



OBSERVATOIRE RÉGIONAL MONTRÉALAIS  
SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

---

## **L'offre de formation collégiale : analyse de la planification et de l'évaluation dans deux établissements montréalais**

---

Mamouna Kabore

Rosalie Dion

Pierre Doray

Avril 2016

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

<http://www.cirst.uqam.ca/a-propos/observatoires-chaieres-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), 2013-2015

**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

---

## L'offre de formation collégiale : analyse de la planification et de l'évaluation dans deux établissements montréalais

### Résumé

L'objectif de cette note de recherche est double : saisir comment la professionnalisation se présente dans le processus de planification de l'offre de formation collégiale, et décrire la place qu'occupe la ville de Montréal dans les argumentaires des différents acteurs impliqués dans le processus. La première partie du texte trace le portrait de la mise en place des programmes de formation collégiale de même que le processus d'évaluation et de révision des programmes. La deuxième partie consiste en une recherche empirique qui tente de cerner l'enjeu de professionnalisation à travers l'analyse des rapports d'évaluation de programmes provenant de deux collèges montréalais. À partir de quatre notions passerelles établissant un pont entre les milieux de l'éducation et de l'économie, il a été possible de constater que la question de la professionnalisation est bien présente dans les rapports d'évaluation, mais n'y figure pas comme un des thèmes centraux, non plus que le développement de la ville de Montréal. Toutefois, sur un plan institutionnel, on constate que les notions liées à la professionnalisation s'expriment fermement par le biais des instructions ministérielles.

**Mots-clés** : Professionnalisation, formations collégiales, rapports d'évaluation, besoins du marché, compétences, insertion professionnelle, situations pédagogiques professionnalisantes.

---

### Les auteurs

**Mamouna KABORE** est diplômée de l'UQAM et agente de recherche au CIRST.

**Rosalie DION** est diplômée de l'Université de Montréal en sociologie, discipline qu'elle a enseignée pendant plusieurs années au Collège de Bois-de-Boulogne.

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

---

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1. La notion de professionnalisation.....</b>	<b>2</b>
1.1. <b>Quelle professionnalisation? .....</b>	<b>2</b>
1.2. <b>La professionnalisation de la formation collégiale .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Développement et gestion de l’offre de formation au collégial : le MEESR et ses partenaires.....</b>	<b>5</b>
2.1. <b>Les responsabilités du Ministère .....</b>	<b>6</b>
2.2. <b>Le CNPEPT .....</b>	<b>7</b>
2.3. <b>La Commission de l’évaluation de l’enseignement collégial (CEEC) .....</b>	<b>9</b>
2.4. <b>Les programmes d’études collégiales.....</b>	<b>11</b>
2.4.1 Les programmes préuniversitaires.....	11
2.4.3 Les programmes techniques .....	14
<b>3. Mise en œuvre et suivi des programmes : les établissements d’enseignement collégial.....</b>	<b>18</b>
3.1. <b>Planification d’un programme d’études.....</b>	<b>18</b>
3.1.1. <b>Élaboration d’un programme d’études menant à un DEC.....</b>	<b>18</b>
3.1.2. <b>Élaboration d’une AEC .....</b>	<b>20</b>
3.2. <b>Le suivi et l’évaluation des programmes.....</b>	<b>23</b>
3.2.1. <b>Évaluation des programmes menant à un DEC .....</b>	<b>23</b>
3.2.2. <b>Évaluation des programmes menant à une AEC ou un DEC exclusif à la Formation continue.....</b>	<b>25</b>
<b>4. La professionnalisation de l’offre de formation.....</b>	<b>26</b>
4.1. <b>Méthodologie .....</b>	<b>26</b>
4.2. <b>L’analyse.....</b>	<b>28</b>
4.2.1. Les besoins du marché du travail.....	28
4.2.2. Les compétences.....	30
4.2.3. L’insertion professionnelle.....	32
4.2.4. Les situations pédagogiques professionnalisantes.....	35
4.3. <b>Quelle forme de professionnalisation pour les formations collégiales? .....</b>	<b>37</b>
4.4. <b>Le développement de Montréal et l’offre de formation .....</b>	<b>40</b>

<b>Conclusion.....</b>	<b>42</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>44</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 1 : Liste des programmes d'études actuellement prévus par le MEESR.....</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 2 : Répartition des opérations de la CEEC en fonction du statut des établissements.....</b>	<b>50</b>
<b>Annexe 3 : Les étapes du cycle d'audit de la CEEC.....</b>	<b>52</b>
<b>Annexe 4 : Liste des sigles désignant les programmes d'études.....</b>	<b>53</b>

### **Liste des figures et des tableaux**

Figure 1 – Responsabilités dans l'élaboration des programmes.....	7
Tableau 1 - Le processus de gestion des programmes d'études collégiales.....	17

## Introduction

L'enseignement collégial a connu ces dernières décennies une augmentation remarquable du nombre de ses formations techniques et de leurs effectifs d'étudiants. La proportion de Québécois détenteurs d'un diplôme d'études collégiales (DEC) est passée de 21 % en 1975 à 40,2 % en 2010 (MELS, 2014, p. 113). La progression des personnes détenant un DEC technique a suivi la même tendance, passant de 7,5 % à 14,3 % durant la même période (*ibid.*). L'attrait qu'exercent les formations techniques va de pair avec la multiplication des options offertes à travers le réseau depuis plusieurs années, atteignant aujourd'hui un choix de 110 filières menant à un diplôme d'études collégiales techniques.

La création des attestations d'études collégiales (AEC) professionnelles, il y a plus de trente ans – et le succès qu'elles obtiennent –, ont confirmé l'intérêt suscité par une formation souple, appliquée et facilement ajustable aux fluctuations des besoins du marché du travail<sup>1</sup>. Mille deux cents (1 200) programmes menant à des attestations d'études collégiales différentes sont actuellement offerts par les cégeps et, dans la seule année 2008-2009, 600 AEC nouvelles avaient été créées à travers le réseau (MELS, 2010, p.6). Il semble que l'exigence forte — provenant à la fois des dispositions ministérielles et du secteur privé — en faveur d'une professionnalisation de la formation trouve écho chez nombre d'étudiants et apparaît aujourd'hui comme un enjeu incontournable de l'éducation collégiale.

Nous voulons dans cette étude rendre compte de la façon dont les différents acteurs responsables de l'offre de formation collégiale se sont emparés de cet enjeu et y répondent concrètement, en examinant plus spécifiquement la place qu'il occupe dans le processus de planification et d'évaluation des programmes. Sur le plan de la planification, il s'agira dans un premier temps de dresser un portrait du processus menant à la mise sur pied des programmes de formation collégiale, processus qui implique tant le gouvernement que des organismes indépendants et des représentants du secteur privé. Dans un second temps, nous nous pencherons plus spécifiquement sur les processus d'évaluation et de révision des programmes, tant préuniversitaires que techniques, menés par les collègues eux-mêmes. À la lumière d'une analyse des rapports d'évaluation produits par deux collègues québécois depuis quinze ans, nous chercherons à mesurer le degré de correspondance entre les préoccupations exprimées par les acteurs impliqués et la logique de professionnalisation des formations.

---

<sup>1</sup> L'attestation d'études collégiales s'inscrit dans la continuité du certificat d'études collégiales (CEC), « décerné par le Ministère de l'Éducation du Québec pour des études techniques entamées entre 1973 et 1993. [...] Les programmes qui menaient au CEC étaient alors définis par le Ministère et correspondaient généralement à la formation spécifique d'un diplôme d'études collégiales (DEC) technique. Ces programmes ne comportaient pas de formation générale » (Thésaurus de l'activité gouvernementale, « Certificat d'études collégiales » < <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/accueil.do> >).

## 1. La notion de professionnalisation

La question de la professionnalisation des formations collégiales est très peu traitée dans la littérature scientifique, le caractère spécifiquement québécois des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) n'étant sans doute pas étranger à cet apparent mutisme. On peut aussi penser que, jusqu'à tout récemment, la distinction claire entre les programmes pré-universitaires et les programmes techniques ne favorisait pas l'émergence de ce questionnement<sup>2</sup>. Les quelques textes abordant le concept de professionnalisation l'ayant principalement fait sous l'angle des formations universitaires (Solar et Hébrard, 2008; Demazière, Roquet et Wittorski, 2012), c'est de ces écrits plus généraux que nous nous inspirerons principalement pour définir notre objet.

Le cadre retenu dans cette étude s'inspire principalement de théorisations élaborées à partir du cas de la formation universitaire qui interrogent les modalités de décloisonnement de l'éducation supérieure dans un contexte postindustriel de développement de l'économie du savoir. La particularité de la structure des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) – à savoir l'intégration d'une formation générale commune aux filières préuniversitaire et technique – en fait un lieu mitoyen entre deux logiques encore aujourd'hui distinctes, que l'on pourrait s'aventurer à appeler de « savoir » et de « compétence ». L'objet de cette partie est de délinéer les particularités d'une formation entendue comme « professionnalisante », c'est-à-dire axée sur le développement de compétences transférables au milieu du travail, afin d'être en mesure, par la suite, d'en identifier les indicateurs à travers le discours des acteurs du développement du cursus des Cégeps.

### 1.1. Quelle professionnalisation?

La notion de professionnalisation apparaît dès le début du XX<sup>e</sup> siècle dans la sociologie des professions (notamment dans les pays anglo-saxons) pour marquer « le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes, défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la professionnalisation et à son exercice » (Barbier, 1998, p. 5). Si le terme visait à l'origine à traduire le processus de constitution d'une profession, son utilisation s'inscrivait dans un mouvement plus large de valorisation des pratiques spécialisées dans un contexte de libéralisation des marchés et de décentralisation politique, organisationnelle et sociale. Dans le contexte anglo-saxon, le développement des « professions » sert à la fois les travailleurs qui s'en réclament (en asseyant leur légitimité) et un marché désormais en mouvement (en s'assurant d'une meilleure adéquation entre la main-d'œuvre et les besoins fluctuants) (Paradeise, 2003, cité par Wittorski, 2007, p. 106).

---

<sup>2</sup> Nous pouvons penser qu'émergera au cours des prochaines années un questionnement sur la mission de la formation technique alors que la proportion des diplômés de ce secteur qui poursuivent leurs études à l'université augmente.

Déjà dans cette première acception peuvent se distinguer une série d'objets soumis à une nouvelle injonction de professionnalisation : d'abord l'activité elle-même, bien sûr, mais aussi l'individu ou le groupe qui l'exerce. Professionnaliser l'activité implique donc également d'en professionnaliser les savoirs et – c'est l'aspect qui retiendra notre attention – de professionnaliser la formation qui permet d'exercer l'activité concernée (Bourdieu, 2000). Si ces quatre niveaux nous semblent a priori indissociables pour saisir la transformation globale ayant affecté le marché du travail depuis plus d'un siècle, il peut s'avérer utile de les disjoindre à des fins analytiques comme nous le ferons ici.

Au fil de son usage et de son examen dans le domaine académique, les acceptions du concept de professionnalisation se sont multipliées, conférant aujourd'hui au terme un caractère fortement polysémique. Son sens variera en effet en fonction du champ disciplinaire dans lequel il s'applique : économie, philosophie, psychologie, sociologie ou encore pédagogie (Roche, 1999). Au regard de nos propres intérêts de recherche, Solveig (2006, p. 266) nous offre une typologie particulièrement pertinente des différents aspects de la professionnalisation :

D'un point de vue sociologique (« professionnalisation-profession »), elle est une revendication de statut et l'inscription dans un métier aux contours identifiés et socialement reconnus. Du point de vue des psychologues (« professionnalisation-efficacité du travail »), elle est un mouvement d'identification des déterminants internes qui permettent à un individu de conduire son activité en lien avec les changements de l'environnement économique et social. Enfin certains pédagogues (« professionnalisation-formation ») la définissent comme la construction du professionnalisme par le contact avec le réel, ses contraintes, ses problèmes et ses occasions d'apprentissage.

À nouveau, ces trois facettes nous semblent indissociables : le développement du marché du travail orienté par une logique de professionnalisation est venu considérablement modifier la conception (tant édictée qu'intériorisée) du salarié, qui devient aujourd'hui – autonomie et flexibilité obligent – le principal agent de son insertion, de son développement et de son épanouissement professionnels. Les mutations rapides et accélérées de la structure du marché du travail exigeraient aujourd'hui du salarié qu'il développe des compétences axées principalement sur la souplesse et l'adaptabilité; en d'autres mots, il s'agirait aujourd'hui de développer un travailleur armé d'un potentiel « d'adaptabilité permanente » (Wittorski, 2007).

## **1.2. La professionnalisation de la formation collégiale**

Le processus de professionnalisation comme dynamique de développement professionnel des sujets dans des situations de travail-emploi peut et doit, à nos yeux, se saisir entre autres à travers les modalités de professionnalisation à l'œuvre dans les dispositifs

proposés aux individus. La volonté de rapprocher les formations aux besoins du marché et d'en soumettre les finalités aux normes du monde du travail nous conduit ainsi à la problématique de la « professionnalisation des formations », omniprésente dans les préoccupations politiques en matière de développement des offres de formation.

La professionnalisation de la formation se présente sous plusieurs dimensions :

Dans le cadre de sa composante politique ou administrative, elle définit les objectifs de développement de nouvelles activités, professionnaliser c'est alors produire des formations et des formés qui alimenteront ces nouvelles positions, et en ce sens c'est créer de l'emploi. [...] La professionnalisation est également une catégorie pédagogique ou cognitive, interrogeant les finalités et les modalités de formation dès lors que celle-ci se situe en amont d'une insertion professionnelle et peu ou prou y prépare. [...] La professionnalisation concerne alors la production et la transmission des savoirs et leur reconnaissance en tant que compétences négociables (Demaizière, Roquet et Wittorski, 2012, p. 7).

Dans un contexte où la mesure de l'efficacité et donc de la légitimité d'un système de formation passe par son utilité sociale et économique directe (Wittorski, 2007), l'analyse doit saisir la forme et la portée des relations en place pour assurer un lien et un passage entre le milieu de l'enseignement et le monde professionnel. Cette problématique recouvre et dépasse une stricte analyse en termes de Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET), perspective plus spécifiquement orientée vers la concordance de l'offre de formation avec les perspectives d'emploi dans la planification de l'éducation (Tremblay, Groleau et Doray, 2014).

La professionnalisation est ici pensée de façon plus large, à travers l'étude des relations qui s'établissent entre le monde de l'éducation et celui du travail, à tous les niveaux de développement et de gestion des programmes de formation : les cadres institutionnels et organisationnels en place (relevant ici principalement du Ministère et de ses partenaires) et le potentiel de flexibilité offert au niveau opérationnel (la structure de gestion des programmes au niveau collégial).

Dans notre analyse, chacun de ces niveaux a été abordé dans une logique distincte. Les deux premiers ont fait l'objet d'une démarche rétrospective, consistant à présenter la genèse de l'intégration de la question de la professionnalisation dans les politiques publiques. À ce niveau, l'analyse portera essentiellement sur les mesures d'évaluation mises en place pour contrôler la création et le suivi des programmes, d'une part; et, d'autre part, sur la logique de gestion de l'offre de formation sur le territoire québécois.

Dans un second temps, nous examinerons comment les établissements s'approprient les recommandations au niveau local (niveau opérationnel) dans la mise en œuvre et le suivi des programmes d'études. Cette section sera l'occasion d'examiner les cadres de ges-

tion de deux collèges de la région métropolitaine quant au « cycle de vie » des programmes d'études qui y sont offerts, principalement pour mettre en lumière les principaux critères et référents utilisés dans le développement et l'évaluation des programmes, et le rôle des différents acteurs qui y sont impliqués.

L'analyse proprement dite visera les principaux rapports d'évaluation générés par deux établissements collégiaux montréalais dans les quinze dernières années afin d'examiner dans quelle mesure le discours mobilisé en appelle à des « notions passerelles » entre le monde de l'éducation et celui de l'économie (Tremblay, Groleau et Doray, 2014).

## **2. Développement et gestion de l'offre de formation au collégial : le MEESR et ses partenaires**

Le « nouveau pédagogique » engagé par le ministère de l'Éducation en 1993 présentait déjà en lui-même une direction clairement établie par un souci de professionnalisation tel que défini plus haut. Les objectifs de la réforme collégiale entamée à cette époque témoignaient d'un souci général d'inscrire les collèges « au cœur des enjeux de qualification que doit assumer le Québec dans un ordre mondial plus que jamais axé sur la connaissance et l'innovation technologique » (MESS, 1993, p. 5).

Parmi les orientations retenues à la suite de la Consultation générale sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois, tenue l'année précédente, mentionnons les trois suivantes :

- « valoriser, développer et adapter la formation technique » (notamment en « accroissant les possibilités de stages en entreprises et de formation en alternance », en « renforçant l'action des centres spécialisés » et « en s'engageant dans des partenariats plus serrés avec le monde du travail »);
- assurer « les jonctions entre les ordres d'enseignement » (notamment en « assurant l'harmonisation des programmes d'études professionnelles du secondaire et des programmes techniques du collégial », en procédant à la « rationalisation de la carte des enseignements professionnels et techniques » et en « améliorant les modalités de passage à l'université des diplômés du secteur technique »);
- « affermir le leadership en éducation permanente et en formation des adultes et de poursuivre ainsi la scolarisation et la hausse des qualifications de la main-d'œuvre québécoise, en mettant l'accent sur la maîtrise des compétences générales transférables » (MESS, 1993, p. 7).

## 2.1. Les responsabilités du Ministère

Depuis le renouveau pédagogique, et dans un souci d'harmonisation des pratiques, c'est le Ministère lui-même qui a la responsabilité d'élaborer les différents programmes d'études menant à l'obtention d'un DEC. Ces programmes sont développés selon une approche par compétences : l'objectif n'y est plus tant de mesurer la maîtrise de connaissances ou d'habiletés spécifiques, mais bien plutôt d'évaluer la capacité des étudiant(e)s à les mobiliser dans des situations variées. La compétence renvoie ainsi à une « activité mesurable et observable recherchée par l'université ou le marché du travail » (MEQ, 2000, p. 2; c'est nous qui soulignons).

Dans le contexte d'une approche par compétences, les buts et la structure de la formation se conçoivent sous forme d'entonnoir : les buts de la formation (la compétence à atteindre) se traduisent en éléments de compétence à maîtriser par les étudiants, éléments qui sont ensuite découpés en objectifs terminaux déterminés par les établissements. L'atteinte de ces compétences sera mesurée en fonction de standards, eux-mêmes traduits par des critères d'évaluation précis déterminés par les établissements. La majorité des activités pédagogiques (ou « contexte de réalisation ») sont développées par les établissements, bien qu'à certaines occasions le Ministère puisse en dicter la forme (élaboration d'un texte d'un nombre déterminé de mots dans un cours de littérature, par exemple).

Le Ministère peut également imposer la ou les disciplines appelées à prendre en charge certaines compétences (comme c'est le cas par exemple pour la formation générale), tout comme il peut laisser le choix des disciplines responsables de certaines autres à la charge des établissements.

**Figure 1 – Responsabilités dans l'élaboration des programmes**

L'élaboration du projet de formation pose ainsi les bases du futur programme en présentant les éléments d'ordre administratif et en déterminant principalement les buts à atteindre et les compétences attendues. Il constitue un document de référence qui sera exploité tout au long du processus de production du programme. Le devis ministériel renferme également des informations indispensables sur la conception, l'analyse et la validation du projet de formation qui seront reprises lors de la mise en place du programme par les parties locales.

La redistribution des responsabilités entre le Ministère et les collèges à l'occasion du renouveau de 1993 visait à atteindre un équilibre entre une harmonisation des programmes de formation à l'échelle de la province et une autonomie des établissements quant à leur implantation locale. Pour s'aider dans sa mission de développement de l'offre de formation, mais aussi pour accompagner et encadrer les collèges dans leur mise en œuvre, le Ministère a mis sur pied deux nouveaux organismes : le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC).

## 2.2. Le CNPEPT

Le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) est une instance de planification de l'enseignement professionnel et technique créée en 1993 à l'occasion du renouveau de l'enseignement collégial. Cette initiative est née d'une volonté politique qui visait à mettre en place un lieu de concertation nationale entre les acteurs du marché du travail et les représentants du milieu éducatif. Ses travaux

porteraient particulièrement sur les questions d'orientations et de planification de l'offre de formation professionnelle et technique.

La mission principale du Comité est d'examiner les projets de programmes de formation (nouveaux ou révisés), les calendriers d'élaboration ou de révision des programmes d'études, et les projets de nouvelles autorisations de programmes ou de réaménagement de l'offre de formation professionnelle ou technique sur le territoire.

En 2012, la composition du Comité se présentait comme suit :

- présidence (sous-ministre adjoint du MELS),
- secrétaire (MELS),
- huit (8) membres représentant les responsables locaux de formation (commissions scolaires, cégeps, universités),
- cinq (5) membres représentant les centrales syndicales,
- deux (2) membres représentant le marché du travail,
- trois (3) membres représentant les organismes publics.

Le Comité comprenait en outre des membres ayant le statut d'observateur : six représentants d'organismes publics; et six (6) représentants du MELS, présents en alternance selon les dossiers abordés par le Comité<sup>3</sup>.

Concentré exclusivement sur la question de l'adéquation entre l'offre de formation (aux niveaux secondaire et collégial) et les besoins du marché du travail, le Comité national a comme mandat de fournir au Ministère des avis sur les grandes problématiques de la question éducation-emploi, sur les programmes d'études professionnelles (DEP, ASP et DEC) et sur les plans régionaux d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique.

Pour mener ses tâches à bien, le comité peut mettre en place des sous-comités et leur confier des mandats bien précis. Depuis sa création, deux sous-comités ont vu le jour : le sous-comité des programmes, dont la mission est d'examiner les activités de création ou de révision des programmes, et le sous-comité de la carte des enseignements, qui s'intéresse à la répartition de l'offre de formation sur l'ensemble du territoire.

Le CNPEPT compte vingt-et-un membres qui ont le droit de vote, sept observateurs qui proviennent de différents organismes, et les représentants du Ministère. Parmi les vingt-et-un membres, on retrouve dix acteurs du monde économique (entreprise privée et organisations syndicales et patronales) et dix acteurs du monde de l'éducation. Le Comité est complété par treize observatrices et observateurs venant des organismes publics; ils peuvent présenter leur point de vue mais n'ont pas droit de vote.

---

<sup>3</sup> Couillard et coll., 2001, p. 11; et CNPEPT, Liste des membres, observateurs et représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, juillet 2012 < [http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/listemembres.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/listemembres.pdf) >.

### 2.3. La Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)

La Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) est un organisme d'assurance qualité public et indépendant, créé afin d'« apporter une contribution spécifique au développement de la qualité, de la crédibilité et de la reconnaissance de la formation offerte dans les établissements d'enseignement collégial » (CEEC, 2009, p. 9).

Si la mission de la CEEC a varié à travers les années, elle a actuellement comme principal mandat de contrôler les mesures mises en place par les collèges eux-mêmes pour s'assurer de leur qualité. Depuis 2002, tous les collèges soumis au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) — soit 48 collèges d'enseignement général et professionnel, 4 établissements publics relevant d'un ministère ou d'une université, 22 collèges privés subventionnés et 24 établissements privés non subventionnés — doivent en effet se doter d'un certain nombre d'instruments, principalement d'une Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), d'une Politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études dispensés (PIEP), d'un plan de réussite (mesures visant à favoriser la réussite scolaire des étudiants) et d'un plan stratégique (orientations institutionnelles de l'établissement). La Commission fournit aux collèges des documents d'orientation, guides et cadres d'analyse qui les aident à répondre à leurs obligations.

Le principal mandat de la Commission consiste à évaluer ces plans et politiques, leur application ainsi que la mise en œuvre des programmes d'études, établis par le Ministère ou par le collège, au regard de leurs objectifs et de leurs standards. Elle évalue également la réalisation des activités d'ordre éducatif regroupant la planification administrative et pédagogique ainsi que les services de soutien à la réussite dans le cas des cégeps et des collèges privés subventionnés. Il s'agit de « porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques » (CEEC, 2009, p. 14).

Suite à ces évaluations, la Commission établit des recommandations aux collèges, rend publics les résultats de ses travaux et en fait le suivi. Le choix des politiques, des programmes à évaluer, le calendrier et la périodicité des évaluations ainsi que le choix des recommandations sont laissés à sa discrétion, mais les collèges sont toujours informés à l'avance du calendrier des évaluations. Il est généralement prévu que chaque collège soit visité par la Commission une fois aux cinq ans. L'annexe 2 présente les opérations menées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial depuis sa création en 1993 en fonction du statut des établissements (CEEC, 2009, p. 14).

À l'hiver 2013, la Commission a entamé une tournée d'évaluation des collèges orientée vers le système d'assurance qualité mis en place par ces derniers. Toujours dans l'optique d'encourager et de respecter l'autonomie des établissements, les évaluations de

la CEEC visent non pas l'appréciation de la qualité même des enseignements et de la gestion, mais plutôt celle des mécanismes mis en place par les collèges pour s'assurer de la qualité de leurs pratiques et en rendre compte. Chaque collège doit établir un portrait de l'efficacité de son système d'assurance qualité en fonction de critères définis, et consigner l'ensemble dans un rapport d'autoévaluation où sont détaillés la démarche d'autoévaluation, la répartition des responsabilités, les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données, les modes de consultation ainsi que l'échéancier de la démarche. Le rapport doit être accompagné d'un plan d'action qui assurera la prise en compte des améliorations qui seront proposées à l'issue de l'évaluation. Les critères fondamentaux tels que définis par la Commission dans son guide général (CEEC, 1994, p. 12-17) sont :

- la **pertinence** du programme d'études (« le lien entre les objectifs poursuivis par le programme et les besoins éducatifs et socio-économiques à satisfaire, c'est-à-dire les attentes et les besoins de la société, des universités, du marché du travail et des étudiants et étudiantes»);
- la **cohérence** du programme (des objectifs clairs et des activités d'apprentissage bien choisies et bien articulées entre elles);
- la **valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants** (si elles correspondent aux objectifs, sont compatibles avec les caractéristiques de la population étudiante et misent sur un personnel qualifié);
- l'**adéquation des ressources** humaines, matérielles et financières;
- l'**efficacité du programme** (si les étudiants ont atteint le degré souhaité de maîtrise des compétences), et enfin
- la **qualité de la gestion** du programme.

Ces critères sont fondamentaux pour la suite de notre étude, puisqu'ils sont repris par les établissements dans l'évaluation de la qualité de leurs programmes d'études.

Le système d'assurance qualité développé par les collèges et analysé par la Commission concerne les mécanismes s'appliquant aux programmes d'études, à l'évaluation des apprentissages, à la planification stratégique et à la planification liée à la réussite des étudiants (trois éléments qui ne seront toutefois pas évalués dans les établissements privés ni dans ceux relevant d'un ministère ou d'une université). La Commission analyse aussi le système d'information institutionnel qui permet de recueillir les données témoignant de la mise en œuvre des mécanismes et de leur efficacité : « un système d'information est la mémoire institutionnelle permettant au collège de témoigner de l'efficacité de ses mécanismes d'assurance qualité » (CEEC, 2013, p. 17).

La Commission définit l'efficacité d'un mécanisme d'assurance qualité comme étant « sa capacité à assurer l'amélioration continue de la qualité en fonction des objectifs qu'il poursuit » (*idem*, p. 18). Trois critères sont retenus pour l'évaluation : la mise en œuvre des mécanismes, leur efficacité, et la révision et l'actualisation qui l'assurent.

Le rapport de la Commission, en plus de soulever les points forts des établissements dans leurs pratiques d'évaluation, développe aussi des commentaires et avis sur les insuffisances. Lorsqu'il s'agit d'une recommandation, l'établissement a l'obligation de faire un suivi démontrant qu'il a pris en considération les éléments défailants soulevés. À l'issue du rapport, la Commission établit si les mécanismes d'assurance qualité et leur gestion, dans leur ensemble : 1) garantissent, 2) garantissent généralement, 3) ne garantissent que partiellement ou 4) ne garantissent pas l'amélioration continue de la qualité (CEEC, 1994). Les différentes étapes du cycle d'audit de la CEEC sont présentées à l'annexe 3.

## **2.4. Les programmes d'études collégiales**

Il existe différents types de programmes collégiaux : les programmes préuniversitaires, les programmes de formation technique (tous deux menant à un diplôme d'études collégial) et les programmes techniques menant à une attestation d'études collégiales (AEC). Le processus et les critères de développement des programmes d'études varient selon le secteur de formation, nous les aborderons de façon distincte.

À l'exception des AEC, tout programme d'études collégiales, qu'il soit préuniversitaire ou technique, doit comprendre une composante de formation générale commune à tous les programmes, une composante de formation générale propre au programme, une composante de formation générale complémentaire et une composante de formation spécifique au programme (RREC, III-6). Nous examinerons dans cette section les spécificités et les critères ministériels d'implantation d'un nouveau programme, tandis que les modalités de gestion locale des programmes seront détaillées dans la section suivante. Les AEC étant strictement élaborées par les parties locales, elles seront elles aussi examinées plus spécifiquement dans la prochaine section.

### **2.4.1 Les programmes préuniversitaires**

Les programmes d'études préuniversitaires doivent être articulés à l'enseignement universitaire. Leur durée théorique est de deux ans ou quatre sessions. Ces programmes visent à rendre l'étudiant apte à poursuivre des études universitaires dans les différents domaines de la formation pré-universitaire (sciences pures, sciences appliquées, sciences de la santé, sciences humaines et sociales, droit, sciences de l'éducation, sciences de l'administration, arts et lettres).

Le MEESR prévoit à ce jour neuf programmes préuniversitaires que peuvent offrir les collèges (Annexe 1). Un étudiant qui se destine aux études universitaires peut également opter pour un double DEC : un programme de trois ans dans lequel il cheminera dans deux programmes préuniversitaires simultanément. Les étudiants qui souhaitent s'engager dans un double DEC doivent satisfaire aux conditions des deux programmes pour y être admis.

Les différents programmes de DEC intégrés sont des programmes pour lesquels une entente a été conclue entre les collèges et les centres de formations professionnelles ou entre les collèges et les universités. Il en existe deux types : les DEP-DEC intégrés, établissant un pont entre la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial, et les DEC-BAC intégrés, établissant un pont entre la formation collégiale technique et la formation universitaire.

Les programmes DEP-DEC intégrés résultent d'ententes établies entre collèges qui reconnaissent au détenteur d'un Diplôme d'études professionnelles (DEP) certains cours qui l'exemptent de la première ou des deux premières sessions d'études selon le programme. L'étudiant possédant un DEP pourra donc entreprendre le DEC à partir de la deuxième ou troisième session du programme au collégial. À la fin de ses études collégiales, il cumulera deux diplômes : le Diplôme d'études professionnelles et le Diplôme d'études collégiales, et ce, au terme d'un cheminement de trois ans ou trois ans et demi plutôt que des quatre ou cinq ans qui lui auraient autrement été nécessaires.

Une logique similaire sous-tend les programmes de DEC-BAC intégrés : il s'agit de programmes pour lesquels une entente a été conclue entre les collèges et les universités, selon laquelle les universités s'engagent à reconnaître un certain nombre de cours du programme collégial dans le cadre du baccalauréat. Le nombre de cours varie entre 21 et 30 crédits, et le programme exempté l'étudiant l'ayant complété de la première année universitaire de son programme de baccalauréat. À la fin des études, l'étudiant aura deux diplômes : le DEC technique et le Baccalauréat. Si l'étudiant décide de se retirer du programme intégré après le DEC, il aura droit à la reconnaissance d'équivalences universitaires qui, dans bien des cas, mène à l'obtention du certificat de premier cycle universitaire.

L'annexe 1 fournit une liste des principaux programmes collégiaux menant à un DEC actuellement prévus par le Ministère.

#### **2.4.2 L'offre de programmes d'études préuniversitaires**

Tous les collèges publics du Québec ont par défaut l'autorisation d'offrir les trois principaux programmes d'études préuniversitaires : Sciences humaines, Sciences de la nature, et Arts et Lettres. S'ils souhaitent offrir un autre programme (DEC en musique, DEC en arts plastiques, DEC en histoire et civilisation, etc.), les collèges doivent acheminer au Ministère une demande à cet effet.

Le *Cadre général d'analyse des demandes d'autorisation de programmes d'études pré-universitaires* du ministère de l'Éducation (MEQ, 2004a) précise les quatre principaux critères sur la base desquels ces demandes seront évaluées :

- a. Le bassin potentiel de recrutement et l'impact de nouvelles autorisations (planification)

Le bassin de recrutement est constitué de l'ensemble des étudiants déjà inscrits dans le collège, des étudiants en provenance du secondaire et de ceux faisant des retours aux études. Les établissements doivent démontrer que leur clientèle potentielle répond aux conditions particulières d'admission du nouveau programme et peut en assurer la viabilité. Ils doivent aussi démontrer que l'ajout du nouveau programme n'aura pas d'effets défavorables sur la clientèle d'un collège voisin qui offre déjà le programme.

- b. La disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières (organisation)

Les établissements doivent démontrer que l'implantation du nouveau programme ne nécessitera pas de ressources supplémentaires, à moins de circonstances exceptionnelles. Une fois le programme implanté, le ministère alloue des subventions pour son maintien.

- c. L'appui du milieu

La demande d'implantation doit être clairement soutenue soit par le public cible (en l'occurrence les étudiants), soit par les autres milieux éducatifs ou « corporatifs » (c.-à-d. socioéconomiques). L'établissement doit présenter toutes les ressources humaines et matérielles dont il dispose dans son milieu pour permettre l'implantation du nouveau programme (engagement financier d'un particulier, partage de locaux, de matériel, de ressources humaines, etc.).

- d. Les facteurs favorisant la persévérance et la réussite scolaires

À ce niveau, l'examen de la demande se focalisera sur trois points. D'abord, l'expertise et la qualité des ressources disponibles : l'établissement doit démontrer que les ressources humaines, matérielles et financières dont il dispose sont de qualité. Ensuite, les mesures prises par le collège pour assurer la qualité de ses programmes, la réussite et la diplomation : l'établissement doit démontrer dans son plan de réussite qu'il mettra en place des mesures qui favoriseront la qualité des programmes, la réussite scolaire et la diplomation au regard de l'implantation du nouveau programme. Enfin, les initiatives dont le collège a fait preuve pour améliorer la qualité de ses services éducatifs : l'établissement peut présenter ses plans de réussite et les actions qu'il a menées ayant favorisé de bons services éducatifs.

### 2.4.3 Les programmes techniques

Par contraste avec la formation préuniversitaire, la formation technique se caractérise par une plus grande souplesse et un arrimage direct aux besoins du marché du travail. La durée théorique d'un programme d'études techniques est généralement de trois ans ou six sessions. Le programme forme des techniciens ou des technologues en leur fournissant les connaissances pratiques d'une science. Le DEC en formation technique ouvre ainsi les portes du marché du travail, et donne accès à plusieurs ordres professionnels qui accordent une reconnaissance de la compétence. Les étudiants diplômés du secteur technique peuvent également choisir de poursuivre des études universitaires.

La formation technique vise l'acquisition de compétences qui permettent à une personne d'exercer un métier ou une profession et d'évoluer sur le marché du travail. Elle vise à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée. La formation technique a ainsi comme objectifs officiels de rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession, de favoriser son intégration à la vie professionnelle, de favoriser son évolution et l'approfondissement de ses savoirs professionnels, et, enfin, de favoriser sa mobilité professionnelle (MEQ, 2004b, p. 5).

Plus de 130 programmes de formation technique sont donnés dans sept domaines différents : techniques biologiques, technologie agroalimentaire, techniques physiques, techniques humaines, techniques de l'administration, arts, communications graphiques.

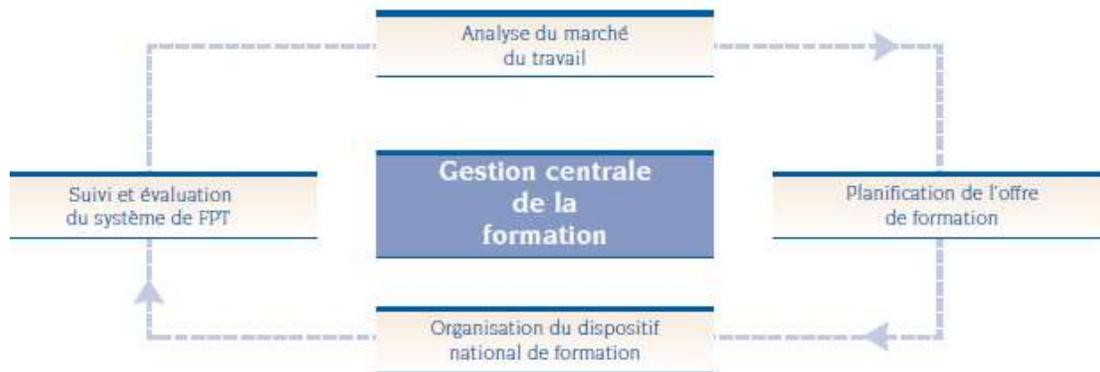
### 2.4.4 L'offre de programmes d'études techniques

Selon le cadre de gestion développé par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, trois principes fondamentaux orientent l'offre de formation technique :

- l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail;
- la disponibilité et l'utilisation optimale des ressources financières du Ministère (exigeant un système adéquat de priorisation des demandes);
- la gestion de la carte des enseignements (exigeant des établissements d'enseignement qu'ils obtiennent l'approbation du Ministère pour tout ajout ou retrait de programme).

Afin d'éviter une saturation du marché du travail, le gouvernement tente de faire concorder le plus possible le nombre des diplômés avec l'évolution des besoins de main-d'œuvre autant à l'échelle provinciale que régionale.

**Figure 3 – Processus de gestion centrale de la formation professionnelle et technique (FPT)**



Source : MEQ, 2002, p. 10

La commission scolaire, le cégep ou l'établissement privé qui cherche à modifier son offre de formation est d'abord invité à consulter les fiches d'adéquation formation-emploi qui, en croisant des indicateurs sur l'état du marché du travail et la diplomation actuelle, permet d'établir pour chaque programme un diagnostic quant à son état d'équilibre, de surplus ou de déficit d'offre<sup>4</sup>. Ces informations proviennent des prévisions établies par Emploi-Québec, mais tiennent également compte des besoins spécifiques pouvant être signalés par la Commission de la construction du Québec (CCQ) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) sur les perspectives professionnelles. Un ordre des priorités est ainsi établi entre les secteurs d'activités qui nécessitent plus ou moins de diplômés, priorités qui pèseront lourd dans le choix du Ministère d'allouer ou non des ressources à l'implantation d'un nouveau programme.

Afin d'assurer une distribution adéquate de l'offre de formation sur l'étendue du territoire, chaque programme d'études se voit également attribuer un caractère local, régional, suprarégional ou national : l'évaluation d'une demande d'autorisation pour un programme dit à caractère national devra prendre en compte l'état de la demande à l'échelle de la province, alors que celle pour un programme régional ne se concentrera que sur les besoins déterminés au niveau de la région dans laquelle se situe l'établissement, indépendamment des surplus ou déficits constatés à l'échelle nationale. La caractérisation de chaque programme d'études est consignée dans les fiches d'adéquation formation-emploi.

Une autorisation sera donc accordée ou refusée selon l'état de déficit ou de surplus de la formation dans une région donnée ou à l'échelle nationale. Les demandes d'autorisation permanente permettant de répondre à un besoin régional récurrent ou à un

<sup>4</sup> Les fiches d'adéquation formation-emploi sont accessibles en ligne < <http://inforoutefpt.org/adequation/> >.

besoin local ou régional qui n'est pas couvert dans la région bénéficieront d'une attention particulière. Lorsqu'au contraire un surplus de diplômés ou de main-d'œuvre est constaté dans un domaine donné, les ministères chercheront à rétablir l'équilibre de deux façons : d'une part, en refusant les nouvelles demandes d'autorisation dans ce domaine et, d'autre part, en contingentant les cohortes d'étudiants admis dans les programmes d'études déjà existants.

L'identification de l'état des besoins et des ressources des domaines concernés par un programme d'études sera affinée par un certain nombre d'avis joints aux demandes d'implantation : Emploi-Québec doit fournir un avis pour les autorisations permanentes ou provisoires, et le MSSS ou l'Agence régionale de la santé et des services sociaux doit se prononcer sur les demandes ayant trait au secteur de la santé<sup>5</sup>. Une résolution de la Table régionale d'éducation interordres sur la concertation régionale de la planification et de l'aménagement de la formation doit également accompagner les demandes<sup>6</sup>. Enfin, des partenaires ou organismes pourront soutenir la demande en précisant leur désir d'embaucher les futurs diplômés ou d'offrir des places pour des stages. En plus de ces éléments, qui situent la place du programme dans le créneau régional de développement et qui précisent les perspectives d'insertion professionnelle, l'établissement doit démontrer son potentiel de recrutement : pour que la demande soit approuvée, au moins un groupe de débutants doit être atteint.

Une fois la demande acceptée, différents types d'autorisations peuvent être accordés. Une autorisation permanente est accordée pour une demande répondant à un besoin récurrent de formation sur un territoire précis; le nouveau programme d'études est alors subventionné par le Ministère et l'établissement peut recevoir un financement pour l'aménagement matériel lié à l'implantation du nouveau programme. Cette autorisation est révisée périodiquement au regard de l'évolution du marché du travail, de la qualité de la formation et du nombre de diplômés. Une autorisation provisoire peut être accordée pour un besoin de formation ponctuelle; sa durée peut aller jusqu'à trois ans, durant lesquels le ministère finance les différentes activités éducatives, mais n'investit pas dans l'aménagement matériel. En vue de répondre à un besoin ponctuel, une formation peut se donner hors territoire dans le cadre d'une entente entre les commissions scolaires ou entre différents cégeps (MESRST, 2013).

---

<sup>5</sup> Les agences régionales de la santé et des services sociaux n'existent plus. À Montréal, par exemple, l'agence a été remplacée par cinq centres intégrés universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) et par cinq établissements non fusionnés < voir <http://www.santemontreal.qc.ca/ou-aller/centres-integres-universitaires-de-sante-et-de-services-sociaux-ciuss/> >.

<sup>6</sup> À Montréal, la table régionale d'éducation interordre, Éducation Montréal, n'existe plus.

**Tableau 1 – Le processus de gestion des programmes d'études collégiales**

	<b><i>Processus de gestion des programmes d'études préuniversitaires</i></b>	<b><i>Processus de gestion des programmes d'études techniques</i></b>
<b><i>Planification</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étude des différents avis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portrait de secteur</li> <li>• Étude préliminaire</li> </ul>
<b><i>Élaboration</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse de la situation de formation</li> <li>• Rapport de suivi des étudiants qui poursuivent leurs études à l'université</li> <li>• Enquête sur l'évaluation de la formation</li> <li>• Analyse des besoins en matière de déterminants universitaires</li> <li>• Étude des modifications apportées aux programmes d'études secondaires</li> <li>• Précision de la finalité et des buts généraux du programme</li> <li>• Définition des compétences</li> <li>• Formulation des objectifs et des standards</li> <li>• Validation avec le comité-conseil et le comité d'enseignants</li> <li>• Expérimentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse de la situation de travail</li> <li>• Table ronde sur les conditions de travail, les salaires, la tâche, les perspectives, la mobilité, etc.</li> <li>• Définition des buts et des compétences du programme</li> <li>• Validation du projet de formation</li> <li>• Table ronde avec les partenaires (entreprises, syndicats, travailleurs, directeurs des études, enseignants, etc.)</li> <li>• Formulation des objectifs et standards</li> <li>• Mise en forme du projet de programme</li> </ul>
<b><i>Organisation</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis d'implantation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devis d'implantation</li> </ul>
<b><i>Approbation et autorisation du programme</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dépôt au Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES)</li> <li>• Demande d'approbation et d'autorisation ministérielle</li> <li>• Analyse des besoins sur le plan géographique, demande d'autorisation des établissements d'enseignement, plan de développement des établissements d'enseignement, capacité d'effectif scolaire</li> <li>• Approbation du programme et autorisation aux établissements d'enseignement par le ministre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande d'approbation au Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT)</li> <li>• Analyse des besoins sur le plan géographique, demande d'autorisation des établissements d'enseignement, plan de développement des établissements d'enseignement, capacité d'effectif scolaire</li> <li>• Approbation du programme et autorisation aux établissements d'enseignement par le ministre</li> </ul>
<b><i>Évaluation</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi de la mise en œuvre du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesure de la pertinence du programme</li> <li>• Établissement d'une problématique</li> </ul>

### **3. Mise en œuvre et suivi des programmes : les établissements d'enseignement collégial**

Comme l'exige la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), tous les collèges de la province doivent en principe se doter d'une politique de gestion des programmes d'études qui permette d'encadrer chacune des étapes de leur « cycle de vie » (planification, suivi et évaluation) en précisant pour chacune ses objectifs, ses responsables et ses modalités. Le Collège 1 s'est ainsi doté d'un Processus d'élaboration et de suivi de la partie locale des programmes révisés (2003) ainsi que d'une Politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études (PIÉP, 2011), alors que, pour sa part, le Collège 2 a récemment regroupé ces deux processus sous une seule Politique institutionnelle de gestion des programmes d'études (PIGePÉ, 2014).

#### **3.1. Planification d'un programme d'études**

Comme nous l'avons vu précédemment, les collèges peuvent à tout moment demander au Ministère l'autorisation de dispenser un nouveau programme d'études en fonction des critères énumérés plus haut. Au Collège 2, ce sont la Direction des études et des services aux étudiants et la Direction de la formation continue et des services aux entreprises qui établissent les priorités en matière de développement des programmes. La décision d'implanter un nouveau programme dépend de l'analyse de facteurs internes (plan stratégique du collège, bilans annuels des comités de programme, données recueillies dans le système d'information sur les programmes) et externes (veille stratégique et besoins émergents du marché du travail) (PIGePÉ, 2014, p. 5)

##### **3.1.1. Élaboration d'un programme d'études menant à un DEC**

L'élaboration d'un programme d'études requiert la collaboration du Ministère et des collèges. Il est de la responsabilité du Ministère de déterminer pour tous les collèges les objectifs, standards et compétences visés par les programmes : ce que l'étudiant doit être capable de faire au terme de sa formation. Il revient ensuite à la partie locale — en l'occurrence les collèges, en fonction de leurs particularités et des ressources dont ils disposent — de définir et de développer les moyens concrets nécessaires pour les atteindre : ce que l'étudiant apprendra, et comment il l'apprendra. En vertu d'un principe d'autonomie pédagogique, c'est donc aux collèges que revient la responsabilité de :

- analyser chaque compétence (déterminer pour chacune d'elle une stratégie d'ensemble pour favoriser son développement, les objectifs d'apprentissage

et les contenus pertinents, les situations d'apprentissage appropriées et la façon d'en vérifier le développement);

- organiser la formation (mettre à contribution diverses disciplines, répartir les cours sur les sessions);
- élaborer, pour chaque cours, une stratégie pédagogique : des activités d'apprentissage par l'étudiant, d'enseignement et d'évaluation;
- déterminer la façon dont on pourra vérifier, à la fin du programme, l'intégration des apprentissages : si l'étudiant est devenu compétent selon les buts du programme ministériel et selon le profil de sortie local (épreuve synthèse de programme).

C'est à l'étape de l'élaboration des programmes qu'intervient le principe « d'entonnoir » mentionné plus haut et constitutif de l'approche pédagogique par compétences. Après s'être approprié le devis ministériel (le mandat de formation octroyé par le Ministère), les collèges doivent notamment développer :

- un logigramme des compétences, soit une distribution schématique de l'ensemble des compétences visées par le programme, permettant de saisir rapidement la séquence logique d'acquisition des compétences (si certaines sont préalables à d'autres ou, au contraire, peuvent être acquises simultanément), et la période jugée nécessaire à leur acquisition (une ou plusieurs sessions).
- Un logigramme des cours (ou « matrice objectifs/cours »), associant chacune des compétences visées à un ou plusieurs cours et les répartissant au fil des sessions de formation.
- Les plans-cadres, à savoir un document de référence traduisant, pour chaque cours, la ou les compétences visées en objectifs spécifiques puis en balises de contenu.
- Les plans de cours, c'est-à-dire une présentation de la séquence spécifique des apprentissages au fil d'une session donnée, qui permette d'atteindre les éléments établis par le plan-cadre.

Le Collège 1 regroupe tous ces travaux en une seule grande étape d'élaboration : il prévoit d'abord de prendre connaissance du devis ministériel, puis d'établir les orientations locales et le profil de sortie en se basant essentiellement sur la structure du programme. Viennent ensuite la construction du logigramme de compétences puis, à la lumière de ces travaux préliminaires, l'établissement d'un plan de formation : mise en place des séquences de cours, répartition des compétences et des heures entre chacun des cours, logigramme des cours et répartition des cours entre les sessions. Vient enfin la rédaction des plans-cadres et des plans de cours.

Du côté du Collège 2, les travaux d'élaboration sont divisés en trois étapes distinctes : la planification du programme d'études, son élaboration puis son implantation. L'étape de

la planification implique de s'approprier le devis ministériel et de définir les orientations et les objectifs du programme, ainsi que de l'inscrire dans le plan de développement du collège. C'est à l'étape d'élaboration proprement dite que seront développés le logigramme de compétences et identifiées les disciplines contributives au programme, puis établie la grille de cours et de préalables. Enfin, l'étape d'implantation se déroule principalement au fil du cheminement de la première cohorte d'étudiants inscrits dans le nouveau programme : c'est à ce stade que seront, entre autres, développés les plans-cadres et les plans de cours.

Dans les deux collèges, les opérations liées à l'implantation d'un nouveau programme sont chapeautées par la direction des études (le directeur des études ou un directeur adjoint nommé responsable du programme). L'essentiel du travail lié à la pédagogie (la traduction des compétences en grille de cours) est, quant à lui, effectué par les enseignants eux-mêmes — réunis soit en programme, soit en département, soit en comité ad hoc —, parfois appuyés dans leur travail par un conseiller pédagogique. Les acteurs ou entités responsables de chacune des étapes sont précisés à l'annexe 4.

### **3.1.2. Élaboration d'une AEC**

En plus des programmes menant à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), les collèges offrent des programmes de plus courte durée (minimum 15 crédits), qui permettent d'obtenir une attestation d'études collégiales (AEC). Ces programmes s'adressent aux adultes et ne sont généralement pas accessibles aux jeunes qui viennent de terminer leurs études secondaires; ils visent principalement le perfectionnement et la reconversion d'une main-d'œuvre déjà insérée dans le marché du travail, ou encore la formation à une fonction de travail en émergence.

Auparavant, les AEC étaient sous la responsabilité du Ministère et conduisaient à trois types de sanctions : le certificat d'études collégiales (CEC), le diplôme de perfectionnement en enseignement collégial (DPEC) et l'attestation d'études collégiales (AEC). Aujourd'hui, elles sont élaborées par les établissements eux-mêmes, qui disposent d'une pleine autonomie en la matière. Une fois le programme élaboré, il sera soumis à l'autorisation du Ministère. Les attestations décernées sont remises par les collèges et sont sanctionnées par le Ministère (MESS, 1993).

Les programmes d'AEC visent à fournir des compétences à des personnes qui vont s'intégrer sur le marché du travail et évoluer dans une profession. Ils répondent aux mêmes buts que la formation technique et professionnelle et s'élaborent selon les mêmes principes et préceptes que l'approche par compétences. Pour mettre en place une AEC, les établissements doivent en premier lieu cerner la fonction de travail pour laquelle ils veulent offrir la formation et se plier à certains principes généraux, à savoir :

- Répondre à des besoins réels du marché du travail.
- Offrir des formations qualifiantes et transférables.
- Élaborer des programmes d'études de qualité, définis par compétences et formulés en objectifs et standards de formation.
- Harmoniser les programmes d'études à l'offre de formation technique et professionnelle existante.
- Favoriser l'unicité des programmes d'études par la concertation entre les collèges et avec les partenaires du marché du travail<sup>7</sup>.

Le processus de développement d'une AEC diffère de celui d'un programme menant au DEC par le fait que l'élaboration des attestations relève des collèges et non du Ministère. Le Collège 1 décrit clairement le processus d'élaboration et d'approbation des AEC dans son guide « Processus d'élaboration des attestations d'études collégiales ». Du côté du Collège 2, les principales étapes sont décrites sommairement dans la Politique institutionnelle de gestion des programmes d'études (PIGePÉ). Notons qu'une AEC peut être développée par un seul collège, en consortium avec d'autres collèges, ou encore en collaboration avec d'autres partenaires.

L'élaboration d'un programme d'AEC nécessite un soutien financier et, pour l'obtenir, les établissements doivent soumettre une demande de financement au Ministère. L'analyse de la demande s'appuiera sur les caractéristiques de l'AEC, qui doivent être des plans de formation de courte durée répondant à une fonction de travail clairement identifiée. La formation doit couvrir un ensemble de tâches reliées à l'exercice de la profession et forger l'identité professionnelle du travailleur. La demande de soutien doit aussi être appuyée par une étude de pertinence justifiant l'élaboration du programme au regard du besoin de formation relatif à l'exercice de la profession ciblée. L'examen de la demande tiendra compte également de l'engagement et de la participation des entreprises : les entreprises doivent manifester leur intérêt à l'embauche des futurs diplômés ou au maintien des personnes en formation continue. À l'issue de l'analyse de la demande, la réponse peut se traduire par une aide financière déterminée en fonction des besoins des établissements et de seuils maximaux établis par le Ministère pour chacun des postes de dépenses (MELS, 2009).

Là où la PIGePÉ du Collège 2 énumère de façon succincte les principales étapes d'élaboration d'une AEC, le guide du Collège 1 en décrit plus en détail trois principales phases : l'analyse, l'élaboration et l'approbation. L'essentiel du cheminement demeure le même dans les deux collèges.

Dans un premier temps, le collège doit faire l'analyse de la situation pour déterminer s'il y a lieu de développer l'offre d'une nouvelle AEC ou encore de modifier une AEC déjà

---

<sup>7</sup> MELS, 2009, *Mesure de soutien financier pour l'élaboration de programmes d'études menant à l'attestation d'études collégiales, guide de gestion*.

existante. Il s'agit de déterminer si les programmes actuels répondent adéquatement aux besoins du marché du travail, ou si de nouvelles compétences sont nécessaires pour combler un manque éventuel.

Une fois l'état des lieux établi, les besoins doivent être précisés au regard des emplois disponibles dans un domaine donné et de la clientèle ciblée par le programme, ceci en parallèle avec la tenue de consultations auprès des employeurs et partenaires concernés. Si le besoin de formation est avéré, l'établissement doit ensuite procéder à l'analyse de la pertinence et de la faisabilité du nouveau programme, et préciser les détails concernant les différentes ressources qui seront nécessaires à son implantation et à son bon fonctionnement. L'établissement devra également s'assurer de disposer d'un bassin de recrutement suffisant pour garantir la viabilité du programme. Le dossier ainsi monté, il sera acheminé pour approbation à un Comité de gestion de l'offre, sous la recommandation de la Direction de la formation aux entreprises ou de la Direction adjointe de la formation continue. Notons qu'un tel comité n'a pas son pendant au Collège 2, dont la taille et les effectifs ne semblent pas en justifier la mise sur pied.

Les objectifs de la deuxième phase, celle d'élaboration, rejoignent ceux précédemment décrits pour les programmes menant à un DEC (développement d'un logigramme de compétences et de cours), à la différence que les compétences de référence n'ont pas été préalablement établies par un devis ministériel, mais doivent être développées par le ou les collègues, souvent en collaboration étroite avec les partenaires du milieu du travail. Deux situations peuvent alors se présenter : l'AEC peut être liée à un DEC de référence déjà existant, auquel cas les compétences rejoindront celles du programme en place; ou elle peut être entièrement nouvelle, auquel cas les compétences seront développées à la lumière d'une analyse de la situation de travail et de ses besoins spécifiques. Les travaux d'élaboration, menés par un chargé de projet dans le cas du Collège 1, et par un Comité d'élaboration dans le cas du Collège 2, doivent déboucher sur la mise sur pied d'un cahier de programme présentant :

- le DEC de référence (le cas échéant),
- le programme,
- les conditions d'admission et les prérequis à l'admission,
- les buts du programme,
- les perspectives professionnelles et le profil de sortie,
- les compétences et résultats attendus,
- le logigramme des compétences,
- la grille des cours,
- les préalables de cours.

Une fois ces étapes franchies, le collège achemine une demande d'enregistrement auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui fournit un numéro de programme et accorde l'autorisation de créer la version locale de l'AEC. La phase d'approbation consiste enfin à soumettre le programme et les documents à l'appui à la direction des études et à la Commission des études (COMET) pour recommandation, puis au Conseil d'administration (CA) pour approbation. C'est également à cette phase que sont développés les plans-cadres et guides pédagogiques soutenant la mise en œuvre du nouveau programme.

### 3.2. Le suivi et l'évaluation des programmes

En cohérence avec les recommandations de la CEEC, les deux collèges étudiés privilégient une évaluation dite continue de leurs programmes d'études à l'aide d'une collecte régulière de données permettant d'identifier rapidement les difficultés potentielles rencontrées par un programme existant. Chacun d'eux témoigne de leur volonté à se conformer aux six critères de qualité d'un programme d'études énoncés par la CEEC, à savoir :

- sa pertinence,
- la cohérence des activités d'apprentissage,
- la valeur des méthodes pédagogiques et l'encadrement des étudiants,
- l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières;
- l'efficacité du programme,
- la qualité de sa gestion.

Pour chaque programme, le premier rapport d'évaluation est un **bilan d'implantation** rédigé à la fin de la phase d'implantation d'un nouveau programme, ou encore à l'issue d'une révision majeure d'un programme déjà existant<sup>8</sup>. Des **rapports d'évaluation** seront par la suite produits à intervalles réguliers. Dans l'éventualité où aucun bilan d'implantation ou rapport d'évaluation n'aurait été produit à l'intérieur d'une période de cinq ans pour un programme donné, le Collège 1 prévoit la rédaction d'un **rapport d'étape** qui consigne de façon synthétique l'ensemble des données recueillies par le système d'évaluation continue. Le Collège 2 n'a toutefois pas d'équivalent de ce type de rapport.

#### 3.2.1. Évaluation des programmes menant à un DEC

En ce qui concerne l'évaluation des programmes menant à un DEC — que ce soit dans une filière technique ou préuniversitaire — les deux collèges distinguent deux niveaux d'évaluation : une évaluation partielle, enclenchée lorsque des problèmes précis, associés à

<sup>8</sup> Il est à noter qu'un tel bilan n'existait pas dans la version antérieure de la Politique d'évaluation des programmes de l'établissement 2, ce qui explique son absence dans l'échantillon des rapports analysés (voir la section 4).

l'un ou plusieurs des six critères déterminés par le CEEC, sont identifiés dans un programme particulier; et une évaluation complète, planifiée selon un cycle de cinq ans exigé par la CEEC, et s'attachant à l'ensemble des six critères. Les évaluations complètes, toujours à la demande de la CEEC, doivent être finalisées à l'intérieur d'une seule année scolaire (deux sessions).

Le Collège 2 s'est engagé à respecter un calendrier précis dans l'évaluation complète de ses programmes – un calendrier des évaluations à mener étant soumis à la Commission des études (COMET) chaque session d'hiver précédant l'année scolaire durant laquelle elles se dérouleront –, alors que le Collège 1 réserve à son CA, aux directions de ses secteurs d'enseignement (ordinaire et formation continue) et aux comités de programme la prérogative de déclencher une évaluation complète avant la fin du cycle de cinq ans si l'une ou l'autre de ces instances en identifie le besoin.

Dans l'attente d'une politique précise mise à jour pour encadrer l'évaluation des programmes au Collège 2, la PIGePE trace à grands traits l'essentiel des balises entourant le processus : la mise sur pied, par le Comité de programme, d'un Comité d'évaluation; la rédaction par ce dernier d'un devis d'évaluation (précisant les enjeux et objets de l'évaluation, la méthodologie privilégiée et un échéancier); la collecte et l'analyse des données; des propositions quant aux interprétations et aux pistes d'action à privilégier et, enfin, la rédaction d'un rapport d'évaluation faisant état des travaux et du plan d'action qui en découle. La forme finale du rapport d'évaluation sera soumise au CA pour adoption.

La politique du Collège 1 est, quant à elle, plus précise, et distingue quatre phases : la planification et l'organisation de l'évaluation, sa réalisation, la consultation et l'adoption du rapport, et finalement le suivi de l'évaluation. L'essentiel des activités réalisées recoupe toutefois celles prévues par la politique du Collège 2 : un comité d'évaluation est mis sur pied et doit, durant la première phase, produire un devis d'évaluation qui précisera la problématique, les objectifs poursuivis par l'évaluation, les critères d'évaluation retenus, le plan de collecte et d'analyse des données, et un échéancier des travaux. Ce devis est mis en branle durant la phase de réalisation (collecte et analyse des données prévues au devis), qui se conclut par la rédaction d'un rapport qui, en plus de présenter l'état de la situation, en développe une appréciation et propose des pistes d'action pour maintenir ou améliorer la qualité du programme. Dans le cas d'une évaluation complète, le Collège peut choisir de commander un rapport externe dont les conclusions seront alors incorporées au rapport d'évaluation. Durant la troisième phase, le rapport est soumis à la direction adjointe des études qui, après y avoir apporté des correctifs le cas échéant, est chargé de l'approuver. Le rapport d'évaluation, complété au besoin par un comité d'experts externe que le Cégep peut choisir de mettre sur pied, sera ensuite présenté au CA pour adoption.

La politique du Collège 1 prévoit enfin une phase de suivi correspondant à la mise en œuvre du plan d'action proposé dans le rapport d'évaluation et tenant compte des avis fournis par la COMET et le CA. Le suivi tiendra compte des ressources disponibles et de l'ordre de priorités des éléments mentionnés dans le rapport. Du côté du Collège 2, c'est une phase de révision du programme pouvant faire suite à une évaluation complète ou à l'identification de problèmes majeurs (par le comité de programme, la Direction des études et des services aux étudiants ou la Direction de la formation continue et des services aux entreprises) qui est prévue. En fonction du type de modifications exigées par la situation – déterminé par un comité de révision mis sur pied pour l'occasion –, le programme pourra être renvoyé à une phase d'implantation, d'élaboration, ou de planification. Comme dans le cas du Collège 1, les modifications adoptées devront tenir compte des particularités institutionnelles du Collège et des contraintes organisationnelles et matérielles qu'elles impliquent.

### **3.2.2. Évaluation des programmes menant à une AEC ou un DEC exclusif à la Formation continue**

Pour ce qui relève de la Formation continue aux adultes (AEC ou DEC exclusif à la Formation continue) la CEEC prévoit que les processus d'autoévaluation doivent cibler les mêmes six critères de qualité énoncés précédemment. La politique du Collège 2 ne prévoit pas de cycle particulier d'évaluation des programmes d'AEC ou de DEC exclusifs à la formation continue; en revanche, elle prévoit une « actualisation continue des programmes d'études » (p. 11) à partir de l'analyse des plans de cours soumis par les enseignants, des commentaires des étudiants, des enseignants, des employeurs (milieux de stage) et des partenaires du marché du travail, et des taux de réussite et de placement. L'ensemble de ces opérations d'analyse est pris en charge par les conseillers pédagogiques, qui transmettent ensuite leurs recommandations à la Direction de la formation continue et des services aux entreprises.

## 4. La professionnalisation de l'offre de formation

### 4.1. Méthodologie

Les données analysées aux fins de cette enquête sont principalement tirées des rapports d'évaluation de programme menée à l'interne par deux collèges francophones de la région de Montréal entre les années 2000 et 2014. Nous avons en effet regroupé l'ensemble des rapports disponibles dans les deux collèges afin d'identifier la forme qu'y prennent – le cas échéant – les relations entre le monde collégial et les intervenants du marché du travail. L'échantillon, non probabiliste, est constitué d'un total de 20 rapports d'évaluation sélectionnés en fonction des différentes contraintes posées par la nature des données.

La première contrainte était celle de la période examinée. Le nouveau pédagogique a été officialisé dans le Règlement sur les régimes des études collégiales (RREC) en 1993, mais l'implantation des changements a été très lente : selon le Conseil supérieur de l'éducation, en 2001, seulement la moitié des programmes étaient élaborés par compétences à la grandeur du réseau<sup>9</sup>. Remonter au-delà de l'année 2000 nous exposait donc au risque d'analyser des évaluations de programmes dont la transition à une approche par compétences était au mieux très récente et, au pire, encore en cours.

La seconde contrainte tenait de la différence majeure de taille et d'orientation entre les deux établissements étudiés. Le Collège 2 offre en effet un total de neuf programmes menant à un DEC à la formation ordinaire (six programmes préuniversitaires et trois programmes techniques) et dix-neuf programmes à la formation aux adultes (quinze AEC et quatre DEC, dont un seul est propre à la formation continue). Le Collège 1 offre quant à lui un total de quarante-sept (47) programmes menant à un DEC (dont quinze programmes préuniversitaires et trente-deux programmes techniques). Sur la seule période de 2000 à 2014, trente-huit programmes de formations techniques — en comptant les diverses avenues de sorties offertes pour plusieurs d'entre eux — et vingt-cinq AEC y ont été implantés. Par contraste, sur cette même période, un seul programme préuniversitaire, un seul programme technique et une dizaine d'AEC avaient été implantés dans le Collège 2.

La troisième contrainte concernait spécifiquement les AEC qui, dans le Collège 2, font l'objet d'un type d'évaluation très distinct de celui des DEC, à savoir qu'un mécanisme d'évaluation continue est en place, qui permet d'ajuster les programmes au fil de l'identification de problèmes mineurs ou majeurs. Pour les besoins de la recherche, nous nous sommes donc penchés sur l'analyse de la situation de travail ayant mené à

---

<sup>9</sup> FEC-CSQ, « Renforcer le réseau collégial : 20 ans après la Réforme Robillard », juin 2013, p. 11.

l'ajustement d'une AEC en 2014, et sur une demande d'implantation d'une nouvelle AEC cette même année.

C'est ainsi que l'échantillon a été mis sur pied à partir des données disponibles au Collège 2, en essayant dans la mesure du possible d'en développer un équivalent dans le Collège 1. L'échantillon final se détaille comme suit :

	<b>Évaluation de programmes préuniversitaires</b>	<b>Évaluation de programmes techniques</b>	<b>Rapports concernant les AEC</b>
<b>Collège 1</b> (N=22)	7 rapports d'évaluation (incluant la formation générale)	13 rapports d'évaluation	2 rapports d'évaluation
<b>Collège 2</b> (N=8)	4 rapports d'évaluation (incluant la formation générale)	2 rapports d'évaluation	1 demande d'implantation 1 analyse de la situation de travail

Les rapports d'évaluation prennent différentes formes dans le Collège 1 : sur le total de vingt-deux rapports, dix (10) sont des rapports d'évaluation, six (6) des bilans d'implantation — rédigés à la fin de la période d'implantation d'un nouveau programme — et quatre (4) sont des rapports d'étapes, soit de brefs rapports d'évaluation (voir section 3.2). Le Collège 2 présente quant à lui chacune de ses analyses de programmes en tant que rapports d'évaluation. Quel que soit l'intitulé de ces rapports, chacun se base sur les six critères de qualité définis par la CEEC : la pertinence du programme, sa cohérence, la valeur des méthodes pédagogiques et l'encadrement des étudiants, l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières; l'efficacité du programme, et enfin la qualité de sa gestion. Pour traduire la similarité de ces processus d'évaluation et éviter toute confusion, nous recourons à l'expression « rapport d'évaluation » pour les différents documents utilisés dans l'analyse, à l'exception de ceux concernant les AEC du Collège 2, dont le caractère distinct sera dûment souligné.

Les rapports d'évaluation, la demande d'implantation et l'analyse de la situation de travail ont chacun été analysés dans l'optique de mettre en lumière les références éventuelles à une professionnalisation de l'éducation, et ce, sous les différents angles présentés dans la première section du présent document. Plus précisément, nous avons isolé un certain nombre de notions passerelles qui nous permettraient d'identifier la forme que prennent — ou non — les liens entretenus entre l'univers de la formation collégiale et celui du marché du travail. Ces notions sont :

- la prise en compte des besoins du marché du travail;
- les compétences professionnelles à développer chez l'étudiant;

- le souci de l’insertion professionnelle de l’étudiant;
- les situations pédagogiques professionnalisantes.

## 4.2. L’analyse

Notre analyse visait à identifier la place et le traitement des différentes notions passe-relles identifiées ci-dessus. Nous en présentons les principaux résultats dans cette section, et en présenterons un bilan dans la section suivante.

### 4.2.1. Les besoins du marché du travail

La question des besoins s’identifie dans les rapports d’évaluation des programmes à travers l’évocation de l’analyse de la situation du travail (AST). L’AST est au cœur des Relations Formation-Emploi-Travail (ReFET) : elle vise à dresser le portrait le plus complet possible de l’exercice actuel d’un métier et de son évolution prévisible, et à obtenir les informations les plus pertinentes et exhaustives possibles quant à la profession et aux qualités que doivent posséder les personnes qui l’exercent. La consultation de l’AST est obligatoire dans le cadre de l’élaboration des programmes techniques et des AEC; elle permet de préciser les buts et les compétences du projet de formation. « La mise en place d’un programme technique passe par la connaissance des besoins du marché et par l’examen des offres d’emploi, la consultation de documentation spécialisée, l’analyse des tendances observables » (Info-C1)<sup>10</sup>. L’AST permet également de faire des projections, à court et à long terme, des besoins en main-d’œuvre dans les différents domaines d’activités économiques, et d’identifier les programmes à développer.

Prise sous cet angle spécifique, la notion de besoins n’est pas présente dans les dossiers des programmes préuniversitaires que nous avons étudiés. Ces rapports parlent plutôt de former des individus capables de pensée critique et d’engagement social. L’ensemble des cours de la formation générale vise par exemple « une formation complète, caractérisée par la promotion d’une culture générale large et par le développement de la curiosité et du désir d’apprendre » (FG-C1, p. 5).

De l’autre côté du spectre, l’analyse des besoins occupe une place primordiale dans le choix d’implanter ou non une AEC, et les différents documents liés à ce type de programme y accordent une importance de premier plan : « L’analyse de la situation de travail a [...] eu, comme premier objectif, d’identifier le programme à développer, selon les besoins du marché et ceux de la clientèle adulte » (BD-C2, p. 8). La mise en place du programme Big Data du Collège 2 s’appuie ainsi spécifiquement sur le fait que « la demande de compétences

---

<sup>10</sup> « Info-C1 » est un sigle qui désigne un programme d’études (Info) de l’un des deux collèges (C2). La concordance entre les sigles et les noms de programmes figure à l’annexe 4 ci-dessous. Les citations sont extraites des rapports constituant notre échantillon.

autour des mégadonnées (Big Data) atteindra 4,4 millions d'emplois dans le monde en 2015 et [...] seulement 40 % des besoins pourront être couverts » (BD-C2, p. 7). Bien que plus modestes, les estimations des besoins du marché sont toutefois également mentionnées dans l'AST de l'AEC de comptabilité financière informatisée qui précise que « les perspectives professionnelles selon l'IMT [Informations sur le marché du travail, fournies par Emploi Québec] pour 2013-2017 sont acceptables, la demande de main-d'œuvre entre 2012-2017 est modérée, le taux de chômage estimé (2002) est modéré » (CFI-C2, p. 13). Les tâches liées à la profession, les habiletés et les aptitudes qui y sont nécessaires sont exhaustivement listées autant dans l'AST que dans la demande d'implantation du BD-C2.

L'analyse de la situation de travail prend des formes beaucoup plus vagues dans le cas des formations techniques : « Afin de suivre les tendances du marché du travail, une formation plus soutenue est maintenant offerte » (DgPres-C1, p. 5). Ou encore : « Des efforts particuliers sont déployés par le cégep pour adapter son programme aux besoins sans cesse changeants du marché du travail » (EdSpé-C1, p. 5). Les « efforts » en question, ou encore les moyens utilisés pour identifier les « tendances » et les « besoins » du marché ne sont toutefois pas précisés.

Au-delà d'une AST formelle, nous distinguons un deuxième axe suggérant une prise en compte des besoins du marché qui prend la forme d'un souci du maintien d'un canal de communication entre ce marché et les collèges : « Les contacts avec les représentants des entreprises d'ici sont [...] très importants puisqu'ils permettent de s'assurer que la formation donnée répond aux besoins du marché. Ces contacts se font par les milieux de stages ainsi que par les contacts personnels des professeurs » (Info-C2, p. 17). La plupart du temps toutefois, la forme que prend cette communication est évoquée de façon, là encore, assez vague. Il est question, par exemple, de la « participation des partenaires des milieux de travail et de l'éducation » (Photo-C1, p. 8), ou de « groupes d'experts sur la formation infirmière » qui auraient été consultés (SIN-C2, p. 3), sans que ces acteurs et leur participation concrète soient décrits plus avant.

Le troisième et dernier axe identifié concerne l'appréciation des finissants telle que consignée dans les questionnaires qui leur sont transmis à l'occasion des évaluations. Les réponses des finissants permettent d'établir si les formations répondent aux besoins du marché : lorsque plus de la majorité des finissants occupent un emploi relié au domaine de formation, on dit que cet objectif est atteint. C'est le cas de quelques programmes qui disent avoir comblé cet objectif (EdSpé-C1, p. 8; SIN-C2, p. 59). Il est toutefois notable que le rapport d'évaluation du DEC technique en informatique du Collège 2 s'attarde non pas au placement professionnel de ses finissants, mais bien plutôt à leurs taux d'admission à l'université; ce Collège a en effet passé une entente avec une université montréalaise afin qu'elle reconnaisse « l'équivalent d'une session universitaire [15 crédits] dans le pro-

gramme de baccalauréat en Informatique et en génie du logiciel » aux finissants de son programme (Info-C2, p. 44). Nous aurons l'occasion d'y revenir à la fin de notre analyse.

#### 4.2.2. Les compétences

La logique même des « compétences » mobilisée par le Ministère depuis la réforme de 1993 est directement transposée de l'univers de l'emploi, c'est-à-dire qu'elle s'aborde en cohérence avec les reconfigurations du marché du travail enjoignant aux individus de se construire en tant qu'acteurs autonomes et réflexifs. Au terme des consultations menées en 1992, la « capacité d'adaptation » est identifiée dans le rapport comme « une nécessité vitale pour toute personne en tant qu'individu, travailleur et citoyen, puisque les phénomènes sociopolitiques, culturels, économiques et technologiques qui feront appel à la capacité des personnes de s'adapter continuellement à des changements sont de plus en plus nombreux » (Conseil des collègues, 1992, p. 4).

La notion de compétences, nous l'avons vu, est ainsi au cœur de la redéfinition pédagogique marquant la réforme de 1993, une nouvelle orientation s'inscrivant spécifiquement dans une optique de professionnalisation entendue comme le développement d'un potentiel axé sur l'autonomie, l'adaptation et la flexibilité. La formulation des différentes compétences fait écho à cette vision d'une formation axée sur un savoir-faire plutôt que sur des connaissances formelles. Que ce soit dans la formation générale (« Traiter d'une question philosophique »; FG-C2, p. 41), dans les programmes préuniversitaires (« Mettre en œuvre une démarche de recherche en Histoire et civilisation »; HC-C2, p. 5) ou dans les programmes techniques (« Mettre à profit les possibilités d'un système d'exploitation propre à une station de travail », Info-C2, p. 10; ou bien « Interpréter une situation clinique en se référant aux pathologies et aux problèmes relevant du domaine infirmier », SIN-C2, p. 81), la formulation des compétences reflète cette volonté d'offrir aux étudiants une « formation dépassant les connaissances et les habiletés reliées plus étroitement à leur spécialité » (Conseil des collègues, 1992, p. 3). Rappelons toutefois que la formulation de ces compétences relevant du Ministère, elles sont donc identiques d'un établissement collégial à l'autre.

Dans le cadre de notre analyse, il semble toutefois plus pertinent de détecter et d'examiner un souci que ces compétences soient arrimées plus spécifiquement aux emplois visés par les programmes, ce qui, à nouveau, implique le maintien d'un pont entre les établissements et le marché du travail. La professionnalisation à proprement parler procède en effet d'un double processus : d'une part, certes, le développement de compétences adaptées à la profession, mais aussi une nécessaire reconnaissance de cette compétence professionnelle par l'environnement (Wittorski, 2007, p. 21). Les collègues témoignent-ils d'une

préoccupation quant à l'adéquation des compétences qu'ils développent avec les besoins spécifiques des segments du marché du travail qu'ils visent?

À nouveau, une telle question semble se répondre d'elle-même dans le cas des programmes préuniversitaires : aucune préoccupation n'y semble être accordée, ce qui se perçoit assez facilement lorsqu'on examine le profil de sortie des étudiants; en matière d'attitudes, la formation générale vise par exemple en premier lieu à former un individu qui ait « conscience de ses responsabilités en tant que citoyen » (FG-C2, p. 43). La méthodologie, les habiletés analytiques et critiques, les habiletés de langage sont les principales compétences visées par les différentes filières préuniversitaires. Ce type de formation vise à former des individus capables d'enrichir la cité et – et peut-être surtout – ayant développé les compétences jugées nécessaires à leur adaptation universitaire. À ce stade, il s'agit somme toute d'apprendre aux étudiants à apprendre, dans l'optique de leur spécialisation future.

Les programmes techniques sont, quant à eux, structurés autour de compétences plus qualifiantes au regard du marché du travail. Cette préoccupation apparaît à plusieurs niveaux, de l'élaboration du programme à son évaluation après l'implantation.

Les compétences sont décrites dans les termes des buts généraux assignés aux formations techniques : elles servent exclusivement à décrire les facettes de l'exercice de la profession qui permettent la maîtrise de la fonction que sera appelé à exercer l'étudiant. La composante de la formation spécifique des programmes techniques vise ainsi à « rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession » (Info-C2, p. 18; Graph-C1, p. 1-2), ce qu'on retrouve également dans la description des programmes d'AEC (« Buts généraux de la formation : Rendre la personne compétente dans l'exercice de la fonction d'analyste en traitement de mégadonnées et en intelligence d'affaires »; BD-C2, p. 14).

Le cas des programmes balisés par des ordres professionnels est particulièrement clair sur ce plan. Les compétences visées par le programme de soins infirmiers « ont été définies en tenant compte de la Loi des infirmières et des infirmiers, du Code des professions et des exigences de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (OIIQ) pour l'obtention du permis d'exercice » (SIN-C2, p. 3). C'est également le cas du programme de technique de Design intérieur, qui doit faire face à une nouvelle exigence de l'Association professionnelle des designers d'intérieur du Québec (APDIQ) pour franchir les différentes barrières. Ainsi « à partir de 2017, les programmes de formation devront être approuvés par le Council for Interior Design Accreditation (CIDA) pour permettre aux finissants d'accéder, après trois années de pratique professionnelle, aux examens NCIDQ (National Council for Interior Design Qualification) et ainsi être membre à part entière de l'APDIQ » (DgInt-C1, p. 13).

Les profils de sortie des diplômés du secteur technique, par contraste avec ceux du secteur préuniversitaire, présentent également ce caractère qualifiant : le diplômé visé sera apte à exercer l'emploi spécifique pour lequel il a été formé, que ce soit sur le plan des compétences acquises (« effectuer des interventions auprès de personnes en difficultés d'adaptation ou susceptibles de l'être »; EdSpé-C1, p. 2) ou encore des attitudes et des valeurs développées (« la créativité, l'empathie, l'esprit critique, l'esprit d'équipe, l'ouverture d'esprit, le sens esthétique et l'éthique professionnelle »; DgInt-C1, p. 11).

Notons que l'élaboration des buts généraux des AEC suivent la même logique que celle de la formation spécifique des programmes techniques, à cette différence près que — à l'exception des AEC affiliés à un DEC existant — ce sont les collèges eux-mêmes qui élaborent le profil de sortie et les compétences à atteindre en fonction de l'analyse de la situation de travail qu'ils auront menée.

Les évaluateurs des programmes techniques incluent généralement dans leur questionnaire auprès des finissants des questions portant sur leur appréciation de la pertinence des compétences développées lors de leur formation : « les élèves interrogés considèrent que [...] les méthodes pédagogiques permettent de développer des compétences reliées à la profession » (TechAdm-C1, p. 8); « Les diplômés se sentent compétents pour travailler dans le domaine de l'informatique » (Info-C2, p. 48). De la même façon, les évaluateurs prennent souvent soin de sonder les employeurs eux-mêmes — lorsqu'ils acceptent de participer — sur leur appréciation de ces compétences : « Les employeurs ont donné un cote moyenne de 83 % à la question "Dans l'ensemble, considérez-vous que le programme Techniques de l'informatique [...] a bien préparé le diplômé ou le stagiaire à accomplir les tâches que vous lui avez confiées" » (Info-C2, p. 48). « Les employeurs ont été questionnés sur [...] leur degré de maîtrise [des compétences]. Malgré une sollicitation faite auprès de 9 employeurs, un seul de ceux-ci a répondu à notre questionnaire » (SIN-C2, p. 59).

### **4.2.3. L'insertion professionnelle**

Dans le cas les programmes préuniversitaires, le Ministère prévoit un continuum en deux étapes articulées entre les collèges et l'université. Il s'agit pour ces programmes de bien préparer les étudiants dans un cheminement conduisant normalement au premier grade universitaire de baccalauréat. Un souci de spécialisation se présente parfois, mais toujours à plus long terme : préparer l'étudiant à l'éventail de choix qui se présentera à lui au moment de son inscription à l'université. Ceci n'implique toutefois pas que la notion de professionnalisation y soit absente.

Il ressort des rapports d'évaluation des programmes préuniversitaires que le souci de préparer adéquatement les étudiants aux études universitaires n'est pas nécessairement en contradiction avec une visée professionnalisante, tant s'en faut : l'université y est souvent

présentée comme une passerelle vers le marché du travail, et on dénote une préoccupation quant au choix de filière (assimilée dans ces cas à un choix de carrière) auquel sera confronté l'étudiant : « Dans chacun des profils, des cours au choix offrent un éventail de connaissances dans différentes disciplines des sciences humaines. Cette organisation des profils vise à élargir les connaissances de l'étudiant, à consolider son cheminement scolaire et à favoriser une meilleure orientation vers sa future carrière » (SH-C2, p. 10). Ce souci d'insertion professionnelle à plus long terme se perçoit, dans ce même programme, à travers l'organisation d'une « Journée Carrière en sciences humaines », mise sur pied — de concert avec « un site Internet portant sur le marché du travail et les possibilités de carrière » (SH-C2, p. 11) — spécifiquement à la suite de recommandations de la CEEC, qui avait constaté un « manque d'orientation professionnelle des étudiants de 4<sup>ème</sup> [sic] session en Sciences humaines » (SH-C2, p. 38). De même le comité d'évaluation du programme Arts et Lettres du Collège 2 insiste-t-il sur les nombreuses activités de veille et d'orientation visant à mieux cerner les attentes des universités et du milieu du travail, et d'en garder informés les étudiants : « Ces contacts avec les personnes qui travaillent actuellement dans les secteurs en émergence du milieu des arts et des communications apportent des informations précieuses aux professeurs sur les besoins de formation des étudiants qui s'y dirigent à plus ou moins court terme » (AL-C2, p. 16). L'un des constats de ce programme vise d'ailleurs à « prévoir des moyens pour rester davantage en contact avec nos finissants afin d'être informés sur leurs milieux d'études et de travail » (AL-C2, p. 17). Les autres rapports analysés confinent toutefois les objectifs d'intégration à une préparation adéquate à l'insertion universitaire (HC-C2, p. 11; GR-C1, p. 21; GM-C1, p. 5).

Pour les programmes techniques, la notion est présente sur plusieurs plans. D'une part, elle se retrouve dans les objectifs explicites d'intégration professionnelle de ces formations : les rapports d'évaluation laissent apparaître la volonté de faciliter l'insertion professionnelle des finissants en mettant en place des mesures adéquates, principalement sur le plan pédagogique. Le programme informatique du Collège 2 affirme viser à favoriser « l'intégration de la personne à la vie professionnelle, notamment par la connaissance du marché du travail en général et du contexte particulier de la profession choisie » (Info-C2, p. 18). L'évaluation du programme d'éducation spécialisée du Collège 1 insiste sur le fait que des « efforts particuliers sont déployés par le collège [...] pour adapter son programme aux besoins sans cesse changeants du marché du travail » (EdSpé-C1, p. 5). Ces efforts peuvent prendre la forme de l'ajout d'un nouveau cours, comme c'est le cas pour le programme de design de présentation où un cours d'intégration a été ajouté pour faciliter l'intégration professionnelle (DgPres-C1, p. 5). Dans une autre occurrence, ce sont les méthodes pédagogiques qui doivent être adaptées pour favoriser l'insertion professionnelle : pour le programme de soins infirmiers, c'est à la suite de l'Examen clinique objectif structuré (ECOS) qui a révélé la difficulté des finissantes à intégrer l'Ordre des infirmiers et des

infirmières du Québec que la décision de réviser les méthodes pédagogiques s'est imposée. Les enseignantes ont opté pour l'apprentissage par problème (APP), qui procède essentiellement par des mises en situation (Soins-C1, p. 6).

Dans le cas des emplois nécessitant l'adhésion à un ordre professionnel (p. ex. soins infirmiers), une certaine attention est donnée à la préparation des étudiants à la passation des examens et à leur taux de réussite. Préparer les étudiantes de soins infirmiers à leur insertion professionnelle implique plus étroitement de les préparer à l'examen de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) qui garde l'accès à la profession. L'étude de cet aspect occupe cependant une place étonnamment restreinte dans l'évaluation du programme du Collège 2 : si les taux de réussite sont présentés, ces données ne donnent toutefois lieu à aucune comparaison ni analyse approfondie. Tout au plus se borne-t-on à souligner que « nos étudiantes en soins se classent très bien à l'examen professionnel de l'OIIQ » (SIN-C2, p. 58).

Les étudiants semblent également être préparés à la réalité spécifique du travail autonome, qui occupe une part de plus en plus importante de la structure actuelle du marché du travail. Au-delà des compétences exigées spécifiquement pour l'exercice de la profession en elle-même, certains programmes visent également à développer toute une série de compétences transversales qui apparaissent nécessaires à l'insertion professionnelle. Il est ainsi question de « favoriser la mobilité professionnelle de la personne en lui permettant, entre autres choses, de se donner des moyens de gérer sa carrière, notamment par la sensibilisation à l'entrepreneuriat » (Info-C2, p. 18); de « former des artisans qui deviendront des travailleurs autonomes ou entrepreneurs de micros entreprises [sic] en métiers d'art » (Éb-C1, p. 21), de « former le luthier de façon à ce qu'il puisse gérer sa propre entreprise artisanale : habilités en communication, notion d'administration, mise en marché » (Lut-C1, p. 4).

Outre ces compétences insérées directement dans le cursus pédagogique, la préparation à l'insertion professionnelle passe aussi par l'initiation aux techniques de recherche d'emploi par le biais d'une série d'activités parallèles, et le plus souvent optionnelles, à l'image des initiatives du programme Sciences humaines du Collège 2 : participation à des colloques, simulation des entrevues téléphoniques, élaboration des curriculum vitae, collaboration avec les lieux de stage (EMG-C1, p. 4; Pho-C1, p. 26; Tma-C1, p. 40; DgInt-C1, p. 9; DgPres-C1, p. 9).

Enfin, l'objectif général d'insertion professionnelle est généralement mesuré par une série d'indicateurs issus de l'appréciation des diplômés ou de leur taux de placement.

Les évaluateurs des différents programmes analysés interrogent de façon assez systématique les diplômés sur leur transition au marché du travail :

« Les diplômées [...] disent s'être adaptées rapidement au milieu de travail et croient que leur employeur démontre de la satisfaction à l'égard de leur travail » (SIN-C2, p. 59).

« Les étudiants rencontrés précisent qu'ils connaissent le travail qui les attend ou les études auxquelles ils pourraient avoir accès, mais qu'ils ont de la difficulté à identifier le genre d'entreprises où ils peuvent œuvrer (secteur privé, entreprises de services, secteur gouvernemental, etc.) » (Info-C2, p. 29; il est à noter que cette préoccupation ne fait toutefois pas l'objet d'une recommandation).

En ce qui concerne les taux de placement, les données semblent rares.

Les programmes préuniversitaires analysés témoignent d'une volonté de tenir compte des données concernant le cheminement des étudiants dans les différentes filières universitaires et leurs taux de réussite, mais déplorent l'absence de ressources :

« Il n'est pas possible de trouver des données sur leur réussite; seules les données de l'Université de Montréal sont disponibles et ne peuvent être significatives compte tenu du petit nombre d'étudiants » [AL-C2, p. 34]; « le suivi des diplômés qui accèdent à l'université est déficient. Combien de diplômés vont effectivement à l'université, sont-ils acceptés dans le programme de leur choix et réussissent-ils bien? Nos données sur ces questions sont partielles » [SH-C2, p. 39].

De même, peu de données semblent accessibles en ce qui concerne les programmes techniques. Nous apprenons dans l'évaluation du programme de soins infirmiers du Collège 2 que cinq des six diplômés ont répondu au questionnaire et qu'elles « affirment avoir trouvé facilement du travail comme CEPI (candidate à l'exercice de la profession infirmière) ». Il ressort également des rapports d'évaluation des programmes de technique de génie mécanique et de technique administrative que plus de 36,3 % à 40 % des diplômés se destinent au marché du travail (GM-C1, p. 4; Adm-C1, p. 5). Les données concernant l'admission à l'université sont plus complètes (« De 2005 à 2007, environ 40 % des diplômées du programme de Soins infirmiers s'inscrivent à l'université »; SIN-C2, p. 59). De plus, ce sont les seules données de « placement » qui apparaissent dans l'évaluation du programme d'informatique (Info-C2, p. 44).

Les documents auxquels nous avons accès dans le cas des AEC ne nous permettent pas de nous prononcer sur l'évaluation de l'efficacité des mesures d'aide au placement des diplômés.

#### **4.2.4. Les situations pédagogiques professionnalisantes**

La distinction entre les programmes techniques et préuniversitaires est largement perceptible dans la différenciation des techniques pédagogiques qui y sont mobilisées. Si les cours de la formation spécifique des programmes préuniversitaires semblent pour

l'essentiel maintenir une structure magistrale visant le développement de compétences plus abstraites (« saisir », « situer », « analyser », « traiter »), ceux de la formation technique mobilisent des aptitudes directement applicables sur un terrain donné. Il s'agit d'examiner ici si les pratiques pédagogiques décrites dans les différents rapports reflètent ou non cette perception d'une formation « tremplin » vers l'univers professionnel, et s'il s'y dégage ou non un souci de préparer l'étudiant aux contextes spécifiques et changeants de l'exercice des différentes professions visées.

Les modalités d'intervention pédagogique sont de plusieurs ordres et sont soumises au coût d'installation des infrastructures. Il existe trois principaux types de situations pédagogiques professionnalisantes que nous avons repérés dans les rapports d'évaluation.

### **La formation en milieu scolaire**

Bien qu'elle se donne en milieu scolaire, ce type de formation doit se dérouler dans des infrastructures similaires aux dispositifs utilisés dans l'entreprise : du parc informatique intégrant une multitude de plateformes aux laboratoires de soins infirmiers recréant l'environnement hospitalier, les établissements doivent veiller à leur entretien et à leur mise à jour. Ce souci de se doter d'un environnement adéquat au regard des développements des environnements de travail transparaît dans la majorité des rapports d'évaluation, que ce soit pour vanter les installations auxquelles ont accès les étudiants (« Le "Minilab" est un laboratoire d'enseignement à la fine pointe de la technologie »; Info-C2, p. 40) ou, au contraire, pour déplorer leur absence ou leur inadéquation (seules 23 % des enseignantes de soins infirmiers se disent satisfaites du « renouvellement du matériel de laboratoire selon l'évolution des méthodes de soins »; SIN-C2, p. 62).

### **La formation selon le mode de l'alternance travail-études sous responsabilité scolaire**

Cette modalité de formation repose sur le partage des activités d'enseignement entre l'établissement et les entreprises, et peut offrir des stages rémunérés. Les deux institutions collaborent alors dans la conception des projets d'activités, mais il revient à l'établissement de valider l'ensemble des apprentissages. Parmi notre échantillon, seul le programme de Techniques administratives fonctionne selon ce mode, cette « formation s'offrant sous la formule Alternance-travail-études, [ce qui] offre un lien continu avec le marché du travail » (Adm-C1, p. 3).

### **Les stages**

Nous avons recensé trois principaux types de stages dans les rapports d'évaluation. Les stages d'observation, de sensibilisation ou d'immersion sont surtout utilisés pour exposer les étudiants à de nouvelles réalités et de nouveaux environnements, qu'ils soient d'ordre professionnel, culturel ou social. L'étudiant y est surtout en position d'observateur

et, bien que ces stages soient généralement arrimés à des contenus théoriques, ils n'exigent pas nécessairement de connaissances ou d'habiletés préalables. Dans le cas des programmes techniques, il s'agit le plus souvent de visites d'entreprises ou d'usines (Me-tArt-C1, p. 20). Un stage international en Europe, en Afrique, et en Amérique latine est organisé dans le cadre du programme de Technique d'éducation spécialisée pour permettre aux étudiants d'enrichir leur vécu professionnel et personnel (EdSpé-C1, p. 8). C'est toutefois le type de stage qu'on retrouvera davantage dans les programmes préuniversitaires : voyage de sensibilisation dans un autre pays, le plus souvent en voie de développement (AL-C2, p. 21; HC-C2, p. 49; SH-C2, p. 11) ou encore visite d'ateliers, de salles de production, de festivals ou de musées dans le cadre de plusieurs activités complémentaires (AL-C2, p. 21; HC-C2, p. 49).

Les stages de formation sont nécessaires lorsque les activités d'apprentissage prévues au programme doivent avoir lieu dans un environnement trop complexe, sur les plans matériel ou humain, pour être recréé en milieu scolaire. Ce type de stage a une place prépondérante dans les programmes de soins infirmiers, qui reposent fortement sur la formation en milieu hospitalier : dans les deux collèges, c'est un total de six stages supervisés en milieu hospitalier ou communautaire qu'auront eu à suivre les diplômées au cours des trois années de leur formation (SIN-C1, p. 25; SIN-C2, p. 29). Il s'agit toutefois du seul programme où nous avons repéré ce genre de stage.

Généralement, les stages d'intégration ou d'insertion ont lieu à la fin de la formation et visent un double objectif : évaluer les compétences acquises par l'étudiant au fil de sa formation en le confrontant à une véritable expérience en milieu de travail, et favoriser l'insertion professionnelle de l'étudiant en lui permettant de créer des liens avec une industrie donnée. C'est le cas par exemple du stage offert à la dernière session du programme d'informatique du Collège 2 (Info-C2, p. 31) et dans le programme de techniques administratives du Collège 1 (Adm-C1, p. 24). Notons que le programme de technique d'informatique implanté au Collège 1 n'offrait originellement ni stage ni projet en entreprise, et que c'est à la suite d'une recommandation de la CEEC, suivant son évaluation de 1997, qu'il a instauré le stage en entreprise l'année suivante.

### **4.3. Quelle forme de professionnalisation pour les formations collégiales?**

Il faut d'abord souligner que nous sommes évidemment en présence de deux logiques différentes selon le type de programme dont il est question. L'élaboration des programmes est largement tributaire des prescriptions ministérielles. Les orientations proposées par les différentes filières préuniversitaires dépendent ainsi des programmes, en cohérence avec « l'approche-programme » développée dans la foulée du renouveau pédago-

gique. Pour les sciences humaines, par exemple, il s'agit surtout de développer l'esprit d'initiative, la culture générale et l'autonomie. Les préoccupations qui ressortent des rapports d'évaluations renvoient à la réussite scolaire et à l'admission à l'université.

Par contraste, l'objectif ministériel des programmes de formation technique annonce sans ambiguïté que leur « objet principal est de préparer au marché du travail » (REEC, art. 5). La pertinence des programmes techniques est établie spécifiquement par rapport à la capacité du programme à répondre aux besoins du marché du travail. Le souci d'une adéquation formation-emploi se traduit par le nombre d'étudiants qui accèdent au marché du travail au terme de leur formation et, surtout, par son rappel dans les rapports d'évaluation.

Il n'est pas étonnant de constater que la logique de professionnalisation telle que repérée à travers les quatre notions passerelles définies plus haut s'articule de façon très différente selon le type de programme; malgré tout, notre grille d'analyse nous a donné l'occasion de cerner certains rapprochements que nous n'avions pas prévus.

Les rapports d'évaluation de programmes de la formation préuniversitaire sont loin d'être dépourvus d'une dimension de professionnalisation. Si la question des besoins du marché du travail (en termes quantitatifs ou qualitatifs) y est absente, le tournant initié par le renouveau pédagogique de 1993 a transposé à l'ensemble du réseau collégial une logique visant à faire des étudiants des acteurs de leur propre processus d'apprentissage en visant le développement de leur autonomie et de leur flexibilité. Les « compétences » sont spécifiquement des habiletés qui devraient être transférables d'un contexte à un autre, et on note ici que, sur un plan strictement pédagogique, cette logique s'applique de façon similaire quelle que soit la filière d'études, et a été intégrée tout autant dans le domaine technique que préuniversitaire.

La spécificité de la filière préuniversitaire réside dans les critères d'évaluation de la pertinence des programmes : les compétences seront jugées atteintes lorsque l'étudiant aura été préparé à une transition universitaire fluide, et la plupart des programmes déplorent à cet égard le peu d'indicateurs dont ils disposent pour mesurer l'atteinte de cet objectif. Il est à noter que plusieurs évaluations de programmes préuniversitaires font toutefois une place relativement importante à la question des choix de carrières et même à l'insertion professionnelle future de l'étudiant. Le cas du programme d'Arts et Lettres du Collège 2 est à cet égard emblématique d'un potentiel brouillage de frontières entre visées préuniversitaires et techniques, en accordant une importance notable au fait d'exposer le plus tôt possible leurs étudiants aux avenues professionnelles qui s'offrent à eux et de lier de leur mieux leurs activités pédagogiques aux réalités du marché (AL-C2, p. 16-17). Autre signe que la visée préuniversitaire n'est pas aussi imperméable que l'on pourrait le croire : l'importance accordée à différentes activités complémentaires (voyages, visites, rencontres

et conférences) visant à exposer ces étudiants à différentes réalités qui pourront les orienter dans leurs choix futurs.

Du côté de la formation technique, la question des besoins du marché du travail occupe là aussi une place relativement marginale. C'est d'ailleurs à cet égard que les documents relatifs aux AEC que nous avons étudiés se démarquent principalement, mais cet écart apparent relève surtout de circonstances institutionnelles : les principaux documents officiels concernant les AEC visent spécifiquement l'étape de l'analyse de la situation de travail, étape que les différents responsables du DEC technique n'ont pas à couvrir, étant donné qu'elle relève dans leur cas du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. La question des besoins quantitatifs de main-d'œuvre, par exemple, a été couverte en amont dans le choix du Ministère d'accorder ou non une autorisation permanente au programme d'études. Du côté des compétences, les établissements cherchent à évaluer si leurs pratiques pédagogiques sont bel et bien cohérentes avec le profil dressé par le Ministère, leur appréciation de la pertinence de ce profil n'ayant que peu de place dans leur réflexion. Il est tout de même intéressant de constater que malgré l'impuissance relative des établissements à cet égard, plusieurs rapports témoignent d'un intérêt quant à la perception qu'ont les diplômés et les employeurs de l'adéquation de la formation avec le profil exigé par le marché. L'atteinte des compétences visées par les programmes (le critère d'évaluation de la « pertinence ») est, dans le secteur technique, mesurée spécifiquement à l'aulne des attentes du marché du travail.

L'insertion professionnelle demeure ainsi l'objectif principal de ces formations, et les interventions pédagogiques qui y sont mises en œuvre et que soulignent les rapports témoignent de ce souci, que ce soit au niveau des situations pédagogiques (laboratoires en milieu scolaire, stages en entreprise) ou des habiletés spécifiquement orientées vers l'autonomie professionnelle (insistance sur l'esprit d'entrepreneuriat et transmission de techniques de gestion et de marketing). Toutefois, des liens souvent ténus avec les acteurs du marché du travail rendent difficile, dans les évaluations de programmes, une appréciation juste et précise de leur rendement à cet égard : les données touchant à l'insertion professionnelle des étudiants sont au mieux parcellaires et, au pire, absentes.

Notons enfin que le « brouillage de frontières » mentionné dans le cas des formations préuniversitaires se retrouve également dans les formations techniques. De nombreux étudiants du secteur technique se dirigeront non pas sur le marché du travail, mais bien à l'université. Certaines structures de programmes encouragent d'ailleurs en elles-mêmes ce type de cheminement (par exemple, le programme de techniques informatiques du Collège 2 qui a passé une entente avec une université montréalaise pour y faciliter l'intégration de ses diplômés).

Comme nous l'avons plusieurs fois souligné, les AEC constituent un cas d'espèce dans la formation collégiale. Faisant partie intégrante de l'offre de formation des collèges, elles devaient être incluses dans notre analyse; toutefois, la structure de ces programmes n'offre que très peu de similitudes avec les programmes menant à un DEC, leur visée et leur fonctionnement étant radicalement différents.

Les AEC se présentent comme l'archétype de la formation intégralement soumise à des impératifs de professionnalisation. C'est d'ailleurs leur caractéristique première : l'objectif principal de ces programmes est de permettre aux individus d'acquérir les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de la profession à laquelle ils se destinent à très court terme. Les durées et les coûts de formation doivent donc être réduits au minimum nécessaire. La composante de formation générale y est absente, ce qui de prime abord réduit de près d'un an la durée de formation. Les programmes y sont développés exclusivement par les collèges, ce qui permet des ajustements rapides et complets en fonction de l'évolution des besoins, mais aussi le développement d'une offre de formation très ciblée au niveau local, souvent en partenariat direct avec les entreprises environnantes. Les enseignants y sont exclusivement contractuels, ce qui ajoute au potentiel de grande fluidité dans l'offre de cours et même de programmes. Une fluidité qui ne se retrouve définitivement pas dans les programmes de DEC, du moins à la lecture des rapports d'évaluation.

#### **4.4. Le développement de Montréal et l'offre de formation**

Si le nom de Montréal apparaît dans certains rapports que nous avons étudiés, on n'y trouve toutefois aucune allusion au développement de la ville. Certains dossiers font état des possibilités d'insertion professionnelle que peut offrir la métropole. Il s'agit alors d'adapter le programme aux besoins de la ville :

« Pour favoriser l'insertion sur le marché du travail montréalais, une formation plus soutenue est offerte en vitrine-étalage, en stylisme, en merchandising et en stand d'exposition » (DgInt-C1, p. 9).

« L'objectif du cégep est d'ajuster continuellement son programme pour répondre aux besoins particuliers de la région métropolitaine » (EMG-C1, p. 2).

Dans certains dossiers étudiés, ce sont les avantages liés à l'emplacement géographique de l'établissement, au cœur de Montréal, qui sont soulevés. C'est le cas du programme de technique de photographie, qui profite de la proximité entre le collège et des centres professionnels pour organiser conjointement diverses activités : « Cette proximité permet de joindre la théorie à la pratique, faire des conférences et des projets avec les professionnels » (Pho-C1, p. 5, 10, 31). Le programme de design de présentation bénéficie également de la diversité sociale et culturelle qu'offre la ville de Montréal :

« L'enseignement est alimenté par de multiples manifestations culturelles et commerciales qu'offre la métropole et dans lesquelles le designer de devenir a pu asseoir les bases de sa culture visuelle. Par la qualité de ses boutiques, de ses grands magasins, des nombreux musées et des multiples salles d'exposition et de congrès, Montréal nourrit une formation axée sur les tendances du design contemporain tant du côté de la mode, de l'étalage que du stand d'exposition » (DgPres-C1, p. 9).

Pour justifier une demande d'autorisation, comme dans le cas du programme Big Data au Collège 2, on invoquera le fait que les emplois se situent notamment dans la région de Montréal : « Les emplois sont localisés majoritairement dans les grands centres urbains tels que Montréal, Québec et Sherbrooke, pour ne faire référence qu'à la province du Québec » (BD-C2, p. 10).

## Conclusion

La question de la professionnalisation apparaît bel et bien dans les rapports d'évaluation, mais elle n'y figure pas comme un des thèmes centraux et n'occupe même qu'une place marginale dans les recommandations concrètes faites à l'égard des programmes, celles-ci concernant davantage les arrimages entre les différents cours, la charge de travail des étudiants ou encore les ressources disponibles. En d'autres mots, ces recommandations concernent surtout la cohérence interne du programme tel que développé par l'établissement. Sur un plan institutionnel, on constate que les notions liées à la professionnalisation qui sont les plus fermement ancrées le sont par l'effet d'instances extérieures aux établissements, à savoir le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, par l'imposition de la notion de compétence, et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), par l'imposition du critère d'évaluation de pertinence. L'évaluation des programmes collégiaux prend la forme générale d'un exercice d'ajustements ponctuels, et la structure qui lui est imposée n'invite pas à une réflexion plus systémique qui viendrait replacer les programmes dans leurs relations avec les autres acteurs de développement régional.

Les limites de l'arrimage entre les programmes d'études et les besoins spécifiques du marché du travail ou du champ universitaire ne sont pas une préoccupation nouvelle. Déjà en 2008, la CEEC soulignait dans son rapport synthèse avoir « maintes fois noté que les liens existant entre les collèges et les établissements d'enseignement de niveau universitaire, le marché du travail et les diplômés sont insuffisamment resserrés et, parfois, inexistant » (CEEC, 2008, p. 18).

Cette situation serait donc loin d'être une particularité des établissements étudiés ici, et plusieurs commentaires relevés dans les rapports nous indiquent que cette difficulté serait moins due à une absence d'intérêt qu'à des ressources limitées, principalement en matière d'accès à l'information. On se rappellera toutefois qu'une fois négocié le virage de « l'assurance qualité » amorcé par la CEEC en 2013, il reviendra aux collèges eux-mêmes de s'assurer de la qualité de leurs pratiques d'évaluation et donc de se donner les moyens d'y arriver, entre autres par le biais du développement d'un système d'information qui pourrait contribuer à combler les lacunes soulevées quant au suivi des diplômés et des besoins régionaux, et d'ajuster les pratiques en conséquence.

L'assurance qualité pourrait donc bien contribuer à bouleverser de façon significative les pratiques d'évaluation et de modification de programmes, principalement en accordant encore plus d'autonomie aux établissements eux-mêmes dans leurs pratiques et dans l'élaboration de leurs priorités pédagogiques. L'impression marquée de « figure imposée » que laisse l'examen des rapports d'évaluation – aucun des rapports ne recommandait de modification majeure au programme – s'en trouverait peut-être estompée. Il demeure tou-

tefois que les ressources, tant humaines que matérielles, qu'exige un tel virage ne seront pas sans exercer une pression majeure sur des collègues déjà exsangues (Fédération des cégeps, 2015). Il reste à voir si les structures actuelles des établissements sont suffisamment solides pour absorber ce qui n'est en somme rien de moins que le rapatriement de responsabilités jusque-là exercées par des organismes externes.

À ces enjeux fonctionnels s'ajoute également la question de la sécurité d'emploi des enseignants, sur laquelle jouera nécessairement toute modification importante de la structure des programmes d'études. Le gouvernement a en effet une obligation à l'endroit de ses enseignants permanents, ce dont doivent tenir compte les collèges dans l'élaboration de leurs grilles de cours : tout ajustement majeur court le risque de s'inscrire en contravention des conventions collectives négociées entre l'État et les syndicats.

Ces forces, qu'on pourrait spontanément voir comme des facteurs d'inertie, semblent malgré tout contrebalancées par un certain engagement des différents acteurs du milieu collégial à l'endroit de leurs pratiques et de l'enrichissement de l'expérience collégiale des étudiants. Les rapports insistent régulièrement sur les efforts de formation continue des enseignants, et nous avons pu constater que c'est en bonne partie à l'occasion des activités de formation complémentaires mises sur pied à l'initiative personnelle d'enseignants et de conseillers pédagogiques que les étudiants avaient le plus l'occasion de se familiariser avec leur environnement social, culturel et économique, le plus souvent par des stages d'initiation et des conférences. L'apparente rigidité des programmes d'études et surtout la lourdeur des mécanismes d'ajustement ne doivent pas masquer la possibilité qu'ont les établissements de bonifier leur offre de formation à travers ce type d'activités développées en marge des programmes officiels.

Enfin, si l'archétype de la formation professionnalisante est offert par le modèle des AEC, celui-ci nous permet justement de mettre en relief la mission fondamentale des cégeps et les limites programmatiques de leur flexibilité. En contraste avec l'ouvrier spécialisé formé par une AEC, le Ministère semble veiller précisément à ce que le technicien et l'universitaire formés par le système collégial développent une perspective suffisamment large sur leur environnement immédiat pour ne pas se retrouver victimes des fluctuations ponctuelles d'un marché capricieux. Le maintien d'une formation générale solide commune à tous les profils et le refus d'une formation spécifique strictement pensée à la pièce ou à la demande, comme le sont les AEC, apparaissent dans ce contexte comme les conditions fondamentales du maintien de cette autonomie et de cette flexibilité tant recherchées chez l'individu contemporain. Il sera ainsi primordial de veiller à ce qu'un renforcement éventuel des liens entre le monde de l'enseignement et celui du marché du travail ne se transforme pas en un clientélisme trop prononcé.

## Bibliographie

Barbier, J. M. 1998. « Voies nouvelles de la professionnalisation », Symposium du REF.

Bourdoncle, R. 1991. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

Bourdoncle, R. 2000. « Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, p.117-132.

CEEC – Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. 1994. *Guide général pour les évaluations des programmes d'études réalisées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Document d'orientation. Québec, Gouvernement du Québec  
< <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/ProgrammeGuide.pdf> >.

CEEC – Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. 2008. *L'évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial*. Rapport synthèse. Québec, Gouvernement du Québec  
< <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/ProgrammesRenouveau2008.pdf> >

CEEC – Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. 2009. *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations*, Document d'orientation. Québec, Gouvernement du Québec < [http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/CEEC\\_mission\\_FR\\_2009.pdf](http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/CEEC_mission_FR_2009.pdf) >.

CEEC – Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. 2013. *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence*. Québec, Gouvernement du Québec  
< [http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/Efficacite\\_Systemes\\_Assurance\\_Qualite.pdf](http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/Efficacite_Systemes_Assurance_Qualite.pdf) >.

Clénet, J., P. Maubant et D. Poisson. 2012. *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris, L'Harmattan.

Conseil des collèges. 1992. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Les points saillants*. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec, Gouvernement du Québec < <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/2210-0344.pdf> >.

Couillard, M., P. Doray, D.-G. Tremblay et C. Landry. 2001. *Analyse d'une instance nationale de planification de la formation professionnelle et technique : le comité des programmes de l'enseignement professionnel et technique*. Montréal, CIRST, GIRFE.

Demazière, D., P. Roquet et R. Wittorski. 2012. *La professionnalisation mise en objet*. Paris, L'Harmattan.

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

Fédération des cégeps. 2015. « Les cégeps n'ont plus les ressources pour donner suite à la bureaucratie imposée par le gouvernement », communiqué de presse, 11 mai  
< <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2015/05/les-cegeps-nont-plus-les-ressources-pour-donner-suite-a-la-bureaucratie-imposee-par-le-gouvernement/> >.

Maubant, P. 2013. *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2014. *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2013. Québec, Gouvernement du Québec

< [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indicateurs\\_educ\\_2013\\_webP.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf) >.

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2010. *La formation technique et professionnelle au Québec. Un aperçu*. Version 10. Québec, Gouvernement du Québec

< [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/LaFPTAuQuebec\\_UnApercu\\_2010\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/LaFPTAuQuebec_UnApercu_2010_f.pdf) >.

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *Mesure de soutien financier pour l'élaboration de programmes d'études menant à l'attestation d'études collégiales. Guide de gestion*. Québec < [http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/dossiers/aec/guidepresentationprojet.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/dossiers/aec/guidepresentationprojet.pdf) >.

MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec. 2000. *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Québec

< [http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/developpement\\_programmes/Les%20prescriptions%20minist%C3%A9rielles.pdf](http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca/PDF/developpement_programmes/Les%20prescriptions%20minist%C3%A9rielles.pdf) >.

MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec. 2002. *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, gestion centrale de la formation (Cahier 2)*. Québec, Gouvernement du Québec

< [http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/cooperation/francophonie/cahier2\\_couleur\\_complet.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/cooperation/francophonie/cahier2_couleur_complet.pdf) >.

MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec. 2004a. *Cadre générale d'analyse des demandes d'autorisation de programmes d'études préuniversitaires*. S. l., s. éd.

< <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1560691> >.

MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec. 2004b. *Élaboration des programmes d'études techniques : Guide de conception et de production d'un programme*. Québec, Gouvernement du Québec

< [http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/guideProgramme/GuideConceptionProduction\\_FT.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/GuideConceptionProduction_FT.pdf) >.

MESRST – Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. 2013. *Cadre de gestion de l'offre de formation professionnelle et de l'offre de formation collégiale technique*. Québec < [http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/cadregestionFPT.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/cadregestionFPT.pdf) >.

MESS – Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. 1993. *Des collèges pour le Québec xx<sup>e</sup> siècle – l'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec

< <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1561340> >.

Québec. 2015. *Règlement sur le régime des études collégiales*

< [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C\\_29/C29R4.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R4.HTM) >.

Roche, J. 1999. « Que faut-il entendre par professionnalisation? », *Education permanente*, n° 140.

Solar, C. et P. Hébrard (dir.). 2008. *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*. Paris, L'Harmattan.

Solveig, F. O. 2006. *Organisation du travail et développement de compétences. – Construire la professionnalisation*. Paris, L'Harmattan.

Tremblay, E., A. Groleau et P. Doray. 2014. *La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais*. Montréal, ORMES/CIRST < <http://www.cirst.uqam.ca/fr-ca/activités/ormes.aspx> >.

Wittorski, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.

## Annexes

### Annexe 1 :

### Liste des programmes d'études actuellement prévus par le MEESR

#### Programmes d'études préuniversitaires

- Sciences de la nature (200.B0)
- Sciences informatiques et mathématiques (200.C0)
- Sciences humaines (300.A0)
- Arts visuels (510.A0)
- Arts, lettres et communication (500.A1)
- Musique (501.A0)
- Danse (506.A0)
- Sciences, lettres et arts (700.A0)
- Histoire et civilisation (700.B0)

#### Programmes d'études préuniversitaires en double cheminement

- Arts, lettres et communication et Arts visuels (500.13)
- Arts, lettres et communication et Danse (500.15)
- Arts, lettres et communication et Musique (500.11)
- Danse et Arts visuels (506.13)
- Histoire et civilisation et Arts, lettres et communication (700.16)
- Musique et Arts visuels (501.13)
- Musique et Danse (501.15)
- Sciences de la nature et Arts, lettres et communication (200.16)
- Sciences de la nature et Arts visuels (200.13)
- Sciences de la nature et Danse (200.15)
- Sciences de la nature et Musique (200.11)
- Sciences de la nature et Sciences humaines (200.12)
- Sciences humaines et Arts, lettres et communication (300.16)
- Sciences humaines et Arts visuels (300.13)
- Sciences humaines et Danse (300.15)
- Sciences humaines et Musique (300.11)

## **Programmes d'études DEP-DEC<sup>11</sup>**

### ***Art et communications graphiques***

- DEP-DEC en gestion de projets en communications graphiques

### ***Agriculture***

- DEP-DEC en gestion et exploitation d'une entreprise agricole

### ***Santé***

- DEP-DEC en soins infirmiers

### ***Administration et informatique***

- DEP-DEC en bureautique
- DEP-DEC en comptabilité
- DEP-DEC en technique de l'informatique-spécialisation en gestion de réseaux

### ***Techniques physiques***

- DEP-DEC en technologie de l'architecture
- DEP-DEC en technologie de la mécanique du bâtiment
- DEP-DEC en technologie de l'électronique
- DEP-DEC en technologie de l'électronique industrielle
- DEP-DEC en technologie de la maintenance industrielle
- DEP-DEC en technologie du génie mécanique
- DEP-DEC en technologie forestière
- DEP-DEC en horticulture ornementale

## **Programmes d'études DEC-BAC (liste non exhaustive)**

### ***Techniques physiques***

- DEC-BAC en biochimie (ou biochimie-biotechnologie)
- DEC-BAC en chimie
- DEC-BAC en conception de jeux vidéo
- DEC-BAC en génie aérospatial
- DEC-BAC en génie chimique
- DEC-BAC en génie civil
- DEC-BAC en génie électrique
- DEC-BAC en génie informatique
- DEC-BAC en génie mécanique
- DEC-BAC en génie physique
- DEC-BAC en géologie
- DEC-BAC en informatique industrielle
- DEC-BAC en microbiologie

---

<sup>11</sup> On trouve aussi une liste partielle à l'adresse internet suivante : [http://www.metiers-quebec.org/autres-pages/dep\\_dec.html](http://www.metiers-quebec.org/autres-pages/dep_dec.html).

### ***Techniques biologiques et de la santé***

- DEC-BAC en agroéconomie
- DEC-BAC en agronomie
- DEC-BAC en aménagement et environnement forestiers
- DEC-BAC en biologie (ou sciences biologiques)
- DEC-BAC en biologie médicale
- DEC-BAC en biologie moléculaire et cellulaire
- DEC-BAC en écologie
- DEC-BAC en microbiologie
- DEC-BAC en opérations forestières
- DEC-BAC en sciences et technologie des aliments
- DEC-BAC en sciences forestières
- DEC-BAC en sciences infirmières

### ***Techniques de l'administration***

- DEC-BAC en administration-comptabilité
- DEC-BAC en administration-gestion financière
- DEC-BAC en administration-logistique
- DEC-BAC en administration-marketing
- DEC-BAC en administration-services financiers
- DEC-BAC en gestion du tourisme
- DEC-BAC en hôtellerie-restauration
- DEC-BAC en informatique-gestion de réseaux
- DEC-BAC en informatique-informatique de gestion
- DEC-BAC en informatique de gestion
- DEC-BAC en sciences comptables

### ***Techniques humaines***

- DEC-BAC en psychoéducation
- DEC-BAC en travail social

### ***Arts, communications graphiques et multimédia***

- DEC-BAC en création en 3D
- DEC-BAC en création numérique
- DEC-BAC en design graphique

## Annexe 2 : Répartition des opérations de la CEEC en fonction du statut des établissements<sup>12</sup>

	Cégeps	Collèges privés subventionnés	Établissements non subventionnés	Établissements relevant d'un ministère ou d'une université
<b>Sans visite de la CEEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PIEA (1993– en continu)</li> <li>• PIEP (1993 – en continu)</li> <li>• Premiers plans de réussite (2000-2004)</li> <li>• Plans stratégiques, incluant plans de réussite (2004- en continu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PIEA (1993– en continu)</li> <li>• PIEP (1993 – en continu)</li> <li>• Premiers plans de réussite (2000-2004)</li> <li>• Plans de réussite (2004 – en continu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PIEA (1993 en continu)</li> <li>• PIEP (1993 en continu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PIEA (1993– en continu);</li> <li>• PIEP (1993 – en continu).</li> </ul>
<b>Avec visite de la CEEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application PIEP (1997-2002)</li> <li>• Application PIEA (2005-2012)</li> <li><u>Évaluations de programme :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Informatique – DEC et AEC (1994-1996)</li> <li>– Techniques d'éducation en service de garde – DEC et AEC (1994-1996)</li> <li>– Sciences humaines (1994-1997)</li> <li>– Techniques administratives et Coopération (1995-1999)</li> <li>– Programmes issus du nouveau (2005-2008)</li> <li>– Composante de la formation générale (1996-2000)</li> </ul> </li> <li>• Évaluation institutionnelle (2000-2004)</li> <li>• Efficacité des plans stratégiques (2007 – en cours)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application PIEP (1997-2002)</li> <li>• Application PIEA (2005-2012)</li> <li><u>Évaluations de programme :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Techniques d'éducation en service de garde – DEC et AEC (1994-1996) 3 collèges</li> <li>– Sciences humaines (1994-1997) 13 collèges</li> <li>– Techniques administratives et Coopération – DEC et AEC (1995-1999) 4 collèges</li> <li>– Programmes issus du nouveau (2005-2008)</li> <li>– Composante de la formation générale (1996-2000)</li> </ul> </li> <li>• Évaluation institutionnelle (2000-2004)</li> <li>• Efficacité des plans de réussite (2007 – en cours)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application PIEP et</li> <li>• Évaluation d'un programme (2010 – en cours)</li> <li>• Application PIEA (2005-2012)</li> <li><u>Évaluations de programme :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Informatique – DEC et AEC (1994-1996) 7 collèges</li> <li>– AEC1 (1996-1999)</li> <li>– AEC2 (2001-2003)</li> </ul> </li> </ul> <p>* Ces établissements n'étaient pas touchés par l'évaluation institutionnelle, car la Commission visait les établissements publics et privés offrant des programmes conduisant au DEC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application PIEP (1997-2002);</li> <li>• Application PIEA (2005-2012);</li> <li>– Composante de la formation générale (1996-2000);</li> <li>• Évaluation institutionnelle (2000-2004).</li> </ul> <p>* Aucune évaluation de programme, à l'exception de la composante de la formation générale. Les évaluations de programme menées par la Commission concernaient des programmes spécifiques qui n'étaient pas offerts dans ces établissements.</p>

<sup>12</sup> Annexe A, Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois, p.40.

[ page blanche ]

### Annexe 3 : Les étapes du cycle d'audit de la CEEC<sup>13</sup>

1. Détermination du moment de l'évaluation

*Une date de visite est fixée et transmise à l'établissement en début de cycle.*

2. Démarche d'autoévaluation des collèges :

*Le rapport d'autoévaluation est déposé, puis analysé par le comité en préparation à la visite.*

3. Visite

*L'information contenue dans le rapport d'autoévaluation est mise en contexte. Une synthèse des conclusions de la visite est faite par le comité, qui présente ses conclusions.*

4. Rédaction, validation et adoption de la version préliminaire du rapport

*L'ensemble des conclusions et avis du comité sont pris en compte à l'occasion de la synthèse de la visite par un agent de recherche.*

5. Rétroaction du collègue sur la version préliminaire du rapport

*Le Collège est invité à réagir au rapport et à émettre des commentaires sur son contenu ou sur ce qui a été fait depuis la visite.*

6. Adoption de la version définitive du rapport par la commission

*Le rapport est acheminé au collègue et au ministère, et rendu public sur le site Internet de la Commission.*

7. Suivi de l'évaluation

*Le Collège fait parvenir un rapport qui précise les suites données aux recommandations.*

8. Bilan annuel des visites d'audit

*La commission procède à un bilan critique en vue d'apporter des ajustements au processus et aux outils d'évaluation, et de faire le portrait des résultats de l'évaluation dans les collèges visités.*

9. Bilan synthèse du cycle d'audit

*La commission rédige un bilan complet du cycle présentant les résultats de l'évaluation dans l'ensemble des collèges.*

---

<sup>13</sup> CEEC, 1994.

## Annexe 4 : Liste des sigles désignant les programmes d'études

TechAdm	Techniques Administratives
AL	Arts et Lettres
BD	<i>Big Data</i>
CFI	Comptabilité financière informatisée
DgInt	Design d'intérieur
DgPres	Design de présentation
Éb	Ébénisterie artisanale
EdSpé	Éducation spécialisée
EMG	Éducation en milieu de garde
FG	Formation générale
GM	Génie mécanique
Graph	Graphisme
HC	Histoire et civilisation
Info	Technique de l'informatique
Lut	Lutherie-guitare
MetArt	Métier d'art
Pho	Photographie
SIN	Soins infirmiers
SH	Sciences humaines
Tma = MetArt	Technique de Métier d'art





## 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.

