

**SAVOIR PROFESSIONNEL, PROFESSIONNALISATION ET FORMATION
UNIVERSITAIRE : LE DÉFI DES ÉTUDES PROFESSIONNELLES SUPÉRIEURES**

Claudie Solar*, Guy Pelletier**

* Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
C.P. 6128, Succ. Centre-Ville
Montréal, QC, Canada, H3C 3J7
claudie.solar@umontreal.ca

** Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation, Campus Longueuil
150, place Charles-Le Moyne
Longueuil, QC, Canada, J4K 0A8
guy.pelletier@usherbrooke.ca

Mots-clés : adulte, professionnalisation, université, doctorat professionnel, Québec

Résumé. En 2008, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke déposait un projet de doctorat professionnel auprès de l'instance québécoise d'approbation des programmes universitaires. Le projet s'inscrit au carrefour des exigences d'une économie du savoir, d'une demande croissante de formation continue professionnelle de haut niveau et de professionnels de l'éducation en exercice. Le refus d'agrémenter le programme est analysé dans ce texte sous l'angle de la demande de formation d'adultes dûment inscrits dans une pratique professionnelle, sous celui de la production de connaissances et sous celui de l'organisation universitaire. L'ensemble des éléments montre que le PhD constitue encore l'archétype culturel sur lequel devraient se modéliser les programmes de doctorat professionnel.

Depuis les années 1960 en Amérique du Nord, et plus récemment en Europe dans les suites du Traité de Bologne, l'un des changements majeurs au sein de l'enseignement supérieur est le développement accéléré des formations professionnelles tant initiales que continues. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène, dont la réduction du financement étatique, des attentes de plus en plus élevées de l'apport des universités à la productivité nationale, une reddition de comptes sans cesse plus exigeante, mais aussi les pressions qu'exercent les diplômés universitaires eux-mêmes – et leurs employeurs – au regard de la qualité et de la pertinence de leur formation initiale et de l'offre de formation continue qualifiante et certificative. Or, une telle demande ne peut se réaliser si l'institution universitaire ne s'inscrit pas « aussi » dans une « logique professionnelle » et non pas seulement dans une logique axée sur une transmission traditionnelle des connaissances.

Dans leur analyse sur l'évolution des modes de production et de diffusion de la connaissance, Gibbons, Limoges *et coll.* (1994) définissent deux modes dominants qui caractérisent le développement de la connaissance. Le premier mode (Mode 1) correspondrait à celui de l'université qualifiée de « traditionnelle » caractérisée par des intérêts disciplinaires, une homogénéité des lieux de production et de communication de la connaissance, une autonomie relative reposant sur une importante socialisation à des normes institutionnelles et à l'évaluation par les pairs. Sous ce mode, des études supérieures de type master ou celles de doctorat doivent se réaliser le plus possible en présentiel (obligation de résidence), dans des délais de temps limités et de préférence au sein de groupes de recherche. Le deuxième mode (Mode 2) correspondrait à celui de l'université ouverte et en réseau de proximité avec une multiplicité d'acteurs et d'institutions.

La production de la connaissance et la formation universitaire supérieure se réaliseraient en des lieux diversifiés et hétérogènes, transdisciplinaires et de responsabilité sociale, dans un contexte d'application professionnelle, de réflexivité critique des pratiques et où l'évaluation des connaissances produites ne relèverait pas uniquement d'un groupe universitaire de pairs. C'est particulièrement au sein de ce deuxième mode que les universités sont interpellées au développement d'une formation professionnelle qualifiante tant initiale que continue. C'est aussi au sein de ce mode que la pratique professionnelle est également reconnue comme une source de production de la connaissance.

Dans cette perspective, au sein de l'enseignement supérieur, la professionnalisation caractérise les « transformations qu'une institution de formation opère sur elle-même pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels » (Hutmacher, 2001). Le premier vecteur/accélérateur de ces transformations s'est le plus fréquemment manifesté avec l'arrivée d'adultes expérimentés, en recherche d'une formation continue supérieure, au sein de programmes professionnels courts de type certificat ou licence, de DESS, puis de type master professionnel. Le succès remporté par ces programmes de formation interpelle aujourd'hui les programmes d'études doctorales. Or, au cours des années, si plusieurs institutions universitaires ont composé pour diverses raisons, dont financières, avec le développement des programmes de formation professionnelle, l'ouverture à des doctorats professionnels de type formation continue constitue à maints égards un véritable tsunami. Les études doctorales ne sont-elles pas d'abord et avant tout des programmes de formation à la recherche, les incubateurs premiers de « fabrication » du corps professoral des universités ?

Au sein d'un tel contexte, plusieurs critiques s'élèvent à l'égard de la professionnalisation engagée des formations universitaires. On signale l'inflation des diplômes, la montée d'une culture entrepreneuriale en milieu universitaire et l'iniquité des différentes facultés et départements à participer à une telle opération. La valorisation de la professionnalisation des formations universitaires remet en question la stratification historique des disciplines et des champs d'études universitaires. Les « grandes disciplines » voient leur pouvoir de prestige se paupériser à la faveur des départements et facultés œuvrant dans des champs d'études et de pratiques professionnelles ; et on souligne que ces derniers « sont entrés par la petite porte en arrière » à l'occasion de leur « universitarisation » (éducation, formation, sciences infirmières, travail social, etc.).

Sur cette toile de fond, on pourrait identifier la montée de la professionnalisation des formations universitaires en deux temps majeurs : 1) une phase pionnière caractérisée par l'entrée progressive des adultes et des changements que cela a suscités ; 2) la nouvelle frontière caractérisée par une demande de parcours de formation professionnelle qualifiant conduisant à des masters et des doctorats professionnels.

1. L'entrée des adultes à l'université

Au fil du XXe siècle, les universités en viennent à desservir deux clientèles différenciées par l'âge et l'expérience : les « jeunes » et les « adultes ». Jusque dans les années 30, et même après, les étudiants universitaires réguliers étaient tous considérés comme étant des jeunes, et ce, quel que soit leur âge, car, à l'époque, c'est l'accession au monde du travail qui marque l'entrée dans l'âge adulte (Hébert, 2006). Cette qualité de jeunes a pour conséquence que c'est l'université qui décide de ce qui est requis comme formation. L'université constitue ainsi l'autorité scientifique, pédagogique et morale dans tous les cursus. Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale, au Québec, que les jeunes, dont l'âge d'admission se situe entre 17 et 21 ans, s'organisent dans des forces associatives qui revendiquent en premier une plus grande latitude dans les choix de cours. La transformation du « jeune étudiant » en « jeune travailleur intellectuel » modifie les rapports entre jeunes et universitaires (Hébert, 2006).

La clientèle adulte n'est pas non plus monolithique. Si les premières activités offertes aux adultes visaient essentiellement à instruire ceux parmi eux qui n'avaient pas les préalables pour accéder

aux programmes universitaires, les activités offertes hors campus et surtout celles dispensées en lien avec des unités académiques interpellent de plus en plus des adultes en situation de travail. Il y a donc principalement deux catégories d'adultes à l'université : ceux qui ne peuvent accéder aux programmes pour jeunes et ceux qui ont déjà des expertises et des diplômes (McLean, 2009). Ce sont ceux qui détiennent une expérience professionnelle qui nous interpelle dans ce texte.

L'arrivée des adultes à l'université a induit une transformation progressive de l'institution (Solar, 2008). D'abord, au niveau logistique, il faut revoir les politiques et les procédures d'admission et d'inscription, développer les études à temps partiel, modifier les horaires de cours, réaménager les structures de programmes pour permettre des séquences de programmes courts, intermédiaires et réguliers (15, 30 et 45 crédits¹). Par ailleurs, les programmes et les cours doivent être conçus en fonction des préoccupations de la population desservie, de modalités de formation plus diversifiées et de contenus en lien avec des intérêts professionnels. En fait, un des changements les plus importants consiste en la demande d'une formation professionnalisée ou professionnalisante s'inscrivant dans un parcours progressif de formation au niveau des études supérieures graduées. Au Québec, c'est dans les années 1930 et 1940 que les universités québécoises s'inscrivent dans le courant nord-américain de formation à la recherche (Gingras et Sarault, 2006) alors que c'est plutôt depuis les années 1960 que les universités ont développé des masters professionnels, mais ces derniers étaient souvent des décalques « version allégée » des maîtrises de recherche.

Nous nous retrouvons donc dans une conjoncture où, d'une part, les adultes sont « fortement invités » vers – mais s'inscrivent aussi volontairement dans – le développement de leurs compétences au travail dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie et, d'autre part, des institutions d'enseignement supérieur qui se sont ouvertes graduellement aux adultes dans certains secteurs et d'abord dans des perfectionnements courts. Ces adultes exigent désormais des programmes de plus en plus substantiels qui constituent un véritable parcours de formation, en lien avec leurs besoins et leurs préoccupations tout en tenant compte de leurs savoirs d'expérience.

2. La nouvelle frontière

Au cours des dernières décennies, des programmes professionnels de premier cycle (certificat, baccalauréat par cumul) et de deuxième cycle (DESS, master) ont été développés, mais ceux de troisième cycle de type doctoral s'inscrivant dans une formation continue hautement qualifiante demeurent encore des plus problématiques à réaliser. S'il existe des diplômes doctoraux à caractère professionnel, ces derniers sont essentiellement des diplômes de formation initiale préparant à l'exercice d'une profession (C'est le cas, par exemple, du doctorat en psychologie, DP). Le diplôme par excellence du troisième cycle est le doctorat de recherche (PhD). Mais, bien des défis sont au rendez-vous... Car, lorsque le mouvement de professionnalisation des formations universitaires de type « formation continue » rejoint la strate la plus élevée des grades universitaires, cela interpelle l'identité même de l'institution comme celle de son corps professoral. Ce qui nous amène à référer à un cadre théorique et analytique portant sur l'université comme organisation et institution afin de mieux circonscrire les jeux et enjeux de l'ouverture aux savoirs professionnels des adultes dans le cadre d'études doctorales professionnelles.

2.1 L'université : une organisation, une institution...

L'université, comme toute organisation et institution, a une histoire qui s'inscrit dans un temps et une culture donnés. Plusieurs analyses sont intéressantes au regard de notre problématique. Pour Weber (éd. 1959), les universités devaient constituer un modèle type d'organisation aspirant à la plus haute rationalité. En conséquence, elles devaient s'inscrire dans le modèle rationnel et légal de la bureaucratie. Ce modèle assurait une plus grande efficacité tout en protégeant le corps professoral des pressions et des influences externes. Le modèle bureaucratique assure le

¹ Un crédit équivaut à 15 heures de cours auxquelles s'ajoutent 30 heures d'études personnelles.

recrutement de personnes compétentes selon des critères rigoureux et des processus explicites, définit les caractéristiques de la carrière et de la rémunération, décrit les règles et les procédures formelles à respecter, clarifie les rapports hiérarchiques et les canaux de communication. Il se décline aussi dans la conception des programmes d'études, de ses tenants et de ses aboutissants. En définitive, il assure le maintien d'un statu quo certain par la formalisation des pratiques et par la multiplication de règles qui assurent la prévisibilité et la continuité. Pour maintenir son fonctionnement, elle doit être en clôture avec son environnement.

L'approche sociologique institutionnelle (Meyer et Rowan, 2006 ; DiMaggio et Powel, 1983 ; Scott, 2008), pour sa part, constitue un apport majeur pour l'analyse du fonctionnement de l'institution universitaire lorsque celle-ci est confrontée à des demandes de transformation de ses pratiques traditionnelles. En construisant des outils conceptuels tels que ceux du champ organisationnel, de la logique institutionnelle, de l'isomorphisme structurel, de la « dépendance de sentier » (*path dependency*) ou de l'archétype culturel, l'approche institutionnelle permet d'analyser sous un angle original la professionnalisation de la formation universitaire au cours des dernières décennies.

2.2 Le doctorat professionnel

Le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2007) distingue le doctorat de recherche du doctorat professionnel de la façon suivante : « Les programmes de doctorat axés sur la recherche misent sur le développement des connaissances et des compétences d'ordre conceptuel et méthodologique nécessaires pour mener une recherche débouchant sur des résultats originaux. [...] Les programmes de doctorat axés sur l'orientation professionnelle sont d'ordre plutôt appliqué ; ils sont liés à une activité professionnelle ou créatrice [...] Ils] comportent en général plus de cours que les programmes de doctorat plus axés sur la théorie ou sur la discipline. »

2.2.1 Les facultés des sciences de l'éducation

Au Québec, les facultés des sciences de l'éducation sont apparues à la fin des années 1960 avec la fermeture des écoles normales et l'universitarisation de la formation des maîtres. L'essentiel des énergies était consacré à la mise en place de programmes de formation initiale à l'enseignement pour les premiers grades (baccalauréats/*bachelor*) et de formation à la recherche pour les grades supérieures (master et doctorat). Elles devaient se constituer une identité propre, à la fois distincte de celles des facultés avec lesquelles elles étaient en interaction et isomorphes quant à ses orientations, dans la conception de leurs programmes et de la place importante à accorder à la recherche. Ces nouvelles facultés ne se sont d'ailleurs guère différenciées dans la structuration de leur fonctionnement au regard de la place de plusieurs enjeux, notamment celui d'une formation continue qualifiante (CREPUQ, 1999). De fait, les programmes d'études en éducation des différentes universités québécoises ont, dès le départ, une facture commune, surtout en ce qui concerne les master et doctorat préparant à la recherche. Suivant l'approche institutionnelle, il existe des « sentiers de dépendance » qu'il est mal aisé d'ignorer...

Cela prendra alors plusieurs décennies pour que des programmes de DESS et de master de type professionnel, conçus dans une perspective de professionnalisation et de formation continue qualifiante, puissent prendre forme, être légitimés et se développer (Pelletier, 2010). En effet, les premiers masters dit « professionnels » étaient souvent un décalque allégé du master de recherche (MA, DEA), destinés à des étudiants en emploi poursuivant des études à temps partiel parce qu'ils n'avaient pas la disponibilité pour réaliser un « vrai master de recherche ». Ce n'est qu'au cours des dernières années que l'on a vu émerger des programmes développés selon une ingénierie valorisant la pratique professionnelle et ses savoirs (référentiel de compétences, approche programme, alternance théories/pratiques, partenariat avec les milieux de la pratique, etc.).

Plus de quarante après la création des premières facultés québécoises des sciences de l'éducation, aucune d'entre elles n'est encore parvenue à offrir un doctorat professionnel en éducation selon

une démarche de formation continue professionnalisante. Dans le cadre des prochains paragraphes, nous présentons et analysons une première expérience complète réalisée au sein de l'Université de Sherbrooke.

2.2.2 *Un premier doctorat professionnel en marche et... en déroute*

En novembre 2008, après des mois et des mois d'une consultation élargie tant interne qu'externe, d'échanges facultaires parfois « vigoureux », un premier programme de doctorat professionnel en éducation est déposé pour agrément à la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ). Malgré l'appui important des milieux de la pratique professionnelle, la CREPUQ refusera d'accorder son agrément.

2.2.3 *Un doctorat professionnel qui n'est pas... et qui est...*

La démarche de réalisation du projet a porté une attention particulière à l'analyse de l'évolution des programmes de doctorat de type professionnel afin d'en délimiter la spécificité et de le différencier d'un doctorat traditionnel de recherche. La revue des écrits a permis d'identifier trois phases majeures de développement des doctorats professionnels. Les premières initiatives avaient pour objectifs principaux d'intégrer la recherche appliquée et le temps partiel. Elles ont donné lieu à la mise en place de programmes de doctorat de type professionnel, peu différenciés en fin de compte du doctorat de recherche. La cohabitation des deux programmes s'est révélée difficile et ceux à caractère « professionnel » ont essuyé de sévères critiques, leur pertinence étant maintes fois remise en question, notamment concernant l'absence d'assise pédagogique propre (Deblois, 2000 ; Neumann, 2003 ; 2005 ; Allen *et al.*, 2002). Certaines institutions universitaires ont abandonné ces programmes tandis que d'autres ont poursuivi leurs efforts et proposé une refonte menant à l'émergence de doctorats de type professionnel dits de « deuxième génération ».

C'est le cas de l'University of New-England où Taylor et Maxwell (2004) ont entrepris de revoir toute la conception du programme de D.Éd. en s'appuyant sur le modèle « P.W.U. » développé par Lee, Green et Brennan (2000). Ce modèle situe le doctorat à l'interface de l'université (U), du milieu de travail (W) et du développement de la profession (P). Il permet de reconnaître et de valoriser le savoir détenu et produit par les professionnels. Il tient compte des réalités spécifiques au milieu de travail au regard des contraintes de temps, des moyens disponibles, des individus concernés et des relations humaines qui y prévalent, tout en intégrant les objectifs et la démarche rigoureuse essentiels à un diplôme universitaire de 3^e cycle. L'un des changements importants est l'introduction du portfolio comme alternative à la thèse traditionnelle du PhD. Alors que cette dernière se consacre à une analyse en profondeur d'une problématique, le portfolio peut prendre la forme de plusieurs études et présenter ainsi une image plus large d'une problématique, de ses apports au développement de la pratique et de la profession. La rigueur, nécessaire à un diplôme de doctorat, est assurée par l'inclusion d'un texte d'analyse continu (*linking paper*) devant faire le lien entre les différents éléments du portfolio. Le portfolio doit s'adresser à un public plus large que celui d'une dissertation traditionnelle dans la mesure où le public ciblé est non seulement le milieu universitaire, mais aussi les collègues de travail et l'ensemble de la communauté professionnelle. Enfin, le portfolio devrait permettre l'extrapolation, le développement, voire la création, de nouveaux savoirs dans le milieu professionnel concerné.

Dans les suites à ces programmes de deuxième génération, d'autres modèles voient le jour, notamment celui de « practitioner doctorate » (Lester, 2004) qui se situe encore davantage du côté du Mode 2 du développement des connaissances (Gibbons *et al.*, 1994). Il cherche à s'ancrer le plus possible dans le milieu de travail en créant des partenariats avec des organisations et des professions afin d'influencer et d'initier les changements.

Le modèle qui a retenu l'intérêt du projet de doctorat professionnel déposé est celui présenté par Malfroy (2004) qui propose une alternative au modèle de Lee et al. (2000), où l'université (U) est en interaction avec la pratique professionnelle (PP) et le changement (C). *L'université* y joue un rôle dominant au niveau de la structure et de la gestion du programme ainsi qu'au niveau des

savoirs, disciplinaires et transdisciplinaires, de l'enseignement et des objectifs à atteindre. La *pratique professionnelle* contribue à donner une dimension plus dynamique au programme. Le but est de refléter adéquatement les préoccupations et les objectifs principaux des étudiantes et étudiants, ce qui concerne surtout le développement de leur pratique soit : investiguer un aspect spécifique de celle-ci, l'améliorer et mieux comprendre son évolution. Quant au *changement*, il englobe ceux vécus au niveau de la pratique et de l'identité professionnelle ainsi que ceux liés au milieu de travail, à l'institution ou à la profession.

Une adaptation de ce dernier modèle a servi à développer le programme déposé à la CREPUQ. Le défi consistait à concevoir un programme de doctorat aux caractéristiques distinctives (finalités, compétences, structure, etc.) et respectueux des exigences universitaires, tout en répondant aux besoins émergents des divers professionnelles et professionnels de l'éducation et de la société.

2.2.4 *Le projet en grandes lignes...*

Le projet de programme d'études déposé à la CRÉPUQ pour agrément (Coallier, Meyer et Pelletier, 2008) a pour finalités les suivantes :

- Développer une compréhension approfondie d'un ensemble de connaissances au regard du développement des pratiques professionnelles et de l'analyse du changement en éducation, des logiques mobilisées et des politiques actuelles et à venir ;
- Contribuer au développement et à la mise en œuvre de nouvelles connaissances et pratiques professionnelles dans une perspective d'innovation, d'anticipation et d'adaptation au changement continu et dans un souci du respect de l'éthique professionnelle ;
- Favoriser le transfert des connaissances entre la recherche et la pratique et une meilleure utilisation de la recherche et de l'innovation en éducation ;
- Favoriser le sens de la responsabilité personnelle et de l'initiative dans le processus du développement continu de sa propre expertise professionnelle et de son indépendance intellectuelle.

Le programme de D.Éd. se répartit sur six ans à raison de 15 crédits par année. Il débute par une session de formation présentant la thématique globale du programme, les objectifs poursuivis et la réalisation d'un bilan des acquis professionnels. La doctorante ou le doctorant établit alors son projet de formation en tenant compte de ses fonctions professionnelles actuelles ou en devenir et de son bilan des acquis. Comme tout doctorat, le programme totalise 90 crédits, dont 66 crédits thématiques, de séminaires et d'intégration et 24 crédits pour le portfolio qui constitue la production synthèse du D.Éd. L'évaluation du portfolio se fait sur une base récurrente chaque année et porte sur un ensemble diversifié et adapté d'éléments au gré de la progression dans le parcours de formation. Pour toutes les activités de formation, les critères universitaires de doctorat demeurent ceux de la rigueur, de la cohérence et de l'approfondissement alliés à celui de la création, du transfert et de la diffusion de nouveaux savoirs professionnels.

2.2.5 *Un doctorat professionnel en quête d'identité : l'avis de la CREPUQ*

La Commission d'évaluation des projets de programmes de la CREPUQ (2009) donnera un avis défavorable au projet. Pour en arriver à cette décision, elle s'appuie sur son évaluation ainsi que celle de trois experts, tous des professeurs de carrière ayant une longue expérience du milieu universitaire. Les motifs du refus portent sur divers aspects. Tout d'abord, le niveau et la nature de la formation prévue apparaissent comme une « faiblesse majeure du projet de programme. » En ce sens, le projet serait « davantage apparenté à la formation continue [...] que d'une formation de doctorat proprement dite » ; il s'inscrirait davantage dans le « domaine du développement professionnel de haut niveau que [dans le] domaine du doctorat professionnel, où l'on exige une contribution de recherche professionnelle. » On doute que « les connaissances tirées de ce parcours seront de calibre universitaire de troisième cycle. »

Une deuxième critique a trait aux compétences à acquérir dans le cadre de la formation. Les compétences génériques proposées seraient bien celles « à développer dans le cadre global d'un doctorat », mais on reproche au projet de ne pas présenter « de référentiels de compétences à développer liés à des connaissances bien définies » et de ne pas préciser les contenus des cours définis en termes de « données probantes ».

L'évaluation des étudiantes et des étudiants pose également problème pour la CREPUQ. L'idée de productions écrites progressives, de présentations régulières de l'avancement de la démarche et de participation active laisse les experts perplexes. On requiert des critères plus précis et l'on questionne la non-exigence de l'examen général de doctorat.

Le portfolio est tout autant questionné. On insiste notamment sur le contenu en termes de connaissances déclaratives scientifiques, sur le mode et les critères d'évaluation, sur la nécessité d'un lecteur externe qui soit détenteur d'un doctorat de recherche (PhD).

Il y aurait, de plus, « risque de marginaliser les étudiants » dont certains questionnent les critères de sélection axés sur la pratique professionnelle. La Commission demande des informations complémentaires sur les autres programmes canadiens, leurs structures, le portfolio comme alternative à la thèse et l'accès à la carrière universitaire.

2.2.6 Une analyse des raisons de refus

La CREPUQ et ses experts ont éprouvé quelques difficultés à s'approprier le projet qui se trouve être le premier doctorat professionnel en éducation déposé pour approbation. Son format n'est ni un doctorat classique, ni du type « PhD modifié » ou PhD version « light ». La comparaison avec d'autres programmes de 3^e cycle s'avérait difficile, mais le « poids institutionnel historique » du PhD a fait en sorte que ce dernier a constitué tout au long du processus le référent premier de l'évaluation.

2.2.7 Par rapport aux modes 1 et 2

Le paradigme du mode 1 de la production de connaissance est omniprésent dans l'analyse. Il faut un corpus de connaissances spécifiques, une preuve d'acquisition des savoirs scientifiques, repérés et transmis selon les modes de l'examen de synthèse et de la thèse. On demande de spécifier des critères précis de contenu et d'évaluation pour les séminaires ou les ateliers.

Au même titre que le doctorat de recherche, le doctorat professionnel est perçu comme devant donner accès à la carrière universitaire. Le projet est ainsi pressenti comme une formation initiale et non comme une formation continue orientée vers de hautes qualifications professionnelles.

L'existence d'un portfolio de réalisations professionnelles tout au long des études doctorales, ce qui inscrit le projet de doctorat professionnel dans le mode 2 de création de savoirs, a été jugée intéressante, mais les experts considèrent que son évaluation devrait avoir recours à la participation d'un évaluateur externe ayant un grade de PhD. On privilégierait en fin de parcours une forme de dissertation doctorale comme au PhD qui pourrait être d'une ampleur moindre. Somme toute, suivant l'angle d'analyse retenu, le PhD constitue l'archétype culturel sur lequel devraient se modéliser les programmes de doctorat professionnel.

2.2.8 Par rapport aux adultes

Étant un programme de formation continue, la démarche doctorale proposée prenait en ligne de compte les savoirs professionnels acquis par la pratique et l'expérience et les valorisait. En fait, le programme « est destiné aux praticiennes et praticiens ayant au moins cinq ans d'expériences pertinentes dans les milieux de l'éducation et qui détiennent un grade de deuxième cycle en éducation ou son équivalent. » Ces personnes « doivent avoir démontré des aptitudes à la

conceptualisation et à la réflexion critique [et] la sélection des candidates et des candidats reposera sur l'examen d'une production écrite présentant l'ébauche d'une situation professionnelle autour de laquelle il ou elle souhaiterait greffer son plan de formation. » Les personnes candidates devront de plus se présenter à une entrevue structurée. Ces critères d'admission, fondés sur les années de pratique professionnelle tout en maintenant des prérequis au niveau de la conceptualisation, la réflexion critique et de la définition d'une problématique professionnelle, confirment le fait que les participantes et participants sont bien des adultes inscrits dans une perspective de formation continue professionnelle. Cette perspective n'est cependant pas prise en compte dans l'évaluation de la CREPUQ. En omettant les caractéristiques de la clientèle, l'analyse de la CREPUQ rend invisible l'inscription de ces personnes dans une carrière qu'ils comptent poursuivre et pour laquelle ils ont déjà acquis le profil de compétences d'entrée dans la profession.

Il convient de souligner que le projet soumis à la CREPUQ a fait l'objet d'une vaste consultation tant auprès des étudiantes et étudiants actuellement inscrits au diplôme de troisième cycle offert par l'Université de Sherbrooke qu'auprès de représentants du milieu de l'éducation et des associations professionnelles en gestion de l'éducation et en conseil en éducation.

En définitive, la majorité des évaluateurs semble avoir éprouvé des difficultés à « prendre en compte » la composante de l'éducation des adultes inhérente au programme déposé et la problématique de la formation continue professionnelle de 3^e cycle. Un seul évaluateur signalera que : « Le programme proposé par l'université de Sherbrooke est donc tout à fait pertinent afin de former des professionnelles et professionnels de haut niveau qui interviendront dans les milieux scolaires, les cégeps, les organisations municipales, gouvernementales ou non gouvernementales, etc. Il est évident par ailleurs que ce diplôme ne mènera pas à des postes de professeurs universitaires, la formation à la recherche et la production de connaissances scientifiques ne faisant pas partie des compétences visées. » Cette analyse n'a pas retenu l'attention finale de la CREPUQ.

2.2.9 Par rapport à l'organisation universitaire

L'expérience de l'élaboration du projet de doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke témoigne de la difficulté de concevoir et de faire approuver des programmes innovateurs de 3^e cycle tant la pensée collective est imprégnée du modèle de la recherche scientifique qui caractérise les programmes de PhD. Pourtant le projet soumis à la CREPUQ ne déroge pas de certaines balises : 90 crédits ; des critères d'admission conformes à ceux exigés dans d'autres programmes ; des critères d'évaluation fondés sur la rigueur, la cohérence et l'approfondissement des savoirs scientifiques et des savoirs pratiques.

La CREPUQ et ses évaluateurs ont de plus accordé très peu d'importance au soutien des associations professionnelles et même des étudiants adultes de 3^e cycle : aucune expertise n'a été recherchée auprès des milieux de la pratique professionnelle pour se prononcer sur le projet. Les recommandations des évaluateurs excluent en fait toute forme de participation d'experts de ces milieux à l'évaluation des apprentissages, sauf si ces derniers ont un PhD...

En somme, le paradigme même du projet de programme déposé n'a pas été accepté. Ce paradigme, reposant sur l'interrelation entre l'université, la pratique professionnelle et le changement, est apparu étranger et incompatible avec l'archétype culturel du PhD. De plus, l'évaluation réalisée fut très normative par sa recherche d'isomorphisme structurel entre le programme déposé et le programme type d'un PhD traditionnel. À cet effet, on questionne où est l'examen synthèse, la thèse, l'évaluateur externe, la soutenance, etc.

Pour poursuivre l'analyse en recourant aux concepts de l'approche sociologique institutionnelle, le champ organisationnel d'un doctorat professionnel doit – tout comme celui du PhD – relever uniquement de l'Université et de ses normes traditionnelles. La logique institutionnelle de la tradition est prégnante et crée de puissants « sentiers de dépendance » lorsque vient le temps

d'innover, de proposer un paradigme différent dans la conception des études supérieures. Les organisations changent avec le temps, mais les échelles du changement ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agisse d'une institution ancrée dans une importante légitimation historique ou une petite entreprise œuvrant dans un environnement mouvant et incertain.

3. En conclusion

Le projet de doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke représente un cas type de transformation d'un dispositif de formation à visée professionnalisante. Il témoigne d'une réalité dans laquelle des adultes, dûment qualifiés et bien inscrits dans une carrière professionnelle, souhaitent y demeurer tout en développant leurs compétences dans une logique de formation continue tout autant professionnelle. Le projet, tel que soumis, et l'avis de la CREPUQ, tel qu'analysé, permettent de relever un certain nombre de tensions et dimensions.

3.1 Tensions entre logique des institutions/organisations et logique des collectifs/individus.

Les institutions universitaires se révèlent être les maîtres d'œuvre quasi exclusifs des développements de programme, généralement jugés par des pairs, qui s'inscrivent dans le paradigme de la formation à la recherche, tandis que les personnes intéressées par des doctorats professionnels ne sont pas représentées par des collectifs influents.

3.2 Tensions entre processus et/ou stratégies déployées par l'organisation, les collectifs et/ou les individus.

En fait, les candidates et candidats au doctorat professionnel sont « représentés » par des professeurs qui travaillent en lien avec le milieu dans une problématique de formation continue et qui déroge à la vision traditionnelle de la formation universitaire de 3^e cycle.

3.3 Le rôle des collectifs.

La capacité de représentation des collectifs du champ professionnel, d'une part, ainsi que les motifs financiers sous-tendant la compétition interuniversitaire, d'autre part, seraient, semble-t-il, les plus susceptibles de favoriser une mise en place de doctorats professionnels.

3.4 La fonction dominante du discours.

Le discours dominant de l'institution est « traditionnel » dans la mesure où il s'appuie sur la vision du modèle 1. Celui des défenseurs d'un doctorat professionnel s'articule davantage sur les besoins sociaux, sur la nécessité de partenariat université-milieu ainsi que sur une perspective prospective de l'université de demain qui requiert la présence des deux types de doctorat.

Le projet de doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke, qui avait reçu l'aval de la faculté et de l'université, n'a pu voir le jour. Par le fait même, l'université, et par ricochet toutes les universités québécoises, sont actuellement confrontées à une impasse si leur but est de concevoir un doctorat professionnel en éducation qui s'inscrive dans une perspective de formation continue attentive aux savoirs de pratiques professionnelles. Cela n'est que partie remise...

4. Bibliographie

- Allen, C.M., Smyth, E.M. & Wahlstrom, M., (2002). Responding to the field and to the academy: Ontario's evolving Ph.D. *Higher Educational Research and Development*, 21(2), 203-214.
- Coallier, J.-C., Meyer, S. & Pelletier, G. (2008). *Projet de création d'un programme de doctorat en conseil et gestion de l'éducation (D.Éd.)*. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. 143p + annexe H.

- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Conseil des ministres de l'éducation, Canada (CME), (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada*. Ottawa : Gouvernement du Canada
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1999). *Les programmes en éducation dans les universités du Québec*. Commission des universités sur les programmes. Rapport n°10, avril 1999, 210p.
- CREPUQ (2009). *Évaluation du projet de programme de doctorat en conseil et gestion de l'éducation présenté par l'Université de Sherbrooke*. Commission d'évaluation des projets de programmes. Montréal : CREPUQ, 27 octobre 2009
- Deblois, C., (2000). *Un programme de doctorat pour les praticiens de l'éducation: le D.Éd.* Communication présentée à la Cinquième Biennale Éducation et Formation. Paris: INRP. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/-Long/L110.htm>.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. Londres : Sage.
- Gingras, Y., & Sarault, J. (2006). Entre la France et l'Amérique : la transformation des grades à l'Université de Montréal, 1920-1945. In Y. Gingras & L. Roy (Eds.), *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle* (pp. 157-174). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, K. (2006). Élitisme ou démocratisation ? Les étudiants des universités de Montréal et McGill (1895-1958). In Y. Gingras & L. Roy (Eds.), *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle* (pp. 133-156). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hutmacher, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. Politiques d'éducation et de formation. *Analyse et comparaison internationales*, 2001-02(2), 27-48.
- Lee, A., Green, B. & Brennan, M. (2000). *Organisational knowledge, professional practice and the professional doctorate at work*. Document téléaccessible à l'adresse: http://books.google.ca/books?id=eCeYpgIIE_8C&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Garrick,+rhodes&lr=&hl=fr&output=html&sig=H76t6rY4V5YY5250mLEFgIwaCwg.
- Lester, S. (2004). Conceptualizing the practitioner doctorate. *Studies in Higher Education*, 29, 757-770.
- Malfroy, J. (2004). Conceptualisation of a professional doctorate program: Focusing on practice and change. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 63-79.
- Meyer, H.-D. & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. Dans H.-D. Meyer et B. Rowan (Éds.), *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). Albany : State University of New York Press.
- McLean, S. (2009). Discovering adult education at McGill University and the University of British Columbia. *The Canadian Journal for the Study Adult Education / La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 22(1), 1-19.
- Millet, J. (1962). *The academic community*. New York : McGraw-Hill.
- Mintzberg, H. (1989). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Neumann, R (2003). *Differentiating professional doctorates*. MGSM Working Papers in Management. Macquarie Graduate School of Management. Macquarie University, Sydney, Australia.
- Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173-188.
- Pelletier, G. (2010). *Une histoire collective inachevée... Le Département GEF*. Mai 2010. 22p. Téléaccessible : <http://www.usherbrooke.ca/gef/a-propos-de-nous/notre-histoire/>
- Solar, C. (2008). Les adultes à l'université : une rencontre singulière sur une trame temporelle québécoise. In C. Solar & P. Hébrard (Eds.), *Professionnalisation et formation des adultes : perspectives universitaires France-Québec* (pp. 197-250). Paris : L'Harmattan.

- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations : ideas and interests*. (3e éd.). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Taylor, N. et Maxwell, T.W., (2004). Enhancing the relevance of a professional doctorate: the case of the Doctor of Education degree at the University of New England. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 5(1), 60-69.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.