



# L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC

Enjeux et défis

**Sous la direction de :**

Olivier Bégin-Caouette,  
Émanuelle Maltais, Jean Bernatchez,  
Jason Luckerhoff, Martin Maltais,  
Michel Umbrico

**LIRES**

LABORATOIRE INTERDISCIPLINAIRE  
DE RECHERCHE SUR  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Collection **Regards sur l'université**

Larouche, C., Larouche, C., Savard, D., Byrne, A. et Héon, L. (2025). La planification stratégique et les universités québécoises. Dans Bégin-Caouette, O., Maltais, É., Bernatchez, J., Luckerhoff, J., Maltais, M. et Umbriaco, M. (dir.), *L'université au Québec. Enjeux et défis* (p. 455-480). Les Publications du LIRES.

## Chapitre 17

# La planification stratégique et les universités québécoises

Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Camille Larouche, Université Laval

Denis Savard, Université Laval

Ashley Byrne, Université Laval

Lucie Héon, Université Laval

### Résumé

Ce chapitre vise à compléter le tableau des enjeux et de la situation des universités québécoises en poursuivant les objectifs suivants : 1. présenter le contexte de la planification stratégique dans les universités québécoises; 2. identifier les principaux thèmes et enjeux de cette planification stratégique et les analyser en relation avec deux périodes de planification; 3. discuter de certains défis relatifs à la planification stratégique dans les universités québécoises en ce qui concerne la composition et l'évolution des plans, et ce, en nous appuyant sur les sept logiques d'action du cadre d'analyse de la planification de Masengesho et ses collègues (2009). Pour atteindre ces objectifs, une analyse de contenu qualitative des plans stratégiques a été menée sur deux périodes. Les thèmes identifiés dans les orientations des plans stratégiques de la période actuelle et leur évolution sont présentés et discutés.

## Mots clés

orientations; planification stratégique; université québécoise

## Abstract

This chapter aims to complete the portrait of the state of affairs and challenges facing Quebec universities by pursuing the following objectives: 1. presenting the context of strategic planning in Quebec universities; 2. identifying the main themes and issues in this strategic planning and analyzing them in relation to two planning periods; and 3. discussing some of the challenges of strategic planning in Quebec universities with respect to the composition and evolution of plans based on the seven action logics of the analytical framework of planning by Masengesho *et al.* (2009). To achieve these objectives, a qualitative content analysis of strategic plans was conducted over two periods. The themes identified in the orientations of the strategic plans for the current period and their evolution are presented and discussed.

## Keywords

collegiality; orientations; Québec university; strategic planning

---

**A**u cours des dernières décennies, les universités connaissent de profonds changements (Bruckmann, 2015) dans leur gouvernance et dans leurs pratiques, confrontées qu'elles sont à l'émergence de la société du savoir, aux développements démographiques, aux effets de la mondialisation, à une compétition accrue, au développement des technologies de l'information et à la fluctuation des conditions économiques (Dobbins *et al.*, 2011). Trois courants majeurs et interreliés orientent les changements intervenus dans l'enseignement supérieur : une promotion de l'idéologie néolibérale, l'émergence d'un quasi-marché en enseignement supérieur et l'implantation de réformes basées sur la nouvelle gestion publique (NGP) (Amaral et Magalhães, 2007; Bruckmann, 2015; Reed, 2002; Schuetz et Bruneau, 2004). Les universités, en continuelle lutte pour l'excellence, investissent et cherchent à se positionner sur l'échelle des différents palmarès et classements mondiaux (Münch, 2013). Ainsi, selon Lacroix et Maheux (2015), « [o]n ne peut plus minimiser à quel point les universités elles-mêmes se servent de plus en plus des résultats de ces classements pour établir leurs orientations stratégiques et éclairer leurs décisions courantes » (p. 48-49).

Les universités constituent des systèmes complexes endossant une triple mission diversifiée (enseignement, recherche et services aux collectivités) et tenues de situer leurs actions dans le cadre des grands enjeux et des besoins de la société (développement durable, internationalisation, positionnement sur un marché compétitif, réussite des étudiants, excellence de la recherche, transfert des connaissances...), tout en tentant de satisfaire un grand nombre de parties prenantes (gouvernement, personnels, étudiants, entreprises, organismes, associations).

Dobbins et ses collègues (2011) relevaient un besoin de recherche empirique capable de rendre compte de la complexité et de la diversité des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur, de même que pour surveiller les changements qui s'y déroulent. En ce qui a trait au sujet du présent chapitre, c'est-à-dire la planification stratégique, on note dans les écrits canadiens l'émergence d'une pratique de recherche ciblant les plans stratégiques dans quelques provinces telles que la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. Toutefois, ces recherches ne concernent souvent qu'un aspect ou qu'une dimension spécifique de la planification stratégique, comme les valeurs, la pérennité ou le développement durable (Albon *et al.*, 2016; Bégin-Caouette *et al.*, 2018; Bouchard *et al.*, 2015; Buzzelli et Allison, 2017; Eastman *et al.*, 2019; Menna *et al.*, 2016; Mueller, 2015; Viczko et Tascón, 2016). À notre connaissance, aucune recherche ne s'est jusqu'ici intéressée à l'ensemble des thèmes contenus dans les plans stratégiques.

Cette contribution émane d'un projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui vise à analyser la planification stratégique des universités canadiennes en tant que révélateur des changements qui les influencent. Elle ambitionne ainsi de compléter le tableau des enjeux et de la situation des universités québécoises en poursuivant les objectifs suivants : 1. présenter le contexte de la planification stratégique dans les universités québécoises; 2. identifier les principaux thèmes et enjeux de cette planification stratégique et les analyser en relation avec deux périodes de planification; 3. discuter de certains défis relatifs à la planification stratégique dans les universités québécoises en ce qui concerne la composition et l'évolution des plans, et ce, en nous appuyant sur les sept logiques d'action du cadre d'analyse de la planification de Masengesho et ses collègues (2009).

## 1 Les universités québécoises : caractéristiques et contexte<sup>1</sup>

Au Canada et au Québec, la gouvernance des universités se fonde sur le principe d'autonomie universitaire, qui peut se définir comme ce qui permet aux universités d'apporter des modifications à leur gouvernance et aux activités qui tiennent compte des besoins changeants de la société<sup>2</sup>. L'autonomie universitaire s'accompagne d'importantes responsabilités, y compris celles d'effectuer dans l'intérêt de la société de la recherche et de l'activité savante, et ce, selon les normes d'excellence les plus élevées et en vue d'offrir une éducation supérieure de qualité et de rendre compte publiquement de leurs dépenses. L'autonomie universitaire comprend, entre autres, le pouvoir et l'obligation de : procéder à la sélection et à la nomination des administrateurs, des professeurs et du personnel; sélectionner et admettre les étudiants; adopter des mesures disciplinaires; établir et surveiller les programmes d'études; prendre des mesures organisationnelles visant l'exécution des activités universitaires; créer des programmes et leur allouer des ressources; confirmer la formation suivie par les étudiants et décerner les diplômes (Universités Canada, 2020).

L'autonomie se construit autour de la réalisation de la mission fondamentale des universités, qui repose sur une quadruple fonction sociale (CSE, 2002) : la formation supérieure des Québécois; la création, la conservation, la production et la transmission des savoirs contribuant à l'avancement de l'humanité; l'exercice d'une fonction critique dans la société; l'exercice de rôles connexes (p. ex. la conservation du patrimoine culturel). Selon les époques et les circonstances, l'université remplit sa mission différemment, dans un contexte et des conditions qui évoluent et se transforment (Rocher, 1990). Dans un chapitre publié à l'occasion des 40 ans du Rapport Parent, Larouche et Savard (2016) décrivaient les principales caractéristiques des universités québécoises, soit ce dont nous rendons compte ici en nous penchant sur leurs missions et leur diversité.

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier Martin Maltais, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, Denis Marchand, directeur de la recherche institutionnelle à l'Université du Québec et Martin Hudon, secrétaire général par intérim à Université du Québec, qui ont participé à un entretien d'experts ayant contribué à enrichir cette partie.

<sup>2</sup> La composition des conseils d'administration ou d'autres entités hiérarchiques des universités au Québec varie d'une université à l'autre. La composition du conseil d'administration des constituantes de réseau de l'Université du Québec est régie par la Loi sur l'Université du Québec. L.R.Q., c. U-1.

En plus de la mission fondamentale de l'université, on parle aujourd'hui de mission *actualisée*; cette dernière tient compte de l'évolution du contexte universitaire. Selon le CSE (2008, p. 14), elle doit tenir compte :

- d'une articulation dynamique entre les volets de la recherche et de la formation (CSE, 1998);
- d'un ensemble de balises proposées pour guider la mise sur pied et la réalisation des partenariats (CSE, 2002);
- d'un nouveau rôle connexe dévolu aux établissements : le volet innovation technologique et social (CSE, 2004);
- de l'internationalisation des universités (développement durable, aide aux pays en développement, circulation mondiale des cerveaux) (CSE, 2005).

Le système universitaire québécois se présente également comme un système diversifié qui comporte (CSE, 2008) :

- des universités regroupées dans un réseau public aux côtés d'universités à charte;
- des universités offrant le 1<sup>er</sup> cycle exclusivement, ou uniquement les cycles supérieurs, ou l'ensemble des trois cycles;
- des écoles professionnelles centrées sur un domaine de formation aux côtés d'établissements offrant un éventail plus ou moins vaste de domaines;
- des universités de grande taille offrant de la formation aux trois cycles dans plusieurs domaines et fortement engagées en recherche aux côtés d'universités de taille plus modeste offrant de la formation aux trois cycles dans un éventail plus restreint de domaines tout en étant actives en recherche, notamment dans des créneaux d'excellence particuliers;
- enfin, des universités situées en région et des universités urbaines.

Si aucune loi n'impose aux universités québécoises l'obligation de réaliser une planification stratégique, toutes se soumettent à l'exercice et sont influencées par les différentes politiques, règles, directives et lois universitaires. La Politique générale des universités adoptée en 2000 réaffirmit leur statut de service public :

L'université comme institution supérieure vouée à l'éducation des étudiantes et étudiants, sous ses aspects personnels et professionnels, constitue un service public et contribue à la réalisation de la mission gouvernementale d'éducation. Cette reconnaissance est le fondement du soutien gouvernemental qui est accordé aux universités (MEQ, 2000, p. 17).

Garant (1980) reconnaît lui aussi le statut public des universités québécoises :

Les principales raisons qui qualifient les universités québécoises de service public sont entre autres : le financement en quasi-totalité par l'État; le pouvoir de réglementation de l'État sur certains aspects essentiels de l'organisation et du fonctionnement de ses services; l'obligation de rendre compte de l'utilisation des

deniers publics; les pouvoirs de certains organismes paragouvernementaux<sup>3</sup> (p. 63).

Toutefois, selon le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), en 2013, l'autonomie des universités était contrainte par 52 lois québécoises. Nous présentons ici celles qui, selon nous, exercent aujourd'hui une influence plus importante sur leur planification stratégique.

La Loi sur les établissements universitaires<sup>4</sup> existe depuis 1989. Depuis 1995, elle impose à tous les établissements universitaires du Québec le dépôt à l'Assemblée nationale de leurs états financiers, d'un état du traitement des membres du personnel de direction, d'un rapport sur la performance et d'un autre sur les perspectives de développement. Les universités n'ont pas l'obligation de produire ou de transmettre un plan stratégique. Certaines le font tout de même à titre d'attestation de leurs perspectives de développement. Ainsi, en 2019-2020, l'UQAC insérait son plan stratégique dans son rapport annuel afin de faire connaître ses perspectives de développement et de faire état de ses priorités institutionnelles. La préparation de ces documents demande de répondre aux exigences spécifiques du ministre, qui varient d'année en année<sup>5</sup>.

La Loi sur l'administration publique<sup>6</sup> adoptée en 2000 impose les principes de la NGP aux ministères et organismes publics au Québec. Elle prescrit le dépôt d'un rapport annuel de gestion et l'adoption d'un plan stratégique qui doivent être rendus publics. Sans être considérées pleinement comme des organismes publics, les universités sont affectées indirectement par cette loi par l'entremise du ministère de l'Éducation, qui adopte des plans stratégiques en réponse à la législation en cours<sup>7</sup>. Afin d'assurer une gestion efficace et efficiente des fonds publics, ces plans visent, entre autres, à améliorer la performance et la reddition de comptes du système d'éducation en bonifiant les pratiques de gouvernance. Même si certaines orientations de ces plans concernent les universités, le ministère de l'Éducation n'a pas toujours été très précis quant à leur caractère prescriptif.

---

<sup>3</sup> Pour une analyse du statut public des universités, voir entre autres Bégin Caouette et ses collègues (2018).

<sup>4</sup> Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire, L.R.Q. c. E-14.1.

<sup>5</sup> Ces exigences sont modifiées en fonction des politiques en place et du contexte annuel; elles requièrent en outre de répondre à des indicateurs particuliers.

<sup>6</sup> Loi sur l'administration publique. L.R.Q. c. A-6.01.

<sup>7</sup> Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation; Plan stratégique 2005-2008 du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS); Plan stratégique 2009-2013 du MELS; Plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; Plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Enseignement supérieur.

Selon les gouvernements et les ministres en charge, les objectifs et les indicateurs mis en place doivent, explicitement ou non, s'aligner, voire s'imposer aux universités. Le mécanisme utilisé pour négocier cet alignement s'inscrit dans les politiques exclusives aux universités, plus précisément dans les politiques et les règles portant sur leur financement.

Depuis 2018, la Politique québécoise de financement des universités contient une proposition d'élaboration d'un mandat stratégique d'une durée de trois ans entre le ministère et chaque établissement, des enveloppes budgétaires étant consacrées à l'élaboration de ce mandat. C'est par l'entremise de la négociation des mandats stratégiques que se manifeste l'influence du gouvernement sur la planification stratégique des universités. La négociation de ces enveloppes dédiées peut influencer le contenu des plans stratégiques dans le contexte de la spécificité de chacune des universités. Le financement est le moyen par excellence pour le gouvernement d'effectuer un certain contrôle sur les universités. Bien qu'elles doivent rendre des comptes par l'entremise des documents déposés au ministère de l'Enseignement supérieur pour l'Assemblée nationale (cf. la Loi sur les établissements universitaires) et répondre à certains indicateurs, les principes de la NGP et de la gestion axée sur les résultats sont transmis par les règles du financement supplémentaire. Par ailleurs, la politique de financement dit respecter l'autonomie d'action des universités; le choix des moyens pour réaliser la mission de l'université appartient donc à chaque établissement.

Les universités sont par ailleurs soumises à d'autres obligations de reddition de comptes prévues dans la Loi sur la liberté académique dans le milieu universitaire<sup>8</sup> et la Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur<sup>9</sup>. Bien qu'elles requièrent des documents de reddition de comptes et des plans d'actions sur le sujet, ces lois s'appliquant spécifiquement aux établissements d'enseignement supérieur ne concernent pas directement la planification stratégique, mais elles peuvent l'influencer, tout comme d'autres lois à caractère général telles la Charte des droits et libertés de la personne<sup>10</sup>, la Charte de la Langue française<sup>11</sup> ou la Loi sur les contrats des organismes

---

<sup>8</sup> Projet de loi no 32 (2002, chap. 21), Loi sur la liberté académique en milieu universitaire, sanctionnée le 7 juin 2022.

<sup>9</sup> Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur. L.R.Q., c. P-22.1.

<sup>10</sup> Charte des droits et libertés de la personne. L.R.Q., c. C-12.

<sup>11</sup> Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11.

publics<sup>12</sup>. En plus des lois et des politiques, les universités sont aussi regroupées au sein de différents réseaux de recherche et d'enseignement tels le BCI ou le réseau de l'UQ.

Depuis 1968, ce dernier héberge une commission de la planification dont les intérêts sont centrés autour des décisions stratégiques qui l'encadrent, dont

la programmation de l'enseignement et de la recherche; les collaborations entre les établissements; les priorités communes concernant les ressources humaines, matérielles et financières; les relations avec les autres universités, avec les gouvernements et avec les divers partenaires de l'Université du Québec, au Québec et à l'étranger; les perspectives de recrutement étudiant et d'embauche des personnels; les actions communes de présence publique et de visibilité (UQ, 2001).

Les directions des établissements et du réseau de l'UQ doivent présenter leurs « orientations de développement et leurs perspectives budgétaires » (*id.*) à la commission à tous les trois ou cinq ans. En pratique, cet exercice est plutôt réalisé lorsque les universités sont invitées, à tour de rôle, à présenter ces éléments à l'Assemblée des gouverneurs de l'UQ, où sont présents les chefs d'établissements nommés par le gouvernement du Québec. Bien que chaque établissement présente ses éléments de reddition de comptes, de développement ou de planification, ces présentations sont un lieu d'échanges, parfois politiques, sur les différentes stratégies et actions pouvant être adoptées par chaque établissement. Sans constituer formellement un lieu de prise de décisions concernant la planification stratégique pour l'ensemble du réseau, ce mécanisme de concertation peut néanmoins influencer les décisions stratégiques des constituantes.

À l'échelle du système universitaire québécois, le BCI offre de multiples opportunités de discussions formelles ou informelles. Il a pour mission de promouvoir les intérêts, les positions communes et la diversité des établissements universitaires québécois, ainsi que de contribuer à leur rayonnement et à leur impact positif pour la société, et ce, dans le respect de leur autonomie institutionnelle, de leurs missions respectives et de leurs caractéristiques distinctives. Le BCI travaille à la création et à la mutualisation d'un ensemble de services collectifs auprès des établissements universitaires québécois.

Ancrées dans un contexte d'autonomie et de diversité, les universités ont toutes développé individuellement leurs pratiques, leurs valeurs et leurs

---

<sup>12</sup> Loi sur les contrats des organismes publics. L.R.Q., c. C-65.1.

processus de planification stratégique établis selon leurs règlements généraux propres et influencés par leurs différents contextes sociaux, légaux et politiques. Cette planification est adoptée par une instance supérieure interne, soit le conseil d'administration ou ce qui en tient lieu.

## **2 La planification stratégique et les universités québécoises**

Il existe peu de documents qui relatent l'historique de la planification stratégique des universités québécoises. Selon Arguin (1986), la planification n'est pas une activité nouvelle pour les universités, elle a toujours existé : « Dès l'origine de cette vénérable institution, les responsables ont tenté de définir d'une façon existentielle leurs missions, leurs buts, leurs raisons d'être » (p. 8); mais, précise-t-il, cette planification était « informelle, désarticulée et fragmentaire » (p. 1).

Dans les années 1950, on parlait davantage de planification systématique basée sur des modèles de rationalisation budgétaire. Au sein des établissements, cette planification était menée par une seule personne ou un petit groupe d'individus. À partir des années 1960, avec le développement des sciences de la gestion et inspirées par des théories de l'organisation, certaines universités ont emprunté progressivement des processus de planification stratégique en les adaptant à leurs missions et à leurs activités propres. À titre d'exemple, des éléments de planification existent à l'Université Laval depuis 1960 alors que le processus de planification y est systématisé et institutionnalisé depuis 1978 (Arguin, 1986). Au début des années 1970, l'UQ a tenté une approche de planification systémique basée sur la rationalisation budgétaire. Le service de la planification a fait appel à un consultant pour effectuer une telle opération, mais elle s'est révélée tellement complexe et minutieuse qu'elle a été abandonnée par la suite (p. 9). À l'UQAC, une politique relative à la planification stratégique existe depuis 1982 (le CA adopte le plan stratégique).

Avec le temps, les universités québécoises ont inscrit des processus de planification stratégique dans leurs règlements généraux. De façon générale, il s'agit d'un processus de planification formelle décomposé en étapes distinctes et séquentielles qui comprend l'énonciation d'une mission, parfois d'une vision, de valeurs, d'orientations et d'objectifs avec quelquefois les moyens et les indicateurs qui leur sont associés. En général, les plans sont élaborés par la haute direction ou par un comité *ad hoc*; les processus de consultation prévus sont basés sur une analyse de la situation interne et externe. Dans la plupart des cas, le plan adopté est transmis à chaque unité

de l'organisation en s'inscrivant dans une stratégie de type parapluie qui est bien adaptée aux organisations de type professionnel.

Les pratiques de planification stratégique plus récentes conçoivent l'université comme un système ouvert et dynamique, sensible aux influences externes et internes et prêt à réagir aux interpellations de son milieu. Les universités s'appuient sur une analyse de la situation des facteurs internes et externes influençant leurs intentions et leurs actions. Elles font souvent appel à l'ensemble de la communauté universitaire dans le processus de planification plutôt que de l'effectuer en vase clos. Mintzberg (1999) identifie neuf écoles de pensée sur la stratégie, qui peut ainsi être vue soit comme un processus :

1. de conception d'une petite équipe visant à donner une direction à l'organisation;
2. formel et séquentiel visant le contrôle des activités;
3. analytique, visant le positionnement;
4. entrepreneurial éclairé par une vision;
5. cognitif, visant un système d'information intégré;
6. d'apprentissage laissant de la place aux stratégies émergentes et à l'intuition;
7. de négociation des jeux de pouvoirs visant le consensus;
8. d'adaptation et de réaction aux besoins du marché et de la société;
9. de configuration, visant le changement.

Ces écoles de pensée, bien qu'intéressantes en elles-mêmes, n'ont pas été utilisées comme cadre d'analyse pour ce chapitre. En effet, la grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification de Masengesho Bonami et De Ketele (2009) basée sur une synthèse des approches de la planification et décrite ci-dessous nous semble plus complète.

### **3 Définitions de la planification stratégique et cadre d'analyse**

Dans le cadre du présent chapitre, la planification stratégique est définie comme « un processus d'anticipation du changement, d'identification de nouvelles opportunités et d'exécution de la stratégie » (Voorhees, 2008, p. 79), où l'intentionnalité et l'amélioration sont des aspects implicites du processus (Dooris *et al.*, 2002; Mueller, 2015). Un plan stratégique s'articule généralement autour de cinq éléments soit :

1. la description de la mission, des valeurs et de la vision, du contexte et des enjeux auxquels fait face l'organisme;
2. les orientations stratégiques;
3. les axes d'intervention et les objectifs retenus;

4. les résultats visés;
5. les indicateurs de performance utilisés pour mesurer l'atteinte des résultats.

La composition des plans stratégiques de même que l'importance accordée à chacune des composantes d'un plan stratégique peuvent varier selon la provenance et le contexte, comme le montrent les compilations rapportées aux tableaux 17.1 et 17.2, dont les données sont tirées de 190 documents stratégiques<sup>13</sup> d'universités canadiennes. Ces tableaux indiquent le nombre et le pourcentage relatif de mots contenus dans les plans stratégiques par composante et par province.

---

<sup>13</sup> Nous entendons par documentation stratégique : plan stratégique, plan institutionnel, entente de mandat, quelques plans académiques et financiers plus systémiques ont aussi été retenus, en date du 25 mai 2022.

**Tableau 17.1 Nombre de mots par composante et par province<sup>14</sup>**

	AB	BC	PE	ON	QC	MB	NB	NS	SK	NL	TOTAL
<b>Mission</b>	1134	1555	217	4806	4250	824	771	1067	1507	372	16 503
<b>Vision</b>	652	1058	134	12 617	4473	845	120	1217	2324	489	23 929
<b>Valeur</b>	2044	2066	341	6818	5206	526	148	1546	1534	1102	21 331
<b>Priorité</b>	13 900	6291	812	21 859	5622	2561	1540	666	1608	2720	57 579
<b>Axe</b>	8249	3327	20	5633	4772	153	191	1160	2429	19	25 953
<b>But</b>	5299	3410	75	4452	857	1752	892	1500	3922	856	23 015
<b>Orientation</b>	789	346	–	3588	7965	404	1364	447	154	-	15 057
<b>Objectif</b>	5944	4697	–	28 626	18 477	522	2352	7290	3501	311	71 720
<b>Stratégie</b>	8182	3352	–	9608	1332	1417	–	637	2597	–	27 125
<b>Moyen</b>	227	8803	3581	29 035	19 325	1102	6231	2768	3405	–	74 477
<b>Cible</b>	573	1 414	–	320	2151	–	274	157	–	–	4889
<b>Indicateur</b>	10 298	719	–	11 262	5540	374	1083	1667	2457	753	34 153
<b>TOTAL</b>	57 291	37 038	5180	138 624	79 970	10 480	14 966	20 122	25 438	6 622	395 731

<sup>14</sup> Les abréviations utilisées dans les tableaux correspondent au code alphabétique approuvé à l'échelle internationale (Statistique Canada, 2015). AB : Alberta; BC : Colombie-Britannique; PE : Île-du-Prince-Édouard; ON : Ontario; QC : Québec; MB : Manitoba; NB : Nouveau-Brunswick; NS : Nouvelle-Écosse; SK : Saskatchewan; NL : Terre-Neuve-et-Labrador.

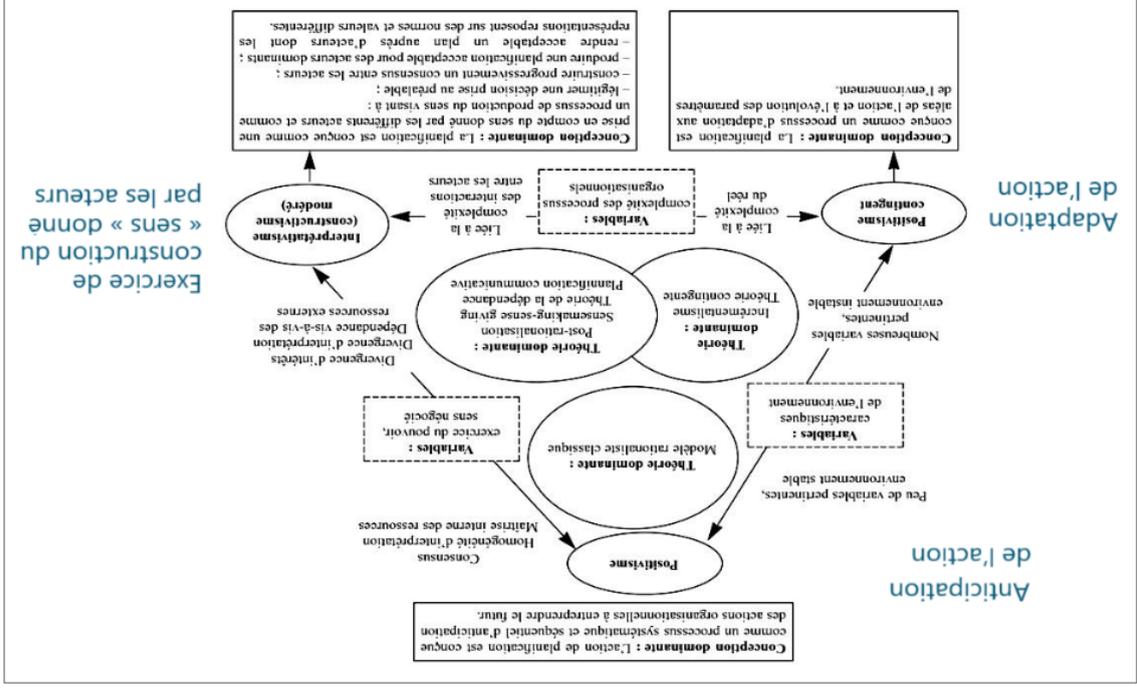


En portant un regard sur le pourcentage de mots de chacune des composantes dans les documents stratégiques, on remarque que les composantes mission, vision, valeurs, priorité et but sont présentes dans toutes les provinces alors que les composantes axes, orientations, objectifs, stratégie, moyen, cible et indicateur sont absentes pour certaines provinces. Dans l'ensemble, les composantes moyen, objectif et priorité sont celles qui obtiennent le plus haut pourcentage de mots alloués (18,8 %, 18,1 % et 14,6 %). La Nouvelle-Écosse insiste particulièrement sur les objectifs (36,2 %) alors que, pour d'autres provinces, ce pourcentage est beaucoup moins élevé (Manitoba, 5,0 %; Terre-Neuve, 4,7 %). À l'Île-du-Prince-Édward (69,1 %) et au Nouveau-Brunswick (41,6 %)<sup>15</sup>, l'accent est particulièrement mis sur les moyens, une composante qui varie beaucoup d'une province à l'autre tout comme celle des indicateurs qui est prédominante en Alberta (18,0 %). Sans plonger dans une analyse exhaustive, les quelques exemples fournis devraient suffire à illustrer la diversité des pratiques quant aux plans stratégiques adoptés dans les différents milieux. Dans la suite de ce chapitre, nous nous concentrerons sur la documentation stratégique des universités québécoises.

L'élaboration des plans stratégiques relève de différentes théories de la planification associées à des paradigmes dominants (Masengesho *et al.*, 2009). Ce cadre d'analyse est issu d'une synthèse des travaux de recherche sur les conceptions de la planification stratégique. Validée dans le cadre de la thèse de doctorat de Kamuzinzi (2007), cette synthèse identifie trois positionnements épistémologiques (le paradigme positiviste, le positivisme contingent et l'interprétativisme) représentés dans la figure 17.1 ci-dessous par des ellipses au sommets d'un triangle. Chaque positionnement paradigmatique s'inscrit dans une conception dominante de la planification conçue soit comme une anticipation de l'action (le paradigme positiviste), une adaptation de l'action (le paradigme contingent) ou un exercice de construction de sens (le paradigme interprétativiste).

---

<sup>15</sup> Il faut aussi tenir compte du petit nombre de documents analysés pour ces provinces.



Source : Masengesho, Bonami et De Ketele (2009) (suppression du cadre et ajout des concepts en bleu)

Figure 17.1 Modèle de synthèse et articulation des sept théories de la planification

Cette figure présente sept logiques d'actions (théories). Inscrites dans les ellipses, elles sont positionnées selon leur rapprochement avec des paradigmes. On retrouve ainsi les logiques suivantes :

1. rationnelle (préparation détaillée des actions futures);
2. incrémentale (adaptation des modes d'action aux aléas de la situation);
3. de la contingence (adaptation du plan à l'évolution de l'environnement);
4. de la légitimation (légitimation auprès des parties prenantes);
5. du *sensemaking-sensegiving* (rapprocher les interprétations divergentes);
6. de la dépendance (rendre le plan conforme aux attentes des bailleurs de fonds);
7. discursive (légitimer le plan devant des allocutaires différents).

En outre, les théories liées aux différentes logiques d'action se caractérisent selon cinq variables clés :

1. le contexte;
2. l'initiateur de l'action;
3. les actions attendues;
4. les acteurs visés;
5. les allocutaires.

Le tout est disposé dans une grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification reproduite au tableau 17.3<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> L'espace imparti ne permettant pas d'explicitier tous les concepts de cette riche grille d'analyse, nous référons le lecteur à la thèse de Kamuzinzi (2007).

**Tableau 17.3 Grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification**

Visée dominante	Variables clés					Théorie prédominante
	Allocutaires visés	Action attendue en retour des allocutaires	Contexte	Participants privilégiés à l'action de planification	Préoccupation centrale des initiateurs de l'action	
1. Préparation détaillée des actions futures	Acteurs des services techniques	Appliquer le plan	Environnement stable, organisation disposant de ressources propres	Processus centralisé : planificateurs, agents des services œuvrant au sommet de la hiérarchie administrative.  Processus décentralisé : acteurs des services d'exécution	Opérer des prévisions fiables	Théorie rationaliste classique
2. Intégration des aléas de l'action	Sommet stratégique et centre opérationnel qui sont en concertation régulière	Adapter leurs modes d'action aux aléas de la situation	Environnement dynamique	Toutes les instances travaillant en concertation permanente	Ajuster le processus de planification aux changements dans l'action	Théorie incrémentaliste
2. Adaptation aux paramètres de l'environnement	Allocutaires qui varient suivant les caractéristiques de l'environnement	Adapter leurs modes d'action aux évolutions de l'environnement	Plusieurs modalités possibles de l'environnement qui sont théorisées	Équipes de planification qui varient suivant les paramètres de l'environnement	Adopter un mode de planification adapté aux variables environnementales	Théorie de la contingence
2. Légitimation	Acteurs susceptibles de contester la crédibilité du choix	Considérer le plan comme résultant d'un choix rationnel et participatif	Contexte dominé par la difficulté d'aboutir à un consensus	Acteurs représentant symboliquement les parties susceptibles d'exercer la pression sur la réalisation de l'action	Créer l'impression que les acteurs sont impliqués dans un choix réel	Théorie de la post-rationalisation

**Tableau 17.3 Grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification (suite)**

Visée dominante	Variables clés					Théorie prédominante
	Allocutaires visés	Action attendue en retour des allocutaires	Contexte	Participants privilégiés à l'action de planification	Préoccupation centrale des initiateurs de l'action	
3. Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	Parties qui font prévaloir des interprétations n'allant pas dans le sens voulu par le décideur	Adopter une représentation commune ou tout au moins des représentations proches censées permettre aux acteurs d'agir sur les mêmes bases	Coexistence des multiples <u>représentations</u>	Parties engagées dans l'action	Faire évoluer les représentations des parties prenantes pour pouvoir agir à partir des mêmes bases	Théorie du <i>sensemaking-sensegiving</i>
3. Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	Acteur de la part de qui on souhaite obtenir un soutien stratégique	Juger le plan comme répondant à ses attentes	Dépendance de l'organisation vis-à-vis de détenteurs de ressources externes	Représentants des organisations pourvoyeuses des ressources, experts et autres acteurs susceptibles d'attirer la confiance des acteurs dominants	Rendre le plan acceptable par les organisations détentrices des ressources	Théorie de la dépendance
3. Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant pas aux mêmes normes	Plusieurs catégories d'allocutaires qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Juger (chaque catégorie d'acteurs) le plan comme répondant à ses préoccupations	Dépendance vis-à-vis de plusieurs instances (institutions) qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Représentants des organisations parties prenantes	Légitimer le plan devant des allocutaires différents	Théorie de la planification communicative

## 4 Résultats

Quelle est la composition des plans stratégiques des universités québécoises pour la période en cours et quels sont les changements qui ont été apportés par rapport à la période antérieure? Le tableau 17.4 présente la répartition des thèmes abordés dans les plans stratégiques pour la période en cours.

**Tableau 17.4 Fréquence des mentions de thèmes abordées dans les plans stratégiques pour la période en cours<sup>17</sup>**

	Exclusive au thème	Reliée aux thèmes transversaux	Total
<b>Enseignement</b>	25	23	48
<b>Recherche</b>	11	32	43
<b>Services aux collectivités</b>	1	6	7
<b>Qualité du milieu de vie et Gestion</b>	38	14	52
<b>Thèmes transversaux non reliés</b>	37	–	37
<b>TOTAL</b>	112	75	187

Le thème qualité du milieu de vie et gestion est celui qui a obtenu le plus grand nombre de mentions (52). Les éléments constitutifs exclusifs à ce thème les plus mentionnés sont : environnement sain et stimulant (11), suivi d'efficience/efficacité (4). Des éléments transversaux associés à ce thème ont aussi été relevés; il s'agit de collaboration (3) et d'innovation en gestion (2).

La fréquence des thèmes reliés à l'enseignement (48) et à la recherche (43) est sensiblement la même. Les éléments constitutifs exclusifs reliés au premier les plus mentionnés sont pédagogie et modalités pédagogiques (9), ainsi que visées de la formation (7). L'élément réussite étudiante n'est mentionnée que quatre fois dans les orientations. Les thèmes transversaux le plus mentionnés reliés à ce même thème sont qualité et l'excellence (7) de même que réponse aux besoins de la société (5). Les éléments suivant ont été peu mentionnés : positionnement (2), interdisciplinarité (2), collaboration (1), international (1), rayonnement (1) et innovation (1).

<sup>17</sup> Pour la période en cours, 79 orientations ont été analysées.

En ce qui a trait au thème de la recherche, l'élément constitutif exclusif le plus mentionné est la programmation de recherche (5). La fréquence des thèmes transversaux reliés à ce thème est plus élevée (32) que pour le thème de l'enseignement (23). Le thème transversal le plus mentionné est qualité et excellence (12). La fréquence des autres thèmes transversaux est légèrement plus élevée que pour le thème de l'enseignement; on compte entre autres rayonnement (5), interdisciplinarité (3), positionnement (3), collaboration (3), société (2) et innovation.

La fréquence des thèmes transversaux non reliés aux autres thèmes est tout de même assez élevée (37). Les thèmes transversaux les plus mentionnés sont : rayonnement (7), société (6), positionnement (5), international (4), collaboration (3), partenariat (2) et innovation (2). Enfin, le thème le moins mentionné dans les orientations est les services aux collectivités (6).

Après avoir porté un regard sur les thèmes les plus fréquemment mentionnés dans les plans stratégiques en cours, comparons maintenant la période en cours avec la période antérieure afin de déterminer si les thèmes présents dans les orientations ont changé entre ces deux périodes. Le tableau 17.5 indique la différence de fréquence des thèmes et le pourcentage alloué pour la période antérieure (Temps 1) et la période en cours (Temps 2).

**Tableau 17.5 Différence de fréquence des thèmes et leur pourcentage alloué entre la période antérieure (Temps 1) et la période en cours (Temps 2)**

	Temps 1 (n)	Temps 1 (%)	Temps 2 (n)	Temps 2 (%)	Diffé- rence (n)	Diffé- rence (%)
<b>Enseignement</b>	99	36,5	48	25,7	- 51	- 10,9
<b>Recherche</b>	59	21,8	43	23,0	- 16	1,2
<b>Services aux collectivités</b>	12	4,4	7	3,7	- 5	- 0,7
<b>Qualité du mi- lieu de vie et gestion</b>	77	28,4	52	27,8	-25	- 0,6
<b>Thèmes trans- versaux non re- liés</b>	24	8,9	37	19,8	13	10,9
<b>TOTAL</b>	271	100,0	187	100,0	-84	-

Le nombre d'orientations présentes dans les plans stratégiques a diminué entre la période antérieure (102) et celle en cours (79). La fréquence des thèmes relevés a également diminué, passant de 271 à 187. La diminution observée pourrait résulter de la difficulté pour les établissements à gérer un nombre excessif d'objectifs et d'orientations.

Entre les Temps 1 et 2, on remarque que le pourcentage des mentions relié au thème de l'enseignement a diminué de 10,9 %, passant de 36,5 % pour la période antérieure à 25,7 % pour la période en cours. Le pourcentage des mentions relié aux thèmes de la recherche, des services aux collectivités et de qualité du milieu de vie et gestion est demeuré relativement stable entre les deux périodes, alors que le pourcentage des mentions associées aux thèmes transversaux non reliés a augmenté de 10,9 %, passant de 8,9 % à 19,8 %. Le thème de l'enseignement était le thème le plus important, soit 36,5 % dans la période antérieure, alors que pour celle en cours, c'est le thème qualité du milieu de vie et gestion qui prédomine (27,8 %).

En ce qui concerne le thème de l'enseignement, les éléments constitutifs qui ont le plus diminué sont : le thème transversal société (- 3,6 %), suivi de réussite étudiante (- 3,4 %) et de visées de la formation (- 1,4 %). L'élément pédagogie et modalités pédagogiques (+ 1,5 %) et le thème transversal qualité et excellence (+ 1,2 %) ont légèrement augmenté. Le thème transversal leadership (- 2,2 %), relié au thème de la recherche, est celui qui a le plus diminué; les thèmes transversaux reliés au thème de la recherche, soit qualité et excellence (+ 5,3 %) et rayonnement (+ 1,2 %), ont augmenté. Dans la catégorie gestion, la fréquence des thèmes qualité du milieu de travail et d'études (+ 4,7 %) et efficacité/efficacités (+ 2,1 %) est plus élevée. Enfin, dans la catégorie thèmes transversaux reliés à aucun thème, les thèmes rayonnement (3,7 %), société (1,7 %), collaboration (1,6 %), positionnement (1,2 %) et tous les autres thèmes ont légèrement augmenté.

## 5 Discussion et conclusion

Ces résultats indiquent des changements intervenus entre la période antérieure et la période en cours. Le nombre d'orientations a diminué, la catégorie *Enseignement* a perdu de l'importance au profit de la catégorie *Qualité du milieu et Gestion* ainsi que des thèmes transversaux reliés à aucune catégorie. Aussi, le thème des services aux collectivités est très peu considéré dans les orientations des plans stratégiques des universités, et ce, à chacune des périodes.

La présente discussion met en relief les quelques constats réalisés dans notre analyse réalisée sur la base des conceptions de la planification dégagées par Masengesho et ses collègues (2009). Selon la logique classique de la planification, les actions sont planifiées en fonction d'objectifs précis empruntant la séquence suivante : diagnostic de la situation → définition des enjeux, des orientations et des objectifs répondant aux problèmes → définition de stratégies de réalisation de chaque objectif → opérationnalisation des actions → évaluation.

Bien qu'il n'existe pas d'obligation légale de réaliser un plan stratégique et de suivre un guide imposé par le gouvernement pour l'élaborer, tous les documents analysés s'inscrivent dans une logique séquentielle par le biais de laquelle les universités définissent des enjeux, des orientations et des objectifs. La présence de moyens et d'indicateurs est, par ailleurs, moins fréquente. La logique rationnelle classique est utilisée de façon séquentielle dans les plans stratégiques analysés. Dans la pratique, en raison de la complexité, de la taille, de la gouvernance multiniveaux et de la nature intangible des résultats, il semble difficile de suivre et d'évaluer l'impact des actions d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités avec des indicateurs précis. D'ailleurs, l'un des changements que nous avons pu saisir à travers notre analyse est le suivant : au cours de la première période (la période antérieure), les orientations étaient organisées en fonction des éléments de la mission. Elles adoptaient ainsi une perspective plus fonctionnaliste, axée sur l'anticipation de l'action, chaque mission se déclinant par la suite en objectifs ou en actions plus précises. Durant la période en cours, on peut observer une tendance à la réorganisation des orientations autour de thèmes plus transversaux tels le rayonnement, le positionnement et l'excellence, ce qui laisse présager l'instauration d'un paradigme plus contingent, se caractérisant par des orientations visant davantage à rayonner dans un marché mondial et à mettre en valeur l'excellence des actions dans l'objectif d'attirer de la clientèle. Bien que l'on remarque cette tendance vers un modèle plus contingent, on n'observe pas la manifestation d'un modèle de planification incrémental, c'est-à-dire qui s'adapte continuellement aux aléas de l'action. Les plans analysés ont tous été élaborés pour une période de cinq ans, au cours de laquelle nous n'avons pas répertorié de telles mises à jour incrémentales.

Même si les universités sont, en principe, des établissements autonomes quant aux choix de leurs enjeux, orientations, objectifs et moyens pour les réaliser, elles sont aussi considérées comme un service public. Par le biais des modalités de financement, des ententes de mandat spécifique

ou des enveloppes budgétaires dédiées, elles s'inscrivent aussi dans la théorie de la dépendance, spécialement en raison des fonds alloués pour la réalisation de leur plan stratégique. Dans le cadre de la présente étude, nous n'avons pas analysé les ententes de mandat ni leur impact sur la planification stratégique. Mais la tendance à la croissance des thèmes reliés à une gestion efficiente et efficace des établissements, à leur rayonnement et à leur positionnement stratégique, entre autres, montre des préoccupations certaines des universités pour augmenter leurs revenus et assurer leur pérennité dans un monde de plus en plus compétitif.

Même si nous n'avons pas relevé de thèmes spécifiques visant des acteurs particuliers ou des parties prenantes dans une perspective de planification qui serait plus interprétative et qui chercherait à construire un consensus autour d'enjeux communs, on peut tout de même mentionner une préoccupation importante et en croissance pour la qualité du milieu d'étude et de travail. Dans la foulée de l'implantation d'une gestion axée sur les résultats et de la course à l'augmentation de la clientèle dans un marché qui se veut de plus en plus compétitif et susceptible de bousculer les valeurs collégiales et académiques, cette préoccupation exprimée dans les plans stratégiques à l'égard d'un milieu de vie sain et stimulant met-elle en lumière une volonté d'obtenir un consensus au sujet de l'amélioration de la qualité des activités de nos universités, spécialement de la considération à accorder au bien-être de ses artisans?

La présente recherche comporte des limites importantes qu'il convient de mentionner. Les orientations contenues dans les documents stratégiques ne reflètent qu'une intention et non leur mise en œuvre. Elles peuvent donc être énoncées à des fins particulières (p. ex. bien paraître auprès d'un public cible), sans égard à leur réalisation. Les orientations, seules composantes retenues dans cette analyse, ne constituent qu'une partie de l'ensemble du contenu stratégique. Enfin, la fréquence des mentions d'une orientation, quoiqu'indicatrice d'un phénomène, comporte des limites quant à son importance réelle, que le dénombrement seul ne peut laisser transparaître.

Précisons enfin que les prochaines étapes de notre programmation de recherche visent à compléter l'analyse des thèmes des composantes vision, mission, valeurs et objectifs des plans stratégiques des universités canadiennes, à décrire les démarches de planification et les conceptions et les différentes logiques d'action prédominantes privilégiées.

## Références

- Albon, S. P., Iqbal, I. et Pearson, M. L. (2016). Strategic planning in an educational development centre: Motivation, management, and messiness. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 207-226. [\[consulter\]](#)
- Amaral, A. et Magalhães, A. (2007). Higher education research perspectives. Dans P. B. Richards (dir.), *Global Issues in Higher Education* (p. 173-193). Nova Science Publishers.
- Arguin, G. (1986). *La planification stratégique à l'université*. Presses de l'Université Laval.
- Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 1-22. [\[consulter\]](#)
- Bouchard, I., Boucher, M.-P., Ferland, M., Lalande, C., Lavergne, N., Marois, S. et Bilodeau, A. (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Enjeux et défis pour le Québec*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. [\[consulter\]](#)
- Bruckmann, S. (2015). Shifting boundaries in universities governance models: The case of external stakeholders. *Higher Education Research in the 21st Century*, 8, 163-186.
- Bureau de coopération universitaire (2013). *Liste des principales lois québécoises applicables aux établissements universitaires*. [\[consulter\]](#)
- Buzzelli, M. et Allison, D. J. (2017). Proposed strategic mandates for Ontario universities: An organizational theory perspective. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 170-191. [\[consulter\]](#)
- CICDI [Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux] (2025). Consultez le répertoire des établissements d'enseignement au Canada. *Individu*. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE (2004). *Le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société. Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE [Conseil supérieur de l'éducation] (1998). *Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- CSE (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)

- Dobbins, M., Knill, C. et Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683. [\[consulter\]](#)
- Dooris, M. J., Kelley, J. M. et Trainer, J. F. (2004). Strategic planning in higher education. *New Directions for Institutional Research*, (123), 5-11. [\[consulter\]](#)
- Eastman, J. A., Jones, G. A., Begin-Cauouette, O., Li, S. X., Noumi, C. et Trottier, C. (2019). Provincial oversight and university autonomy in Canada: Findings of a comparative study of Canadian university governance. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(3), 65-81. [\[consulter\]](#)
- Garant, P. (1980). *Aspects juridiques des rapports entre certaines autorités gouvernementales et paragouvernementales et les universités*. Éditeurs officiels du Québec.
- Kamuzinzi, M. (2007). *Confrontation de sept modèles explicatifs des visées de la planification en éducation. Élaboration du plan d'éducation pour tous au Rwanda : études de cas* [thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain. [\[consulter\]](#)
- Lacroix, R. et Maheux, L. (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Presses de l'Université de Montréal.
- Larouche, C. et Savard, D. (2016). La gouvernance des universités : aperçu historique, enjeux et prospective. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 159-168). Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, C., Savard, D., Lavoie, L. et Beauchesne, R. (à par.). *Logiques d'action des directions d'école. Entre planification stratégique et pratiques mobilisantes*. Éditions de Boeck.
- Masengesho, K., Bonami, M. et De Ketele, J.-M. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification. *Revue française de gestion*, 5(195), 55-83. [\[consulter\]](#)
- Menna, A., Catalfamo, H. et Girolamo, C. (2016). Applied entrepreneurship policy: Ontario's colleges in the age of globalization. *Educational Planning*, 23(2), 59-74. [\[consulter\]](#)
- MEQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2000). *Politique québécoise de financement des universités*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Politique québécoise de financement des universités. Pour une société plus instruite, prospère, innovatrice, inclusive, ouverte sur le monde*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Ministère du Conseil exécutif (2008). *La planification stratégique au Gouvernement du Québec. Théorie et pratique*. Gouvernement du Québec. [\[consulter\]](#)
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). *Safari en pays stratégie. L'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Village Mondial.

- Mueller, R. A. (2015). Do values drive the plan? Investigating the nature and role of organizational values in university strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 41-55. [\[consulter\]](#)
- Münch, R. (2013). The Bologna process in the German system of higher education: From occupational monopolies to the global struggle for educational prestige. *European Political Science*, 12, 424-431. [\[consulter\]](#)
- Reed, M. I. (2002). New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: A review and assessment. Dans A. Amaral, G. A. Jones et B. Karseth (dir.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (vol. 2, p. 163-185). Kluwer Academic Publishers.
- Rocher, G. (1990). Redéfinition du rôle de l'université. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 181-198). Institut québécois de recherche sur la culture. [\[consulter\]](#)
- Schuetze, H.-G. et Bruneau, W. (2004). Less state, more market: University reform in Canada and abroad. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34(3), 1-12. [\[consulter\]](#)
- Statistique Canada (2015). Tableau 8 Abréviations et codes des provinces et des territoires, Recensement de 2011. *Liste des tableaux*. [\[consulter\]](#)
- Universités Canada (2020, 29 octobre). *L'autonomie institutionnelle. Principes*. Universités Canada. [\[consulter\]](#)
- UQ [Université du Québec] (2001). *Règlement général 8. Planification stratégique. [...] Refonte 2000-11-AG-S-R-177 (13 décembre 2000), G.O.Q.1, 13 janvier 2001, pp. 44-45*. UQ. [\[consulter\]](#)
- Viczko, D. et Tascón, C. I. (2016). Performing internationalization of higher education in Canadian national policy. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 1-18. [\[consulter\]](#)
- Voorhees, R. A. (2008). Institutional research's role in strategic planning. *New Directions for Higher Education*, 141(141), 77-85. [\[consulter\]](#)

**Catherine Larouche** est professeure en administration scolaire et responsable des DESS et programmes courts en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Avocate, elle est titulaire d'une maîtrise en gestion des organisations (UQAC) et d'un doctorat en administration et évaluation en éducation (ULaval). Elle est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation, chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE) et membre chercheur du réseau PERISCOPE. Elle est codirectrice et coéditrice de la revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation. Ses intérêts de recherche concernent le droit de l'éducation, la gouvernance et la planification des systèmes éducatifs, et particulièrement l'enseignement supérieur.

Après avoir complété un baccalauréat en sociologie et psychologie à l'Université de Montréal, **Camille Larouche** a obtenu son une maîtrise en sociologie à l'Université Laval en 2023. Elle est maintenant une professionnelle de recherche ayant pour principal intérêt la co-construction.

Professeur titulaire en évaluation institutionnelle à l'Université Laval, **Denis Savard** est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation, directeur adjoint du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Il a œuvré à différentes instances du système éducatif (écoles secondaires, ministères de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, vice-rectorats d'universités). Ses intérêts touchent la performance des systèmes et des établissements ainsi que la qualité des programmes d'études.

Après avoir complété une maîtrise en administration et politiques de l'éducation, **Ashley Byrne** est en voie de terminer un doctorat dans le même domaine à l'Université Laval. Sous la direction de Denis Savard, ses recherches portent sur la planification stratégique du développement durable et sur la façon dont les différents établissements d'enseignement supérieur planifient et mettent en oeuvre leurs pratiques et politiques durables. Elle est également assistante de recherche à l'Université Laval, stagiaire au ministère de l'Enseignement supérieur et membre du Comité interordres de la relève étudiante du Conseil supérieur de l'éducation.

**Lucie Héon** est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. D'abord adjointe à la direction des études au cégep de Drummondville de 1993 à 2000, elle entame sa carrière de professeure à l'U. Laval à partir de 2000. Elle y dirige les programmes d'études supérieures (maîtrises et doctorat) en administration et politiques de l'éducation de 2010 à 2019. Au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail, elle dirige des recherches dont les travaux portent principalement sur l'étude des systèmes et des organisations d'enseignement supérieur (planification et gestion), la planification et la gestion de l'éducation ainsi que l'analyse des compétences et des pratiques des directeurs d'organisation d'enseignement. Elle est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation.