

---

# L'université possible

---

Un regard personnel  
et prospectif  
porté sur l'université  
québécoise

Denis Rhéaume





COLLECTION  
**Enseignement  
supérieur**

Étroitement associée au Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES), la collection *Enseignement supérieur* accueille des travaux de recherche ou des essais ayant pour objet l'enseignement supérieur. C'est une orientation large qui, au plan thématique, se traduit par une ouverture sur l'ensemble des missions, des pratiques et des débats qui marquent le monde universitaire. La collection regroupe donc des ouvrages portant sur les pratiques universitaires en matière de recherche et de formation ou encore, de façon plus large, sur les grandes tendances sociales susceptibles d'affecter les universités à court, moyen ou long termes. En somme, la collection veut contribuer à une meilleure connaissance des environnements interne et externe des universités ; d'abord celles du Québec, mais aussi celles d'ailleurs.

Moins centrée sur la formation que par la passé, cette orientation est aussi le résultat direct de celle que s'est donnée le GRES depuis son rattachement au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) : un regroupement de chercheurs qui poursuivent des travaux de nature interdisciplinaire sur les transformations, le rôle et la place de la science et de la technologie dans les sociétés contemporaines.

La collection *Enseignement supérieur* s'adresse donc à tous ceux, étudiants, gestionnaires, professeurs et chercheurs, qui sont concernés par la réalité universitaire tant dans sa mission d'enseignement que de recherche. Elle vise à mieux faire connaître et comprendre ce qui se vit dans les universités ainsi qu'à évaluer la qualité et la pertinence de leurs activités.

Collection dirigée par MICHEL TRÉPANIÉ  
*Directeur du GRES*



---

# L'université

---

# possible

---

Un regard personnel  
et prospectif  
porté sur l'université  
québécoise

## DANS LA MÊME COLLECTION

10. **L'ÉTAT QUÉBÉCOIS ET LES UNIVERSITÉS – ACTEURS ET ENJEUX**  
Sous la direction de *Paul Beaulieu et Denis Bertrand*, 1999, 290 p.
9. **VERS UN MODÈLE DE DIRECTION DE RECHERCHE DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES**  
*Chantal Royer*, 1998, 106 p.
8. **L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION ÉTUDIANTE A L'UNIVERSITÉ – FACTEURS EXPLICATIFS ET ENJEUX**  
Sous la direction de *Pierre Chenard*, 1997, 166 p.
7. **LA PERSISTANCE AU DOCTORAT – UNE HISTOIRE DE SENS**  
*Louise Bourdages*, 1996, 172 p.
6. **LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE À L'UNIVERSITÉ**  
*Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier*, 1996, 216 p.
5. **LA CARRIÈRE DE L'ÉLITE SCIENTIFIQUE UNIVERSITAIRE DU QUÉBEC LE CAS DU SECTEUR BIOMÉDICAL**  
*Paul Beaulieu*, 1996, 146 p.
4. **LE TRAVAIL PROFESSORAL REMESURÉ – UNITÉ ET DIVERSITÉ**  
*Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu*, 1994, 446 p.
3. **LE TRAVAIL PROFESSORAL RECONSTRUIT – AU-DELÀ DE LA MODULATION**  
*Denis Bertrand*, 1993, 198 p.
2. **LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC**  
*Romain Rousseau et Claire V. de la Durantaye*, 1992, 128 p.
1. **LE TRAVAIL PROFESSORAL DÉMYSTIFIÉ**  
*Denis Bertrand*, 1991, 166 p.

---

### PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : [secretariat@puq.quebec.ca](mailto:secretariat@puq.quebec.ca) • Internet : [www.puq.quebec.ca](http://www.puq.quebec.ca)

Distribution :

#### **CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474/1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

#### **FRANCE**

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

#### **SUISSE**

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

---

# L'université

---

# possible

---

Un regard personnel  
et prospectif  
porté sur l'université  
québécoise

COLLECTION **ES**

11

2000



Presses de l'Université du Québec  
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

***Données de catalogage avant publication (Canada)***

Rhéaume, Denis, 1954-

L'université possible : un regard personnel et prospectif porté sur l'université québécoise

(Collection ES ; 11)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1064-6

1. Enseignement universitaire – Québec (Province). 2. Enseignement universitaire – Québec (Province) – Programmes d'études. 3. Universités – Québec (Province).

I. Titre. II. Collection.

LB2328.42.C3R43 2000

378.714

C00-940288-8

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.



Nous remercions le Conseil des arts du Canada  
de l'aide accordée à notre programme de publication.

Mise en pages : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
Conception de la couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2000 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2000 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1<sup>er</sup> trimestre 2000

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

# Préface

*L'institution universitaire est en pleine restructuration. Au Québec, la crise financière engendrée par les politiques publiques dissimule en partie les exigences de cette mutation. Elle mobilise l'attention des dirigeants et les détourne trop souvent des véritables défis. Pour tous les acteurs, elle constitue un alibi commode, tant pour expliquer les difficultés que pour justifier l'inaction, mais elle ajoute aussi aux difficultés, en privant les établissements d'une marge de manœuvre qui leur serait bien nécessaire dans ce contexte d'ajustement structurel. On se trouve ainsi en plein paradoxe. Le refus de payer davantage, tant de la part des étudiants que de l'État, donne la mesure de la valeur qu'ils accordent à l'université en la privant, du même coup, des moyens nécessaires à l'accroissement de la valeur du service universitaire.*

*Le livre de Denis Rhéaume arrive ainsi à point nommé, comme une bouffée d'air frais. Sans nostalgie, en évitant toute charge débridée, sans succomber plus que de raison aux utopies trop faciles, il pose des diagnostics précis et ouvre des voies de solutions possibles, comme l'évoque le titre même de l'ouvrage. L'avenir ne se prédit pas. Comme le soutient la théorie prospectiviste, il se construit. Et le livre de Denis Rhéaume peut nous aider à cette nécessaire reconstruction de l'université.*

*Il s'attaque d'emblée à des problèmes de structure, qui mettent directement en cause les politiques publiques : le financement des clientèles, celui de la recherche et l'évaluation du système et des établissements. D'aucuns applaudiront à la justesse de l'analyse et à l'à-propos des hypothèses de remède, d'autres s'élèveront contre ce qu'ils qualifieront d'exagération et d'irréalisme.*

*Mais il ne faut surtout pas s'arrêter à ces premières impressions. L'essentiel de l'ouvrage est ailleurs, du chapitre 3 au chapitre 14, la mission de formation de l'université est analysée en profondeur, autant dans les principes qui la guident*

*et devraient la guider, que dans ses modes d'organisation. On appréciera la lucidité des constats et le caractère souvent pragmatique des solutions envisagées.*

*Plus précisément, trois trames se dessinent en arrière-plan. Tout d'abord, l'importance donnée à l'étudiant, à ses besoins et à ses possibilités d'apprentissage, et cela, sans complaisance et sans renoncement au rôle même de l'institution universitaire, qui est de donner une formation, donc d'induire et de provoquer des changements. Comme quoi, il est possible de concilier une approche à la fois active et entreprenante, pertinente et respectueuse dans les relations de l'université et de ses étudiants.*

*Autre trame de fond : l'importance accordée aux professeurs, en tant que professionnels de la formation, et la reconnaissance qui s'ensuit de la nécessité d'une prise en charge plus effective de leur part de la gestion des programmes et de la pédagogie. Si les professeurs sont des experts d'un domaine donné de la connaissance, dans lequel ils doivent se maintenir à jour, ils ont principalement pour tâche de traduire ces savoirs dans des activités de formation et d'en gérer la prestation de façon optimale. Denis Rhéaume nous rappelle, par la nature même de son exposé, que les programmes ne sont pas des cadres tout faits, dans lesquels s'inscrivent des étudiants et des professeurs, mais le résultat d'interactions constantes entre des personnes dans des cadres institutionnels qui devraient favoriser l'apprentissage, selon une hiérarchie d'objectifs ordonnés à l'actualisation de tout le potentiel de la personne. Il le fait sans verser dans des propositions irréalistes, mais avec le souci constant de démontrer la faisabilité des solutions qu'il préconise.*

*Denis Rhéaume propose que l'on investisse davantage dans la recherche sur l'enseignement supérieur. On ne pourrait voir là qu'un plaidoyer pro domo, si l'on ne pouvait constater que toutes ses analyses reposent sur des études empiriques, fruits de recherches conduites avec méthode et rigueur. Si l'ouvrage relève pour une part de l'essai, on pourrait dire qu'il constitue un essai scientifiquement conduit, puisque la plupart des constats et des prises de position qui en découlent s'appuient sur des observations bien documentées. En plus d'appuyer ses propos, cette façon de procéder constitue par elle-même une indication de la pertinence et de la valeur des recherches sur l'enseignement supérieur, et montre comment des connaissances étayées par des analyses rigoureuses rendent les débats plus transparents aux intérêts trop mesquins et aux idéologies trop rigides qui obnubilent souvent les politiques et les pratiques universitaires.*

*Voici donc un livre très éclairant, aussi bien par l'approche d'analyse des problèmes qu'il prône, en la mettant en pratique, que par les constats qu'il établit et les pistes de solution qu'il propose. Certes, on pourra déplorer des absences. Il n'est guère question de technologie dans cet ouvrage. Et dans un sens, c'est heureux, car, tout comme les difficultés financières cachent souvent le caractère plus fondamental des problèmes que connaît l'université, la révolution technique en cours empêche parfois de voir les dimensions proprement pédagogiques et organisationnelles*

*de la nécessaire restructuration de l'université. Ce sont les interactions entre les étudiants et les professeurs qu'il faut replacer au cœur de la formation et cela, pour mieux articuler les rapports entre les objectifs et les activités dans des cadres administratifs plus souples et mieux maîtrisés par les premiers acteurs de la formation que sont les professeurs eux-mêmes. Dès lors, on perçoit mieux le caractère proprement instrumental des technologies d'information et de communication.*

*D'aucuns ne manqueront pas de souligner que l'ouvrage de Denis Rhéaume est un peu court par rapport à la recherche et à son rôle dans la formation. Les mutations en cours sont tellement importantes dans cette dimension de l'activité universitaire qu'il faudrait sans doute y consacrer tout un livre. Mais deux éléments fondamentaux de l'évolution en cours de la recherche nous ramènent directement à l'ouvrage de Rhéaume. La mission première de l'université est la formation des personnes, et toute tentative de détourner l'université de cette responsabilité fondamentale devrait être contrecarrée. Denis Rhéaume nous démontre, si tant est qu'on pouvait la sous-estimer, l'ampleur du chantier qui se dresse devant nous en matière de formation. C'est tout d'abord à cela qu'il faut s'employer. Par ailleurs, la vitesse de renouvellement des connaissances et des contextes d'apprentissage pose de toute nouvelle façon les rapports entre enseignement et recherche. Cet ouvrage fournit des bases pour repenser la recherche en fonction de la formation, et c'est cela aussi qu'il faudra entreprendre.*

*Par son caractère pragmatique et par le fait qu'il s'appuie sur des analyses bien documentées, l'ouvrage de Denis Rhéaume ouvre une brèche dans le mur du défaitisme dans lequel s'enferme parfois la communauté universitaire. Il constitue sans conteste un stimulant pour ceux et celles qui croient à une université meilleure, qui pousse plus loin encore sa mission de formation et qui, dans le contexte québécois, sache toujours mieux forger le savoir, le savoir-faire, l'identité et la culture personnelle et civique de nos concitoyens.*

Guy Massicotte  
Directeur du Bureau de la planification  
Université du Québec



*À Maude et Gaspard*



# Table des matières

<b>Préface</b> .....	VII
<b>Avant-propos</b> .....	XIX
Quelques mots sur mes années au GRES .....	XX
Avant 1992 .....	XXI
<b>Remerciements</b> .....	XXIII
<b>Introduction</b> .....	1
L'université possible .....	2
Objectifs et nature de l'ouvrage .....	3
Un projet un peu téméraire .....	4
Structure de l'ouvrage .....	5
<b>Chapitre 1 Les responsabilités du réseau universitaire québécois</b> .....	7
Six responsabilités à distinguer .....	7
En finir avec l'exercice perpétuel de définition de la mission universitaire .....	11

<b>Chapitre 2 Les pouvoirs et les responsabilités de l'État en matière universitaire</b> .....	15
La course à la clientèle étudiante .....	15
Un laisser-aller exagéré en matière de recherche .....	17
Préciser les pouvoirs et les responsabilités de l'État : une nécessité .....	19
Trois exemples de projets envisageables .....	22
<b>Chapitre 3 Les différences entre trois types d'apprentissages</b> .....	25
Trois types d'apprentissages souhaités .....	25
L'utilité d'une taxonomie élémentaire des apprentissages souhaités .....	27
Pour une meilleure considération et une meilleure planification de la formation générale .....	27
Pour un meilleur traitement de la diversité dans les cours offerts .....	28
<b>Chapitre 4 La direction d'un programme de formation</b> .....	31
Adaptation des 10 rôles d'un cadre selon Mintzberg à la fonction de direction d'un programme .....	31
L'importance d'une direction de programme solide .....	34
<b>Chapitre 5 Vers une vision élargie du travail des enseignants</b> .....	39
Le groupe-cours : une base comptable inadéquate .....	39
La sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement : une dimension négligée .....	41
<b>Chapitre 6 Mieux connaître les apprentissages souhaités</b> .....	45
<b>Chapitre 7 L'évaluation des programmes de formation</b> .....	49
Les limites de l'évaluation périodique des programmes instaurée par la CREPUQ .....	50
Parvenir à une évaluation continue des programmes .....	52
1. Centrer le questionnement des étudiants et autres intervenants sur une énumération consensuelle des principaux objectifs du programme .....	52
2. Consulter tous les finissants du programme au moment où ils terminent leur programme .....	53

3. Dans la mesure du possible, impliquer l'ensemble des enseignants concernés, surtout au moment de la définition des activités d'évaluation et au moment de l'analyse des résultats de l'évaluation .....	54
4. Investir sérieusement dans la consultation d'une variété d'experts, d'observateurs et de représentants du milieu de l'emploi .....	56
5. Donner un bon ancrage aux opérations d'évaluation et au suivi .....	57
<b>Chapitre 8 L'évaluation des cours</b> .....	61
Améliorer l'évaluation étudiante des cours .....	61
L'échelle d'intégration du savoir ( <i>Échelle IS</i> ) : un exemple .....	64
Transcender l'évaluation étudiante des cours .....	65
<b>Chapitre 9 La certification au premier cycle</b> .....	67
Critères pour mener un examen critique du système de certification .....	68
Quelques critiques .....	69
Le système en place ne tient pas assez compte de l'objectif fondamental de la certification .....	69
Le système de certification n'est peut-être plus aussi fiable qu'on pourrait le souhaiter .....	71
Le système de certification est loin d'être efficient .....	71
Le système actuel compromet une réelle évaluation formative des apprentissages .....	72
Trois avenues pour éventuellement améliorer la certification .....	73
L'idée d'une activité d'évaluation-synthèse créditée .....	73
Fragmenter un peu moins et simplifier l'évaluation officielle au sein de chacun des cours .....	75
Créer pour plusieurs programmes une moyenne cumulative dite « centrale » .....	75
<b>Chapitre 10 Le premier cycle</b> .....	77
Le malaise général du premier cycle .....	78
Trois mouvements de fond nécessaires et complémentaires .....	80
Le modèle général d'EROFEU .....	83
Voir autrement les programmes .....	84
Investir mieux dans les cours partagés .....	86

La responsabilisation collective : une idée maîtresse .....	87
Le responsable d'un programme : un acteur clé .....	88
De la souplesse pour mieux répartir le travail .....	89
L'espace disponible pour la culture humaniste et scientifique .....	92
Par où commencer .....	95
<b>Chapitre 11 Le deuxième cycle</b> .....	97
La formation par la recherche au deuxième cycle .....	98
Les meilleures occasions d'apprendre .....	99
L'importance de l'intérêt ou de l'engagement de l'étudiant pour sa recherche .....	100
Les objectifs des étudiants .....	101
Le fait d'aimer rédiger des textes de nature académique .....	102
Le rôle important des directeurs de recherche .....	102
Les limites de la formation par la recherche au deuxième cycle .....	103
Le deuxième cycle : « moteur » de l'avenir .....	106
<b>Chapitre 12 Le troisième cycle</b> .....	109
Les objectifs des étudiants .....	110
Une étude exploratoire du GRES .....	110
Le nouveau contexte et la diversité .....	111
Les limites du modèle traditionnel de doctorat .....	113
Voies d'avenir pour le troisième cycle .....	116
Distinguer trois modèles de doctorat .....	116
Mieux reconnaître l'importance de la recherche universitaire de certains étudiants .....	116
Investir dans la formation à l'enseignement durant les études doctorales .....	116
<b>Chapitre 13 La formation de perfectionnement</b> .....	121
L'idée de formation de perfectionnement .....	121
Une responsabilité à circonscrire .....	122
Mon opinion personnelle .....	124
Le cas particulier des sciences de l'éducation .....	125
Un défi pédagogique .....	125

<b>Chapitre 14 Questions de pédagogie</b> .....	129
L'intégration du savoir .....	129
Apprendre en lisant et en rédigeant .....	130
Apprendre en lisant .....	131
Apprendre en rédigeant .....	132
L'éducation à l'esprit critique .....	134
L'avenir de l'enseignement magistral en classe et en temps réel .....	135
Avantages et limites de l'enseignement magistral en classe et en temps réel .....	135
Le cours sur bande vidéo .....	136
Les technologies de l'information et des communications .....	138
<b>Chapitre 15 La recherche universitaire</b> .....	141
Deux inquiétudes .....	142
Quatre mythes persistants .....	144
Protéger et respecter le temps libre des professeurs .....	147
Quelques suggestions concernant le développement de la recherche universitaire .....	148
<b>Chapitre 16 La recherche ayant pour objet l'université</b> .....	151
Pertinence reconnue .....	152
En réalité, on fait peu .....	152
Les conditions favorables à réunir .....	153
La contribution de l'Université du Québec .....	155
Les universités devraient investir ensemble .....	156
La meilleure hypothèse : la création d'un « Fonds spécial pour la recherche professorale ayant pour objet l'université québécoise » .....	156
Un autre scénario possible .....	157
<b>Conclusion</b> .....	159
Survol de l'ouvrage .....	159
Six piliers pour construire « l'université possible » .....	161
Le passage d'une gestion grossière de la formation et de la recherche à une gestion plus fine, exemplaire et adaptée à l'institution universitaire .....	164

**Annexes**

I	<i>Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur</i> publiés par le GRES de 1994 à 1998 .....	167
II	Ouvrages parus dans la collection « Enseignement supérieur » des Presses de l'Université du Québec de 1994 à 1998 .....	169
	<b>Références bibliographiques</b> .....	171

# Avant-propos

Cet essai me permet de conclure presque six ans de travail comme chercheur et directeur du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Université du Québec, mieux connu sous le nom de GRES<sup>1</sup>.

Ce projet s'est installé dans mon esprit durant ma dernière année à la direction du GRES pendant que je m'éloignais graduellement de cette fonction. Prenant un léger recul sur cette expérience, j'ai senti que j'avais le devoir, mais aussi l'envie, de synthétiser ma pensée et d'exprimer plusieurs idées portant sur l'université québécoise.

Ces idées, ce sont des conclusions que je dégage de mon expérience, des observations sur lesquelles je veux attirer l'attention, ou des critiques que j'adresse à l'université québécoise. Ce sont également des suggestions, des façons de voir les choses, des hypothèses portées à l'attention de ceux qui s'intéressent à l'université québécoise et à son avenir.

Pour que le lecteur saisisse mieux le sens, l'origine et les limites de mes réflexions, j'ai cru utile dans cet avant-propos de dire quelques mots sur mes années au GRES de 1992 à 1998 et sur mon expérience au sein de l'université québécoise avant 1992.

1. L'Assemblée des gouverneurs me nommait en 1992 pour un premier mandat de deux ans. Ce mandat a été renouvelé en 1994 et prolongé en 1996 pour une durée indéterminée. Le 1<sup>er</sup> juin 1998, le GRES a été transféré à l'Université du Québec à Montréal et une autre personne en a pris la direction.

## QUELQUES MOTS SUR MES ANNÉES AU GRES

À l'automne 1992, je devenais directeur du GRES. Il s'agissait d'une modeste infrastructure de recherche financée par quelques constituantes de l'Université du Québec qui était toutefois ouverte à l'ensemble des constituantes de l'Université. Le but poursuivi était le développement de la recherche universitaire portant sur l'université québécoise, un développement appuyé par quelques dirigeants visionnaires. Rappelons que l'Université du Québec innovait sur ce plan : il n'existait pas ailleurs au Québec une autre unité de recherche ayant des visées comparables.

À ce moment-là, peu de recherches figuraient à l'actif du GRES, peu de recherches étaient en cours, et, comme aujourd'hui, les professeurs se définissant comme des chercheurs dans le domaine étaient de rares exceptions. Je reviendrai sur cette situation déplorable dans un chapitre consacré à cette question.

Comme directeur du GRES, j'ai eu à mettre de l'avant quelques axes de recherche et, surtout, à jouer un rôle d'animateur de la recherche sur l'université au sein du réseau de l'Université du Québec. J'ai contribué à la mise en oeuvre et au financement de quelques projets et assumé la direction de la collection « Enseignement supérieur » aux Presses de l'Université du Québec.

Les principaux thèmes de recherche privilégiés par le GRES pendant ces années furent les suivants : l'analyse du travail des professeurs d'université, la formation par la recherche au deuxième cycle, les stratégies d'apprentissage à l'université, l'assimilation du savoir, l'évaluation étudiante des cours, la place de la culture humaniste et scientifique dans les programmes de premier cycle, le rôle des universités en matière de formation continue des enseignants et l'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Ce sont des thèmes qui concernent principalement la formation universitaire. Pour une vision plus complète, le lecteur est invité à consulter à l'annexe I une liste des *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur* publiés par le GRES de 1994 à 1998 et, à l'annexe II, une liste des ouvrages publiés dans la collection « Enseignement supérieur » durant cette même période. Ces publications reflètent à leur manière le travail accompli et auquel je me réfère dans cet ouvrage.

Durant mes années au GRES, j'ai été appelé à observer le travail de la Commission des états généraux sur l'éducation, le travail du Comité sur le financement des universités et, plus récemment, le lancement des travaux devant éventuellement conduire à une politique de l'État québécois en matière universitaire. J'ai pris connaissance aussi de beaucoup d'inter-

ventions se rapportant à la situation financière plus difficile des universités. C'était le contexte de cette période.

J'ai eu ainsi passablement de temps pour réfléchir sur l'université québécoise, sur ses problèmes et ses défis, pour lire dans le domaine, pour considérer la réflexion des autres. Pendant six ans, en plus d'assumer la direction du GRES, toutes mes activités de recherche ont eu pour objet, de diverses manières, l'université québécoise. En outre, j'ai parcouru régulièrement les journaux de plusieurs universités : c'était mon actualité professionnelle.

## **AVANT 1992**

De 1973 à 1980, j'ai étudié à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval : premier cycle en orientation, puis deuxième et troisième cycle en mesure et évaluation. Durant cette même période, j'ai aussi enseigné : j'ai en effet pu assumer plusieurs charges d'enseignement à l'Université Laval, à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec à Rimouski. J'ai de plus œuvré comme professionnel de recherche au Département de didactique de l'Université Laval, et j'ai effectué quelques tâches comme assistant de recherche. Par ailleurs, durant ma dernière année d'études, j'ai eu la chance de participer aux réunions hebdomadaires de la Commission des études de l'Université Laval, comme représentant des étudiants des deuxième et troisième cycles. C'est une courte expérience qui a laissé des traces.

Puis, en 1980, je suis devenu professeur-chercheur à l'INRS-Éducation, un centre de recherche de l'Institut national de la recherche scientifique, et j'y suis resté jusqu'à sa fermeture en 1986. C'est alors que je suis devenu adjoint au directeur scientifique de l'INRS et responsable de la gestion académique. Cette fonction n'aura pas été officialisée sous cette forme. J'ai cependant poursuivi mon travail à la direction scientifique de l'INRS jusqu'à ma nomination à la direction du GRES, en 1992. Mes tâches ont touché surtout le développement de la réglementation des études et de certaines politiques, la gestion et l'évaluation des programmes de maîtrise et de doctorat de l'INRS, ainsi que l'accueil des stagiaires postdoctoraux dans les centres de l'INRS.

Ainsi, en incluant mes années à la direction du GRES, c'est presque un quart de siècle passé au sein de l'université québécoise. Sans prétendre connaître toutes les facettes de toutes les universités, j'ai tout de même eu à y œuvrer à divers titres : étudiant, assistant de recherche, professionnel de recherche, chargé de cours, professeur-chercheur, administrateur, chercheur en enseignement supérieur et directeur du GRES.



# Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier monsieur Guy Massicotte, directeur du Bureau de la planification de l'Université du Québec, et cela, pour trois raisons. Premièrement, en 1992, avec Guy Provost, Pierre DeCelles, Alain Soucy et Romain Rousseau, Guy Massicotte m'a fait confiance en me donnant la chance de diriger le Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES) de l'Université du Québec. Deuxièmement, même si j'ai pu le faire en privé, je désire lui rappeler à quel point j'ai apprécié sa supervision respectueuse, sa collaboration, ses conseils et nos échanges périodiques alors qu'il était vice-président à la planification de l'Université du Québec et qu'il lui incombait d'encadrer un peu mon travail. Il aura été pour moi un personnage très stimulant et significatif. Enfin, je lui suis très reconnaissant d'avoir accepté de rédiger la préface de cet ouvrage.

Sans pouvoir toutes les mentionner, je remercie aussi les personnes qui, à leur manière, ont appuyé mon action au moment où je dirigeais le GRES et celles qui ont contribué à la publication de cet ouvrage ; je salue en particulier Denis Bertrand avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler.

Le moment est aussi venu de remercier publiquement mon ami Victor Thibaudeau, professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval, pour avoir si bien joué son rôle d'ami durant le processus d'élaboration de cet ouvrage, mais aussi pour sa précieuse contribution intellectuelle. Bien avant mon arrivée à la direction du GRES, nous avons un peu l'habitude de discuter de la chose universitaire et de rêver d'une université meilleure. Mon travail au sein du GRES et la rédaction de cet ouvrage n'ont fait qu'intensifier ces échanges. Dans l'ombre, il a été un conseiller utile et

généreux. Victor aura été mon seul lecteur critique assidu pendant la rédaction de cet ouvrage. Je le remercie pour sa patience, son dévouement, ses centaines de remarques et ses suggestions souvent si pertinentes.

Enfin, j'exprime mon affection à ceux et celles qui connaissaient ce projet personnel de publier un essai sur l'université québécoise et qui m'ont aidé par leurs encouragements et leur présence.

# Introduction

*Comme la matière peut être à l'état gazeux,  
liquide ou solide, la pensée peut avoir trois niveaux  
de consistance : le niveau mental informulé, le niveau  
de la formulation orale, le niveau de la formulation écrite.  
Il est essentiel de donner à sa pensée, autant qu'il se peut,  
une forme solide, une formulation écrite.*

André SÉGAL, *Penser le passé au présent.*

Le progrès de l'université québécoise est en soi quelque chose de souhaitable. Il est heureux de voir quelques intervenants qui désirent plus que d'autres y contribuer. Pour ma part, c'est cependant à une petite révolution que je voudrais assister au sein des établissements universitaires.

L'université québécoise vit depuis quelques années des heures difficiles. Elle est plus souvent qu'avant critiquée sur le plan de ses performances et de ses capacités à s'adapter aux nouvelles situations, aux nouvelles exigences tant des individus que de la société. En particulier, la situation financière périlleuse des établissements amène à prendre rapidement des décisions difficiles. Tantôt ces décisions déstabilisent et inquiètent, tantôt elles compromettent les efforts de développement de l'organisation universitaire.

Les universités ne paraissent plus avoir suffisamment la maîtrise de leur destin et on ne saurait, pour l'instant, apercevoir du côté de l'État une vision plus claire de l'avenir des universités. Les dirigeants universitaires expriment régulièrement leurs inquiétudes, surtout en ce qui a trait aux revenus des établissements. Mais ils parviennent assez mal à mobiliser les forces d'adaptation au sein de l'institution universitaire. Au-delà du discours, généralement, ils ne semblent pas à la recherche de transformations fondamentales pourtant nécessaires pour préparer l'avenir de l'université québécoise. Certains ont l'air de se comporter en administrateurs d'une situation temporaire, en attente d'un contexte plus favorable, de jours meilleurs, pour faire je ne sais quoi lorsque ces jours meilleurs adviendront.

Les difficultés financières auraient pu fouetter un peu cette université parfois jugée trop conservatrice. Malgré tout, l'université québécoise semble

paralysée par ses traditions, ses modèles du passé, ses peurs des changements profonds.

## L'UNIVERSITÉ POSSIBLE

L'université possible, c'est le titre que j'ai choisi d'entrée de jeu pour cet essai. C'est une expression qui a beaucoup de signification pour moi.

Au premier plan, cette université possible, c'est l'université que je souhaiterais voir au Québec : une université plus performante, plus branchée sur la vie et le travail, plus critique d'elle-même et plus respectueuse des compétences professorales. Ce titre reflète mon engagement à définir un ensemble cohérent et réaliste de transformations et de moyens pour parvenir à cette université souhaitée.

C'est bel et bien, en effet, de l'université possible que je tenais à traiter. Je sais que le lecteur trouvera dans cet ouvrage quelques idées qui pourront lui paraître irréalistes ou difficiles à appliquer dans l'université actuelle. Mon engagement est cependant d'un autre ordre : il porte sur un ensemble de transformations intégrées les unes aux autres. C'est le réalisme de cet ensemble qui devrait être évalué.

Ce titre exprime également ma conviction qu'il serait possible de se rapprocher de l'université meilleure et plus moderne que je souhaite, sans une augmentation substantielle du financement public de base, et sans accroître significativement les frais de scolarité. Cela dit, la voie à suivre ne réside certainement pas uniquement dans un meilleur financement. Au contraire, je pense qu'il serait malsain pour la société québécoise d'injecter trop d'argent nouveau dans l'université, sans veiller à moderniser passablement l'institution universitaire. Idéalement, l'argent nouveau devrait d'abord servir à appuyer la modernisation de l'université québécoise. Surtout, l'injection d'argent nouveau ne devrait pas avoir comme conséquence de retarder les transformations profondes qui sont souhaitables dans l'institution universitaire. Or le risque paraît grand.

L'université possible, c'est par ailleurs l'expression de mon impatience devant une université qui ne parvient jamais à se transformer sérieusement même si les diagnostics sont bien connus et qui ramène, décennie après décennie, les mêmes problèmes souvent exprimés avec simplisme. J'en ai assez du climat de morosité de l'université où tout finit par avoir l'air impossible, où toute idée importante de renouvellement finit par prendre l'allure d'une impasse. J'en ai assez d'une université moins disposée à imaginer des solutions prometteuses, quoique difficiles, qu'à trouver les responsables de sa stagnation : l'argent qui manque, les étudiants qui ne sont plus disposés à faire des efforts pour apprendre, les enseignants qui n'ont pas de formation

en enseignement, les conventions collectives trop rigides, la liberté des professeurs, l'incompréhension, etc. Malgré les difficultés, des transformations me paraissent tout à fait envisageables à la condition d'y tenir réellement et de s'appuyer sur quelques bases solides : je privilégie un tel optimisme modéré.

Enfin, l'université possible, c'est une manière de reconnaître que dans cette université impuissante et un peu malade, il y a tout de même déjà de nombreux éléments de réussite, des modèles intéressants dont on pourrait s'inspirer davantage, de nombreux talents sous-utilisés et beaucoup de professeurs et de dirigeants qui voudraient faire carrière dans l'université possible que je souhaite.

Il m'est arrivé de comparer l'université québécoise actuelle à une ville qui aurait grandi vite, mal et sans planification. Un jour, le moment vient d'envisager des transformations importantes pour améliorer cette ville ; des transformations qui, bien que temporairement incommodes, donneront un nouvel élan durable à la ville. On ne crée pas une ville idéale ; on ne peut réinventer la ville. Son renouvellement doit se faire en protégeant certains quartiers qui ont plus de charme, en s'appuyant sur certains espaces ou certains axes plus intéressants, en reconnaissant les accidents heureux de son histoire désordonnée. Il pourrait en être de même, *mutatis mutandis*, de l'université.

## **OBJECTIFS ET NATURE DE L'OUVRAGE**

Par cet ouvrage, je veux donc apporter une modeste contribution à cette modernisation et à cette reconstruction de bases plus solides, surtout pour l'université québécoise francophone<sup>1</sup>. Les trois objectifs que je me suis fixés sont les suivants :

- exprimer ma vision personnelle de quelques sujets, problèmes et défis que l'université québécoise pourrait considérer plus directement et plus sérieusement ;
- attirer l'attention sur quelques travaux de recherche du GRES et rappeler quelques résultats de recherche qui, me semble-t-il, peuvent apporter un éclairage utile dans le contexte actuel ;
- proposer quelques piliers ou quelques bases me paraissant les plus appropriés pour créer cette université plus moderne à laquelle je veux contribuer.

1. Non pas que je ne souhaite pas tout le bien possible aux universités anglophones, sauf que mes travaux au sein du GRES et mes expériences professionnelles m'ont peu donné l'occasion de les connaître. Cela peut constituer ici et là une limite de cet essai et le lecteur doit en être bien conscient.

Essentiellement, il s'agit de tracer les grandes lignes de « l'université possible » et de montrer comment elle pourrait prendre forme. Certes, cet ouvrage exprime des inquiétudes ou formule des critiques sévères. C'était incontournable. Malgré tout, d'entrée de jeu, je me suis orienté vers un ouvrage qui contient plus de suggestions que de critiques. C'était une priorité pour moi : montrer comment on peut parvenir à cette université possible que je souhaiterais et essayer d'identifier les meilleurs leviers de développement.

Selon moi, les gros problèmes ont été souvent exposés et sont assez bien connus. Je ne voulais pas aggraver la morosité, renforcer les sentiments d'impuissance et encore moins écrire « l'université impossible ».

Cet ouvrage me donne également l'occasion de ramener à l'attention et de remettre un peu en valeur une partie du travail accompli par le GRES de 1992 à 1998. Les écrits sont souvent rapidement oubliés dans ce domaine. Or, à mon avis, il y a quelques résultats de recherche qui doivent être rappelés et ils le seront au fil de cet ouvrage.

Par ailleurs, je voudrais que le lecteur retienne que ce sont surtout les universités québécoises francophones que j'ai à l'esprit. Ce sont celles qui ont été le plus souvent l'objet des réflexions, des travaux et des collectes de données du GRES, de 1992 à 1998.

Cet ouvrage s'est défini dans mon esprit avec pour modèle de départ celui publié par Laurent Laplante en 1988 et intitulé *L'université, questions et défis*<sup>2</sup>. J'y ai trouvé un véritable regard personnel porté librement sur l'université québécoise. C'est aussi ce que j'ai essayé de faire, à ma manière, en m'inspirant de mes propres expériences et observations. J'ai cependant tenu à suggérer des avenues pour transformer l'institution universitaire dans le sens que je souhaite.

J'ai aussi risqué certaines formulations et j'ai proposé de nouveaux découpages ou de nouvelles distinctions. On peut y voir tantôt des convictions, tantôt des intuitions, tantôt des hypothèses personnelles. J'ai, par ailleurs, ignoré ou évité délibérément des sujets que je sais importants. Cet ouvrage n'est aucunement un traité sur l'université : c'est un essai regroupant des idées et des questions choisies avec beaucoup de liberté.

## UN PROJET UN PEU TÊMÉRAIRE

Écrire un essai sur l'université est un projet téméraire. L'université est compliquée. Les susceptibilités des uns et des autres dominent la vie universitaire : personne ne se sent compris par personne. C'est comme si

2. Laplante, L. (1988). *L'université : questions et défis*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, collection « Diagnostic », volume 8.

chacun était le seul à avoir la bonne vision du problème, ou à savoir ce que devrait être la vraie bonne université. Les universités ont tendance à se dire incomprises par les gouvernements, par les milieux d'affaires et par la société. Les professeurs ont tendance à se dire incompris par les dirigeants universitaires, et vice-versa. Personne ne se sent pleinement concerné par les diagnostics et personne ne se sent visé par les solutions mises de l'avant. On s'empêtre dans des problèmes pendant des années sans avancer, au fil des commissions et des comités : on dit alors que les consensus sont difficiles à atteindre dans le monde universitaire. Un paragraphe du livre de Laurent Laplante me fait encore sourire :

Parler de l'université québécoise et des universitaires du Québec en termes globaux constitue donc à la fois une aberration et une imprudence. Aucun universitaire ne voudra se reconnaître dans un portrait d'ensemble et les universitaires ne feront d'unanimité que dans le rejet de tout portrait. Les universités elles-mêmes se feront d'ailleurs un devoir de ne pas se reconnaître dans la description que l'on peut donner de leurs consoeurs. Si, d'aventure, une critique devait toucher la cible, on répliquera sans hésiter que tout a été corrigé depuis et que seuls les ignares l'ignorent. (p. 8)

L'université, c'est compliqué. Bien sûr, ce n'est pas une entreprise privée, ce n'est pas une grosse école de niveau supérieur, ce n'est pas un service public comme les autres ; c'est quelque chose de tellement spécifique que c'en est compliqué !

Cela dit, j'ai souvent été surpris par le simplisme avec lequel, dans le milieu universitaire, on abordait les sujets les plus importants touchant le développement de l'université, de la formation et de la recherche. Cet ouvrage donnera quelques exemples de situations où il est clair que l'on a tendance à simplifier outre mesure et à réduire un problème en ignorant des aspects ou des distinctions dont il faudrait pourtant tenir compte.

Fuir le simplisme pour parler de l'activité universitaire, c'est prendre un risque. Par ailleurs, si la fausse simplicité est agaçante, la fausse complexité l'est tout autant. Mon ambition serait qu'un tel ouvrage aide à voir clair dans les situations, et ce, avec plus de facilité et de plaisir.

## **STRUCTURE DE L'OUVRAGE**

Le premier chapitre vise à exposer les responsabilités du réseau universitaire québécois sans toutefois y voir d'absolu ; ces responsabilités sont en fait des choix de société. Le deuxième a pour objet les pouvoirs et responsabilités de l'État québécois en matière universitaire.

Le chapitre 3 invite à reconnaître l'existence de trois types d'apprentissages fondamentalement distincts : c'est une idée centrale qui reviendra à divers endroits dans cet ouvrage. Je crois en effet que cela constitue un des piliers sur lesquels on pourrait s'appuyer pour repenser utilement l'activité universitaire, en matière de formation.

Dans le chapitre 4, j'insiste sur la nécessité d'intensifier la direction des programmes de formation en tant qu'élément clé pour de véritables progrès en matière de formation. C'est en même temps une condition sine qua non de réussite d'une véritable décentralisation que l'on pourrait souhaiter dans ce domaine.

Quant au chapitre 5, il propose d'adopter une vision élargie du travail des enseignants universitaires, entre autres pour mieux reconnaître leur rôle important d'experts dans la sélection de la matière et des objectifs spécifiques de la formation universitaire.

Le chapitre 6 traite de l'importance de mieux connaître les véritables apprentissages souhaités par les étudiants réguliers et les autres personnes impliqués dans des cours et des programmes universitaires. Simple en apparence, cette avenue est peut-être la plus utile et la plus réaliste en vue d'assurer un meilleur traitement des désirs, des demandes et des besoins de formation.

Les chapitres 7 à 9 ont pour objet divers aspects de l'évaluation de la formation. Ainsi, les chapitres 7 et 8 portent respectivement sur l'évaluation des programmes et l'évaluation des cours, et le chapitre 9, sur la certification universitaire au premier cycle, c'est-à-dire sur l'évaluation ou la vérification des apprentissages orientée vers la sanction officielle des études.

Suivent quatre chapitres correspondant à un découpage plus classique : le premier cycle (chapitre 10), le deuxième cycle (chapitre 11), le troisième cycle (chapitre 12) et la formation de perfectionnement (chapitre 13). Ces derniers sont suivis par un chapitre centré sur des questions de pédagogie et ne visant aucun cycle en particulier (chapitre 14).

Le chapitre 15 a pour objet la recherche universitaire, et plus particulièrement la place et l'organisation de la recherche dans l'université. Il est suivi par un chapitre portant sur un thème de recherche important mais encore négligé, soit la recherche sur l'activité universitaire et le système universitaire québécois (chapitre 16).

Enfin, la conclusion permet de situer quelques éléments de l'ouvrage par rapport à ce que j'ai appelé plus haut une université possible plus performante, plus branchée sur la vie et le travail, plus critique d'elle-même et plus respectueuse des compétences professorales. J'y considère aussi de front la question délicate du leadership et de la gestion au sein de l'institution universitaire.

# Les responsabilités du réseau universitaire québécois



L'université occupe le niveau supérieur du système d'éducation québécois. En même temps, elle est l'institution à partir de laquelle se réalise une grande partie de la recherche au Québec. En fait, la double présence de la formation et de la recherche caractérise l'université québécoise dans son ensemble et chaque université en particulier.

Pour jeter un regard pénétrant sur l'université, il est cependant utile de ne pas se contenter d'une simple distinction entre formation et recherche. Aussi, dans ce chapitre initial, je tenais à proposer un découpage quelque peu original en distinguant six grandes responsabilités du réseau universitaire québécois. Un tel découpage est à privilégier dans la mesure où il peut favoriser une meilleure reconnaissance de chacune de ces responsabilités incontournables. Adopter ce genre de découpage serait plus pertinent que de s'adonner au perpétuel exercice de définition de la mission universitaire, comme je l'explique dans la deuxième partie du chapitre.

## SIX RESPONSABILITÉS À DISTINGUER

Le réseau universitaire me semble avoir à assumer six responsabilités principales :

1. Assumer la formation initiale ou de base de la plupart des professionnels (avocats, psychologues, comptables, enseignants, ingénieurs, médecins, traducteurs, actuaires...), de spécialistes dans une foule de domaines disciplinaires, des professeurs, des gestionnaires et des chercheurs dont la société a besoin, et ce, dans le but d'assurer *la relève de sa main-d'œuvre la plus scolarisée et de son intelligentsia.*

2. Donner accès à tous les Québécois *qui en ont la volonté et les aptitudes* à une formation universitaire de qualité, dans un domaine choisi, et ce, au-delà des besoins à combler mentionnés au point 1.
3. Assumer une partie de la formation de perfectionnement des diplômés universitaires.
4. S'acquitter de la certification des compétences acquises au terme de la formation considérée aux points 1 et 2, et aussi d'une partie de celle considérée au point 3.
5. Assurer la contribution québécoise à la progression du savoir universel, celui qui est susceptible d'intéresser l'humanité dans son ensemble.
6. Réaliser des recherches susceptibles de contribuer plus spécialement au développement économique, social et culturel de la société québécoise.

La première responsabilité est la plus importante : s'il fallait renoncer à une des six responsabilités, c'est la dernière qui serait abandonnée. Une société normale est préoccupée par la relève de sa main-d'œuvre la plus scolarisée et de son intelligentsia. Tout investissement important dans cette direction est jugé raisonnable. Pour ce qui est des cinq autres responsabilités, l'ordre de présentation importe peu.

La deuxième responsabilité concerne essentiellement l'accès à une formation universitaire, dans un établissement québécois, pour tous ceux qui en ont la volonté et les aptitudes. Ce n'est pas une nécessité comme peut l'être la relève de la main-d'œuvre. Cette deuxième responsabilité exprime néanmoins un choix de société important, qui pourrait être remis en question, mais qui jusqu'ici continue de recevoir l'appui de la plupart des intervenants qui s'expriment à ce sujet. Cette responsabilité a donc des répercussions considérables sur la manière dont le réseau est orienté, organisé, configuré, financé et évalué. Les principales difficultés financières actuelles du réseau universitaire découlent de cette deuxième responsabilité ; or, on assume ces difficultés dans la mesure où il s'agit d'une responsabilité reconnue par l'État et la société dans son ensemble. Autrement, il suffirait de contingenter tous les programmes à un niveau jugé idéal.

La troisième responsabilité a pour objet le perfectionnement des diplômés universitaires, surtout dans les champs professionnels, mais aussi dans les champs disciplinaires. Elle n'est pas pour l'instant une responsabilité très explicite, ni largement reconnue. C'est néanmoins une responsabilité qui sera éventuellement importante et appelée à être discutée davantage, contrairement aux deux premières dont l'importance est relativement stable.

La quatrième responsabilité est également importante et devrait être vue comme une responsabilité distincte de la formation proprement dite. Elle concerne la « valeur certifiante » inhérente aux diplômes et aux attestations comparables délivrées officiellement par un établissement universitaire. Pour d'aucuns, la responsabilité de certification est aussi importante que la responsabilité de formation et donne à l'université une certaine exclusivité à protéger. La société dans son ensemble et les milieux scientifiques et professionnels ont de fait des attentes considérables à l'endroit des universités en matière de certification, si bien que les activités entourant la certification occupent une grande place dans la vie universitaire.

La cinquième responsabilité concerne la recherche universitaire dans son sens le plus noble. Il s'agit d'assurer la contribution québécoise à la progression du savoir universel, celui qui est susceptible d'intéresser l'humanité dans son ensemble. Implicitement, on admet que chaque société, selon ses talents et selon ses ressources, contribue de façon continue à la progression du savoir universel. Cet effort se traduit par la recherche sous plusieurs formes. Ce sont tantôt des développements nouveaux en histoire, des avancées en mathématique pure, ou dans l'identification de traitements pour combattre le cancer ou le sida. Ce sont tantôt la mise au point de nouvelles méthodes d'évaluation, des connaissances factuelles sur la vie sexuelle d'un insecte particulier, etc. C'est la marche de l'humanité vers plus de savoir. Or, au Québec, ce sont les universités qui assument l'essentiel de cette responsabilité. La contribution à la progression du savoir peut, à juste titre, être vue comme une fin en soi, dans ce contexte. On l'oublie souvent, notamment en insistant pour voir la recherche comme étant au service de la formation universitaire.

La sixième responsabilité renvoie également à une partie importante de la recherche universitaire, soit à celle qui est appelée à contribuer, à court ou à moyen terme, au développement économique, social et culturel de la société québécoise. Certes, la frontière entre des retombées utiles pour la société québécoise ou pour l'humanité n'est pas étanche, mais là n'est pas la question.

D'autres responsabilités pourraient s'ajouter à cette liste. Par exemple, on pourrait penser à la collaboration et à la coopération au plan international. Il ne saurait cependant s'agir de responsabilités importantes dans le contexte qui nous occupe.

Cela dit, ce qui est par-dessus tout important, pour bien considérer les responsabilités du réseau universitaire, c'est que les six responsabilités identifiées ne doivent pas être vues comme des absolus ou des caractéristiques essentielles de l'idée d'université. Elles sont plutôt le reflet de choix de société qui ont été reconfirmés au fil du temps. En réalité, les choses

auraient pu être fort différentes. Par exemple, l'accessibilité, telle qu'elle est définie par la responsabilité 2, aurait pu ne pas être un objectif de la société québécoise ou aurait pu prendre une forme différente. Une partie significative de la formation de base des professionnels aurait pu ne pas se donner à l'intérieur des universités mais dans d'autres institutions d'enseignement supérieur<sup>1</sup>. Le type de recherche prévu sous la responsabilité 5 ou sous la responsabilité 6 aurait pu être envisagé dans d'autres institutions publiques de recherche<sup>2</sup>. Rien des responsabilités actuelles du réseau universitaire québécois n'est lié de façon intrinsèque à une quelconque essence de l'université ou à une prétendue « mission » de l'université québécoise en tant qu'université. Rien n'est fixé d'avance. Toutes les responsabilités énumérées plus haut sont effectivement des responsabilités parce que notre société, par son histoire récente ou plus ancienne, en a décidé ainsi.

Ces responsabilités concernent le réseau universitaire dans sa globalité. Ce sont des responsabilités dont l'importance variera selon les établissements, les facultés, les départements ou les domaines. De plus, elles ne concernent pas au même degré ou de la même manière chaque professeur.

Je crois qu'il serait souvent utile de se référer à cette distinction des responsabilités principales du réseau universitaire. Cela favoriserait une meilleure reconnaissance de l'importance de chacune d'elles. Ainsi, bien des décisions et des prises de positions pourraient mieux se justifier, si elles se référaient à un tel découpage de responsabilités. Par exemple, il peut être trompeur de considérer la formation universitaire sans se référer à la distinction des responsabilités 1 et 2. La première responsabilité insiste sur la relève dont la société a besoin et la deuxième, sur l'accès à la formation en tant que service public offert aux individus.

De même, ne pas reconnaître la spécificité de la certification, par rapport aux trois premières responsabilités, c'est, pour certaines questions, adopter une vision simpliste des choses. Les activités liées à la certification sont de fait omniprésentes dans la vie universitaire mais ne doivent pas être incluses dans les activités de formation au sens strict. Également, pour certains sujets à considérer, ne pas distinguer les responsabilités 5 et 6 en matière de recherche universitaire peut constituer un refus de voir la réalité et comporter le risque de sous-estimer ou d'oublier une partie importante de la recherche universitaire.

1. Les enseignants québécois, par exemple, étaient, il n'y a pas si longtemps, formés dans les écoles normales et non dans les facultés et départements d'éducation. De même des artistes ont été formés dans des conservatoires et des écoles des beaux-arts.
2. La France a souvent fourni des exemples en ce sens.

Pour ma part, je propose que c'est seulement sur la base d'un tel découpage en six responsabilités que devrait être envisagé un examen de questions comme le financement public des universités, l'évaluation des résultats généraux du système universitaire, la vocation ou la personnalité spécifique de chaque établissement, faculté ou département, les tâches et les promotions des professeurs.

## **EN FINIR AVEC L'EXERCICE PERPÉTUEL DE DÉFINITION DE LA MISSION UNIVERSITAIRE**

Une meilleure reconnaissance de chacune des responsabilités du réseau tout comme de la place relative de chacune d'elles dans les établissements, les facultés et les départements serait un pas significatif vers une meilleure compréhension et une meilleure analyse de la réalité universitaire québécoise. Par ailleurs, en même temps, cela permettrait d'en finir avec l'exercice perpétuel de définition de la mission universitaire, un exercice qui n'avance pas de décennie en décennie.

Les propos à ce sujet sont parfois sensationnels, tantôt ils sont nuancés et subtils, tantôt ils sont carrément gauches. Le triptyque « enseignement, recherche et services à la collectivité » revient à l'occasion comme la trousse du siècle. Tantôt, c'est le mythe de l'articulation enseignement et recherche qui reprend de la vigueur. Parfois, c'est la formation qui se veut fondamentale et exagère le statut qui devrait lui revenir. On parle alors de la recherche et de l'enseignement comme étant au service ultime de la formation qui, elle, serait la fin de l'université. Plus rarement, c'est la fonction critique de l'université est à l'honneur.

Par exemple, en 1995, le Conseil supérieur de l'éducation<sup>3</sup> rendait public un avis au ministre de l'Éducation intitulé *Réactualiser la mission universitaire*. Sans les annexes, c'est un document de 69 pages qui, heureusement, aborde d'autres sujets que la mission universitaire. En introduction, le Conseil expliquait ainsi la pertinence de son intervention :

Sur la base de récents travaux et d'une consultation menée dans le milieu universitaire pour connaître les préoccupations qui y ont cours, le Conseil retient que les établissements universitaires souhaitent disposer d'un certain nombre de repères, les aidant à se situer par rapport aux courants qui caractérisent l'époque actuelle et face aux attentes nouvelles qui sont adressées à l'enseignement supérieur. Par exemple, comment faire en sorte que les universités québécoises exercent leur

3. Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Avis au ministre de l'Éducation.

fonction sociale et contribuent au développement de la société, sans pour autant cesser d'exercer leur fonction critique ? Comment offrir une formation à la fois pertinente et polyvalente, c'est-à-dire comment, d'un côté, former des jeunes et des moins jeunes à l'esprit ouvert aux nouveaux défis qui confrontent notre civilisation et, de l'autre, former une main-d'œuvre hautement qualifiée qui agréée au marché du travail ? Comment contribuer au développement technologique et faire de la recherche fondamentale ? Comment faire en sorte que la recherche serve à la formation ? De quelle manière les activités de recherche peuvent-elles contribuer à l'avancement de la société ? Comment l'université contribue-t-elle en propre à la vie démocratique ? (p. 1)

Il y a là la version sophistiquée d'un discours qui, somme toute, intéresse peu de personnes dans l'institution universitaire. Avouons tout de même qu'il pourrait s'agir de questions stimulantes. Mais comment se trouve définie la mission universitaire au terme d'un tel exercice de réflexion ? Voici deux extraits significatifs de l'Avis du Conseil :

Par leurs activités d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités, les universités québécoises exercent des fonctions essentielles dans la société, soit celle de formation, celle d'avancement des connaissances et de mise au point de solutions aux problèmes présents dans la société et enfin, celle de critique. L'interaction entre ces trois fonctions est caractéristique de l'activité universitaire. (p. 30)

Le Conseil a présenté ici les grandes fonctions de la mission universitaire liées à la formation supérieure, à l'avancement des connaissances et à l'engagement critique. Il a aussi montré que l'enseignement, la recherche et les services aux collectivités constituaient les moyens universitaires par excellence permettant d'exercer ces fonctions. (p. 39)

Après l'exercice d'*actualisation* de la mission du Conseil, et 69 pages, peut-on penser que le travail de réflexion est terminé et que l'on peut enfin passer à autre chose ? La réponse est non. En fin de rapport, les auteurs identifient ce qu'ils appellent eux-mêmes une première piste de réflexion et d'action, qu'ils formulent comme suit :

Première piste de réflexion et d'action : face à une demande quasi illimitée de services, les universités sont inévitablement amenées à délimiter ce qui leur appartient en propre et ce qui ressort de la responsabilité d'autres acteurs sociaux. (p. 68)

Autrement dit, la mission spécifique ne serait pas encore délimitée. En fait, le discours sur la mission universitaire n'avance pas. Personnellement, je considère qu'une mission universitaire, cela n'existe pas. En d'autres mots, il y aurait lieu de renoncer à chercher une sorte de fin ultime, quelque chose de fondamentalement unique et intégrateur, quelque chose de rigoureusement spécifique qui pourrait caractériser l'université. Un tel exercice n'est pas justifiable ; s'il paraît complexe, c'est essentiellement

parce que le problème est mal posé. Ce qui existe, c'est un ensemble de responsabilités fort distinctes et qui s'appliquent au réseau universitaire dans sa globalité. Il n'y a pas une mission mais des responsabilités.

En cette matière, il y a des traditions, il y a des choix de société, mais il n'y a rien d'absolu. Cela explique que personne n'ait jamais identifié de façon définitive et universelle une mission universitaire. Cette expression occulte en fait les différences considérables qui existent entre des responsabilités fondamentales au sein des établissements. En outre, le mot « mission » est souvent utilisé de façon louvoyante sans qu'il soit suffisamment clair s'il s'agit d'une mission donnée aux universités ou d'une mission que l'on se donne au sein même des universités. Aucune définition de la mission universitaire n'a jamais contribué à une bonne discussion des questions importantes qu'elle devrait éclairer. Le travail du Conseil supérieur de l'éducation a été rappelé pour illustrer mon malaise devant un discours aussi circulaire.

Le découpage en six responsabilités proposé plus haut serait une vision des choses plus juste et plus complète. C'est, me semble-t-il, une vision qui pourrait aider les universités à se faire mieux comprendre par ceux qui les observent, les défendent ou les critiquent, tout comme par ceux qui interviennent dans leur financement.

\* \*  
\*

En somme, il y aurait lieu de passer du discours sur la mission universitaire, qui conduit à une impasse, à une plus juste reconnaissance de chacune des grandes responsabilités du réseau universitaire québécois. Ne pas confondre ces responsabilités amènerait à voir plus clair dans la chose universitaire, ce qui est en soi pertinent. Bien des questions relatives à l'orientation, à la planification, au financement ou à l'évaluation du réseau universitaire seraient mieux traitées en se référant à un tel découpage, et en s'assurant que l'on prend bien en considération chacune des responsabilités distinctes en cause.



# **Les pouvoirs et les responsabilités de l'État en matière universitaire**



Ce chapitre considère d'abord deux problèmes profonds avec lequel le système universitaire québécois est aux prises. Ce sont, d'une part, la course malsaine à la clientèle étudiante, une course qui a trop envahi la vie universitaire et, d'autre part, le fait que le financement de base des universités ne favorise pas la prise en compte de priorités en matière de recherche universitaire. Ces deux problèmes interpellent au premier chef l'État québécois ou les gouvernements successifs.

La persistance de ces deux problèmes oblige à s'attaquer au défi de préciser les pouvoirs et responsabilités de l'État québécois en matière universitaire. Ce faisant, il deviendrait plus facile d'envisager un certain nombre de questions qui demeurent en suspens. Une partie importante de ce chapitre est donc consacrée à ce défi éventuel de clarification.

## **LA COURSE À LA CLIENTÈLE ÉTUDIANTE**

La course à la clientèle est malsaine lorsqu'elle donne lieu à des efforts exagérés de recrutement, surtout pour assurer la survie des programmes et le bon fonctionnement des départements, facultés et établissements. Il ne s'agit évidemment pas ici de m'élever contre une certaine concurrence entre les établissements pour attirer les meilleurs étudiants. Je ne critique pas non plus les efforts pour mieux faire connaître un programme dont on est fier et que l'on juge meilleur que les programmes comparables offerts par d'autres établissements. La course malsaine à la clientèle, c'est plutôt ce qui se produit lorsque la recherche de l'augmentation ou du plus grand nombre d'étudiants devient un peu une fin en soi, une condition de survie pour un

programme, un département, une faculté ou un établissement. Une telle course peut même donner lieu à des efforts publicitaires comparables à ceux qui sont faits à des fins commerciales : dans un tel contexte, les intérêts financiers des universités risquent de passer avant les intérêts des étudiants et de la société. Et le pire est que cette course est souvent presque obligatoire, dans la mesure où le programme, l'unité ou l'établissement qui n'y participerait pas deviendrait victime, au profit des concurrents qui, eux, n'y renonceraient pas.

Cette course a des effets pervers. Ainsi, il peut être tentant pour un établissement de créer trop rapidement un programme attrayant mais ne reposant pas sur des fondements et une analyse solides. De même, il peut être avantageux pour une université d'attirer le plus de candidats possible dans un programme qui ne coûte pas trop cher à offrir, et ce, malgré le peu de débouchés. Qui plus est, ces programmes ne sont souvent qu'un deuxième ou un troisième choix pour les étudiants non admis dans des programmes contingentés.

Il y a là un problème d'éthique puisque les universités peuvent en venir à devoir attirer à l'université des personnes qui n'ont pas la motivation ni le talent pour bien profiter de cette expérience. À bien des égards, les étudiants peuvent être les victimes de cette course à la clientèle. Mais l'université elle-même risque d'y perdre au change.

En effet, c'est un problème qui a des répercussions, par exemple, sur la motivation des enseignants ; déjà plusieurs déplorent de devoir enseigner à un trop grand nombre d'étudiants qui n'ont pas la motivation ni les aptitudes pour le voyage intellectuel proposé. C'est aussi un problème qui se traduit, forcément, par la dévaluation des diplômes reliés aux programmes non contingentés. Le jour n'est peut-être pas loin où il sera tentant de diminuer les exigences auxquelles les étudiants sont soumis, pour ne pas trop susciter les critiques, pour limiter les échecs et pour réduire au minimum les abandons.

Il est évident, cependant, que les difficultés financières des universités découlent des règles de financement qui rendent presque nécessaire la course malsaine à la clientèle. Sans les conditions qui imposent cette course à la clientèle, il n'y aurait pas encore de crise. De fait, si les fonds publics disponibles pour les universités demeuraient les mêmes, mais avec juste un peu moins d'étudiants, un peu moins de cours non pertinents et un peu moins de programmes non pertinents également, il n'y aurait pas de crise et l'université québécoise s'en porterait mieux à plusieurs égards.

Cela dit, la course à la clientèle est un problème dont les universités ne sont pas les premiers responsables. Ce sont plutôt les gouvernements successifs qui, à défaut de vraiment pouvoir agir autrement, reconduisent

d'année en année à peu près la même formule de financement de base des universités. Il y a là une aberration. Et c'est à l'État qu'il incombe d'esquisser des solutions.

À ce sujet, en 1995, le Conseil supérieur de l'éducation dans son avis au ministre de l'Éducation intitulé *Réactualiser la mission universitaire*, posait une question importante :

La course aux inscriptions pour le financement étatique et pour les frais de scolarité conduit-elle à accepter des personnes qui ne sont pas aptes aux études universitaires, à diminuer la qualité de la formation et à surdéterminer l'évolution des disciplines ? (p. 25)

En effet, une réflexion en profondeur s'impose concernant le financement des programmes et l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Cette réflexion devra prendre en considération le problème de la course à la clientèle engendré par la manière actuelle d'allouer les fonds publics aux établissements universitaires.

## **UN LAISSER-ALLER EXAGÉRÉ EN MATIÈRE DE RECHERCHE**

Actuellement, dans le financement de base des universités par l'État, il n'y a pas de véritable distinction entre le financement de la formation universitaire et celui de la recherche universitaire. Grosso modo, un établissement reçoit un montant principalement déterminé par le nombre d'étudiants. Cet argent sert en partie à la recherche universitaire, plus particulièrement, à la part du salaire des professeurs correspondant au temps qu'ils consacrent en principe à la recherche.

L'État se trouve ainsi à investir des centaines de millions de dollars dans la recherche universitaire. Par ailleurs, l'État n'intervient alors pas en fonction de critères ou de priorités. Il ne distingue pas, c'est-à-dire qu'il ne tient pas compte des besoins de recherche qui peuvent varier en importance d'un domaine à l'autre, ni des performances des secteurs et des établissements en matière de recherche, ni de l'importance du financement externe réel et disponible permettant de mener des recherches. C'est ce que j'appelle ici le laisser-aller de l'État en matière de recherche universitaire.

Du côté des universités, le mode de fonctionnement est tout aussi simpliste, dans ses grandes lignes du moins. La règle de base est simple : un professeur, c'est quelqu'un qui consacre environ la moitié de son temps à la recherche universitaire. Ainsi, le nombre de professeurs dans un secteur détermine le volume théorique d'activités de recherche universitaire dans ce même secteur. Souvent, tout se passe comme si le fait d'avoir besoin d'un

nouveau professeur, c'était reconnaître en même temps, de façon automatique, des besoins équivalents en matière de formation et en matière de recherche. Il s'agit d'une équivalence simpliste et de plus en plus irréaliste.

Le système de base est aberrant. Heureusement, une solution a été trouvée : elle consiste à remplir les universités de chargés de cours. Les universités ont compris et l'État le sait.

Être rémunéré pour faire de la recherche universitaire, ce n'est habituellement pas une condition suffisante pour mener à terme des projets de recherche. Le professeur a normalement besoin d'argent, de ressources, pour mettre en œuvre ses projets : dans les faits, il devra se débattre pour obtenir des subventions. Or, sur ce plan, ni les universités ni les organismes de financement de la recherche ne sont assez riches pour financer adéquatement le travail de recherche de la majorité des professeurs des universités québécoises. Ainsi, théoriquement, l'État dépense beaucoup pour des chercheurs qui ont du temps disponible pour la recherche mais à peu près pas de ressources pour réaliser des projets de recherche, et qui consacrent beaucoup de temps à soumettre des demandes de fonds aux organismes de financement de la recherche.

On assiste alors à un émiettement des fonds de recherche disponibles et à des efforts disproportionnés pour obtenir de minces subventions. Les gagnants progressent bien et obtiennent une part des fonds disponibles pour faire de la recherche. Mais qu'advient-il des autres ?

Heureusement, les universités sont remplies de gens de bonne foi et la situation est moins aberrante qu'elle pourrait l'être si les paragraphes rédigés plus haut devaient être compris sans nuances. Heureusement, beaucoup de professeurs ne sont pas des chercheurs véritables<sup>1</sup> tout en étant parfois des intellectuels de haut calibre et il n'est pas si regrettable de constater qu'il n'y a pas de fonds de recherche pour tout le monde. Il y a des secteurs où il y a moins de recherches que ne pourrait le laisser croire le nombre de professeurs. Quiconque connaît un peu l'université québécoise sait tout cela.

Je crois néanmoins que le laisser-aller de l'État en matière de développement et de financement de la recherche est exagéré. La non-distinction entre le financement de la recherche et le financement de la formation engendre et entretient l'incohérence dans l'organisation universitaire. Elle compromet le renouvellement du corps professoral, contribue à la multiplication des chargés de cours et à la persistance des problèmes en cette

1. C'est un sujet auquel je m'attarderai dans le chapitre 15 portant sur la recherche universitaire.

matière et rend insoluble le problème bien réel et bien déplorable de l'émiettement des fonds de recherche.

Ce laisser-aller de l'État conduit aussi à l'absence d'une grande marge de manœuvre financière qui permettrait de développer intensivement certains domaines de recherche prioritaires. Ainsi, l'État ne peut que bien difficilement orienter une partie de la recherche liée au développement social, économique et culturel de la société québécoise.

En somme, il s'imposerait de dissocier davantage le financement de la formation et celui de la recherche universitaire. Je reviendrai sur cette question plus loin dans ce chapitre.

### **PRÉCISER LES POUVOIRS ET LES RESPONSABILITÉS DE L'ÉTAT : UNE NÉCESSITÉ**

Il est incontesté au Québec que l'État joue déjà, et doit continuer de jouer au cours des prochaines années, un rôle important en matière universitaire. Ce n'est cependant pas sur un consensus aussi général et superficiel que pourraient s'appuyer de solides actions afin de transformer le système universitaire québécois. Il serait, à mon avis, souhaitable d'aller plus loin dans la détermination des pouvoirs et responsabilités de l'État en matière universitaire.

La question centrale ici n'est pas vraiment de savoir si l'État doit intervenir plus ou intervenir moins en matière universitaire. Il s'agirait surtout de convenir de la nature des interventions que l'on accepte et que l'on souhaite de la part de l'État<sup>2</sup>. Pour être utile et déterminante, c'est une opération qui devrait considérer de front et de manière intégrée les cinq grands domaines d'intervention suivants :

- les orientations du système universitaire ;
- la configuration du système universitaire ;
- le financement du système et l'allocation des fonds publics consentis ;
- l'évaluation du système et de ses résultats généraux ;
- les études et les recherches en matière universitaire.

2. Avec mon collègue Denis Bertrand, c'est une des questions que nous avons considérée dans un chapitre intitulé « Balises pour une politique générale de l'État québécois en matière universitaire publié en 1999 dans : *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*. Sous la direction de Paul Beaulieu et Denis Bertrand. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, collection « Enseignement supérieur ».

Ce sont des domaines où l'on reconnaît que l'État intervient déjà, à des degrés variables. Préciser les pouvoirs et les responsabilités de l'État, ce serait essayer de développer des consensus minimaux autour de questions du genre :

1. Les orientations générales du système universitaire québécois.

En cette matière, quels pouvoirs et quelles responsabilités doit-on reconnaître à l'État ? Où doit s'arrêter son rôle ? Doit-il chercher à influencer les objectifs généraux du système ? Lui incombe-t-il d'avoir une position et d'intervenir sur des questions comme la place relative des chargés de cours dans le système, la priorité à accorder à certains domaines de formation ou de recherche, l'articulation et l'équilibre entre l'enseignement et la recherche ?

2. La configuration des établissements, programmes et autres éléments constitutifs du système universitaire.

En cette matière, où doit s'arrêter le rôle de l'État ? Par exemple, peut-il intervenir au regard de la différenciation éventuelle des établissements ? Peut-il et doit-il intervenir dans la rationalisation des programmes de formation ? Peut-il et doit-il intervenir pour limiter la concurrence territoriale entre les établissements et les constituantes ? Est-ce à l'État d'intervenir dans la coordination entre les programmes du collégial et le premier cycle universitaire ?

3. Le financement du système et l'allocation des fonds publics consentis.

En cette matière, où veut-on que s'arrête l'implication de l'État ? L'État doit-il se contenter de répartir les fonds publics disponibles sur la base du nombre d'étudiants ? Jusqu'où accepterait-on que l'État intervienne dans la détermination des règles d'allocation des fonds publics disponibles pour les universités ? L'État, par son financement, pourrait-il et devrait-il soutenir plus spécialement certains domaines de formation et de recherche, en tenant compte du développement économique, social et culturel du Québec ?

4. L'évaluation du système et de ses résultats généraux.

Quels devraient être les devoirs de l'État en ce qui concerne le contrôle de la qualité et celui de la pertinence ? Quel doit être le champ propre à l'État en matière d'évaluation ? Doit-il se limiter à une évaluation globale et continue ? Dans quel but l'État serait-il justifié d'évaluer ou de faire évaluer ? À qui s'adresseraient les résultats d'évaluations entreprises par l'État ? Il serait inutile de créer un organisme d'évaluation ou de penser confier l'évaluation

à un organisme existant, sans avoir débattu ces questions sur la place publique et sans y avoir répondu.

En partie à ce sujet, en 1997, dans un article publié dans la revue *Gestion de l'enseignement supérieur*, Olaf C. McDaniel invitait à considérer une articulation assez contraignante entre le financement public et l'évaluation<sup>3</sup>. C'est une autre question de fond qui pourrait éventuellement être considérée dans le cadre d'une opération visant à préciser les pouvoirs et responsabilités de l'État en matière universitaire.

##### 5. Les études et les recherches en matière universitaire.

Enfin, en ce qui a trait aux études et aux recherches en matière universitaire, la question est de savoir dans quelle mesure il incombe à l'État de s'engager sur cette voie. L'État doit-il agir pour qu'il se fasse plus d'études et de recherches sur l'université québécoise ? Lui incombe-t-il de veiller au développement de la recherche ayant pour objet l'activité universitaire ou le développement du système universitaire québécois ?

En fait, il n'existe pas ou il n'existe plus au sein des milieux universitaires, au sein des milieux gouvernementaux, ni au sein de la société, une vision raisonnablement précise des pouvoirs et responsabilités que l'on reconnaît à l'État en matière universitaire. Il n'existe pas non plus une vision de ce que l'État aimerait s'attribuer. C'est une lacune à laquelle il y aurait lieu de remédier le plus tôt possible.

Le travail de clarification et de recherche de consensus sera difficile. Il y a de fait actuellement beaucoup de confusion, d'incertitudes, de silences et de contradictions autour de cette question du rôle attendu de l'État. Les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, tout comme ceux du Comité sur le financement des universités, auraient pu être de bonnes occasions pour avancer sur ce plan mais elles n'ont pas été saisies, pour diverses raisons qu'il n'y a pas lieu d'analyser ici.

En priorité, l'État devrait prendre l'initiative de proposer pour discussion aux milieux universitaires, mais aussi à la société dans son ensemble, une vision claire des pouvoirs et responsabilités qu'il lui paraît opportun de s'attribuer. Établir les pouvoirs et responsabilités de l'État en matière universitaire permettrait d'aborder plus facilement plusieurs questions et un certain nombre d'avenues pertinentes pour le développement du réseau universitaire québécois.

3. McDaniel, O.C. (1997). « Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'État ? » OCDE : *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2.

## **TROIS EXEMPLES DE PROJETS ENVISAGEABLES**

Je veux suggérer trois exemples de projets qui, à mon sens, après avoir clarifié les pouvoirs et responsabilités de l'État, mériteraient une attention particulière et pourraient être mieux envisagés. Bien sûr, la nature de cet ouvrage ne permet pas de bien présenter ces projets ni d'argumenter en leur faveur. Ce sont d'ailleurs uniquement des suggestions ou plutôt des exemples de sujets qui pourraient être mieux abordés. En faisant de telles suggestions, je dois en effet moi-même présumer que le travail de clarification souhaité créerait un contexte favorable à de tels projets. Cela est loin d'être certain pour l'instant.

### **Projet 1 : Séparation du financement de base de la formation et du financement de la recherche**

On l'a rappelé au début de ce chapitre, le système actuel a ceci d'aberrant que le financement de la recherche, ou plutôt la rémunération du temps de recherche des professeurs, est basé sur le nombre de crédits de cours dans un établissement. On ne tient pas beaucoup compte des différences entre les secteurs, des besoins de recherche, des choix que la société pourrait poser en cette matière, ni des fonds dont disposent les chercheurs pour mener des recherches. La séparation proposée pourrait favoriser un développement plus cohérent du système de formation postsecondaire, tout comme l'établissement de politiques publiques plus cohérentes et plus efficaces en matière de recherche, de développement scientifique et technologique.

### **Projet 2 : Passage d'un financement étatique basé sur le volume de crédits dispensés par l'établissement dans son ensemble à un financement de la formation où le programme de formation serait l'unité de base**

Un financement de la formation universitaire « programme par programme » permettrait d'avoir un meilleur contrôle de la situation et de mieux utiliser les fonds publics destinés à la formation universitaire. Une telle approche permettrait 1) de tenir compte du fait que le fonctionnement d'un programme implique des coûts fixes et des coûts variables, 2) de mieux envisager le contingentement de certains programmes sans devoir pénaliser une université dans son ensemble, 3) d'investir plus facilement dans le développement des programmes pour lesquels il y a des besoins particuliers ou des risques de pénuries de diplômés et 4) de mieux veiller au développement et au maintien des principaux programmes des universités en région. Si la société québécoise voulait se donner de bons outils de gestion pour un financement de la formation « programme par programme » et y

parvenait, il est vraisemblable, selon moi, qu'une grande partie des problèmes liés à la course à la clientèle et à la rationalisation des programmes pourrait s'estomper assez rapidement.

### Projet 3 : Création d'un organisme national ayant à la fois un mandat de recherche et un mandat d'évaluation

Tôt ou tard, le Québec devra considérer la création d'un organisme intervenant au niveau de l'évaluation du système et de ses résultats généraux. Il n'existe actuellement aucune organisation active en ce sens. C'est un mandat qui ne peut pas sérieusement être confié à la CREPUQ, ni au ministère de l'Éducation, ni même au Conseil supérieur de l'éducation, dans sa forme actuelle du moins. Le Québec a besoin d'un organisme plus indépendant. Or, je pense que, le moment venu, il pourrait être intéressant de donner à cet organisme non seulement un mandat d'évaluation mais aussi un mandat de recherche sur l'activité universitaire et le développement du système universitaire québécois. Cela apporterait un élan additionnel au développement d'un réseau de compétences dans le domaine, ce dont le Québec a, selon moi, un réel besoin.

\* \*

\*

En somme, il serait maintenant souhaitable que l'on envisage, plus sérieusement que jamais, une clarification du rôle de l'État québécois en matière universitaire, et qu'on le fasse dans une perspective aussi large et englobante que possible. Ce serait un exercice délicat et complexe, exigeant un certain courage politique, mais je suis convaincu qu'il peut de moins en moins être reporté et que la société en sortirait gagnante.

Après une telle clarification, beaucoup de questions pourraient être mieux traitées, dont les deux problèmes énoncés en début de chapitre : la course malsaine à la clientèle étudiante et le laisser-aller exagéré de l'État en matière de recherche universitaire.



## Les différences entre trois types d'apprentissages



Dans cet ouvrage, je tenais à proposer des piliers sur lesquels on pourrait s'appuyer pour construire ce que j'ai appelé l'université possible. Or, au fil de ma réflexion au cours des dernières années, j'en suis venu à penser qu'en matière de formation, un des piliers importants consisterait à reconnaître plus systématiquement les différences qui existent entre quelques grands types d'apprentissages. Dans cette perspective, ce chapitre présente une taxonomie simple distinguant trois types d'apprentissages et souligne la pertinence de se référer à une telle taxonomie.

### TROIS TYPES D'APPRENTISSAGES SOUHAITÉS

Bien des efforts de réflexion ayant pour objet la formation universitaire seraient plus fertiles s'ils tenaient compte systématiquement de l'existence de grands types d'apprentissages fort distincts. Pour ce faire, je privilégie et propose ici une taxonomie simple consistant à distinguer trois types d'apprentissages pouvant être visés dans le cadre d'une formation universitaire :

- Type I les apprentissages qui concernent l'acquisition et l'assimilation de *connaissances* ;
- Type II les apprentissages qui ont trait au développement de *la pensée personnelle* ;
- Type III les apprentissages qui se rapportent au développement *d'habiletés*.

Les différences entre ces trois types d'apprentissages sont fondamentales mais, selon moi, encore trop ignorées dans l'analyse des questions

ayant trait à la formation universitaire. Certes, on distingue souvent les apprentissages de l'ordre des connaissances (type I) et les apprentissages ayant trait au développement d'habiletés (type III). On pourrait cependant le faire beaucoup plus souvent et beaucoup plus systématiquement. Cela permettrait de limiter les incohérences entre, d'une part, le type d'apprentissages souhaités et, d'autre part, les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages retenus.

Non seulement devrait-on distinguer les apprentissages de type I et ceux de type III, mais il y aurait lieu aussi de reconnaître plus formellement les apprentissages se rapportant au développement de la pensée personnelle. Ces apprentissages sont importants au niveau universitaire ; ils sont d'ailleurs très présents dans le cadre des cours et des programmes actuels. Il s'agit de les reconnaître mieux, avec toute leur spécificité. En faisant bien ces distinctions, assez simples somme toute, on se comprendrait mieux dans le milieu universitaire, souvent on poserait de meilleurs diagnostics et on trouverait de meilleures solutions aux problèmes que l'on soulève. Le recours systématique à la taxonomie que je propose ou à une taxonomie comparable pourrait ainsi être vu comme une stratégie pour donner plus de cohérence aux activités de formation et pour mieux tenir compte des besoins, désirs et demandes de formation.

La taxonomie que je propose me paraît comporter les distinctions les plus fondamentales et les plus utiles dans le cadre d'un cours ou d'un programme universitaire. Certes, il pourrait être utile dans certaines circonstances de privilégier une taxonomie plus compliquée, avec plus de catégories, un peu différente, ou tenant compte du domaine d'un cours ou d'un programme. Je crois cependant que, dans la plupart des cas, le fait de se référer à cette taxonomie élémentaire serait amplement suffisant.

Une taxonomie simple présenterait l'avantage immense de pouvoir être comprise aussi bien par les enseignants, les étudiants, les administrateurs et les partenaires et observateurs concernés par les programmes et cours universitaires. Elle pourrait ainsi devenir une base commune d'analyse pour tous ces intervenants. C'est de cette manière qu'elle pourrait être un solide pilier de l'université possible.

Soulignons, par ailleurs, que les trois types d'apprentissages identifiés plus haut ne constituent pas des catégories tout à fait étanches. Le sens commun amène plutôt à voir ces trois types comme des catégories en interaction les unes avec les autres au moment d'apprendre. Par exemple, les connaissances acquises interviennent au moment du développement des habiletés ; ou, encore, l'assimilation des connaissances peut souvent mieux se faire à travers des travaux qui pourtant sont orientés vers des apprentissages de type II, ainsi de suite. Le caractère complémentaire et la subtilité des relations entre les trois types d'apprentissages ne devraient cependant

pas empêcher de bien les distinguer. Au contraire, la taxonomie proposée est un outil théorique encore plus utile si l'on est contraint à œuvrer dans un univers complexe ou si l'on souhaite éviter la confusion entre les types d'apprentissages.

### **L'UTILITÉ D'UNE TAXONOMIE ÉLÉMENTAIRE DES APPRENTISSAGES SOUHAITÉS**

La taxonomie que je propose pourrait servir de référence pour répondre à des questions qui sont significatives au plan de la conception des cours et des programmes :

1. Quelle importance un cours ou un programme donné devrait-il accorder à chacun des trois types d'apprentissages ? Devrait-on accorder plus d'importance ou moins d'importance à l'un ou l'autre des trois types ? Selon l'évaluation qui en est faite, le cours ou le programme devrait-il viser de meilleurs résultats pour l'un ou l'autre des types d'apprentissages ?
2. Dans quelle mesure y a-t-il adéquation entre le ou les types d'apprentissages souhaités et les moyens d'enseignement retenus ?
3. Y a-t-il un rapport suffisant entre le ou les types d'apprentissages souhaités et la nature des travaux demandés aux étudiants ?
4. Y a-t-il cohérence entre le ou les types d'apprentissages souhaités et les moyens retenus pour l'évaluation des apprentissages ?

Je suis convaincu que si on voulait répondre à ces questions pour tous les cours et programmes, on pourrait facilement relever des lacunes et des incohérences insoupçonnées et nombreuses. Le fait d'y remédier un peu constituerait un progrès important en matière de formation universitaire.

### **POUR UNE MEILLEURE CONSIDÉRATION ET UNE MEILLEURE PLANIFICATION DE LA FORMATION GÉNÉRALE**

Quiconque s'est intéressé à la question de la place de la formation générale au sein des programmes universitaires aura noté que c'est un domaine où s'opposent souvent les points de vues, et un domaine où règne la confusion dans les idées, dans les projets et dans les discours. La question de la place et du contenu de la formation générale au sein des programmes devrait pourtant être clairement résolue et définie. Il en va de même de la question de la détermination du degré idéal de spécialisation des programmes. Ces questions sont pourtant trop souvent débattues de façon désordonnée et

dans la confusion. Au fil des ans, j'en suis venu à croire que le problème ne venait pas uniquement de la complexité de ces questions, ni de la difficulté de parvenir à des consensus. J'ai souvent remarqué que l'absence d'une distinction claire entre les types d'apprentissages dont on discute était la principale cause de la complexité, des dérapages et du blocage des discussions en ces matières.

Il y a pour le moins une formation générale centrée sur des apprentissages de type I et une autre formation générale centrée sur des apprentissages de type III. Dans le premier cas, on s'y réfère parfois en parlant de culture générale, alors que dans le deuxième cas, on parlera plus souvent de compétences transversales. Dans toute discussion ou dans tout exposé sur le sujet, il serait utile de préciser de quelle formation générale il s'agit. Et lorsqu'on traite des deux, la distinction entre les deux formations générales devrait tout de même être faite.

### **POUR UN MEILLEUR TRAITEMENT DE LA DIVERSITÉ DANS LES COURS OFFERTS**

Dans l'ensemble, les universités ne reconnaissent pas suffisamment les différences considérables qui existent entre les sortes de cours. Plus particulièrement, il y aurait lieu de reconnaître les différences fondamentales entre un cours visant principalement des apprentissages de type I, de type II ou de type III. Ce sont trois mondes différents. Le type d'apprentissages principal visé dans un cours devrait être reconnu comme ayant des conséquences non négligeables sur la forme de l'enseignement, sur la taille idéale ou la taille maximale acceptable pour un groupe, sur le genre de travaux demandés aux étudiants, sur le temps requis pour l'encadrement, etc. Une gestion correcte des cours devrait tenir compte des caractéristiques et des exigences propres à chaque cours. Il est cependant clair que bien des cours ne sont pas centrés sur un seul type d'apprentissages.

Les questions relatives à la taille des groupes, à l'utilisation de la formation à distance, à l'encadrement du travail demandé aux étudiants, et d'autres dans ce genre, pourraient être plus facilement abordées en tenant compte systématiquement du type d'apprentissages en cause. Par exemple, la formation à distance n'offre vraisemblablement pas d'aussi bonnes possibilités pour des apprentissages de type II ou de type III que pour des apprentissages de type I. De même, la taille élevée d'un groupe ne compromet pas de la même manière les apprentissages des types I, II et III. Il y aurait lieu de sortir de l'impasse stérile à laquelle conduisent les discussions sur la taille des groupes-cours. Dans le cas d'un cours visant surtout des apprentissages de type I, un bon professeur, qui maîtrise son art, peut en dépit de la taille élevée d'un groupe, obtenir des résultats fort valables,

motiver ses étudiants, marquer leur pensée et leur vie d'étudiant. En contrepartie, le professeur insipide dans un petit groupe est trop souvent toléré uniquement parce que les contestations dans un petit groupe sont plus difficiles. On sait aussi qu'un professeur, si bon soit-il, ne peut pas encadrer et aider de façon convenable un très grand nombre d'étudiants qui évoluent dans le cadre de cours centrés sur des apprentissages de type II ou de type III. Le mythe de la taille moyenne idéale des groupes-cours est une des illusions encore trop présentes dans l'université actuelle.

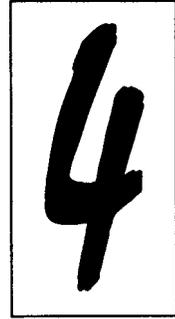
Qui plus est, parmi les cours visant surtout des apprentissages de type I, il y en a dont la matière est essentiellement stable alors que d'autres sont beaucoup plus des cours évolutifs. Par exemple, on peut penser que des cours d'introduction portant sur l'œuvre de Kant, sur les notions de base en logique, sur la régression multiple en statistique ou sur l'anatomie du corps humain sont des cours stables en matière de contenu. Au chapitre du renouvellement de contenu, ils exigent moins de travail de la part de l'enseignant. En revanche, certains cours en science politique, en droit, dans les technologies de pointe, etc., sont des cours évolutifs sur le plan du contenu. Certains des cours évolutifs sont appelés à être alimentés par l'avancement de la recherche, d'autres par l'actualité ou les développements dans le monde du travail. Toutes ces distinctions sont importantes et faciles à reconnaître. Une université plus moderne en tiendrait compte explicitement et régulièrement.

\* \*  
\*

En somme, se référer à une taxonomie élémentaire des apprentissages favoriserait une meilleure identification des apprentissages recherchés dans le cadre d'un cours ou d'un programme, de même qu'une plus grande cohérence entre ces apprentissages et les moyens mis en œuvre. Le recours à la taxonomie proposée pourrait aussi aider à mieux tenir compte des différences bien réelles entre les types de cours, à mieux reconnaître la diversité et à prendre des décisions plus adaptées.



# La direction d'un programme de formation



Plusieurs programmes de formation sont, par bonheur, dirigés par des personnes très engagées dans la vie du programme, son fonctionnement et son évolution pédagogique. Par contre, pour diverses raisons, beaucoup de programmes sont dirigés par des personnes qui ont peu de disponibilité pour le travail qui devrait idéalement être accompli ; la direction du programme se limite alors en bonne partie à des interventions administratives exigées par les règles en vigueur et à des interventions spécifiques demandées par des étudiants ou par l'administration de l'université. Une telle situation me paraît toujours déplorable.

Dans ce chapitre, je suggère d'abord une vision élargie de la direction d'un programme en proposant une adaptation des 10 rôles d'un cadre selon Mintzberg à la fonction de direction d'un programme. Ensuite, je traite plus directement de l'importance de pouvoir compter plus souvent sur une direction de programme solide. Il y a là, en effet, un préalable essentiel par rapport à bien des transformations proposées dans cet ouvrage en matière de formation universitaire.

## **ADAPTATION DES 10 RÔLES D'UN CADRE SELON MINTZBERG À LA FONCTION DE DIRECTION D'UN PROGRAMME**

Le travail bien connu de Henry Mintzberg sur les rôles d'un cadre dans une organisation peut être une référence intéressante ici<sup>1</sup>. Ses idées ont rejoint

1. Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien – les dix rôles du cadre*. Paris : Les éditions d'Organisation.

ma réflexion concernant la place plus importante à donner aux responsables de programmes dans l'université québécoise. Aussi, je présente ici une adaptation des 10 rôles d'un cadre à la fonction de direction de programme, et ce, en remplaçant le mot « cadre » utilisé par Mintzberg par « directeur de programme » et le mot « organisation » par « programme » :

1. Un symbole      En raison de l'autorité formelle dont il est investi, le directeur d'un programme est un *symbole*, ce qui lui impose des obligations. Certaines d'entre elles sont de nature banale, d'autres demandent plus d'inspiration ; toutes entraînent une activité de nature interpersonnelle, mais aucune n'implique une activité appréciable de décision ou de traitement de l'information.
2. Un leader      Son rôle de *leader* est le plus important. Le directeur d'un programme définit l'atmosphère dans laquelle le programme travaillera. L'exercice du leadership entraîne des relations interpersonnelles entre le directeur d'un programme et ceux qu'il dirige. Le directeur d'un programme est à l'affût des opérations qui ne marchent pas bien, des problèmes en mal d'attention, des personnes qui ont besoin d'encouragements ou de critiques. On pourrait dire qu'il est le seul à pouvoir se mêler de tout, et ses activités reflètent clairement cet état de choses.
3. Un agent de liaison      Le rôle d'*agent de liaison* intervient quand on considère l'important réseau des relations qu'entretient le directeur d'un programme avec de nombreux individus et de nombreux groupes situés en dehors du programme qu'il dirige. Son statut lui permet de jouer le rôle d'agent de liaison, interagissant avec des pairs et des personnes extérieures au programme pour obtenir des faveurs et des informations.
4. Un observateur actif      Dans son rôle d'*observateur actif*, le directeur d'un programme est toujours en train de rechercher et de recevoir des informations qui lui permettent de comprendre ce qui se passe

dans son programme et dans l'environnement. L'information reçue par les directeurs d'un programme peut être répartie en cinq catégories : les opérations internes, les événements extérieurs, les analyses, les idées et tendances, et les pressions diverses.

5. Un diffuseur  
La qualité de son accès à l'information permet au directeur d'un programme de jouer le rôle important de *diffuseur*, en transmettant des informations de l'extérieur vers son programme, d'une part, et, d'autre part, d'une personne à l'autre au sein de son programme. Dans ce domaine, il y a deux types d'information : celle liée aux faits et celle liée aux valeurs, aux préférences ou à ce qui devrait être.
6. Un porte-parole  
Alors que le rôle de diffuseur est tourné vers l'intérieur du programme, dans son rôle de *porte-parole*, le directeur d'un programme transmet des informations vers l'extérieur du programme, aussi bien à l'intérieur de l'université qu'à l'extérieur. Le directeur d'un programme peut défendre les intérêts de son programme, agir comme responsable des relations publiques ou être considéré comme expert dans le domaine d'action de son programme.
7. Un entrepreneur  
Dans son rôle d'*entrepreneur*, le directeur d'un programme prend l'initiative et assure la conception et la supervision des changements affectant son programme. Il exploite des opportunités et résout des problèmes qui ne sont pas pressants.
8. Un régulateur  
Alors que le rôle d'entrepreneur est centré sur l'action volontaire, celui de *régulateur* est centré, quant à lui, sur des situations involontaires et sur le changement qui est partiellement hors du contrôle du directeur de programme. Un événement imprévu peut provoquer une perturbation, un problème négligé trop longtemps peut précipiter une

- crise. À l'extrémité de ce continuum, le directeur de programme agit parce qu'il le doit, parce que les pressions qui s'exercent sur son programme sont trop fortes pour qu'il puisse les ignorer.
9. Un répartiteur de ressources  
Le directeur d'un programme intervient au cœur de la *répartition des ressources* limitées dont dispose le programme. L'allocation des ressources est en lien direct avec les stratégies d'action retenues.
10. Un négociateur  
Le directeur d'un programme, en dernier lieu, participe à des activités de *négociation*. De temps à autre, le programme se trouve dans une situation de négociation importante, non routinière, avec d'autres programmes, d'autres unités administratives ou d'autres individus dans l'université. Le directeur d'un programme est souvent appelé à intervenir au nom du programme dans de telles négociations.

Cette adaptation donne une vision inédite et élargie du travail d'un directeur de programme en mesure de bien s'acquitter des responsabilités qui seraient les siennes dans un contexte idéal. Ces 10 rôles doivent être vus comme un ensemble dont les parties sont indissociables les unes des autres. Ainsi, il y aurait lieu de reconnaître mieux l'idée que le responsable de programme est un dirigeant, dans une organisation professionnelle gérée de façon démocratique et même participative, mais qu'il doit néanmoins remplir un vaste ensemble de rôles interpersonnels, de rôles liés à l'information et de rôles décisionnels. Il devrait être en mesure d'assumer un véritable leadership en matière de gestion pédagogique.

### **L'IMPORTANCE D'UNE DIRECTION DE PROGRAMME SOLIDE**

Pour ma part, je pense qu'un programme ne devrait pas exister s'il n'est pas en mesure de s'offrir une direction de programme solide. En outre, je soutiens que l'amélioration de la qualité de la direction de bien des programmes devrait être l'une des avenues les plus pertinentes à considérer pour garantir ou améliorer les résultats des universités en matière de formation. Un programme devrait toujours être dirigé par une personne :

- véritablement intéressée à accomplir ce travail important ;
- suffisamment disponible pour bien assumer, sur une base régulière, un vaste ensemble de responsabilités et de tâches liées à l'évolution du programme ;
- ayant clairement les compétences et la crédibilité pour bien exercer cette fonction.

Cette personne devrait toujours être bien soutenue par son institution et disposer des ressources nécessaires à l'accomplissement de son mandat.

Si le contexte fait en sorte que cela est réaliste, une même personne pourrait diriger plus d'un programme. Cela ne s'oppose pas au principe d'une direction de programme solide. De même, l'idée d'une direction de programme solide n'implique pas que tout le travail important soit exécuté par une seule personne : au contraire, le directeur pourrait souvent être secondé par des collaborateurs. En fait, l'idée d'une direction de programme solide pourrait amener, dans certains cas, à confier cette responsabilité importante à une personne autre qu'un professeur, si le contexte le justifie : c'est une hypothèse encore trop peu considérée dans le système universitaire.

Cela étant précisé, on peut constater que l'université québécoise, dans l'ensemble, reconnaît encore mal l'importance que pourraient avoir les directeurs des programmes et ce que pourrait être leur contribution optimale dans l'université. Il est souvent déplorable de voir le peu d'avantages accordés aux directeurs de programmes, le peu de ressources dont ils disposent et la grande place des tâches administratives techniques dans l'ensemble de leur travail comme directeur de programme.

Un grand nombre de responsables de programme sont pourtant déjà ouverts à cette idée d'une meilleure reconnaissance de leur fonction. Des résultats de recherche publiés par le GRES en 1996, dans l'un des *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, montraient de façon éloquent que quel point les responsables de baccalauréats souhaiteraient que la personne occupant leur fonction puisse consacrer plus de temps à l'ensemble de ses responsabilités. Notamment, le rapport révélait un écart considérable entre la situation actuelle et la situation idéale pour les trois tâches suivantes : contacts avec le marché du travail ; coordination des cours et activités au sein du programme ; rencontres avec des étudiants du programme<sup>2</sup>. D'autres résultats allant dans le même sens seront rapportés dans le chapitre 10 portant sur le premier cycle : en se référant à une enquête menée en 1998

2. Rhéaume, D. *et al.* (1996). « L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Perceptions et opinions de responsables de baccalauréats ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 96-3.

dans l'ensemble des universités québécoises francophones, on y verra qu'environ 90 % des participants dirigeant un baccalauréat ou un certificat avaient une opinion première favorable à l'égard d'une proposition visant « une plus grande valorisation des pouvoirs et du statut des responsables de premier cycle au sein des universités ».

Il est étonnant de voir à quel point on tarde à mettre en place plus de directions de programmes solides, alors que l'on reconnaît si bien l'importance des problèmes touchant le fonctionnement des programmes. D'ailleurs, ne doit-on pas constater que généralement les programmes qui fonctionnent bien ou qui connaissent une progression notable sont presque toujours des modèles d'une direction de programme relativement solide. La leçon est assez claire et on devrait s'en inspirer.

Dans les chapitres qui suivent, des avenues sont indiquées pour améliorer les résultats de l'université en matière de formation. Plusieurs de ces idées auront pour objet, en partie, le fonctionnement même de chaque programme. Dans mon esprit, la plupart des espoirs que suscitent ces idées sont réalistes si et seulement si un programme peut compter sur une direction solide. Il en sera ainsi de plusieurs pas significatifs qui pourraient être faits en relation avec

- l'adoption d'une vision élargie du travail des enseignants (au chapitre 5) ;
- une meilleure connaissance des apprentissages souhaités (au chapitre 6) ;
- l'évaluation des programmes de formation (au chapitre 7) ;
- l'évaluation des cours (au chapitre 8) ;
- la certification au premier cycle (au chapitre 9).

Dans mon esprit, une direction de programme solide coûte évidemment un peu plus cher qu'une direction de programme qui ne va pas au-delà des activités essentielles et incontournables. Je crois néanmoins que c'est d'abord à ce niveau qu'il serait important d'investir pour améliorer la formation. Les interventions d'une direction de programme solide seraient de nature à contribuer de façon significative à l'efficacité au niveau du fonctionnement d'un programme. Ainsi, les gains à prévoir pourraient dépasser les dépenses qu'aura nécessitées une meilleure direction de programme.

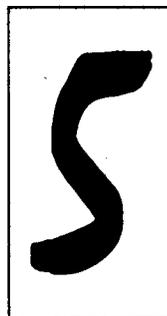
\* \*

\*

En somme, il y aurait lieu de souhaiter une augmentation rapide du nombre de programmes jouissant d'une direction de programme solide. Ce serait une condition pour construire « l'université possible » ou, du moins, pour voir évoluer positivement l'université québécoise en matière de formation. Les chapitres subséquents mettront en relief la nécessité d'une gestion de programme plus moderne, plus développée et de meilleure qualité.



## Vers une vision élargie du travail des enseignants



Ce chapitre souligne l'importance de mieux reconnaître le travail réel et attendu des enseignants universitaires. Le groupe-cours est en effet une unité comptable fort peu appropriée pour mesurer ou estimer leur travail. Cette base comptable pourrait avantageusement être abandonnée au profit d'une vision élargie du travail des enseignants universitaires. Ainsi, dans la première partie du chapitre, je suggère un découpage qui amènerait à mieux reconnaître six dimensions importantes du travail des enseignants universitaires. Ensuite, dans la deuxième partie, j'insiste sur l'une de ces dimensions qui me paraît négligée dans l'organisation universitaire actuelle, soit la sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement.

### **LE GROUPE-COURS : UNE BASE COMPTABLE INADÉQUATE**

Le travail des enseignants universitaires est encore trop souvent défini en fonction du nombre de groupe-cours, sans tenir compte du genre de cours, des exigences en matière d'encadrement ou de correction, de la disponibilité ou non de matériel pédagogique, de la nécessité ou non d'ajuster continuellement la matière, du nombre de groupes pour un même cours, etc. Cette affirmation vaut aussi bien pour le travail d'enseignement des professeurs que pour celui des chargés de cours. Par exemple, un chargé de cours concevant un plan de cours, définissant toutes ses activités d'enseignement et devant développer une partie de son matériel pédagogique reçoit en général le même salaire qu'un chargé de cours qui vient dispenser un cours déjà préparé. C'est une situation aberrante, voire injuste.

Certes, le groupe-cours est une unité comptable qui facilite une certaine gestion, la planification, les comparaisons superficielles et la production de statistiques. Il n'en demeure pas moins que l'unité groupe-cours est fondamentalement inadéquate pour reconnaître, prévoir et mesurer le travail réel des enseignants universitaires.

On me dira que j'ai raison, mais que les exceptions et les cas particuliers sont nombreux et même de plus en plus nombreux, que nous vivons dans un univers de dégrèvements et de compensations diverses. Néanmoins, la comptabilité simple basée sur le groupe-cours constitue la règle et cette règle est inacceptable. Jamais l'université québécoise ne pourra connaître, en matière de formation, les transformations profondes que l'on peut souhaiter, si une forte majorité des professeurs et des dirigeants s'accrochent à une telle règle dominante.

Ce modèle dominant a peut-être été adéquat ou le meilleur pour gérer la croissance rapide vers l'université de masse que l'on connaît actuellement. Il y a cependant longtemps qu'il freine l'innovation et la juste reconnaissance des efforts des enseignants. Ce modèle n'est pas favorable au respect des compétences professorales et à un investissement intelligent et soutenu dans ces compétences. Tôt ou tard, les dirigeants universitaires devront gérer le travail des enseignants en s'appuyant sur des bases plus réalistes que l'unité comptable qu'est le groupe-cours. Le principe fondamental à établir serait pourtant simple : il s'agirait essentiellement de converger vers une reconnaissance du temps consacré ou à consacrer aux tâches réelles.

Pour cela, il serait d'abord nécessaire de se référer à une vision élargie et plus réaliste des composantes du travail des enseignants universitaires. Dans cette perspective, je suggère le découpage suivant :

Dimension A : La sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement

Dimension B : Le choix des moyens d'enseignement et de vérification des apprentissages

Dimension C : La conception et la production de matériel

Dimension D : L'enseignement proprement dit : exposés et autres activités en classe, préparation de cours et gestion courante, animation de groupes, encadrement du travail demandé aux étudiants, etc.

Dimension E : La vérification des apprentissages et la certification

Dimension F : L'évaluation des cours

La dimension A est moins classique dans les représentations que l'on se fait le plus souvent du travail des enseignants universitaires. Il me faut ainsi préciser en quelques mots le sens que je lui donne. En fait, sous cette dimension, je désigne et regroupe les aspects suivants :

- le choix des éléments précis devant constituer la matière d'un cours ;
- la détermination de l'importance relative des apprentissages souhaités de type I, II ou III ;
- le choix des objectifs spécifiques et orientations précises d'un cours ;
- le choix éventuel des références (auteurs, modèles, sources) et le choix des lectures demandées ou suggérées ;
- le choix des lectures demandées ou suggérées ;
- le positionnement d'un cours par rapport à d'autres cours du ou des programmes.

Le fait de se référer à l'ensemble des dimensions énumérées pourrait amener à mieux voir les différences entre les types de cours, les exigences propres à chaque cours et surtout la diversité entre le travail des enseignants. Il y a là, me semble-t-il, des pas importants à faire et indispensables pour une meilleure utilisation des ressources disponibles.

L'importance relative de ces six dimensions varie considérablement d'un cours à l'autre. Dans l'ensemble, les représentations que l'on se fait du travail d'enseignement universitaire donnent souvent une trop grande place aux dimensions D et E aux dépens des autres dimensions. La modernisation de l'université québécoise exigerait ainsi, au départ, un véritable rééquilibrage des six dimensions du travail d'enseignement, et donc des changements simples mais importants dans la culture organisationnelle.

### **LA SÉLECTION FINE DE LA MATIÈRE ET DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT : UNE DIMENSION NÉGLIGÉE**

Comme je l'ai annoncé en introduction, je pense que l'université québécoise, dans son ensemble, néglige trop la dimension A, c'est-à-dire l'ensemble du travail souhaitable en relation avec la sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement. Pour bien analyser ce problème, il est cependant nécessaire de distinguer au préalable le cas de l'entretien des cours existants et le cas de la création de nouveaux cours, de nouvelles activités ou de nouveaux programmes.

Dans le cas de l'entretien de cours existants, le travail lié à la dimension A peut mener aux actions suivantes :

- ajouter à un cours un élément significatif ;
- éliminer un élément donné ;
- augmenter ou diminuer la place relative accordée à un élément ;
- rendre explicite un nouvel objectif spécifique ;
- éliminer ou occulter un objectif spécifique ;
- ajuster l'importance relative des objectifs spécifiques en cause.

Ce travail d'entretien des cours existants me semble, en général, beaucoup négligé au sein de l'organisation universitaire. Il le serait pour diverses raisons. Premièrement, j'ai la conviction que bien des enseignants, des dirigeants et d'autres acteurs ne reconnaissent pas suffisamment l'importance que la dimension A devrait avoir dans le travail des enseignants universitaires. Deuxièmement, les enseignants ont, dans l'ensemble, trop peu de temps à consacrer à l'examen des divers résultats des évaluations et au travail d'analyse et de consultation pouvant être requis pour entretenir le mieux possible les nombreux cours offerts. Troisièmement, les lacunes en matière de coordination des cours et des programmes ne créent pas un contexte favorable à l'entretien des cours. Toute cette situation est déplorable. Pour ma part, je formule l'hypothèse qu'une attention plus systématique et plus régulière portée à la dimension A pourrait conduire à des progrès insoupçonnés au plan de la qualité de la formation. Cela pourrait aussi favoriser l'établissement de politiques d'évaluation des cours plus satisfaisantes.

La sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement est également négligée lors de la création de nouveaux cours, de nouvelles activités ou de nouveaux programmes. Ici, cependant, il me faut être plus nuancé. Ainsi, je reconnais que, dans bien des cas, la création d'un nouveau cours, d'une nouvelle activité ou d'un nouveau programme donne lieu à un travail de réflexion et de conception soutenu, de bonne foi et dépassant largement les exigences minimales imposées en cette matière. En contrepartie, je pense que trop souvent des cours, des activités ou même des programmes peuvent encore être créés sans qu'on ait bien procédé au travail de réflexion nécessaire au préalable. On décide de ces créations un peu par opportunisme, par enthousiasme, pour combler ce qui paraît être un vide, ou pour d'autres raisons plus ou moins claires ; en fait, il est assez facile de donner à la description d'un cours ou d'un programme une apparence de cohérence pour un lecteur non averti.

Pour ma part, je vois la sélection de la matière et des objectifs de l'enseignement comme étant une responsabilité fondamentale du professeur d'université en tant qu'enseignant. Il y a là un véritable travail d'expert qui peut difficilement être délégué et qui devrait l'être le moins possible, contrairement à d'autres tâches comme la correction, l'encadrement ou même la prestation directe devant les étudiants. La quantité, la qualité et la pertinence des apprentissages dépendront largement des décisions prises au niveau de la sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement. Dans certains cas, les décisions en matière de sélection de la matière et des objectifs sont plus importantes que l'enseignement proprement dit. C'est l'importance de ce travail qui, en bonne partie, justifie l'investissement fait à travers le temps libre dont disposent les professeurs pour se renouveler, pour faire de la recherche, pour demeurer en contact continu et étroit avec leur champ professionnel ou disciplinaire d'expertise.

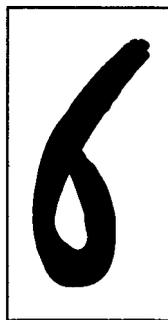
Le travail de sélection de la matière et des objectifs de l'enseignement en est un qui peut exiger beaucoup de réflexion. Avant la prise de décisions déterminantes, il peut impliquer la recherche d'informations, des lectures, des consultations, de l'analyse et des échanges. C'est un travail différent de la préparation des cours. Pour cette raison, et à cause de son importance intrinsèque, le travail lié à la dimension A doit être distingué, reconnu comme tel et à sa juste valeur.

\* \*  
\*

En somme, l'adoption d'une vision élargie du travail des enseignants universitaires pourrait d'abord aider à mieux considérer leur travail réel et le travail attendu de leur part. Il est par ailleurs à souhaiter qu'un mouvement dans cette direction amène l'organisation universitaire à accorder beaucoup plus d'attention à tout le travail crucial lié à la sélection de la matière et des objectifs de l'enseignement.



## Mieux connaître les apprentissages souhaités



Ce chapitre a pour objet la connaissance que les universités devraient avoir des apprentissages souhaités par les étudiants ou les autres personnes qu'elles accueillent dans leurs cours et autres activités de formation (en bonne partie des personnes en perfectionnement). Pour alléger le texte, le mot « étudiant » sera utilisé seul et dans un sens large.

D'entrée de jeu, la formation universitaire peut être présentée comme un système où interviennent en interaction : 1) les apprentissages souhaités exprimés dans la définition officielle d'un programme, 2) les apprentissages que les enseignants souhaitent pour leurs étudiants et 3) les apprentissages souhaités par les étudiants eux-mêmes. Certes, il n'y a pas toujours équivalence entre ces trois niveaux d'apprentissages souhaités mais, dans tous les cas, les apprentissages souhaités par les étudiants sont une réalité importante. Plus il y aura de liens établis entre ce que veut apprendre l'étudiant et ce qui lui est proposé, plus la formation aura de chances de s'avérer efficace et significative.

Dans ce chapitre, j'insiste sur la pertinence de mieux connaître les apprentissages souhaités par les étudiants et je montre comment il pourrait être facile de s'enquérir de ces apprentissages souhaités.

\* \*  
\*

Il est étonnant de constater à quel point, en général, les universités font peu pour connaître les apprentissages souhaités par leurs étudiants et les raisons les amenant à souhaiter ces apprentissages. Je n'aime pas le mot *clientèle* pour parler des étudiants, mais je l'utiliserai, par analogie, pour souligner

que l'université est une organisation qui connaît assez mal sa *clientèle*. Connaître peu, c'est une chose, mais je pense aussi que l'on a parfois une vision faussée des attentes des étudiants et que l'on est encore trop peu conscient de la diversité de ces étudiants.

La personne qui s'engage dans un cours ou un programme est un adulte qui a habituellement une certaine vision de ce qu'il veut comme résultats et comme retombées de cette formation. Elle a des attentes. Elle a ce qu'on peut appeler un projet de formation. Dans un ouvrage paru en 1997 et portant sur l'apprentissage des adultes en situation de formation, Étienne Bourgeois et Jean Nizet<sup>1</sup> soulignent bien l'importance des apprentissages souhaités dans la formation d'adultes :

On s'engage en formation, en principe, parce qu'on a le projet d'apprendre des choses, de se former. [...] le projet de formation, comme d'ailleurs tout projet d'action, suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, un besoin de changement qui lui donne sens, c'est-à-dire, une signification et une direction. (p. 36)

À un premier niveau, l'investissement d'énergie et de moyens dans une action de formation s'inscrit dans la perspective d'un changement escompté au niveau des connaissances, au sens le plus large du terme (de savoir, savoir-faire ou savoir-être). Comme apprenant, si je m'engage dans un processus de formation, si j'y mobilise des ressources et de l'énergie, c'est que j'éprouve un besoin, un désir de connaissance ; c'est que j'attends de cette formation qu'elle contribue à faire passer mes connaissances d'un état actuel à un état attendu... C'est ce désir de changement qui va sous-tendre mon engagement à l'intérieur de l'action de formation, qui va orienter et en même temps motiver mes choix, mes investissements d'énergie et mes conduites à l'intérieur des actions de formation. (p. 37)

Bourgeois et Nizet insistent sur le fait qu'un projet de formation prend forme dans un contexte plus large pour la personne adulte en situation de formation :

Précisons enfin que si, à ce premier niveau, l'engagement du sujet dans une action de formation est en principe lié à un désir de changement au niveau des connaissances, il peut également être lié à des aspirations qui ne sont pas directement liées au développement de connaissances particulières mais qui restent néanmoins inhérentes à l'acte de formation. (p. 37) [...] À un second niveau, nous postulons que le projet de formation est lui-même étroitement lié à un projet plus large, à un désir de changement en dehors du champ de la formation qui lui donne sens.

1. Bourgeois, É. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

La recherche de changements immédiats par la formation, notamment au niveau des connaissances, est finalisée par la recherche de changements en dehors du champ de la formation, ces changements pouvant être liés à des enjeux d'ordre très divers (psychologiques, socioaffectifs, sociaux, organisationnels, professionnels, idéologiques, etc.). Comme apprenant, je mobilise de l'énergie et des ressources diverses dans un projet de formation si, et seulement si, je pense et escompte que cette action de formation va produire du changement dans ma vie personnelle, sociale ou professionnelle, qu'elle va contribuer à la réalisation d'aspirations dans ces différents domaines. (p. 38)

La personne n'a pas toujours des perceptions très claires des apprentissages qu'elle recherche. Sur certains points, elle peut avoir des perceptions générales, alors que sur d'autres elle peut avoir des idées et des attentes plus nettes. Ses apprentissages souhaités peuvent évoluer durant la formation et se préciser en fonction des éléments de la matière présentée et des expériences vécues durant la formation. En outre, ils peuvent se transformer, surtout s'il s'agit d'une formation s'étendant sur une longue période. Il n'en demeure pas moins que la qualité de la relation entre les apprentissages souhaités et la formation elle-même sera toujours un facteur déterminant de l'engagement de la personne dans cette formation.

Je ne prétends pas que l'enseignement devrait, le plus souvent possible, être collé sur les attentes des étudiants. Au contraire, comme je l'ai souligné plus tôt dans cet ouvrage, les enseignants, et surtout les professeurs, ont un rôle d'expert important à jouer au regard de la sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement. Cela dit, dans bien des cas, l'enseignement a des chances d'être plus efficace s'il est donné en tenant compte des apprentissages que souhaitent les étudiants tout comme de la diversité chez ces étudiants.

Il est à noter que la connaissance des apprentissages souhaités n'est pas une réalité d'égale importance dans tous les contextes. Ainsi, cette dimension paraît plus significative dans le cas d'un cours ou d'une activité librement choisie que dans celui d'un cours obligatoire d'un programme donné.

Une meilleure connaissance des apprentissages souhaités pourrait être utile de multiples manières, et en particulier pour une meilleure sélection de la matière et des objectifs de l'enseignement et pour une plus juste adaptation de l'enseignement proprement dit aux désirs, demandes et besoins de formation.

Il serait pourtant facile d'obtenir une vision plus juste des apprentissages souhaités par les étudiants. Il suffit de soumettre aux étudiants visés plusieurs énoncés généraux décrivant des apprentissages éventuellement souhaités et de les inviter à préciser, dans chaque cas, l'importance qu'ils

accordaient au départ à ces apprentissages. C'est une démarche exigeant peu de temps et de ressources qui permet de considérer chacun des objectifs explicites ou implicites d'un cours ou d'un programme. Elle pourrait être entreprise au début de la formation ou à n'importe quel moment jugé opportun. Par ailleurs, je vois personnellement le moment de l'évaluation étudiante d'un cours ou d'un programme comme une occasion privilégiée pour s'enquérir des apprentissages souhaités. Les données recueillies à ce moment-là pourront en effet être croisées avec les données de l'évaluation du cours ou du programme fournies par les étudiants. Elles aideront ainsi à mieux comprendre l'évaluation du cours ou du programme.

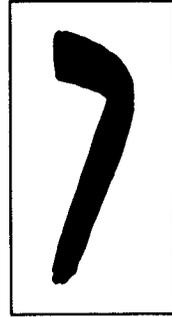
Dans tous les cas, l'identification des apprentissages souhaités pourrait être envisagée en tenant compte de la taxonomie élémentaire proposée au chapitre 3. Ainsi, il y aurait lieu de distinguer les apprentissages de l'ordre des connaissances, les apprentissages qui ont trait à la pensée personnelle et les apprentissages se rapportant aux habiletés.

Par ailleurs, je pense qu'on pourrait profiter de l'occasion de s'enquérir des apprentissages souhaités pour poser aussi quelques questions au sujet des objectifs ou des raisons ayant amené la personne à souhaiter faire ces apprentissages. On disposerait alors d'une vision encore plus complète de son projet de formation.

\* \*  
\*

En somme, il serait normal, utile et facile de connaître beaucoup mieux les apprentissages souhaités par les étudiants et autres personnes en perfectionnement. C'est un pas que les responsables de la formation ne doivent plus hésiter à franchir. Les universités pourraient y voir une approche stimulante pour renouveler leur culture organisationnelle en matière de formation.

# L'évaluation des programmes de formation



En matière d'évaluation des programmes de formation, il faut d'entrée de jeu reconnaître que les universités québécoises ont fait, à partir de 1994, un pas significatif en se donnant des « politiques institutionnelles d'évaluation périodique des programmes existants ». Chaque établissement a de fait été appelé à se donner une politique à ce sujet, en adaptant et en complétant une politique-cadre promulguée par la Conférence des recteurs et des principaux des universités québécoises (CREPUQ)<sup>1</sup>. L'évaluation périodique des programmes est alors devenue une opération systématique dans l'ensemble des universités. Les rapports d'évaluation se sont accumulés et il est permis de croire que beaucoup de décisions ont été mieux prises grâce au processus d'évaluation qui a précédé ou accompagné ces décisions. La mise en place d'une telle politique aura contribué à un rattrapage important en matière d'ajustement des programmes.

Il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, les politiques mises en place, dans la foulée de la politique-cadre de la CREPUQ, ont des limites importantes. Aussi, je consacre la première partie du chapitre à deux limites qui me paraissent plus sérieuses : 1) le fait que ces politiques tous azimuts n'accordent pas la priorité à l'examen de la quantité, de la qualité et de la pertinence des apprentissages réalisés ; 2) le fait qu'elles ne favorisent pas une amélioration régulière des programmes et une intégration de l'évaluation à la gestion des programmes.

1. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. Adoptée le 28 mars 1991, modifiée le 15 décembre 1994.

Ensuite, dans la deuxième partie du chapitre, j'expose les grandes lignes de ce que pourrait être une véritable évaluation continue des programmes. Une telle évaluation pourrait être complémentaire à ce qu'il est convenu d'appeler l'évaluation périodique des programmes existants et pourrait permettre d'apporter des améliorations à cette dernière.

### **LES LIMITES DE L'ÉVALUATION PÉRIODIQUE DES PROGRAMMES INSTAURÉE PAR LA CREPUQ**

Dans cette partie du chapitre, je vais donc insister sur deux problèmes ou deux limites de l'évaluation périodique des programmes instaurée par la CREPUQ. La première limite réside dans le fait que les politiques en place, dans l'ensemble, n'accordent pas la priorité à l'examen de la quantité, de la qualité et de la pertinence des apprentissages réalisés.

Cette situation peut surprendre et elle est d'ailleurs déplorable. Ne serait-il pas raisonnable de penser qu'une évaluation d'un programme de formation devrait normalement

- a) accorder la priorité à l'examen de la quantité, de la qualité et à la pertinence des apprentissages réalisés ;
- b) ne pas confondre, dans l'évaluation, les grands types d'apprentissages (en s'appuyant sur la taxonomie proposée au chapitre 3 ou sur une taxonomie comparable) ;
- c) considérer le contexte de la formation, de même que la qualité et la pertinence des moyens et modalités de la formation ;
- d) examiner, dans la mesure du possible, d'autres questions jugées importantes par les destinataires de l'évaluation.

La politique de la CREPUQ est plutôt une politique tous azimuts, ce qui recèle peut-être des avantages. Certes, elle invite à considérer, parmi d'autres aspects, l'atteinte des objectifs du programme mais sans insister sur l'opportunité d'une approche le moins systématique. Sur le plan de l'examen des apprentissages réalisés, l'approche de la CREPUQ est excessivement timide ; la prise en compte de l'atteinte des objectifs du programme constitue un aspect qui demeure fort peu explicite dans la politique-cadre de 1994, tout comme dans les politiques plus spécifiques des établissements.

La deuxième limite est reliée au fait que, dans l'ensemble, les politiques en place ne favorisent pas une amélioration régulière des programmes et une intégration de l'évaluation à la gestion des programmes. En réalité, dans sa forme actuelle, la politique de la CREPUQ paraît surtout adaptée aux

questions suivantes, qui méritent certes d'être posées au moins à tous les cinq ans et au plus à tous les 10 ans : Doit-on envisager des modifications en profondeur du programme ? Si oui, dans quelles directions ? Si non, y a-t-il néanmoins des changements importants à apporter au programme ?

En soi, l'idée d'une telle « évaluation périodique » lourde, officielle, engageant l'établissement universitaire, mais qui revient environ à tous les cinq ans, voire à tous les 10 ans<sup>2</sup>, paraît justifiée et les établissements en ont convenu. L'application bien intentionnée d'une telle politique est cependant loin d'être suffisante pour favoriser l'amélioration régulière des programmes. Une évaluation un peu plus fréquente et surtout plus méthodique me paraîtrait souhaitable pour le maintien de programmes performants et bien branchés sur la vie et le travail. Il y a parfois des ajustements significatifs qui peuvent et qui doivent être apportés aux programmes avec plus de célérité.

Comme on la connaît, l'évaluation périodique des programmes existants n'est pas le genre d'évaluation qui peut amener des transformations importantes dans la culture organisationnelle au sein des programmes, et plus largement, au sein des établissements. Le problème principal est que les délais prévus entre chaque opération d'évaluation sont beaucoup trop longs (jusqu'à 10 ans dans certains cas). Par ailleurs, il ne serait pas raisonnable de penser appliquer les politiques actuelles à tous les trois ou quatre ans compte tenu de leur nature et de leurs exigences. On dit pourtant que les clientèles, le savoir, l'environnement interne et l'environnement externe évoluent vite, plus vite qu'auparavant. Or, en y regardant de près, une évaluation à tous les 10 ans, si l'on tient compte du temps requis pour définir et apporter des changements au programme et du temps que l'étudiant prendra pour parcourir le nouveau programme amélioré, cela veut dire que l'on est toujours bien en retard par rapport à un programme idéal.

La politique de la CREPUQ peut certes être améliorée. Les établissements ou les programmes pourraient aussi aller plus loin que ne le demande la CREPUQ. Néanmoins, comme je le montrerai plus bas, je crois qu'il serait d'abord pertinent de s'orienter vers une véritable évaluation continue des programmes.

Les buts d'une telle évaluation seraient surtout de favoriser l'amélioration régulière des programmes, l'intégration de l'évaluation dans la gestion de la formation, la responsabilisation collective des enseignants les plus concernés par le programme et une saine gestion des ressources disponibles.

2. La politique de la CREPUQ stipule que la « périodicité ne devrait pas excéder un cycle de dix ans pour l'ensemble des programmes d'un établissement ».

## **PARVENIR À UNE ÉVALUATION CONTINUE DES PROGRAMMES**

J'expose ici les grandes lignes de ce que pourrait être une véritable évaluation continue des programmes.

En réalité, le fait de pouvoir compter sur une direction de programme solide pourrait permettre d'investir plus facilement du côté de l'évaluation continue d'un programme de formation. Dans un tel contexte, l'évaluation continue des programmes ne serait pas compliquée à mettre en place. Pour ma part, je considère qu'une telle évaluation continue devrait avoir au moins les cinq caractéristiques générales suivantes :

1. centrer le questionnement des étudiants et autres intervenants sur une énumération consensuelle des principaux objectifs du programme ;
2. consulter tous les finissants du programme au moment où ils terminent leur programme ;
3. dans la mesure du possible, impliquer l'ensemble des enseignants concernés, surtout lorsque vient le moment de définir les activités d'évaluation et d'analyser les résultats de l'évaluation ;
4. investir sérieusement dans la consultation d'une variété d'experts, d'observateurs et de représentants du milieu de l'emploi ;
5. donner un bon ancrage aux opérations d'évaluation et au suivi.

### **1. CENTRER LE QUESTIONNEMENT DES ÉTUDIANTS ET AUTRES INTERVENANTS SUR UNE ÉNUMÉRATION CONSENSUELLE DES PRINCIPAUX OBJECTIFS DU PROGRAMME**

La première caractéristique énoncée est la plus fondamentale. Il s'agirait de centrer le questionnement des intervenants sur une *énumération consensuelle* des principaux objectifs du programme. L'évaluation serait alors une occasion de vérifier l'atteinte et la pertinence de chacun de ces objectifs dont on aurait convenu et qui pourraient être traités un par un. L'exercice permettrait de mieux voir pour quels objectifs le programme donne de bons résultats et pour quels objectifs des transformations sont souhaitables. En plus de considérer l'atteinte de différents objectifs, l'évaluation pourrait aussi être l'occasion d'examiner la pertinence de chacun de ces objectifs, selon les étudiants ou les autres personnes en perfectionnement et selon les experts, observateurs et représentants du milieu de l'emploi que l'on voudra consulter.

Une telle façon de procéder supposerait donc au préalable une opération consistant à identifier les principaux apprentissages attendus au terme du programme, à exprimer clairement ces objectifs et à en convenir collectivement. Par le fait même, un tel exercice permet de confirmer la place relative dans le programme des apprentissages souhaités de type I, de type II et de type III. C'est une opération qui exigerait une sérieuse réflexion dans le cas de programmes qui sont mal définis, mal présentés dans les documents officiels, ou qui n'ont jamais été, au cours des dernières années, l'objet de réels consensus. Pour d'autres programmes, cette opération serait plus légère.

En plus de tenir compte des objectifs énumérés pour un programme donné, l'évaluation pourrait avantageusement porter sur quelques objectifs généraux communs à un cycle ou à une catégorie de programme. Par exemple, ce serait la meilleure occasion pour vérifier dans quelle mesure un programme de premier cycle tient compte de l'atteinte des objectifs généraux du premier cycle. Pensons notamment à des objectifs ayant trait au développement des habiletés de communication, de l'esprit d'initiative et de la créativité, à la culture générale, ou au développement de la capacité d'apprendre par soi-même de façon continue.

Une telle évaluation serait plus éclairante et plus complète qu'une évaluation ne considérant que globalement la réalisation de l'ensemble des objectifs du programme, comme on tend souvent à le faire. Ce serait en même temps une évaluation qui, dans certains cas, obligerait à mieux préciser les véritables objectifs du programme.

Il ne s'agit pas pour autant de renoncer à considérer le degré de satisfaction des étudiants, la pertinence du programme dans sa globalité, la cohérence entre les composantes du programme, son degré de spécialisation, sa souplesse ou tout autre sujet jugé pertinent. Au contraire, il est souhaitable que l'évaluation porte sur le plus d'aspects possible qui intéressent les enseignants et les responsables les plus concernés par un programme.

## **2. CONSULTER TOUS LES FINISSANTS DU PROGRAMME AU MOMENT OÙ ILS TERMINENT LEUR PROGRAMME**

La deuxième caractéristique consisterait à interroger tous les finissants d'un programme, au moment où ils terminent leur programme. Considérant ce qui a été mentionné plus haut à ce sujet, cette consultation des étudiants serait centrée sur l'énumération consensuelle des principaux objectifs à considérer.

Essentiellement, on amènerait l'étudiant à indiquer dans quelle mesure, en ce qui le concerne, les différents objectifs peuvent être considérés

comme atteints. Chaque étudiant pourrait aussi donner son point de vue concernant la place que le programme accorde à chacun des objectifs. Le programme accorde-t-il, selon lui, trop d'importance à certains objectifs et pas assez à d'autres ? Dans sa forme actuelle, le programme offre-t-il suffisamment d'occasions favorables pour atteindre les objectifs visés ? Quels ajustements seraient à envisager pour améliorer les résultats du programme ? Quelle importance accorde-t-il, lui-même, à chacun de ces objectifs ?

Tous ces renseignements pourraient être éclairants pour une équipe d'enseignants et de responsables chargée de veiller à l'évaluation d'un programme et d'effectuer un suivi approprié. Une collaboration systématique et soutenue de la part des finissants est souhaitable dans la mesure où ce sont eux qui connaissent le mieux le programme. Ils sont de fait les seules personnes à avoir connu de l'intérieur les principaux cours et autres composantes du programme. Ils ont vu comment leurs intérêts, leurs aspirations et leurs difficultés ont été pris en considération. Ils ont réfléchi intimement et échangé entre eux au sujet des perspectives d'emploi tout comme au sujet des lacunes du programme par rapport à leur perception du monde de l'emploi.

Le questionnaire qui serait utilisé pourrait aussi considérer une foule d'autres aspects jugés pertinents. Il est en effet souhaitable que l'évaluation couvre le plus de points possible qui intéressent les enseignants et les responsables les plus concernés par un programme. Ce questionnaire pourrait être revu de temps à autre.

En somme, il s'agirait de faire un peu mieux, plus méthodiquement et en visant tous les finissants, ce que l'on fait déjà lorsque l'on consulte des finissants dans le cadre d'une opération d'évaluation périodique d'un programme. En plus d'avoir des retombées sur la qualité de l'évaluation, ce genre de consultation des finissants pourrait être vu comme une marque de considération et de politesse à l'endroit des finissants.

### **3. DANS LA MESURE DU POSSIBLE, IMPLIQUER L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS CONCERNÉS, SURTOUT AU MOMENT DE LA DÉFINITION DES ACTIVITÉS D'ÉVALUATION ET AU MOMENT DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION**

La troisième caractéristique consisterait à impliquer dans l'évaluation le plus grand nombre possible d'enseignants concernés par le fonctionnement et les résultats d'un programme. Certes, tous les enseignants ne peuvent pas participer de la même manière à l'ensemble des opérations concrètes inhérentes à l'évaluation d'un programme. Par contre, il serait souhaitable

de parvenir à impliquer beaucoup d'enseignants dans la définition des activités d'évaluation, dans le choix des aspects et des problèmes à considérer, tout comme dans l'examen des résultats de l'évaluation.

Les nouvelles tendances en matière d'évaluation de programmes amènent en effet à penser qu'il est souhaitable d'associer les destinataires de l'évaluation à l'opération d'évaluation si l'on veut maximiser les chances d'obtenir des retombées positives de l'évaluation<sup>3</sup>. En fait, il s'agit d'impliquer ceux qui seront normalement les principaux utilisateurs des résultats de l'évaluation, ceux à qui l'évaluation est collectivement destinée, c'est-à-dire, dans le présent contexte, les enseignants qui œuvrent dans un programme et qui en ont, jusqu'à un certain point, la responsabilité collective. Il s'agit de s'appuyer sur l'évaluation pour favoriser la responsabilisation collective des enseignants à l'endroit des programmes. C'est aussi une idée qui est développée dans un rapport publié en 1990 et portant sur l'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires français. Ce rapport, produit par un groupe de travail dirigé par Michel Crozier<sup>4</sup>, exprimait comme suit le problème du lien entre le résultat collectif et l'effort individuel des enseignants :

La différence entre la mesure de l'effort individuel et celle du résultat presque toujours collectif de cet effort constitue un des plus difficiles problèmes de l'évaluation. Le problème existe dans toutes les activités humaines. Mais il est considérablement aggravé pour l'activité universitaire du fait des spécificités de l'organisation universitaire : chaque enseignant agit comme un travailleur indépendant ou plutôt comme un artisan autonome directement en charge de sa contribution. L'organisation spontanée du travail n'est pas l'équipe intégrée mais la guilde de protection des artisans. Or le seul résultat qui compte et qui soit réellement mesurable, c'est ce que les étudiants tirent de l'ensemble de leurs prestations, c'est-à-dire du travail collectif de tous les enseignants en charge du programme qu'ils suivent.

Une bonne évaluation ne peut donc porter directement sur les performances individuelles des enseignants. Elle doit viser d'abord le résultat collectif et avoir pour objectif de faire prendre conscience à chaque enseignant de sa contribution à ce collectif.

Étant donné la difficulté et l'insuffisance de cette prise de conscience, une bonne politique d'évaluation doit aussi avoir pour but de faire

3. À ce sujet, le lecteur pourrait lire avec intérêt l'ouvrage de Michael Quinn Patton, *Utilization-Focused Evaluation*. 3<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks, California : The New Century Text. Sage Publications, Inc. 1997.
4. *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*. Rapport du groupe de travail présidé par Michel Crozier. (1990) Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris : La Documentation Française.

émerger davantage de collectif véritable dans l'organisation des études. Elle dépend certes de l'existence de ce collectif, mais elle peut contribuer de façon considérable à son développement.

[...] C'est pourquoi il nous a semblé qu'un des objectifs essentiels des orientations de la politique d'évaluation à élaborer devrait être de favoriser, à travers la pratique d'évaluation même, la prise de conscience du caractère collectif des résultats obtenus et donc de contribuer ainsi à l'émergence d'équipes plus intégrées et plus solidaires. (p. 13)

L'évaluation d'un programme ne gagne pas à être confiée, voire refilée, à un petit comité fonctionnant de façon isolée. Un tel comité peut être formé de quelques personnes réellement motivées, bien appuyées et en mesure de contribuer à un bon travail d'équipe. Cela peut permettre une expérience professionnelle agréable pour les quelques personnes faisant partie du comité. En matière d'évaluation des programmes, ce genre d'aventures paraît cependant avoir des limites, surtout sur le plan des retombées réelles que l'on pourrait attendre d'une bonne démarche d'évaluation. L'évaluation d'un programme ne doit pas être perçue comme une activité de recherche que l'on mène sur le fonctionnement et les résultats d'un programme et dont les résultats sont surtout destinés à enrichir la pensée de ceux qui sont chargés de l'opération. On devrait plutôt y voir une opération s'insérant au cœur de la gestion de la formation et impliquant beaucoup plus d'intervenants concernés par le programme et son évaluation.

#### **4. INVESTIR SÉRIEUSEMENT DANS LA CONSULTATION D'UNE VARIÉTÉ D'EXPERTS, D'OBSERVATEURS ET DE REPRÉSENTANTS DU MILIEU DE L'EMPLOI**

Quatrièmement, l'évaluation continue devrait investir sérieusement dans la consultation d'experts, d'observateurs et de représentants du milieu de l'emploi. L'évaluation devrait, à mon avis, donner une grande place à leur point de vue. Un programme pourrait aussi vouloir consulter d'anciens étudiants qui ont quelques années d'expérience dans le domaine, des professeurs qui accueillent au deuxième cycle des personnes venant du programme évalué, des professeurs œuvrant dans un programme du même type, etc.

Sans alourdir inutilement la vie universitaire, je crois qu'il serait souhaitable d'aller plus loin que ne le proposait la CREPUQ au début des années 1990 en ce qui a trait à la consultation d'experts, d'observateurs et de représentants du milieu de l'emploi. En fait, selon la politique de la CREPUQ, le processus institutionnel d'évaluation devrait avoir « recours à l'avis d'au moins deux experts externes provenant d'autres universités, y compris d'universités hors Québec ». Cette politique mentionne aussi que l'établissement peut solliciter, au besoin, « l'avis d'autres personnes telles que des représentants socio-économiques ou des milieux de stage » (p. 4).

L'idée que je lance est que l'équipe responsable d'un programme, par l'entremise de son directeur, pourrait veiller à ce que l'on consulte individuellement, environ à tous les trois ans, au moins une dizaine d'experts, d'observateurs et de représentants du milieu de l'emploi.

Il ne suffit pas en effet de laisser deux ou trois places à des employeurs sur un petit comité d'évaluation qui est formé à chaque cinq ans ou 10 ans dans le cas d'une lourde opération « d'évaluation périodique ». Normalement, un employeur n'est pas un spécialiste en évaluation de programme, il ne connaît pas bien la réalité intérieure et les contraintes du programme, et il ne connaît pas nécessairement mieux les attentes des autres employeurs que les gens du milieu universitaire. La participation d'un employeur à un comité d'évaluation de programme comporte des limites.

Une bonne consultation externe pourrait au premier plan porter sur les orientations du programme, sur l'importance relative accordée à certains objectifs, sur l'identification de nouveaux objectifs ou de nouveaux contenus dont on devrait éventuellement tenir compte, sur l'identification de nouvelles tendances, de nouveaux besoins, ou de nouveaux phénomènes à considérer en relation avec l'évolution du programme. C'est le genre d'analyse critique qu'on peut envisager de demander à des personnes extérieures au programme ; ces dernières pourraient plus difficilement avoir un avis sur l'évaluation des apprentissages, sur la coordination des cours, sur la gestion du programme, sur la qualité de l'enseignement, etc.

Il n'est pas question ici de laisser des experts, des observateurs et des employeurs orienter l'avenir du programme. Cette responsabilité incombe aux dirigeants universitaires et aux professeurs œuvrant dans l'université. Par ailleurs, il y aurait lieu d'écouter davantage ce qu'ont à dire des experts, des observateurs externes pertinents et des représentants du monde de l'emploi. Comme les étudiants, ils peuvent apporter un éclairage utile aux enseignants et responsables les plus concernés par un programme. En fait, l'évaluation d'un programme me paraît une excellente occasion pour associer des représentants du monde de l'emploi à la vie universitaire.

## **5. DONNER UN BON ANCRAGE AUX OPÉRATIONS D'ÉVALUATION ET AU SUIVI**

La cinquième caractéristique à envisager consisterait à donner un bon ancrage aux opérations d'évaluation et au suivi. À chaque année, par exemple, l'équipe des enseignants et responsables les plus concernés par le programme pourrait consacrer une journée ou un peu plus à faire le point sur l'état du programme. Cette journée pourrait être l'occasion d'examiner entre autres :

- les informations recueillies auprès de tous les finissants durant les 12 derniers mois ;
- les informations recueillies auprès d'experts, d'observateurs pertinents et de représentants du monde de l'emploi, environ à tous les trois ans ;
- les ajustements à apporter aux outils de consultation, le cas échéant ;
- des sujets spécifiques en relation avec l'évolution des demandes et besoins de formation ;
- les ajustements apportés au programme au cours de la dernière année ou les nouveaux ajustements envisagés, le cas échéant.

La mise en place d'une telle évaluation continue peut sembler souhaitable mais fort utopique. En fait, je crois qu'elle est impensable en l'absence d'une direction de programme pleinement assumée, comme cela a été considéré systématiquement au chapitre 4 du présent ouvrage. En contrepartie, je suis convaincu qu'une telle façon d'envisager l'évaluation serait tout à fait réaliste, si on le voulait vraiment et à la condition de pouvoir compter sur un directeur de programme disponible, intéressé par une telle opération et pouvant compter sur un minimum de ressources.

\* \*  
\*

En somme, je crois que l'évaluation continue des programmes pourrait, si elle se développait dans de bonnes conditions, être l'une des avenues les plus stimulantes et les plus efficaces pour améliorer les programmes, et ce, avec célérité lorsque c'est souhaitable. L'évaluation continue favoriserait un meilleur examen de la quantité, de la qualité et de la pertinence des apprentissages.

Les contraintes ayant trait à l'amélioration de l'évaluation des programmes sont, par ailleurs, encore nombreuses dans l'université québécoise. En premier lieu, admettons que bien des dirigeants universitaires et bien des responsables de programmes ne sont pas plus compétents que les professeurs eux-mêmes en matière d'évaluation de la formation. Peut-être pourrait-on prévoir une meilleure préparation professionnelle des gestionnaires et de plusieurs enseignants pour qu'ils puissent mieux agir en matière d'évaluation.

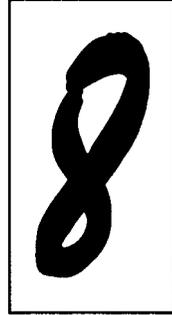
En outre, on manque souvent de leadership, de disponibilité et de ressources pour assurer le suivi des diverses opérations d'évaluation : cela fait en sorte que les exercices d'évaluation actuels ne sont pas toujours convaincants. Ils peuvent donner à certains une impression d'inutilité ou

le sentiment d'un déploiement disproportionné d'énergie compte tenu des suites accordées à l'évaluation.

En général, on dispose de bien peu de ressources pour réaliser et encadrer adéquatement des exercices d'évaluation que l'on pourrait pourtant souhaiter. Enfin, l'évaluation est encore insuffisamment reconnue dans le travail souhaitable des enseignants universitaires ; l'évaluation demeure souvent en marge, comme un surplus de travail, comme une contribution souhaitable mais non fondamentale.



# L'évaluation des cours



L'idée d'évaluation d'un cours amène spontanément à penser à l'évaluation étudiante des cours à l'aide de questionnaires. C'est évidemment la forme d'évaluation des cours la plus présente dans les universités québécoises. L'évaluation étudiante ne correspond toutefois qu'à une partie de ce qui peut être fait pour évaluer un cours.

Cela dit, malgré ses limites, l'évaluation étudiante devrait, selon moi, continuer d'occuper une place importante au sein des opérations visant à évaluer les cours, à la condition toutefois d'améliorer de façon substantielle ou de remplacer les questionnaires habituellement utilisés. C'est l'idée que j'expose dans la première partie du chapitre. Ensuite, dans la deuxième, j'aborde la nécessité d'élargir l'évaluation des cours en considérant plus souvent d'autres points de vue que celui des étudiants. Il y a en effet des aspects que les étudiants ne sont pas très bien à même d'évaluer ou qu'un questionnaire d'évaluation remis à chaque étudiant permet mal de considérer.

## **AMÉLIORER L'ÉVALUATION ÉTUDIANTE DES COURS**

Un peu comme je l'ai suggéré dans le chapitre précédent pour l'évaluation des programmes, il serait raisonnable de penser que l'évaluation d'un cours devrait normalement :

- a) accorder la priorité à l'examen de la quantité, de la qualité et de la pertinence des apprentissages réalisés dans le cadre du cours évalué ;

- b) séparer les grands types d'apprentissages (en s'appuyant sur la taxonomie proposée au chapitre 3 ou sur une taxonomie comparable) ;
- c) considérer le contexte de la formation, la qualité et la pertinence des moyens et modalités de formation et l'enseignement proprement dit ;
- d) examiner, dans la mesure du possible, d'autres questions jugées importantes.

En fait, l'évaluation d'un cours ne devrait pas se limiter, comme elle le fait trop souvent, à examiner l'enseignement proprement dit. Elle pourrait mettre l'accent sur les apprentissages réalisés et considérer divers autres aspects comme la pertinence de la matière et des objectifs définissant le cours, l'importance que les étudiants et les enseignants accordent à cette matière et à ces objectifs, la place du cours par rapport aux autres composantes du programme.

Mes principales critiques à l'endroit des questionnaires les plus souvent utilisés pour l'évaluation étudiante des cours sont de trois ordres. Premièrement, ces questionnaires mettent trop l'accent sur les moyens pédagogiques, sur les comportements de l'enseignant et sur la façon dont le cours s'est déroulé. En contrepartie, on néglige la question des apprentissages réalisés ou l'atteinte des objectifs visés par le cours ou l'enseignant. C'est pourtant ce qu'il serait le plus important de considérer : les résultats du cours ou de l'enseignement. Par ailleurs, les questionnaires utilisés contiennent souvent des énoncés incitant à penser qu'il n'existe qu'une seule bonne façon d'enseigner, avec quelques petites règles standard : un professeur qui répond clairement aux questions des étudiants, un professeur dont les critères de correction sont clairs, un professeur qui insiste sur les points importants, un professeur qui remet les travaux corrigés au bout d'une semaine, etc. Or, tout cela fausse la perspective qui devrait être celle d'une évaluation centrée sur les résultats de l'enseignement.

Deuxièmement, je déplore le fait que trop de questionnaires utilisés pour l'évaluation étudiante des cours sont en fait conçus et utilisés en fonction d'un modèle assez conventionnel d'enseignement magistral. Qui pis est, on les utilise dans d'autres situations malgré leurs limites, en comptant sur le jugement des étudiants qui y répondront et sur celui des personnes qui auront à interpréter les résultats.

Troisièmement, l'évaluation étudiante des cours ignore indûment certains objectifs d'enseignement pourtant importants et touchant plus ou moins directement l'intégration du savoir. J'ai plus particulièrement à l'esprit les six énoncés d'objectifs inclus dans l'Échelle *IS*<sup>1</sup>, un questionnaire

1. Rhéaume, D. (1997). *Échelle d'intégration du savoir (Échelle IS)*. Sainte-Foy : Université du Québec.

qui sera donné en exemple un peu plus loin. En fait, je pense que souvent il serait souhaitable de vérifier dans quelle mesure un cours :

- A : amène l'étudiant à vivre des moments de plaisir intellectuel ;
- B : amène l'étudiant à découvrir l'importance des diverses habiletés ou connaissances qui en sont l'objet ;
- C : prépare l'étudiant à utiliser dans un autre contexte les connaissances ou habiletés acquises dans ce cours ;
- D : amène l'étudiant à dégager des éléments qu'il jugera souhaitable de retenir à long terme ;
- E : amène la personne à établir des relations entre le cours qui est l'objet de l'évaluation et un ensemble de connaissances ou de réalités plus large ;
- F : informe l'étudiant des tendances et des développements récents dans le domaine considéré par le cours.

Je ne suis pas le seul à critiquer les questionnaires habituellement utilisés pour l'évaluation des cours, même si le genre de critiques que j'exprime n'est pas courant. Beaucoup reconnaissent le caractère partiel d'une évaluation étudiante des cours ou remettent en question la pertinence des résultats que l'on en retire. Des améliorations substantielles pourraient cependant être facilement apportées à ce type de questionnaire. La voie principale que je suggère pour améliorer les questionnaires est simple et je la résume comme suit.

Une partie importante d'un tel questionnaire pourrait inviter chaque étudiant à considérer l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs importants, que l'on aurait pris soin de bien distinguer et d'exprimer clairement. Il pourrait s'agir à la fois d'objectifs d'apprentissage importants propres à ce cours et de quelques objectifs généraux du genre de ceux mentionnés plus haut (A à F).

L'étudiant pourrait aussi indiquer l'importance qu'il attribue lui-même à chacun de ces objectifs, dans le cadre du cours évalué. Ces données pourraient améliorer l'analyse des résultats de l'évaluation, tout comme la connaissance des apprentissages souhaités par les étudiants.

Cette manière simple de renouveler l'évaluation étudiante des cours contribuerait à donner plus de crédibilité à cette approche, sans pour autant rallier ceux qui s'opposent à l'idée même d'être évalué par des étudiants. L'évaluation étudiante des cours deviendrait cependant plus difficile à rejeter du revers de la main et pourrait s'intégrer plus solidement dans la culture organisationnelle des universités.

## L'ÉCHELLE D'INTÉGRATION DU SAVOIR (*ÉCHELLE IS*) : UN EXEMPLE

Comme je l'ai annoncé plus haut, l'*Échelle IS* peut être vue comme un exemple de ce qui peut être envisagé pour améliorer l'évaluation étudiante des cours de premier cycle. C'est un questionnaire développé progressivement durant mes années à la direction du GRES<sup>2</sup>.

Je voulais alors montrer comment il pourrait être facile, dans le cadre de l'évaluation étudiante d'un cours, de tenir compte d'objectifs du genre de ceux énumérés un peu plus haut (A à F). Dans l'Échelle IS, l'évaluation demandée aux étudiants porte principalement<sup>3</sup> sur ces six objectifs d'enseignement. Je voulais aussi me faire une idée de l'intérêt que ce genre de questionnaire pouvait susciter chez les professeurs dont l'enseignement est évalué.

Ces objectifs, bien qu'ils puissent être importants dans plusieurs cours, n'ont pas la même importance dans tous les cours. En construisant l'Échelle IS, j'ai pensé qu'il était facile et souhaitable de considérer non seulement le degré d'atteinte de ces objectifs (ou d'objectifs comparables), mais également l'importance que chaque étudiant voudrait voir allouer à chacun de ces objectifs, dans le cas du cours particulier qui est évalué.

Aussi, pour chacun des six objectifs considérés, les étudiants sont d'abord invités à répondre à la question suivante : Dans ce cours, quelle importance devrait être accordée à cet objectif ? Ensuite, uniquement pour les objectifs qu'ils jugent importants, ils sont invités à répondre à l'une ou l'autre des questions suivantes (c'est-à-dire celles reliées aux objectifs jugés importants) :

Personnellement, ce cours vous a-t-il fait vivre des moments de plaisir intellectuel ?

Ce cours vous a-t-il permis de découvrir l'importance des diverses habiletés ou connaissances qui en sont l'objet ?

Ce cours vous a-t-il préparé(e) à utiliser dans un autre contexte les connaissances ou habiletés acquises dans celui-ci ?

Ce cours vous a-t-il permis de dégager des éléments que vous jugez souhaitable de retenir à long terme ?

2. C'est un travail que j'ai réalisé avec la participation de plusieurs professeurs et étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières, de l'Université Laval et de l'Université de Sherbrooke.
3. Quelques questions complémentaires permettent de mesurer l'attitude de l'étudiant envers le cours, d'une part, au début de celui-ci et, d'autre part, à la fin du cours.

Ce cours vous a-t-il permis d'établir des relations entre ce cours et un ensemble de connaissances ou de réalités plus large ?

Ce cours vous a-t-il informé(e) des tendances et des développements récents dans le domaine considéré par celui-ci ?

La compilation des données recueillies permet ainsi de considérer un par un chacun des objectifs pris en compte, en distinguant les étudiants qui estiment que c'est un objectif important. L'Échelle IS permet aussi d'effectuer des analyses complémentaires qu'il n'y a pas lieu de décrire ici. Le but visé n'est pas de traiter en détail de l'utilisation de l'Échelle IS mais de la présenter comme un modèle éventuel pour renouveler l'évaluation étudiante des cours.

La recherche exploratoire touchant le développement de l'Échelle IS a permis de vérifier plusieurs choses<sup>4</sup>. Il a d'abord été établi que les étudiants comprennent bien ce genre d'énoncés. Ils se sentent en mesure à la fois de se prononcer sur l'attention qui devrait être portée à de tels objectifs dans un cours donné et de se prononcer sur l'atteinte de ces objectifs. Par ailleurs, une consultation en ce sens a permis de constater que beaucoup de professeurs accordent de l'importance à de tels objectifs, en particulier, ceux qui ont participé aux travaux de développement de l'Échelle IS en l'expérimentant : ils se sont montrés fort intéressés par la compilation des réponses de leurs étudiants. Ajoutons que l'Échelle IS est efficace : en quelques minutes, un enseignant peut obtenir auprès de ses étudiants des données nouvelles sur des aspects hautement significatifs de son enseignement.

## **TRANSCENDER L'ÉVALUATION ÉTUDIANTE DES COURS**

L'évaluation étudiante peut certes être une des meilleures stratégies pour évaluer un cours. Elle n'est cependant qu'un moyen parmi d'autres qui a des limites tout de même considérables. Pour une évaluation plus complète et plus juste d'un cours, il y aurait lieu également de considérer d'autres stratégies.

De manière générale, je déplore que l'on se soucie peu du jugement que pourraient porter des collègues, des experts ou des observateurs sur la description d'un cours, sur le matériel utilisé, sur les moyens utilisés pour la vérification des apprentissages et sur l'analyse du cours que fait la personne qui en est responsable. On pourrait aussi se demander pourquoi

4. Il s'agit d'observations faites à partir de versions non définitives et parfois assez différentes de l'Échelle IS proposée au terme du parcours.

l'évaluation d'un cours n'amène à peu près jamais à jeter un regard sur les travaux réalisés par les étudiants et sur la nature de leur performance lors des examens.

Par ailleurs, trop souvent, les cours sont évalués comme s'ils étaient dispensés en vase clos, sans tenir compte du fait qu'ils sont assez souvent une composante significative intégrée dans un programme, une composante parmi d'autres. L'évaluation d'un cours pourrait être l'occasion de le considérer en tenant compte de sa place parmi d'autres. Elle pourrait favoriser plus souvent une véritable réflexion amenant à revoir la sélection fine de la matière et des objectifs de l'enseignement.

\* \*  
\*

En somme, pour enrichir l'évaluation des cours, il s'imposerait en priorité d'améliorer les questionnaires qui sont habituellement utilisés pour l'évaluation des cours par les étudiants. Lors de l'évaluation des cours, on pourrait aussi, beaucoup plus souvent, s'enquérir du point de vue de collègues, d'experts et d'observateurs, tout en demeurant centré sur la quantité, la qualité et la pertinence des apprentissages en cause.

# La certification au premier cycle



En utilisant le mot « certification », je me réfère à la reconnaissance, par l'université, du niveau de compétence atteint par un étudiant, au terme de son programme, en rapport avec les objectifs de ce programme, et en même temps, à la reconnaissance officielle du fait qu'il a rempli les exigences minimales de celui-ci. Cette double reconnaissance se traduit par l'inscription d'une moyenne cumulative sur le relevé de notes officiel et par l'émission d'un diplôme. Le système de certification comprend tout un ensemble de règles, de pratiques, d'activités et de ressources qui est orienté vers cette reconnaissance. La certification est l'une des principales responsabilités reconnues du réseau universitaire québécois, comme cela a été expliqué dans le premier chapitre de cet ouvrage. Elle est importante à tous les cycles ; le présent chapitre ne cible cependant que la certification au premier cycle, surtout parce que c'est la seule qui a directement été considérée dans le cadre de nos travaux au sein du GRES.

L'objectif fondamental d'un système de certification universitaire est important mais simple : il s'agit de bien refléter le niveau de compétence atteint par un étudiant, au terme de son programme, en rapport avec les objectifs de ce dernier. Ainsi, dans son essence, le système de certification ne saurait avoir comme fonction de contrôler les étudiants, de les forcer à travailler, ou même à se présenter en classe. De même, il ne devrait pas servir à camoufler un enseignement mal défini, tout comme il ne devrait pas favoriser un jeu malsain de pouvoirs de la part des enseignants. Il ne saurait être question d'allouer une partie significative des points pour avoir bien voulu participer à une discussion ou à un exercice, parfois insipide. Tout abus dans l'une ou l'autre de ces directions est déplorable, notamment dans la mesure où cela est un détournement du système de certification,

par rapport à son objectif fondamental. Normalement, les étudiants devraient travailler et faire des efforts d'abord pour apprendre, et non pour satisfaire les exigences injustifiées d'un système de certification déficient.

Ce chapitre a pour objet la qualité de la certification dans les établissements universitaires québécois. Ainsi, il propose des critères pour examiner la qualité du système de certification, regroupe quelques critiques et suggère trois avenues générales pour éventuellement améliorer le système de certification au premier cycle.

### **CRITÈRES POUR MENER UN EXAMEN CRITIQUE DU SYSTÈME DE CERTIFICATION**

Vouloir porter un regard critique sur le système de certification, c'est reconnaître que la certification puisse avoir certaines qualités souhaitables. De fait, il me paraît important de distinguer et de regrouper des qualités que l'on pourrait souhaiter en ce qui a trait à la certification.

- 1° Le système de certification et la certification qui en résulte devraient être cohérents avec l'objectif fondamental exprimé plus haut : refléter le niveau de compétence, au terme du programme, en rapport avec les objectifs de ce programme. La certification devrait, dans la mesure du possible, refléter le niveau atteint au terme du programme, et non le niveau observé à certaines étapes de l'apprentissage alors que l'apprentissage est appelé à se poursuivre. La certification devrait aussi refléter le mieux possible l'ensemble des objectifs principaux définissant le programme. Dans les deux cas, c'est essentiellement une question de validité.
- 2° Le système de certification et la certification qui en résulte devraient être fiables. Le système de certification devrait limiter au minimum la possibilité qu'un étudiant se voie accorder le diplôme escompté alors qu'il n'a pas atteint le niveau de compétence normalement attendu. De la même manière, le niveau de compétence reconnu par l'université devrait refléter le niveau réel atteint par l'étudiant. Il est primordial que la société et les milieux concernés reconnaissent la valeur de la certification universitaire.
- 3° Le système de certification devrait être efficient. Il devrait exister un juste rapport entre la quantité de ressources investies dans la certification et la qualité de la certification à laquelle on en arrive.
- 4° Le système de certification en place ne devrait pas compromettre la qualité de la formation elle-même. Un système de certification est indispensable et occupe inévitablement une place importante

dans l'enseignement et dans le travail des enseignants. Son influence ne devrait cependant pas être exagérée. Le système de certification en place ne devrait pas déterminer indûment la nature des travaux demandés aux étudiants, le choix des approches pédagogiques, l'encadrement et le suivi du travail demandé aux étudiants, le temps disponible en classe pour l'enseignement, la place de l'évaluation formative des apprentissages (c'est-à-dire l'évaluation envisagée principalement pour aider l'étudiant ou orienter l'enseignement), etc.

## **QUELQUES CRITIQUES**

Le problème de la valeur de la certification devrait être posé programme par programme. De fait, pour une partie non négligeable des programmes, le système de certification est un peu lourd mais donne néanmoins des résultats acceptables. Par contre, pour bien des programmes, un véritable examen critique pourrait s'imposer.

## **LE SYSTÈME EN PLACE NE TIENT PAS ASSEZ COMPTE DE L'OBJECTIF FONDAMENTAL DE LA CERTIFICATION**

Dans l'ensemble, le système de certification pourrait mieux tenir compte de l'objectif fondamental de la certification qui est essentiellement de refléter le niveau de compétence atteint par un étudiant, dans le cadre d'un programme, et en rapport avec les objectifs de ce dernier. Trois faiblesses seront considérées ici.

*Premièrement*, presque toujours, il y a absence d'évaluation globale. La plupart des programmes de premier cycle ne prévoient aucune activité d'évaluation vers la fin du programme portant sur des objectifs généraux importants dans le programme. Ainsi, aucun effort particulier n'est fait pour bien cibler le niveau de compétence réellement atteint au terme du programme. De même, aucun effort particulier n'est fait pour vérifier l'atteinte de certains objectifs généraux qui transcendent les objectifs particuliers des cours. Cette absence d'évaluation globale est un problème dont encore trop peu d'universitaires paraissent conscients.

Dans le cadre d'une enquête menée en 1996 par EROFEU<sup>1</sup>, il a néanmoins été possible de constater qu'un grand nombre de responsables d'un

1. EROFEU : Équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université. EROFEU était une équipe affiliée au GRES et dirigée par Denis Bertrand, professeur à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM.

baccalauréat voyaient dans cette situation une lacune réelle de leur propre programme. Le but de cette enquête était, grosso modo, de vérifier dans quelle mesure certains problèmes touchant l'organisation de l'enseignement au premier cycle étaient reconnus. Ont participé à cette enquête 143<sup>2</sup> responsables de baccalauréats répartis dans l'ensemble des universités québécoises francophones<sup>3</sup>.

Le questionnaire regroupait 26 énoncés visant différents aspects de l'organisation au sein des baccalauréats. Parmi ces énoncés, il en est un qui visait directement le problème considéré ici. Cet énoncé se lisait comme suit : *Dans ce baccalauréat, l'évaluation des apprentissages se fait cours par cours et il n'y a pas, en fin de programme, d'évaluation globale portant sur l'atteinte des objectifs généraux de formation du programme.* Le rapport montre que 83 % des participants se sont dits « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » pour affirmer que cet énoncé décrivait la situation du baccalauréat auquel ils étaient invités à se référer pour répondre. À la question « s'agit-il selon vous d'un problème ? », 64 % d'entre eux ont répondu « oui ». Cela fait en sorte qu'environ la moitié des participants ont jugé que cet énoncé exprimait un problème de leur baccalauréat.

*Deuxièmement*, le système ne fait aucune distinction entre les cours dispensés au début ou vers la fin du programme. Dans le système en place, l'importance d'un cours ou d'une autre composante d'un programme est déterminée uniquement par le nombre de crédits attribués à cette activité. Le système est tout à fait standardisé et rigide sur ce plan. Il ne permet aucunement de considérer le fait que certains cours en début de programme reflètent moins que d'autres le niveau de compétence atteint au terme du programme. De même, dans le cas d'une séquence de deux cours dont le premier est un préalable pour le deuxième, le système ne permet pas de considérer le fait que, logiquement, le deuxième reflète mieux que le premier le niveau de compétence atteint au terme du programme.

*Troisièmement*, le système de certification ne fait aucune distinction entre les cours les plus importants et les cours moins importants. Pourtant, plusieurs cours au sein d'un programme jouent un rôle essentiel dans la formation de l'étudiant et correspondent aux principaux objectifs du programme. Le plus souvent, il s'agira même de cours obligatoires. La moyenne cumulative, telle qu'elle est définie, force l'équivalence entre le nombre de

2. Taux de participation à l'enquête : 59 %.

3. Rhéaume, D., Bertrand, D. et Busugutsala, G. G. (1996). « L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Perceptions et opinions de responsables de baccalauréats ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 96-3.

crédits et la part d'un cours dans le calcul de la moyenne cumulative. Il est évident que le système de certification aurait pu être conçu autrement, pour le meilleur et pour le pire.

### **LE SYSTÈME DE CERTIFICATION N'EST PEUT-ÊTRE PLUS AUSSI FIABLE QU'ON POURRAIT LE SOUHAITER**

Le système de certification n'est peut-être plus aussi fiable qu'on pourrait le souhaiter. Il y a là une hypothèse qui mériterait une attention particulière. Sa confirmation, le cas échéant, soulèverait un problème réellement important. Ici, il ne s'agit pas de considérer des lacunes inhérentes au système de certification lui-même, mais surtout un certain laxisme dans son application. Plusieurs témoignages qu'il m'a été donné d'entendre m'amènent à croire qu'il serait devenu de plus en plus difficile pour un enseignant d'allouer la note E ou même la note D à des étudiants qui pourtant ne mériteraient pas une évaluation plus favorable. D'une part, les étudiants se défendent avec plus de vigueur que bien des enseignants. D'autre part, il règne dans l'organisation universitaire une culture de l'accessibilité, véritable obsession, qui concerne aussi bien l'accès à l'entrée à l'université que l'accès au diplôme. Il faudrait pour le moins prêter l'oreille à ceux qui prétendent que la culture de l'accessibilité, la non-disponibilité des étudiants pour le travail académique demandé, les faibles perspectives d'emploi dans certains programmes, et divers facteurs qui transcendent l'organisation universitaire contribuent déjà ou pourraient contribuer à une diminution significative des exigences imposées aux étudiants et ainsi à une diminution de la valeur de la certification universitaire.

Par ailleurs, souvent, on manque de temps et de ressources pour bien commenter les examens et les travaux des étudiants. De même, on manque de temps pour construire les meilleurs examens possibles. De plus en plus souvent, on se résigne à demander des travaux d'équipe essentiellement pour réduire le nombre de travaux à corriger et non pas pour vraiment apprendre aux étudiants à travailler en équipe. On annote souvent trop peu les travaux auxquels les étudiants ont pourtant consacré passablement d'efforts : que de bonnes occasions d'apprendre sont ainsi perdues.

### **LE SYSTÈME DE CERTIFICATION EST LOIN D'ÊTRE EFFICIENT**

Un spécialiste en évaluation doit s'étonner de voir à quel point la certification domine la vie universitaire. Ne pourrait-on pas y consacrer moins d'énergie tout en parvenant à une certification de plus grande qualité, plus valide et plus fiable ?

Les enseignants y allouent un temps fou. Ils consacrent beaucoup de temps à la préparation et à la correction d'examens et à la correction de travaux. Ils y consacrent passablement de temps en classe, en lieu et place de l'enseignement proprement dit : du temps pour les examens mais aussi du temps pour parler des modalités relatives à la vérification des apprentissages. À cela, on doit ajouter diverses tâches secondaires liées à la certification : documents à imprimer, compilations, remise de notes, gestion courante de tout cela. Ainsi, tout bien considéré, il est permis de croire que presque tous les enseignants consacrent plus de temps à des tâches liées à la certification qu'à des tâches liées à l'évaluation et à l'amélioration de leur enseignement. Ainsi le veut la tradition. Une question peut tout de même être posée : est-il indispensable qu'il en soit ainsi ? A-t-on besoin de déployer autant d'énergie pour établir correctement le niveau de compétence atteint par un étudiant au terme d'un programme ?

Les étudiants consacrent, eux aussi, un temps fou à des tâches liées à la certification. Il est permis de penser qu'une partie significative de ce temps n'est pas utilisée le mieux possible pour apprendre. Le cas échéant, il y a un problème au cœur même de la certification.

La lourdeur du système de certification vient en bonne partie du fait qu'à l'intérieur de bien des cours l'évaluation officielle, c'est-à-dire celle qui compte, est souvent trop fragmentée. Les étudiants veulent de moins en moins un seul examen final ; dans certains cas, c'est pourtant à ce moment seulement qu'un examen pourrait évaluer leur compétence au terme d'un cours, et c'est ce que devrait refléter l'évaluation officielle. Dans l'ensemble, les enseignants et les professeurs privilégient trop souvent une accumulation de notes partielles au fil de la session. Sans analyser de cas particuliers, la seule chose que je peux exprimer ici, c'est mon impression qu'à l'intérieur de beaucoup de cours, on fragmente inutilement l'évaluation. Cela affecterait l'évaluation officielle terminale et alourdirait inutilement l'évaluation.

## **LE SYSTÈME ACTUEL COMPROMET UNE RÉELLE ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES**

On peut dire que l'organisation de l'enseignement est un peu trop établie en fonction des exigences de la certification. Ainsi, en raison de sa lourdeur et de son caractère envahissant, la certification laisse peu de place à une véritable évaluation formative des apprentissages.

Il pourrait exister des différences non négligeables entre des pratiques d'évaluation orientées vers l'attribution de notes ayant une valeur officielle et des pratiques d'évaluation formative orientées uniquement vers une

rétroaction pédagogique, utile, intégrée à la formation, contribuant à l'apprentissage. En réalité, l'évaluation formative des apprentissages est pratiquement absente d'une grande proportion des cours : cela est à déplorer. C'est une lacune qui, à elle seule, pourrait justifier une remise en question des politiques et pratiques en matière de certification.

\* \*  
\*

Quoi qu'il en soit, le système de certification en place fonctionne régulièrement ; les étudiants, les professeurs et les services administratifs concernés y sont bien habitués. En réalité, presque personne dans l'organisation universitaire ne songe à en examiner les lacunes. Pour ma part, je soutiens qu'un examen critique du système de certification est à la fois possible et devenu souhaitable. Un tel examen critique et une exploration des avenues envisageables n'ayant pas été fait, il serait prématuré ici de s'engager dans la formulation de diagnostics précis et de solutions spécifiques. Je tenais par ailleurs à compléter ce chapitre en suggérant trois avenues générales pour éventuellement améliorer le système de certification que l'on connaît.

### **TROIS AVENUES POUR ÉVENTUELLEMENT AMÉLIORER LA CERTIFICATION**

Les trois avenues générales suggérées ci-après ont respectivement pour objet la mise en place d'une évaluation-synthèse créditée dans la majorité des programmes de premier cycle, un allègement de l'évaluation officielle au sein de bien des cours et, enfin, la création d'une nouvelle moyenne cumulative mettant en évidence le cœur d'un programme.

### **L'IDÉE D'UNE ACTIVITÉ D'ÉVALUATION-SYNTHÈSE CRÉDITÉE**

La plus importante amélioration qui pourrait être apportée à court terme au système de certification et qui pourrait s'appliquer à la plupart des programmes de premier cycle consisterait à introduire dans ces programmes une activité d'évaluation-synthèse créditée. C'est une hypothèse qui a été considérée par EROFEU dans le cadre de son travail de recherche<sup>4</sup>.

4. En février 1998, EROFEU proposait un nouveau cadre organisationnel de premier cycle. Celui-ci regroupait un ensemble de propositions qui seront considérées dans le chapitre portant sur le premier cycle. L'une des propositions d'EROFEU touchait la certification et s'inscrivait dans un ensemble plus large visant une restructuration des programmes.

Ainsi, dans ce contexte, EROFEU a proposé que chaque programme de premier cycle contienne une telle activité centrée sur l'atteinte des objectifs généraux du programme et planifiée vers la fin du programme. Cette activité correspondrait normalement à environ 10 % des crédits du programme. Ses exigences seraient ainsi assimilables à une charge de travail estimée à 10 % des crédits du programme (par exemple : 9 crédits sur 90 dans le cas d'un baccalauréat de 90 crédits).

Il y a lieu de noter qu'il s'agirait d'une transformation n'entraînant aucun coût supplémentaire, dans la mesure où les coûts liés à l'évaluation-synthèse créditée seraient largement compensés par la disparition des coûts liés à 10 % des crédits du programme. Dans certains cas, cette transformation pourrait même permettre d'économiser un peu : tout dépendrait des exigences d'encadrement et de correction inhérents à la manière d'envisager cette évaluation-synthèse. Parfois, il s'agira d'un seul examen, parfois d'un seul travail, parfois d'une combinaison d'éléments.

La proposition d'EROFEU a été l'objet d'une consultation au sein des universités québécoises francophones, menée durant la session d'hiver 1998 et s'adressant à 216 personnes responsables d'un programme de premier cycle<sup>5</sup>. Le rapport de recherche publié par l'équipe montre que 71 % des responsables d'un baccalauréat et 60 % des responsables d'un certificat avaient une « opinion première » « très favorable » ou « plutôt favorable » à l'égard de cette proposition de création d'une évaluation-synthèse dans le cas de leur programme en particulier. Le pourcentage d'opinions favorables atteint même 80 % dans le cas des baccalauréats professionnels.

Cela dit, malgré le caractère universel de la proposition, chaque programme devrait avoir la possibilité de ne pas s'engager dans cette voie et ainsi avoir un droit de retrait. La politique ou la réglementation d'un établissement à cet effet pourrait prévoir certains critères ou certaines balises à considérer pour autoriser un programme à ne pas inclure ce type d'activité dans sa structure. En fait, en cette matière comme en plusieurs autres, il s'agit pour l'université de reconnaître et de respecter, lorsque c'est souhaitable, la diversité des situations et des programmes.

5. Rhéaume, D. et Bertrand, D. (1998). *Réaction au nouveau cadre organisationnel de premier cycle proposé par EROFEU. Résultats d'une consultation menée dans les universités québécoises francophones auprès de responsables d'un programme et de personnes dirigeant un département ou une autre unité de regroupement des enseignants*. Montréal : Université du Québec à Montréal, EROFEU, rapport de recherche.

## **FRAGMENTER UN PEU MOINS ET SIMPLIFIER L'ÉVALUATION OFFICIELLE AU SEIN DE CHACUN DES COURS**

Parallèlement à l'insertion graduelle d'une évaluation-synthèse, je suis convaincu qu'ici et là, librement, diverses mesures pourraient être envisagées pour alléger les pratiques en matière de certification et pour éventuellement développer l'évaluation formative des apprentissages.

Par exemple, dans bien des cas, on pourrait penser augmenter dans la répartition des points, le poids relatif de l'élément d'évaluation venant à la fin d'un cours, qu'il s'agisse d'un examen ou d'un travail. On pourrait ainsi susciter une diminution générale du nombre d'éléments d'évaluation que comporte la certification dans le cadre des cours. Par ailleurs, il est vraisemblable que, dans certains cas, on pourrait améliorer la qualité de la vérification des apprentissages en éliminant des travaux inutilement longs à réaliser et à corriger, et en les remplaçant par des questions à développement dans le cadre d'examens écrits ou oraux, et en allouant des ressources appropriées pour la correction. Ce ne sont là que des hypothèses parmi d'autres. Le mieux serait d'en arriver à voir la certification comme un objet de réflexion important au sein de l'organisation universitaire. La certification ne devrait plus se laisser autant guider par de vieilles traditions jamais remises en question. Le système de certification en place mériterait d'être au coeur d'une analyse plus systématique de l'utilisation des ressources disponibles en matière de formation.

## **CRÉER POUR PLUSIEURS PROGRAMMES UNE MOYENNE CUMULATIVE DITE « CENTRALE »**

Enfin, il serait relativement aisé de créer et d'intégrer dans le système de certification une nouvelle moyenne cumulative calculée uniquement à partir d'une sélection des cours et activités pédagogiques les plus importants dans un programme. Normalement, ces cours et activités seraient choisis parmi les cours et activités obligatoires d'un programme et parmi les cours optionnels les plus directement liés aux objectifs propres du programme.

Une telle moyenne cumulative dite « centrale » ne viendrait pas remplacer la moyenne cumulative traditionnelle calculée à partir de l'ensemble des cours et activités créditées. Les deux moyennes cumulatives pourraient en effet fort bien évoluer de front dans le système de certification. Essentiellement, il s'agirait de compenser un peu les lacunes du système traditionnel par l'ajout d'un indicateur plus fondamental. Ce dernier serait un peu plus représentatif du niveau de compétence atteint par un étudiant en rapport avec les objectifs les plus importants de ce programme. La compétence d'un

étudiant pourrait alors être interprétée en fonction d'une moyenne cumulative traditionnelle et en fonction d'une moyenne cumulative mettant l'accent sur le cœur du programme.

\* \*  
\*

En somme, le système de certification en place dans les universités pourrait être l'objet d'un véritable examen critique. Un tel examen serait justifié en raison, d'une part, de la place considérable qu'il occupe dans l'organisation universitaire et, d'autre part, de certains problèmes qui ont été soulevés dans ce chapitre. En particulier dans le cas des programmes de premier cycle, l'introduction d'une activité d'évaluation-synthèse créditée pourrait permettre d'améliorer facilement la qualité de la certification pour bien des programmes.

# Le premier cycle



Le premier cycle occupe une place considérable dans l'université, du seul fait que les étudiants y sont en plus grand nombre qu'aux autres cycles. Les problèmes n'y sont peut-être pas plus nombreux ni plus graves. Cependant, ils attirent plus souvent l'attention. Ils ont aussi plus de conséquences sur l'ensemble de l'organisation universitaire et sur les perceptions qu'on en a.

Dans la première partie de ce chapitre, j'examine ce qui peut être appelé le malaise général du premier cycle. Dans la deuxième, je propose trois mouvements de fond pour une transformation progressive du premier cycle.

Dans la troisième partie, je présente un ensemble de changements qui pourraient être envisagés de front pour améliorer le cadre organisationnel du premier cycle. Ce sont des transformations développées par une équipe affiliée au GRES, dans le cadre de travaux de recherche entrepris dès 1995. Cette équipe s'est fait connaître sous l'acronyme EROFEU<sup>1</sup>.

Enfin, dans la dernière partie, j'aborde la question de l'espace disponible, dans les baccalauréats, pour enrichir la culture humaniste et scientifique des étudiants. C'est un autre sujet qui a été l'objet de travaux du GRES.

1. EROFEU (Équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université). Elle était dirigée par Denis Bertrand, professeur à l'Université du Québec à Montréal.

## LE MALAISE GÉNÉRAL DU PREMIER CYCLE

On ne cesse de mettre en évidence les problèmes du premier cycle. C'est un sujet qui intéresse pas mal de monde depuis longtemps, et le discours ne varie pas beaucoup. Pour s'en convaincre, il suffit de revoir, par exemple, le rapport de la Commission d'études sur les universités (1979), le rapport de la Commission d'étude sur l'Université Laval (1979), les deux rapports de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), le premier document de consultation du ministère de l'Éducation en vue d'une politique à l'égard des universités (1998), etc.

Il n'est pas inutile de rappeler quelques-uns des problèmes les plus souvent relevés en ce qui a trait au premier cycle : on assiste à une multiplication désordonnée et exagérée de cours différents ; les programmes consistent souvent en une série de cours sans liens ; il y a peu de coordination aussi bien entre les cours qu'entre les enseignants ; les programmes sont trop spécialisés ; les cours au choix ont peu de pertinence ; les programmes ne développent pas assez la capacité de penser et l'esprit critique ; les programmes ne font pas assez de place à la formation générale ; on manque de temps pour bien commenter les travaux écrits des étudiants ; l'enseignement magistral en classe continue d'occuper une place trop importante ; les programmes sont mal adaptés aux besoins.

Derrière tous ces problèmes doit se trouver un malaise de fond caractérisant le premier cycle, un malaise largement répandu et qui persiste. C'est du moins ce que pourrait penser un lecteur étranger qui prendrait la peine de parcourir les rapports et les analyses publiés au Québec au cours des deux dernières décennies.

Lors d'une étude exploratoire menée par EROFEU en 1996<sup>2</sup>, un questionnaire à ce sujet a été rempli par 143 responsables d'un baccalauréat. Chaque personne consultée devait nous dire dans quelle mesure certains énoncés exprimaient un problème s'appliquant à son baccalauréat.

Les cinq énoncés les plus perçus comme exprimant un problème ont été les suivants :

- Dans ce baccalauréat, l'évaluation des apprentissages se fait cours par cours et il n'y a pas, en fin de programme, d'évaluation globale portant sur l'atteinte des objectifs généraux de formation du programme (54 % des responsables d'un baccalauréat y ont vu un problème de leur baccalauréat).

2. Rhéaume, D., Bertrand, D. et G.G. Busugutsala (1996). « L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Perceptions et opinions de responsables de baccalauréats ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 96-3.

- Dans ce baccalauréat, il y a peu ou pas de mécanismes assurant la coordination des méthodes d'évaluation utilisées dans les différents cours (48 %).
- Ce baccalauréat n'a pas ou a peu de ressources et d'instruments de gestion lui permettant de suivre de façon continue l'évolution des demandes des étudiants, des employeurs ou des autres instances concernées par la formation dispensée (48 %).
- Dans les documents remis aux étudiants, on ne retrouve pas une explication détaillée des relations entre les objectifs de ce baccalauréat et chacun des cours du programme (33 %).
- Dans ce baccalauréat, il y a peu ou pas de coordination entre les enseignants (professeurs et chargés de cours) qui assument l'enseignement des différents cours du programme (30 %).

On notera cependant qu'aucun de ces énoncés n'a été perçu comme un problème par une forte majorité des responsables de baccalauréats qui ont rempli le questionnaire.

On reparle régulièrement du problème de la double structure ou de la difficulté d'harmoniser, d'une part, les objectifs et modes de fonctionnement des départements chargés d'offrir les cours et, d'autre part, les véritables besoins des programmes, lesquels sont les demandeurs de cours. Cependant, rien ne change. Peut-être est-ce un faux problème. Quoiqu'il en soit, dans ses fondements, l'organisation du premier cycle n'a pas connu de transformations profondes au cours des dernières décennies.

On pourrait se demander pourquoi il en est ainsi. Doit-on penser que les problèmes si régulièrement rappelés sont de faux problèmes ? Doit-on penser que le premier cycle est dans une impasse ? Pour ma part, j'ai trois explications à proposer.

- Première explication. En fait, beaucoup de programmes de premier cycle fonctionnent bien. Les établissements peuvent en être fiers. Ces nombreux succès contribuent grandement à faire « oublier » le malaise du premier cycle : ils illustrent le fait que des choses peuvent tout de même bien aller, dans le cadre actuel, sans transformations, avec les mêmes règlements, avec les mêmes modes de fonctionnement, avec les mêmes conventions collectives.
- Deuxième explication. La plupart des interventions en cette matière ont l'air de viser l'ensemble du premier cycle et sont ainsi assez peu solides et à la longue, elles ne sont plus prises au sérieux. Or, en réalité, aucun problème ne concerne la plupart des programmes. Aucun diagnostic ne vaut pour l'ensemble des programmes. Aucune

solution ne saurait convenir de la même manière à la plupart des programmes. On semble de fait avoir beaucoup de difficulté à reconnaître la diversité dans l'institution universitaire.

Pour une analyse juste, il ne suffirait pas de distinguer les programmes professionnels et les programmes disciplinaires, ni de distinguer les certificats et les baccalauréats, ni de distinguer les secteurs disciplinaires. En fait, il y a autant de diversité au sein de chacune de ces catégories qu'entre chacune d'elles. L'unité de base pour une analyse appropriée ne saurait être autre chose que le programme en particulier. La diversité entre les programmes en est une à reconnaître beaucoup mieux dans l'institution universitaire.

Par exemple, un commentaire général du genre « les programmes sont trop spécialisés » ne mène nulle part. Tout au plus, pourrait-on dire « plusieurs programmes sont trop spécialisés ». Mais encore là, à quoi sert-il de le dire ? La réalité, c'est qu'il existe des programmes très spécialisés et qui ont raison de l'être, qu'il existe en même temps des programmes qui font une grande place à la formation générale et qui doivent continuer à le faire, qu'il existe des programmes qui ne sont pas assez spécialisés et qui ne sont qu'un simple regroupement de cours mal ciblés et empruntés ici et là. La seule analyse pertinente en cette matière devrait être une analyse cas par cas, programme par programme.

- Troisième explication. Une partie importante des problèmes observés au premier cycle ont pour cause fondamentale l'absence d'un cadre organisationnel adéquat. Le cadre organisationnel dominant, c'est-à-dire celui qui détermine de façon importante le fonctionnement de la plupart des programmes, comporte de profondes lacunes.

Pour ma part, je considère que les lacunes les plus déplorables du cadre organisationnel dominant sont le fait qu'il ne favorise ni une bonne gestion de la formation au niveau des programmes, ni une responsabilisation collective optimale des enseignants à l'endroit des programmes, ni la coordination, ni le développement méthodique et cohérent des banques de cours.

### **TROIS MOUVEMENTS DE FOND NÉCESSAIRES ET COMPLÉMENTAIRES**

On ne devrait pas compromettre ce qui va bien au premier cycle, mais au contraire, s'en inspirer. Les problèmes évoqués, dans l'ensemble du premier cycle, sont néanmoins assez nombreux, importants et persistants, pour qu'on s'en préoccupe.

Les approches amenant à identifier un ou deux problèmes ou à proposer une ou deux solutions spécifiques ne semblent pas fonctionner : elles sont trop partielles, ne vont pas au fond des choses et ne peuvent servir de bases pour d'autres changements tout aussi souhaitables. Ainsi, je crois qu'il faudrait plutôt privilégier, au départ, trois mouvements de fond complémentaires. Ces mouvements expliqués ci-dessous ont respectivement pour objet l'autonomie de fonctionnement des programmes, l'orchestration des cours partagés par plusieurs programmes et l'évolution du « parc des programmes » de premier cycle.

*1° Donner une grande autonomie de fonctionnement à presque tous les programmes de premier cycle.*

Une partie des programmes jouissent déjà, en apparence, d'une grande autonomie de fonctionnement, du moins par rapport aux autres programmes existants. Mais beaucoup devraient voir s'accroître leur autonomie de fonctionnement.

Autonomie de fonctionnement ne signifie pas absence d'imputabilité ou imputabilité limitée. Au contraire, l'autonomie de fonctionnement des programmes devrait être envisagée et définie d'abord en vue de favoriser une augmentation de la responsabilisation collective des enseignants les plus actifs au sein d'un programme, et ce à l'égard des étudiants, de l'institution universitaire et des observateurs appelés à évaluer le programme. L'autonomie de fonctionnement implique, en même temps, la possibilité plus grande d'une meilleure coordination des cours et autres activités propres à un programme, tout comme la possibilité d'une plus grande souplesse dans l'organisation et le fonctionnement du programme.

Cela dit, l'autonomie de fonctionnement n'implique pas automatiquement une forte responsabilisation collective, une grande coordination, ainsi qu'une souplesse importante et féconde. Loin de là. Elle donnerait seulement la possibilité d'y parvenir : elle ouvrirait une voie qu'il y a lieu d'ouvrir.

*2° Renforcer et améliorer considérablement l'orchestration des cours qui peuvent être partagés par plusieurs programmes.*

Tout en souhaitant une forte autonomie de fonctionnement au niveau des programmes, il serait avantageux de parvenir à une meilleure conception et à une meilleure planification des cours pouvant être profitables pour plusieurs programmes, ou pour un grand nombre d'étudiants provenant de multiples programmes. Il serait possible d'investir mieux dans cette direction et on pourrait y gagner beaucoup. Cela signifie y allouer des ressources, des talents, beaucoup plus qu'on ne le fait actuellement. Je crois que

dans un contexte favorable, il serait assez facile d'augmenter le nombre de bons cours susceptibles d'être suivis par un grand nombre d'étudiants et d'être largement reconnus comme pertinents. Le problème de la croissance désordonnée des banques de cours est sérieux et vraisemblablement, dans l'ensemble, affecté la qualité de la formation. Mais il serait facile d'y remédier.

Dans certains cas, ce qui devrait être envisagé, c'est une orchestration au niveau d'un secteur ou d'une faculté, et ce, pour des programmes relevant de ce secteur ou de cette faculté. Dans bien d'autres cas, c'est plutôt une orchestration au niveau de l'établissement qui conviendrait. Cela dépend de la nature du cours dont il est question, tout comme du lieu où se trouvent les personnes qui pourraient bénéficier de ce cours.

3° *Veiller, avec plus d'attention, à l'évolution générale du « parc de programmes » de premier cycle offerts dans chaque établissement.*

Il y a des efforts de gestion ou de planification qui doivent aussi être faits, au-delà de ceux qui sont faits en fonction et au sein des programmes existants : on pourrait parler d'efforts au plan de l'organisation des programmes. Ce sont là des préoccupations qui dépassent ou transcendent la réalité de chaque programme. Il s'agit néanmoins de préoccupations importantes qui incombent à l'établissement et qui, en conséquence, doivent être incarnées et réellement reconnues dans l'institution. Pour l'instant, il me semble que c'est un travail négligé dans les établissements. Les doyens et les coordonnateurs du premier cycle ont, dans l'ensemble, trop de travail : leur façon de veiller à l'évolution du « parc des programmes » est alors nécessairement trop superficielle pour donner de bons résultats.

Veiller à l'évolution du parc des programmes suppose d'être régulièrement à l'affût des nouveaux besoins, des diminutions de besoins, des transformations observables dans l'environnement ou plus spécifiquement au niveau des débouchés. Ce travail peut conduire à la création de nouveaux programmes appuyés sur de solides raisons, à la fermeture à moyen terme de programmes, à la fusion ou à la scission à moyen terme de deux programmes ou à la réorientation d'un programme en fonction des autres programmes en présence. C'est donc un champ d'action qui dépasse le cadre limité du fonctionnement de chaque programme. Il y a lieu de bien s'en occuper mais ce n'est pas, principalement, aux responsables des programmes existants en tant que responsables de ces

programmes, ni aux enseignants qui oeuvrent au sein de ces programmes, de s'en occuper.

Les propositions soumises par EROFEU pour améliorer le cadre organisationnel dans lequel évoluent les programmes de premier cycle ne concernent que les deux premiers mouvements de fond définis plus haut. EROFEU n'a en effet pas considéré le troisième, soit l'évolution du « parc des programmes » de premier cycle dans un établissement.

## **LE MODÈLE GÉNÉRAL D'EROFEU**

Comme cela était annoncé au début de ce chapitre, en 1998, EROFEU a proposé aux universités québécoises francophones un modèle de cadre organisationnel pour le premier cycle. Ce modèle était orienté à la fois vers une amélioration de la formation, une utilisation optimale des ressources disponibles et, éventuellement, la réalisation d'économies.

Les transformations proposées avaient pour objet : 1) une structuration un peu différente de la plupart des programmes de premier cycle ; 2) la mise en place d'une instance nouvelle pour pouvoir mieux coordonner et gérer les cours et autres activités pédagogiques propres à un programme, soit une Équipe pédagogique de programme ; 3) enfin, une amélioration de l'organisation du travail des responsables des programmes, des professeurs, des chargés de cours et des auxiliaires d'enseignement oeuvrant au premier cycle.

Le cadre organisationnel proposé par EROFEU n'a jamais été dans notre esprit un ensemble fini à prendre ou à laisser. Il devrait plutôt être vu comme un modèle général pouvant donner lieu à des variantes, selon les établissements ou les champs disciplinaires et professionnels.

Les propositions d'EROFEU ont été l'objet de consultations dans les universités québécoises francophones ; 90 responsables d'un baccalauréat ont participé aux consultations de même que 77 directeurs d'un département ou personnes dirigeant une autre unité de regroupement des enseignants<sup>3</sup>. Ces participants provenaient des constituantes à vocation générale de l'Université du Québec, de l'Université Laval, de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke.

Dans les pages qui suivent, je vais rappeler et commenter toutes les propositions d'EROFEU et présenter quelques résultats intéressants venant

3. Dans les pages qui suivent, pour alléger le texte, l'expression « directeur de département » sera utilisée pour désigner à la fois les directeurs d'un département et les personnes dirigeant plutôt une autre unité de regroupement des enseignants.

de ces consultations<sup>4</sup>. Il est à noter que, parfois, le lecteur retrouvera un résultat de consultation seulement pour les responsables d'un baccalauréat ou seulement pour les directeurs d'un département : dans tous les cas, cela s'explique par le fait que, dans le but d'alléger un peu les questionnaires de recherche, certaines propositions n'ont pas été soumises aux deux groupes.

## VOIR AUTREMENT LES PROGRAMMES

Comme je l'ai souvent exprimé à travers mon travail au sein d'EROFEU, je crois que le développement du premier cycle devrait passer par une vision un peu différente des programmes et, plus particulièrement, de la structuration de ces programmes. La restructuration qui a été proposée par EROFEU s'appuie, en effet, sur un objectif central consistant à rechercher un équilibre entre, d'une part, les cours et activités propres à un programme et, d'autre part, les cours partagés avec un, deux ou plusieurs programmes. Il s'agit de veiller à ce que chaque programme comporte le plus possible d'éléments propres, sans toutefois exagérer. En contrepartie, il s'agit d'investir mieux dans des cours partagés, utiles à plus d'un programme, mais encore une fois sans exagérer.

Dans cette perspective, EROFEU a proposé ce qui suit.

Il s'agirait, au premier plan, de faire en sorte que les programmes de premier cycle (baccalauréats et certificats) soient en général structurés en quatre zones différenciées mais complémentaires quant à leurs buts et à leur nature :

- une zone A : constituant le coeur du programme, regroupant les cours et activités pédagogiques *propres à ce programme*, en majorité obligatoires, conçus spécifiquement pour ce programme et pris directement en charge par le programme, en collaboration avec les départements ou autres instances concernées ;
- une zone B : regroupant aussi des cours visant des objectifs propres à un programme, obligatoires ou optionnels, mais partagés par les étudiants d'au moins deux pro-

4. Les résultats de ces consultations ont été publiés dans un rapport de recherche d'EROFEU à la fin de 1998 : Rhéaume, D. et Bertrand, D. (1998). *Réaction au nouveau cadre organisationnel de premier cycle proposé par EROFEU. Résultats d'une consultation menée dans les universités québécoises francophones auprès de responsables d'un programme et de personnes dirigeant un département ou une autre unité de regroupement des enseignants*. Montréal : Université du Québec à Montréal, EROFEU, rapport de recherche.

grammes, et placés *entièrement sous* la responsabilité du département concerné (ou l'équivalent) ;

- une zone C : regroupant des cours partagés par plusieurs programmes, offerts dans une perspective d'ouverture et de formation générale allant au-delà des objectifs propres à un programme, choisis par l'étudiant parmi une liste de cours proposés par les départements (ou l'équivalent) et *reconnus a cette fin par l'université* ;
- une zone D : une activité d'évaluation-synthèse centrée sur l'atteinte des objectifs généraux du programme et placée vers la fin du programme.

La taille des zones serait variable d'un programme à l'autre. La zone A occuperait normalement au moins 40 % et au plus 60 % des crédits du programme. La zone B comprendrait de 20 % à 40 % des crédits du programme. Enfin, normalement, la zone C et la zone D correspondraient chacune à 10 % des crédits du programme.

Il pourrait être souhaitable de préserver une certaine souplesse en ce qui a trait à la taille de la zone A, de façon à respecter la diversité des situations. Cela dit, je pense que, dans la plupart des cas, la zone A devrait occuper environ 60 % des crédits d'un programme. En effet, l'importance de la zone A va dans le sens de programmes plus ciblés, plus faciles à coordonner, plus faciles à modifier et plus souples.

Il y a d'autres motifs pouvant éventuellement justifier une zone A moins forte. Il se peut, par exemple, que le nombre d'étudiants dans un programme soit si faible qu'il ne soit pas réaliste de leur réserver autant de cours propres. On pourrait alors se demander s'il est justifié de continuer à offrir un programme dans de telles conditions. Il se peut aussi que deux programmes soient si rapprochés en nature pour qu'une zone B relativement forte soit tout à fait justifiée. Enfin, les cours de zone B ont plus de chances que les cours de zone A de pouvoir être offerts à plusieurs moments, ce qui rend possibles des cheminements plus souples.

La figure 1 contient des exemples montrant à quoi pourrait ressembler la structure d'un baccalauréat et celle d'un certificat, dans le cas de programmes avec une zone A forte.

La recherche d'EROFEU a montré que 66 % des responsables d'un baccalauréat et 53 % des directeurs d'un département étaient favorables à cette proposition de restructuration en quatre zones différenciées mais complémentaires. De plus, elle a révélé que 74 % des responsables d'un programme étaient favorables à la création d'une zone C pour le baccalauréat qu'ils dirigent. Ce pourcentage est de 71 % pour la création d'une zone D.

**FIGURE 1**  
**Exemples avec une zone A forte**

		<i>Baccalauréat de 90 crédits</i>	<i>Certificat de 30 crédits</i>
Cours et activités <i>propres</i>	Zone A (60 %)	54 crédits	18 crédits
	Zone D (10 %)	9 crédits	3 crédits
Cours <i>partagés</i>	Zone B (20 %)	18 crédits	6 crédits
	Zone C (10 %)	9 crédits	3 crédits

### INVESTIR MIEUX DANS LES COURS PARTAGÉS

La création d'une zone B tout comme la création d'une zone C offrent des possibilités intéressantes pour la réduction de la taille des banques de cours et, dans quelques cas, le nombre de groupes-cours. Les économies réalisées à ce niveau permettraient de libérer des ressources pour développer et faire fonctionner de façon plus coordonnée les activités propres à un programme. C'est pourquoi, en complément à la proposition de restructuration en quatre zones, EROFEU a proposé l'adoption de cinq mesures permettant de réduire la taille des banques de cours et le nombre de groupes-cours :

- a) éliminer le plus possible, au sein des zones B et C, les cours non obligatoires offerts à un nombre trop restreint d'étudiants ;
- b) accroître la taille des groupes-cours lorsque la nature du cours et le nombre de personnes intéressées le justifient, mais en accordant à ces cours des ressources pour assurer l'encadrement approprié des étudiants ;
- c) inviter les départements (ou l'équivalent) à investir dans le développement de cours de la zone B et de la zone C, susceptibles d'être suivis, avec pertinence, par un grand nombre d'étudiants provenant de plusieurs programmes ;
- d) inviter les départements (ou l'équivalent) à recourir plus souvent, au sein des zones B et C, à des stratégies de formation à distance ainsi qu'aux nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) ;
- e) favoriser l'accès des étudiants, au sein des zones B et C, à des cours d'autres établissements (offerts à distance ou sur le campus d'un autre établissement).

La recherche d'EROFEU a montré que, globalement, les trois premières mesures étaient bien perçues à la fois par les responsables d'un baccalauréat et les directeurs d'un département : les pourcentages d'opinions favorables se situent

autour de 70 %. Les deux autres mesures sont accueillies avec un peu plus d'hésitation ; les pourcentages d'opinions favorables sont tout de même autour de 50 %. Il se dessine ainsi déjà une bonne ouverture pour investir mieux dans les cours partagés.

## **LA RESPONSABILISATION COLLECTIVE : UNE IDÉE MAÎTRESSE**

Une autre proposition importante d'EROFEU concerne la création et la reconnaissance officielle d'une instance nouvelle, à mettre en place pour chaque programme, que nous avons appelée Équipe pédagogique de programme. Cette Équipe pédagogique de programme aurait un rôle clé à jouer en matière de coordination et de gestion collective au niveau de chaque programme.

Comme je le soulignerai un peu plus loin, l'Équipe pédagogique ne remplacerait pas le traditionnel Comité de programme (ou l'équivalent) : elle regrouperait essentiellement les véritables responsables des cours et autres activités pédagogiques des zones A et D d'un programme.

Dans son cadre organisationnel de premier cycle, EROFEU a présenté comme suit l'Équipe pédagogique de programme, sa composition et ses principales responsabilités :

Dans le respect des pouvoirs actuels des autres instances concernées, EROFEU propose la mise en place d'Équipes pédagogiques de programme, *sous la direction d'un responsable de programme*. Celle-ci aurait la responsabilité collective de la mise en œuvre des cours et activités des zones A et D, afin d'assurer la cohésion de la formation et le cheminement progressif des étudiants.

Outre le responsable du programme, l'Équipe pédagogique de programme serait normalement formée de personnes *responsables* d'un cours ou d'une autre activité importante propre à un programme, ce qui inclut des professeurs mais aussi, au besoin, des chargés de cours.

L'Équipe pédagogique d'un programme aurait comme principales responsabilités :

- a) d'analyser l'évolution des besoins des étudiants ainsi que de la société, et de faire annuellement rapport à ce sujet au comité de programme ou l'équivalent ;
- b) de participer à l'évaluation continue du programme ainsi qu'au suivi qui en découle et de faire annuellement rapport à ce sujet au comité de programme (ou l'équivalent) ;
- c) de veiller à la coordination des enseignements, des stratégies pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages au sein de la zone A ;

- d) de déterminer les apprentissages particuliers de chaque cours de la zone A dans une perspective de formation systématique et graduelle ;
- e) dans une perspective pédagogique, de déterminer à chaque session la plage-horaire particulière des cours de la zone A ;
- f) d'actualiser l'activité d'évaluation-synthèse de la zone D du programme ;
- g) de prendre en charge l'organisation de l'encadrement des étudiants, l'orientation des étudiants au sein du programme ainsi que les activités favorisant leur insertion professionnelle.

L'Équipe pédagogique de programme ne remplacerait donc pas le traditionnel Comité de programme (ou l'équivalent). Elle a été proposée comme une instance véritablement nouvelle, qui serait au cœur de l'organisation de la fonction enseignement de premier cycle. Sa mise en place n'entraînerait pas, au départ, de transformations importantes dans le mandat et les activités d'un traditionnel Comité de programme (ou l'équivalent).

L'Équipe pédagogique de programme serait essentiellement une instance de coordination du travail des enseignants les plus concernés par un programme. Elle ne serait formée que d'enseignants et devrait réunir la plupart des véritables responsables des différents cours et activités des zones A et D : cela constitue en effet des conditions essentielles pour que l'Équipe pédagogique de programme devienne une instance reconnue au sein de l'université comme étant responsable collectivement de la mise en œuvre coordonnée du cœur du programme.

La recherche d'EROFEU a montré que 77 % des responsables d'un baccalauréat et 68 % des directeurs d'un département étaient favorables à cette proposition de création d'une Équipe pédagogique de programme. Par ailleurs, un peu plus de 80 % des responsables d'un baccalauréat ont exprimé une opinion favorable à l'égard des quatre premières responsabilités suggérées pour l'Équipe pédagogique de programme.

### **LE RESPONSABLE D'UN PROGRAMME : UN ACTEUR CLÉ**

La présence d'une véritable Équipe pédagogique de programme serait importante pour le renforcement de la gestion de la formation au niveau des programmes. La présence d'une direction de programme solide est cependant tout aussi déterminante. En fait, souhaiter une Équipe pédagogique efficace, sans un leadership soutenu, serait irréaliste. La personne qui assure la coordination et la continuité de l'ensemble des activités est nécessairement un acteur clé dans l'Équipe pédagogique. Or, c'est un rôle qui revient au responsable du programme.

EROFEU a donc soumis une proposition visant explicitement une plus grande valorisation des pouvoirs et du statut des responsables des programmes et la mise en place de nouveaux mécanismes d'imputabilité :

Il s'agirait de faire en sorte que le directeur d'un programme de premier cycle soit mieux reconnu par l'université et par ses pairs comme étant le principal responsable de la coordination des enseignements au sein de la zone A, de l'analyse de l'évolution des besoins de formation, de l'évaluation continue du programme et, conséquemment, du suivi de cette évaluation ainsi que de la gestion des cheminements des étudiants. Il animerait aussi l'Équipe pédagogique de programme. Le temps consacré à ces tâches spécifiques de nature pédagogique pourrait être de l'ordre de deux jours par semaine pour un baccalauréat. Cette exigence pourrait être moindre pour une partie des certificats. L'établissement universitaire devrait mettre aussi en place des mécanismes d'imputabilité plus appropriés relativement au travail de gestion pédagogique des responsables de programmes.

Les responsables de baccalauréat ont été interrogés à la fois sur le principe général de cette proposition et sur les trois parties principales de la proposition : nature des tâches, temps à consacrer et imputabilité. Dans les quatre cas, le rapport montre un pourcentage d'opinions favorables autour de 90 %. La situation est claire : ces résultats incitent à mieux reconnaître le rôle important à être joué par les responsables de programme.

## **DE LA SOUPLESSE POUR MIEUX RÉPARTIR LE TRAVAIL**

EROFEU a également considéré la question plus délicate de l'organisation du travail des enseignants et des auxiliaires d'enseignement. Sans entrer dans les détails et les modalités d'une réorganisation du travail, EROFEU a ainsi présenté trois propositions qui ont en commun la recherche d'une plus grande souplesse et d'une plus grande efficacité.

Une première proposition visait une meilleure intégration des chargés de cours à la formation des étudiants, une autre portait sur l'amélioration de la reconnaissance du temps consacré par les enseignants aux activités du premier cycle et la dernière concernait le recours accru à des auxiliaires d'enseignement intervenant de façon plus directe dans la formation.

En ce qui a trait à l'intégration des chargés de cours, EROFEU a proposé ce qui suit :

Il s'agirait de trouver des façons appropriées pour enrichir le travail de plusieurs chargés de cours, non seulement en les intégrant dans des équipes pédagogiques de programme (lorsqu'ils sont responsables d'un cours de la zone A), mais aussi en les faisant participer davantage à l'encadrement du travail demandé aux étudiants et en les associant davantage au développement pédagogique sous toutes ses formes.

Le rapport d'EROFEU révèle que seulement 59 % des directeurs d'un département ont exprimé une opinion favorable à l'égard de cette proposition. Dans le contexte actuel, la question des chargés de cours est en effet assez délicate. Une reconsidération du travail et de l'intégration véritable des chargés de cours n'en est pas moins souhaitable, si l'on veut parvenir à un cadre organisationnel à la fois efficient, dynamique et respectueux des compétences des uns et des autres.

En ce qui a trait à l'amélioration de la reconnaissance du temps consacré au premier cycle par les enseignants (professeurs et chargés de cours), EROFEU a proposé ceci :

Sans mettre en place de lourds mécanismes de calcul, il s'agirait de faire en sorte que la contribution d'un professeur aux programmes de premier cycle soit davantage estimée en fonction des *exigences temporelles réelles* de l'ensemble des activités constitutives de la tâche d'enseignement<sup>5</sup>, et qu'elle soit donc moins estimée en fonction du nombre de groupes-cours offerts. Cela permettrait de mieux reconnaître l'ensemble des activités constitutives de la tâche d'enseignement : prestation directe d'enseignement, préparation de cours, encadrement des travaux demandés, évaluation des apprentissages, mais aussi collaboration inter-cours, participation à une ou à des Équipes pédagogiques de programme, supervision des auxiliaires d'enseignement et des chargés de cours, conception et rédaction de matériel pédagogique, révision de cours, etc. Des mesures de comptabilisation semblables seraient ensuite aussi appliquées aux chargés de cours.

La recherche d'EROFEU a montré qu'environ 75 % des directeurs d'un département étaient favorables à cette proposition, aussi bien lorsqu'elle vise les professeurs que lorsqu'elle vise les chargés de cours. Il serait par ailleurs intéressant de connaître l'opinion des professeurs et des chargés de cours eux-mêmes.

Une telle amélioration de l'estimation du travail des enseignants universitaires serait, selon moi, une condition pour parvenir à un système qui reconnaît mieux les efforts réels et attendus des enseignants.

Enfin, pour ce qui est du recours accru à des auxiliaires d'enseignement intervenant de façon plus directe dans la formation, la proposition générale d'EROFEU était la suivante :

Il s'agirait de faire en sorte que les départements (ou l'équivalent) soutiennent davantage l'engagement d'auxiliaires d'enseignement de niveau supérieur intervenant *de façon plus directe* dans la formation des étudiants. Ces auxiliaires seraient principalement des personnes ayant terminé des études de deuxième cycle ou, de préférence, ayant entrepris

5. La tâche pourrait éventuellement être estimée en heures.

des études de troisième cycle. Il pourrait aussi s'agir de personnes engagées en raison de leur expérience professionnelle pertinente. Le travail de ces auxiliaires inclurait entre autres : 1) l'encadrement et l'évaluation de travaux demandés aux étudiants, 2) l'animation d'ateliers ou d'activités comparables, 3) la préparation de documents et de matériel pédagogiques, 4) et, occasionnellement, la prestation directe d'enseignement pour une partie d'un cours sous la responsabilité d'un titulaire. Ces auxiliaires d'enseignement devraient conséquemment être engagés sur une base horaire et souple, et rémunérés selon l'importance du travail qui leur serait demandé.

Selon la recherche, 76 % des directeurs d'un département étaient favorables à cette proposition. Celle-ci peut, à première vue, apparaître inoffensive. Il n'en demeure pas moins que, si elle était pleinement endossée au sein des universités, une telle proposition pourrait entraîner une véritable révolution dans l'organisation de l'enseignement au premier cycle.

Ces trois dernières propositions sont de nature générale : elles indiquent certaines directions qui pourraient être privilégiées pour donner plus de souplesse et d'efficacité à l'organisation du travail au niveau du premier cycle. Des difficultés considérables sont prévisibles lorsque viendra le moment de définir les modalités d'application de telles propositions ; la recherche de consensus pourrait exiger de longs efforts. Ce sont néanmoins des efforts qui me paraissent devenus incontournables pour assurer le développement de l'université québécoise et une utilisation optimale des ressources disponibles.

\* \*  
\*

Il y a lieu, me semble-t-il, de retenir de ces consultations un fait important : toutes les propositions contenues dans le cadre organisationnel présenté, tout comme ce cadre organisationnel dans son ensemble, ont reçu un appui réellement significatif de la part des responsables de programmes et directeurs de départements consultés. Considérant cet appui, il me semble que l'ensemble de ces propositions pourraient mériter un examen sérieux dans l'ensemble des secteurs et dans l'ensemble des universités québécoises francophones.

Aucune des transformations envisagées dans ce chapitre ne saurait être entreprise au seul niveau d'un programme ou d'un département. De fait, la mise en place d'un nouveau cadre organisationnel de ce genre exigerait une intervention et une orchestration aux niveaux supérieurs de l'organisation de l'enseignement dans l'établissement. Aussi, c'est du côté des gestionnaires et des instances législatives de niveau institutionnel que devrait se tourner ceux qui sont favorables au genre de cadre organisationnel que nous avons proposé.

## L'ESPACE DISPONIBLE POUR LA CULTURE HUMANISTE ET SCIENTIFIQUE

Comme cela a été vu plus haut, la structuration des programmes d'EROFEU suppose que normalement un baccalauréat de 90 crédits comporterait 9 crédits de cours « offerts dans une perspective d'ouverture et de formation générale allant au-delà des objectifs propres à un programme » : c'est la zone C d'un programme, laquelle forcerait la plupart des étudiants à choisir environ 10 % de leurs crédits de cours parmi des cours de ce type.

Une partie des cours admissibles dans la zone C pourraient être des cours conçus expressément dans une perspective d'enrichissement de la culture humaniste et scientifique des étudiants. Pour ma part, je pense depuis longtemps que les universités devraient développer avec sérieux de tels cours et surtout rendre obligatoire l'inscription à de tels cours. Ce serait une façon de corriger en partie les trois problèmes interreliés suivants :

- Les traditionnels cours à option peuvent être choisis parmi à peu près n'importe quel cours, et donc la plupart du temps parmi des cours qui n'ont pas été conçus dans la perspective d'une formation générale de qualité.
- Les étudiants ont peu d'occasions, à l'université, pour poursuivre leur formation générale. Ils y ont peu la chance d'apprendre au contact de professeurs réputés, avertis, fascinants, riches d'une large expérience, dans des domaines autres que leur propre domaine d'études. Pourtant, ces ressources professorales existent dans leur université.
- On assiste trop souvent à une multiplication coûteuse de cours suivis par relativement peu d'étudiants, alors que des cours de formation générale pourraient être suivis par plus d'étudiants et donc justifier un investissement plus significatif à plusieurs plans.

En 1994, j'ai eu le goût d'interroger un grand nombre de professeurs afin de voir dans quelle mesure ils seraient disposés à faire une place à de tels cours au sein des baccalauréats. Cela a conduit à un rapport de recherche publié en 1995 dans la collection des *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*<sup>6</sup>. Comme cela était exprimé dans le rapport de recherche publié par le GRES :

Pourquoi, par exemple, ne pas offrir un bon cours sur le cerveau conçu pour la personne qui n'est ni en sciences naturelles ni en sciences de la

6. Rhéaume, D. (1995). « Analyse de l'espace disponible pour des cours destinés à enrichir la culture humaniste et scientifique durant le baccalauréat ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 95-1.

santé, un bon cours sur l'évolution pour la personne qui n'est pas en biologie, un bon cours de sociologie pour la personne qui n'est pas en sciences sociales ou en sciences de l'administration, un bon cours d'astronomie pour la personne qui n'est pas en physique ?

Chacun des cours offerts dans ce contexte devrait être vu comme étant normalement le seul cours suivi dans le domaine par un étudiant ou une étudiante, ce qui est un point de vue souvent différent de celui adopté dans le cas d'un cours d'introduction traditionnel (donné à l'intérieur d'un programme). (p. 2)

Dans ce contexte, j'ai rédigé un « scénario hypothétique » à partir duquel j'ai ensuite interrogé les professeurs en utilisant un questionnaire anonyme. Ce « scénario hypothétique » est reproduit intégralement ici :

Une université peut souhaiter que, dans le cadre des programmes de baccalauréat, l'on accorde beaucoup d'importance aux deux objectifs suivants : (1) enrichir la culture humaniste et scientifique de l'ensemble des étudiants ; (2) atténuer ainsi le cloisonnement des connaissances.

Dans cette optique, on pourrait prévoir la règle suivante pour les baccalauréats : l'obligation de réussir un certain nombre de cours créés précisément en tenant compte des objectifs de formation mentionnés au paragraphe précédent. Le sigle CHS est utilisé ici pour désigner ces cours orientés vers la culture humaniste et scientifique.

Les particularités des cours CHS pourraient être les suivantes :

- a) les cours CHS seraient conçus comme une occasion unique d'explorer un thème suffisamment général et important ; il s'agirait de cours sans prérequis universitaire ;
- b) malgré le caractère exploratoire de ces cours, il devrait s'agir de cours comportant des exigences intellectuelles élevées, correspondant du moins à ce qui est attendu d'un cours universitaire de premier cycle ;
- c) les objectifs et le contenu des cours CHS seraient sélectionnés en tenant compte des objectifs de formation mentionnés plus haut et de la provenance nécessairement variée de la clientèle étudiante pour ces cours ;
- d) lorsque cela s'applique, l'accent serait mis sur les fondements, les acquis les plus solides ou les plus significatifs, les préoccupations actuelles et les méthodologies liées au développement du savoir dans le secteur du cours concerné.

Les cours proposés seraient répartis en sept ou huit catégories. Par ailleurs, dans le but de favoriser une exploration plus étendue des domaines du savoir, le nombre de cours CHS qu'un étudiant serait autorisé à suivre dans une même catégorie serait limité. Les catégories de cours CHS pourraient, par exemple, être les suivantes : arts et lettres ; sciences sociales et éthique ; psychologie ; sciences physiques et biologiques ;

mathématiques et méthodes quantitatives ; informatique et technologies ; droit et sciences de l'administration ; scène mondiale, cultures étrangères et histoire.

Le nombre de cours CHS à suivre pourrait être de cinq (soit un total de 15 crédits). Pour mieux rejoindre les intérêts des étudiants, tous les cours CHS seraient à choisir parmi un nombre limité de cours.

Les cours CHS pourraient être suivis à n'importe quel moment durant le baccalauréat, selon les préférences de l'étudiant. Par ailleurs, certains cours CHS ne seraient pas disponibles pour quelques programmes lorsque leur contenu serait jugé trop près du contenu de base du programme (exemple : un cours sur la motivation pour des gens qui sont en psychologie ou un cours sur l'évolution pour des gens en biologie).

Le nombre de crédits d'un baccalauréat ne serait pas augmenté pour créer une place aux cours CHS. Par contre, la structure des programmes aurait à être ajustée, ce qui conduirait normalement à une réduction du nombre de cours spécialisés, obligatoires ou optionnels.

La consultation des professeurs a été menée uniquement au sein de l'Université du Québec et 315 professeurs ont rempli notre questionnaire.

Une idée exprimée dans le scénario hypothétique était que le nombre de crédits alloués à de tels cours pourrait être de 15. Pour un baccalauréat de 90 crédits, cela aurait signifié 17 % du programme. C'est beaucoup. Au fond, je crois plutôt que le pourcentage des crédits alloués à de tels cours pourrait varier considérablement d'un programme à l'autre. C'est toutefois la proposition que j'ai soumise aux professeurs à ce moment-là.

Le scénario hypothétique proposait l'acquisition de connaissances nouvelles dans des domaines étrangers au programme de l'étudiant, c'est-à-dire essentiellement des apprentissages de type I (selon la taxonomie proposée au chapitre 3 de cet ouvrage). De plus, il s'agissait d'apprentissages qui, par définition, pourraient difficilement être envisagés comme se faisant à l'intérieur des cours et autres activités se trouvant au cœur d'un quelconque baccalauréat. Au contraire, ce sont des apprentissages qui s'appuient davantage sur l'expertise d'enseignants dans des domaines extérieurs à chaque programme.

Je vais rappeler ici seulement quelques résultats de la consultation. Le lecteur est invité à se référer au rapport de recherche pour un exposé plus complet. Entre autres, les professeurs ont dû répondre aux deux questions suivantes : « Devant une proposition qui viserait l'adoption du scénario pour la majorité des baccalauréats de votre établissement, quelle serait votre attitude première ? » et « Quelle serait votre attitude première devant une proposition qui viserait l'adoption du scénario pour le baccalauréat que vous connaissez le mieux ? » Le rapport montre qu'à la première question, 35 % des participants se sont dits « très favorables », alors que 36 % se sont

aits « plutôt favorables », ce qui donne un total de 71 % d'opinions favorables. À la deuxième question, 37 % des participants se sont dits « très favorables », alors que 38 % se sont dits « plutôt favorables », ce qui donne un total de 75 % d'opinions favorables. C'est beaucoup.

On peut supposer que les professeurs qui ont participé à la consultation étaient plus sensibles ou plus intéressés par le sujet que ceux qui ont ignoré notre invitation à participer. Il n'en demeure pas moins que ces résultats devraient être perçus par les responsables de la formation au premier cycle comme une ouverture importante à considérer.

Bien qu'ils eussent exprimé une attitude première favorable à l'égard du scénario dans son ensemble, les participants se sont opposés en grand nombre à la suggestion spécifique que 15 crédits d'un baccalauréat soient réservés pour des cours CHS. En effet, pour 52 %, ce nombre paraît trop élevé. Malheureusement, le questionnaire ne permettait pas d'établir le nombre de crédits qui aurait été souhaitable selon chacun des participants. On peut néanmoins lancer l'idée qu'un nombre de 9 crédits aurait été jugé acceptable par une vaste majorité des participants, ce qui permettrait déjà à l'université québécoise de faire un pas de géant dans le sens souhaité ici<sup>7</sup>.

## PAR OÙ COMMENCER

Il serait assez facile, pour une université qui le voudrait, d'imposer des cours CHS ou des cours de ce genre dans ses programmes de baccalauréats. Cette transformation supposerait, d'une part, quelques modifications de nature réglementaire : il s'agirait de rendre obligatoire, sauf exception, un certain nombre de crédits de cours de ce type. D'autre part, il serait important de veiller au développement intensif d'une première banque diversifiée de cours reconnus à cette fin par l'établissement. Il ne s'agit pas de refaire le monde à partir de zéro. Dans les établissements, il existe déjà un certain nombre de cours qui, avec peu d'ajustements, pourraient être reconnus comme étant des cours conçus expressément pour enrichir la culture humaniste et scientifique des étudiants.

Dans le contexte d'une politique sérieuse en ce sens, il est vraisemblable de croire que plusieurs professeurs seraient heureux de contribuer au développement de tels cours. Lors de notre consultation auprès des professeurs, nous avons relevé cet aspect en posant la question suivante à chacun des professeurs : « Personnellement, croyez-vous que vous apprécieriez participer à la création d'un cours du type de ceux suggérés dans le scénario ? »

7. Par prudence, je rappelle que l'enquête de 1994 n'a été menée qu'au sein de l'Université du Québec.

À notre surprise, 27 % des participants ont répondu « oui, beaucoup » et 30 % ont tout de même répondu « oui, assez ». C'est dire l'intérêt qui semble exister de ce côté.

Contrairement à certaines transformations qui peuvent être apportées au niveau d'un cours ou d'un programme, l'instauration de cours CHS impliquerait une politique instaurée au niveau de la direction et des instances centrales d'un établissement. Le type de cours en cause implique en effet la constitution d'une banque de cours venant de plusieurs unités ou départements, le partage par plusieurs programmes de ces cours et une réglementation pédagogique favorable.

\* \*

\*

En somme, la question de l'existence ou non d'un malaise général au premier cycle est plus ou moins pertinente, dans la mesure où le problème paraît mal posé. Ce chapitre invite à privilégier une analyse plaçant au premier plan la diversité considérable qui existe parmi les programmes.

Le cadre organisationnel proposé par EROFEU permettrait de tenir compte de cette diversité, tout en rendant réaliste une décentralisation importante mais contrôlée de la formation. Un cadre organisationnel de ce genre amènerait à mieux investir dans des cours partagés par plusieurs programmes, dont des cours orientés vers la culture humaniste et scientifique.

## Le deuxième cycle



Dans le parcours scolaire et universitaire d'une personne, la formation de deuxième cycle est souvent une première occasion d'acquérir une spécialisation dans un secteur disciplinaire ou professionnel. La maîtrise peut aussi être une façon d'explorer un domaine nouveau par rapport à une formation antérieure. Elle peut être une façon d'acquérir une formation professionnelle plus complète et plus intégrée. Pour certains, la formation de deuxième cycle est excellente pour mettre à jour leurs connaissances ou compétences dans un domaine.

En outre, la maîtrise permet de parfaire ses compétences en rédaction et de développer sa pensée, en se consacrant à une œuvre écrite relativement longue, et ce, qu'il s'agisse d'un essai ou d'un mémoire de recherche. La maîtrise peut, enfin, permettre d'acquérir une formation de base à la recherche, soit par des cours et activités en ce sens, soit en s'engageant soi-même dans un exercice de recherche. Elle peut alors être perçue comme une préparation appropriée à des études de troisième cycle encore plus axées sur la recherche.

Bien sûr, le deuxième cycle peut être vu comme une étape menant vers le doctorat. De fait, pour plusieurs, il est une préparation au troisième cycle. Toutefois, ces cas n'ont jamais représenté et ne représenteront jamais une majorité de la clientèle du deuxième cycle. Le deuxième cycle est beaucoup plus souvent un cycle terminal qu'un cycle charnière entre le baccalauréat et le doctorat éventuel. Il serait important de mieux le voir, tout comme de bien reconnaître la spécificité du deuxième cycle par rapport au premier et au troisième cycle.

Dans cette perspective élargie, le deuxième cycle pourrait être le « moteur » de l'avenir de l'université et être encore l'objet de développements considérables. C'est l'idée directrice de ce chapitre. Elle sera explicitée après avoir considéré la question de la formation par la recherche. Au deuxième cycle, la formation par la recherche est en effet beaucoup utilisée et elle peut offrir des possibilités remarquables dans bien ces cas. Cela dit, elle est selon moi encore trop souvent retenue comme moyen de formation.

### **LA FORMATION PAR LA RECHERCHE AU DEUXIÈME CYCLE**

Une partie importante des programmes de maîtrise sont centrés sur la réalisation d'un travail de recherche principal, relativement autonome et conduisant à la rédaction d'un mémoire. Ces programmes sont souvent désignés comme étant des programmes de type « recherche » ou des programmes « avec mémoire ». Ils se distinguent ainsi de programmes de maîtrise comportant beaucoup plus de cours et généralement un essai ou un stage professionnel.

Le GRES s'est intéressé à la question de la formation par la recherche au deuxième cycle. Ainsi, pendant une année complète, soit de l'été 1994 à l'été 1995, tous les étudiants venant de déposer un mémoire de maîtrise à l'UQAM, à l'UQTR ou à l'UQAR ont été invités à remplir un questionnaire détaillé portant sur leur expérience personnelle de formation par la recherche. Ce questionnaire les amenait à analyser leur expérience et dans une certaine mesure à l'évaluer<sup>1</sup>.

La participation des étudiants s'est avérée excellente : 267 étudiants ont rempli le questionnaire qui leur a été adressé, ce qui correspond à un taux de participation de 58 %. Les résultats de cette étude ont été publiés en 1996 dans un *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*<sup>2</sup>. Dans

1. À ce moment-là, les programmes de type « recherche » de l'Université du Québec étaient des programmes pour lesquels le mémoire et les travaux de recherche qui lui sont nommément reliés comptaient pour au moins 21 crédits (c'est-à-dire 47 % des crédits du programme), ce nombre de crédits pouvant atteindre 33 (c'est-à-dire 73 % des crédits). On retrouvait ce type de programmes dans les autres universités québécoises et la situation y était comparable sur le plan des crédits attribués au mémoire de maîtrise.
2. Rhéaume, D. (1996). « Apprendre par la recherche à la maîtrise. L'expérience de formation d'environ deux cent cinquante étudiants et étudiantes de l'Université du Québec ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 96-1.

ce chapitre, je rappelle seulement quelques-uns de ces résultats, pour mieux traiter de la place à donner à la formation par la recherche au deuxième cycle.

### **LES MEILLEURES OCCASIONS D'APPRENDRE**

Dans une section du questionnaire, l'expérience de formation par la recherche a été considérée en distinguant 17 étapes ou composantes spécifiques. Ainsi, chaque étudiant, s'est vu demander « Avez-vous appris beaucoup ? » :

- a) en travaillant pour trouver un sujet de recherche (37 %) ;
- b) en travaillant pour identifier ce qui pourrait constituer la contribution scientifique ou intellectuelle de votre mémoire (24 %) ;
- c) en procédant à une revue de littérature pour votre recherche (63 %) ;
- d) *en lisant des textes en relation avec votre recherche* (71 %) ;
- e) en préparant des exposés non obligatoires portant sur votre recherche (38 %) ;
- f) en ayant, en cours de route, à présenter formellement votre recherche à des personnes autres que votre directrice ou directeur (38 %) ;
- g) en ayant à envisager des choix sur le plan méthodologique (35 %) ;
- h) en utilisant des méthodes de recherche que vous n'aviez jamais utilisées (50 %) ;
- i) en ayant, avec des chercheurs autres que votre directrice ou directeur, des discussions en relation avec votre domaine de recherche (35%) ;
- j) en travaillant en laboratoire ou sur le terrain (65 %) ;
- k) en travaillant à l'analyse de vos données de recherche (60 %) ;
- l) en donnant suite à des critiques ou commentaires de votre directrice ou directeur (52 %) ;
- m) en participant à des travaux de recherche en relation avec votre propre recherche (40 %) ;
- n) en élaborant et précisant le plan de votre mémoire (45 %) ;
- o) *en rédigeant votre mémoire* (71 %) ;
- p) en travaillant à la présentation de votre mémoire (mise en page, respect des normes, etc.) (30 %) ;
- q) en considérant les rapports des évaluateurs de votre mémoire (25 %).

Le pourcentage entre parenthèses, après chaque énoncé, est une moyenne générale de pourcentages calculée en donnant une importance égale à chacun des secteurs suivants : sciences de l'administration, sciences humaines et sociales, éducation, sciences naturelles et génie, lettres (incluant éthique et philosophie) et arts. Ces pourcentages doivent être comparés avec prudence en tenant compte du fait qu'ils ont été calculés en ne tenant pas compte des étudiants ayant répondu que l'un ou l'autre des énoncés « ne s'applique pas dans le cas de sa recherche ». Par exemple, l'énoncé *j* ne s'applique pas pour une partie considérable des étudiants et il existe des différences entre les secteurs disciplinaires. Le pourcentage de 65 % a ainsi été calculé en tenant compte du nombre d'étudiants ayant jugé que l'énoncé s'appliquait dans leur cas. Un pourcentage sensiblement plus bas aurait été obtenu s'il avait été calculé sur l'ensemble des participants. En réalité, seuls les énoncés *d*, *g*, *l*, *n*, *o*, *p* et *q* s'appliquent à tous ou presque.

La recherche a ainsi montré que les deux composantes considérées par les étudiants comme ayant été les meilleures occasions d'apprendre durant leur expérience de formation étaient « lire des textes en relation avec leur recherche » et « rédiger leur mémoire » ; ainsi, 71 % des finissants ont déclaré avoir « beaucoup » appris en lisant des textes en relation avec leur recherche, tout comme en rédigeant leur mémoire. Fait à noter, ces deux énoncés affichent un pourcentage nettement plus élevé que certains étant plus typiquement associés à un processus de recherche (choix d'un sujet de recherche, utilisation de méthodes de recherche jamais utilisées, analyse des données de recherche, etc.). Les différences entre les secteurs disciplinaires ne sont pas apparues importantes<sup>3</sup>.

### **L'IMPORTANCE DE L'INTÉRÊT OU DE L'ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT POUR SA RECHERCHE**

Dans le cadre de cette étude, je tenais particulièrement à vérifier si le degré d'intérêt ou d'engagement d'un étudiant de maîtrise pour sa recherche était un facteur important à considérer ou plutôt un facteur secondaire, comme d'aucuns le croient.

L'idée d'engagement n'a toutefois pas été présentée explicitement dans le questionnaire. Un indicateur d'engagement a plutôt été défini à partir des réponses des étudiants aux quatre questions suivantes :

3. Mentionnons tout de même que les étudiants en arts semblent plus nombreux que les autres à apprendre beaucoup en travaillant pour trouver un sujet de recherche et que les étudiants en sciences naturelles et génie semblent plus nombreux à apprendre beaucoup en utilisant des méthodes de recherche qu'ils n'avaient jamais utilisées.

- Personnellement, accordiez-vous un haut degré d'importance aux résultats et aux retombées attendus de votre recherche ? (22 % ont répondu « oui, beaucoup » à cette question.)
- L'intérêt que vous aviez pour votre recherche suffisait-il pour vous amener à vouloir y consacrer le meilleur de vous-même ? (64 % ont répondu « oui, beaucoup ».)
- Votre recherche reflétait-elle vos intérêts personnels ? (61 % ont répondu « oui, beaucoup ».)
- De façon générale, avez-vous apprécié votre sujet de recherche ? (68 % ont répondu « oui, beaucoup ».)

Dans l'ensemble, les résultats obtenus par le GRES ont révélé que les étudiants qui avaient un degré élevé d'engagement pour leur recherche avaient beaucoup plus apprécié leur expérience de formation par la recherche que les autres. Les résultats montrent aussi clairement que les étudiants qui avaient un degré d'engagement élevé ont exprimé nettement plus que les autres avoir appris beaucoup à travers les diverses étapes de leur formation par la recherche. Les corrélations obtenues sont très fortes. Ainsi, dans l'ensemble, l'engagement de l'étudiant de maîtrise pour sa recherche paraît être un des facteurs déterminants de sa satisfaction au terme de son programme.

## LES OBJECTIFS DES ÉTUDIANTS

Par ailleurs, tous les étudiants ont été invités à indiquer quelle importance avait pour eux, au départ, chacun des trois objectifs suivants :

- développer des habiletés et compétences concernant les méthodes et le travail de recherche (44 % ont répondu que c'était un objectif ayant pour eux « beaucoup » d'importance) ;
- enrichir vos connaissances dans un domaine en particulier (63 % ont répondu que c'était un objectif ayant pour eux « beaucoup » d'importance) ;
- apporter une contribution scientifique ou intellectuelle par votre mémoire (27 % ont répondu que c'était un objectif ayant pour eux « beaucoup » d'importance).

Globalement, les trois objectifs ont une importance non négligeable. L'objectif qui domine n'est cependant pas celui qui est le plus typiquement relié à la recherche (le premier objectif), mais plutôt celui d'enrichir ses connaissances dans un domaine en particulier.

## **LE FAIT D'AIMER RÉDIGER DES TEXTES DE NATURE ACADÉMIQUE**

Dans une section du questionnaire portant sur la personnalité et la motivation, chaque étudiant devait entre autres répondre à la question suivante : « Aimez-vous rédiger des textes de nature académique ? » Le rapport montre que 30 % des participants ont répondu « oui, beaucoup », 42 % ont répondu « oui, assez », alors que 28 % ont répondu « plus ou moins ou non ».

Or, dans l'ensemble, le fait d'aimer rédiger des textes de nature académique est apparu comme un facteur très déterminant à la fois de l'appréciation d'une expérience de formation par la recherche et de l'importance des apprentissages réalisés. Par exemple, pour ce qui est de l'appréciation générale, ceux qui affirment beaucoup aimer rédiger des textes de nature académique se sont déclarés très satisfaits de leur expérience de formation par la recherche dans une proportion de 76 %, alors que le pourcentage n'est plus que de 42 % chez ceux qui aiment plus ou moins ou n'aiment pas rédiger des textes de cette nature. Les écarts sont également très forts pour ce qui est des indices liés à l'impression d'avoir appris beaucoup durant les étapes de la formation par la recherche. Encore ici, il semble y avoir un facteur déterminant et significatif de l'appréciation de la formation par la recherche.

## **LE RÔLE IMPORTANT DES DIRECTEURS DE RECHERCHE**

Il aurait été facile de prévoir qu'un directeur de recherche compétent, dévoué, disponible ou chaleureux est plus apprécié que celui qui ne l'est pas. Dans le questionnaire, j'ai donc renoncé à ce genre d'évaluation des directeurs de recherche.

Les questions posées à l'étudiant portaient plutôt sur le degré de présence de quelques comportements généraux liés au rôle de directeur de recherche. Cela permettait de voir un peu comment l'étudiant avait été supervisé et d'obtenir ensuite, au moment de l'analyse des données, certaines corrélations avec l'appréciation de l'expérience de formation par la recherche. Concrètement, l'étudiant a été placé devant la situation suivante : « Voici onze fonctions possibles d'un directeur de recherche. Pour chacune de ces fonctions, répondez à la question suivante : En réalité, est-ce là quelque chose qu'a fait votre directeur ? Beaucoup, assez, plus ou moins ou non ? »

Or, dans l'ensemble, le rapport montre des relations très fortes entre, d'une part, la nature et l'ampleur de la supervision et, d'autre part, l'appréciation de l'expérience de formation par la recherche et l'impression d'avoir

beaucoup appris. Sept fonctions semblent, plus que les autres, avoir un impact déterminant sur l'appréciation par l'étudiant de son expérience de formation par la recherche. Il n'y a pas lieu de chercher à établir une liste par ordre d'importance ; les relations pour ces sept fonctions sont toutes fortes et, à peu de choses près, au même niveau. Ces sept fonctions ressortant ainsi comme importantes sont :

- suggérer à l'étudiant des lectures pertinentes ;
- s'assurer qu'il maîtrise très bien son sujet ;
- l'amener à voir les faiblesses et les forces de son travail ;
- lui indiquer comment remédier aux faiblesses de son travail ;
- lui donner des conseils généraux dans son travail ;
- critiquer, sur le plan du fond, l'ensemble de ses textes ;
- le soutenir sur le plan personnel et l'encourager.

Plus exactement, le rapport indique, pour chacun de ces sept comportements, que plus ils sont jugés présents dans la supervision, plus l'étudiant soutient que, dans l'ensemble, il a apprécié son expérience de formation par la recherche. Plus important encore : plus ces comportements sont jugés présents dans la supervision, plus l'étudiant affirme avoir beaucoup appris à travers les composantes de son expérience de formation par la recherche.

Ces résultats autorisent à penser que les efforts déployés dans la supervision des étudiants n'ont pas un impact négligeable mais sont un investissement significatif au plan de la qualité de la formation. En soi, ce n'est pas la trouvaille du siècle. Les corrélations sont cependant nettement plus fortes que ce que nous avons prévu. En ce sens, elles sont une invitation très claire à donner plus d'intensité à la supervision, et à reconnaître encore mieux l'importance et les exigences du travail de directeur de recherche d'un étudiant à la maîtrise.

## **LES LIMITES DE LA FORMATION PAR LA RECHERCHE AU DEUXIÈME CYCLE**

Les résultats rapportés plus haut sont dans l'ensemble plutôt positifs. Ils indiquent que la formation par la recherche est une manière de former qui peut souvent produire des résultats intéressants et que c'est une manière d'apprendre qui peut être bien appréciée. Cela dit, il faut rappeler que nous n'avons interrogé que des personnes venant de terminer un programme avec « mémoire », laissant de côté tous ceux qui n'auront jamais terminé leur programme.

La formation par la recherche a néanmoins des limites et elle occupe peut-être une trop grande place au sein du deuxième cycle. Il n'y a donc pas lieu d'idéaliser cette manière de former. Premièrement, cette façon de faire explique souvent en bonne partie la durée excessive du cheminement des étudiants à la maîtrise, voire plusieurs abandons regrettables.

Deuxièmement, si ce qui est souhaité est une formation à la recherche, il est difficile de penser que la réalisation d'un mémoire de maîtrise puisse être le seul moyen important mis en place pour favoriser cette formation à la recherche, comme c'est souvent le cas. Une véritable formation à la recherche ne devrait-elle pas impliquer un engagement au moins partiel dans plus d'un projet, tout comme des cours spécialisés mettant l'accent sur les méthodes et le travail des chercheurs ?

Troisièmement, la formation par la recherche ne saurait convenir à tous les projets de formation que pourraient avoir des étudiants désirant une spécialisation dans un domaine. Les résultats rapportés plus haut ont révélé que le principal objectif des personnes qui s'étaient engagées dans un programme avec mémoire était d'enrichir leurs connaissances dans un domaine en particulier et non pas d'acquérir une formation à la recherche. N'y a-t-il pas là une donnée dont il faudrait tenir compte pour mieux reconsidérer la place de la formation par la recherche au deuxième cycle ? Certes, il semble que la formation par la recherche puisse souvent être appréciée par des personnes souhaitant d'abord acquérir des compétences dans un domaine en particulier. Malgré tout, il incomberait aux concepteurs de la formation de deuxième cycle de se demander si la voie empruntée est la meilleure pour atteindre un tel objectif de formation. La question cruciale est de savoir si les apprentissages réalisés sont équivalents au temps que l'étudiant a consacré d'une manière ou d'une autre à la réalisation d'un mémoire de maîtrise.

Quatrièmement, l'étude du GRES a montré que, pour être profitable, une formation par la recherche pouvait exiger un encadrement assez soutenu et exigeant. La question est ici de savoir si l'organisation universitaire est réellement en mesure d'assurer une telle supervision pour tous les étudiants qu'elle accueille dans un programme avec « mémoire ».

Cinquièmement, n'est-il pas nécessaire de reconnaître que la formation par la recherche convient beaucoup moins bien à des personnes qui n'aiment pas ou n'aimeront pas rédiger des textes de nature académique ? Plusieurs étudiants ne parviennent pas à réaliser un mémoire, ou y parviennent au prix d'efforts disproportionnés, sans pour autant réellement atteindre les standards de qualité qui seraient souhaitables. Personnellement, je pense que les programmes centrés sur la réalisation d'un long mémoire de maîtrise devraient être accessibles uniquement aux personnes jugées par l'université comme ayant une préparation suffisante et

les aptitudes requises en ce sens ; je vois difficilement comment un étudiant qui ne satisfait pas à ces exigences peut atteindre, dans des délais raisonnables, un niveau de compétence normalement attendu au terme d'un tel programme.

Les étudiants qui ont peu d'aptitudes pour la rédaction, s'ils sont admis dans un tel programme, ont vraisemblablement plus de chances de souffrir inutilement, voire d'abandonner. Il me paraît peu probable que le travail d'un directeur de recherche, si disponible soit-il, puisse combler de graves lacunes sur ce plan.

L'étude du GRES ne considérait pas les aptitudes en matière de rédaction. Elle a néanmoins montré clairement que les finissants qui aiment moins que les autres rédiger des textes de nature académique avaient moins apprécié leur expérience de formation par la recherche et avaient nettement moins l'impression d'avoir beaucoup appris à travers les diverses étapes de leur formation par la recherche. C'est une autre donnée incontournable.

Par conséquent, il serait pour le moins souhaitable de vérifier plus souvent le niveau de compétence en rédaction des candidats à une maîtrise de recherche. De même, il y aurait lieu d'informer les candidats les moins forts au sujet des difficultés et des frustrations qui peuvent survenir, malgré toute la bonne volonté de leur directeur de recherche. Il est un peu immoral d'accueillir un étudiant dans un programme qui, en raison de sa forme, a de fortes chances de ne pas lui convenir. Dans un tel cas, ne serait-il pas plus correct de l'orienter vers un programme de maîtrise ne comportant pas l'exigence d'un tel mémoire, comme il en existe d'ailleurs déjà un grand nombre ?

Quoi qu'il en soit, dans l'ensemble, on commet une erreur en associant trop la recherche et la formation au deuxième cycle. Les victimes, ce sont les employeurs, dans la mesure où les diplômés n'auront pas acquis les compétences qui auraient été les plus souhaitables. Cela dit, les victimes, ce sont surtout les personnes qui auront souffert indûment dans un deuxième cycle dit « de recherche », qui auront peut-être obtenu le diplôme mais au prix de quels efforts et pour quels apprentissages, ou qui auront abandonné alors qu'ils étaient en réalité de bons candidats pour une formation de spécialisation, mais de mauvais candidats pour une formation par la recherche.

Les quelques limites de la formation par la recherche esquissées plus haut me semblent trop peu prises en considération à l'université. Cela dit, la nature de ces limites m'amène à ajouter qu'elles ne sauraient être bien traitées que dans un cadre de réflexion qui distinguerait les trois idées suivantes : la formation spécialisée, la formation à la recherche et la formation par la recherche. Un tel cadre de réflexion est souvent absent des propos et réflexions relatives au deuxième cycle et à son développement.

## LE DEUXIÈME CYCLE : « MOTEUR » DE L'AVENIR

Le deuxième cycle est déjà important dans l'université québécoise et, à mon avis, il pourrait le devenir davantage. Beaucoup plus que le troisième cycle, il est déjà associé à une variété de finalités ou de projets de formation. L'importance du deuxième cycle peut être envisagée au moins sur cinq plans différents que je vais distinguer :

- 1° Dans bien des domaines, il semble y avoir une croissance significative des débouchés pour le diplômé de deuxième cycle. De fait, pour bien des emplois, la fin d'une maîtrise paraît être une meilleure interface avec l'emploi que la fin d'un premier cycle. On pourrait y voir, en partie, la preuve d'une certaine dégradation du premier cycle ou la conséquence d'une disproportion entre le nombre de diplômés et le nombre d'emplois. Prise seule, cette vision me paraît cependant défaitiste. Je crois que l'on pourrait aussi considérer le fait que la maîtrise est de plus en plus adaptée aux nouveaux besoins du monde de l'emploi, dans une société où l'apprentissage et la spécialisation ont une place croissante.
- 2° Le deuxième cycle est le cycle par excellence pour acquérir une spécialisation. Les programmes de deuxième cycle peuvent s'appuyer sur le premier cycle qui n'est pas un lieu de spécialisation, qui ne peut pas l'être, mais qui peut y préparer. Les programmes de deuxième cycle peuvent être plus diversifiés que les baccalauréats et, de fait, ils le sont. Ce sont des programmes qui ont une durée raisonnable : ni trop courts, ni trop longs. Ce sont des programmes qui peuvent fort bien être entrepris quelques années après un premier cycle ou après des années de vie et d'expérience professionnelle favorisant l'émergence de besoins ou de désirs de spécialisation.
- 3° Contrairement au premier cycle, le deuxième cycle pourrait être le cycle où il serait réaliste et justifié de limiter l'accès aux programmes à des personnes qui ont réellement la volonté et les aptitudes pour s'engager dans le programme visé. La question de l'accessibilité à une formation universitaire concerne, en effet, à un degré moindre, le deuxième cycle que le premier cycle, me semble-t-il<sup>4</sup>. Je souhaiterais donc que le deuxième cycle puisse se développer comme un cycle d'excellence dans l'université québécoise. Par contre, la partie n'est pas gagnée : la course malsaine à la clientèle a déjà envahi le deuxième cycle.

4. Voir à ce sujet, dans le chapitre 1, une distinction des principales responsabilités du réseau universitaire québécois.

- 4° Le deuxième cycle permet le mieux d'aborder de nouveaux besoins sociaux, de relever de nouveaux défis. Il offre de l'espace pour innover, pour créer de nouvelles activités de formation, de nouveaux programmes, de nouvelles manières de former et de collaborer avec les milieux de pratique professionnelle. En termes de développement, l'horizon est moins limité qu'au premier et au troisième cycles. Le deuxième cycle est un cycle qui peut s'adapter. Contrairement au premier cycle où, dans un domaine donné, on a généralement besoin d'un et d'un seul programme de base, au deuxième cycle, on est plus libre pour penser aux programmes les plus pertinents à mettre en place et à promouvoir.
- 5° Dans plusieurs domaines, il pourrait y avoir une fécondation mutuelle heureuse et fertile entre les efforts investis par les universités au deuxième cycle et ceux investis pour développer des activités de perfectionnement à l'intention des diplômés. Il y a de fait une ressemblance partielle entre la clientèle éventuelle des programmes de deuxième cycle et la clientèle désirant une formation de perfectionnement, au-delà d'une formation initiale. On peut d'ailleurs penser que les ressources professorales les plus aptes à développer le deuxième cycle sont en même temps les plus aptes à développer la formation de perfectionnement à l'intention des diplômés. Ainsi, dans plusieurs domaines, je suis convaincu que le développement en harmonie du deuxième cycle et du perfectionnement pourrait être une orientation à privilégier. C'est une question qui sera aussi considérée dans le chapitre 13 portant sur la formation de perfectionnement.

Il se fait déjà des choses très intéressantes au deuxième cycle. Beaucoup de programmes obtiennent de bons résultats et sont appréciés ; ils fonctionnent sans attirer l'attention mais ils sont un succès dans l'université québécoise. C'est vrai du côté des programmes dits « professionnels » et ce l'est également du côté des programmes dits « de recherche », comme on l'a vu dans la partie précédente de ce chapitre.

Il s'impose surtout de revaloriser le deuxième cycle, d'abord à l'interne, entre autres, en y accordant une attention toute particulière, en reconnaissant sa véritable spécificité et la diversité qui existe au sein des programmes, et en y allouant le mieux possible les ressources appropriées à son développement.

Le deuxième cycle pourrait aussi être revalorisé au niveau de l'État québécois : étant donné l'importance de ce cycle pour la société québécoise, la taille limitée des clientèles et les coûts réels d'un bon programme de deuxième cycle, c'est peut-être ce cycle, avant les autres, qui devrait, dans l'ensemble, profiter d'un meilleur financement de base par l'État.

Pour beaucoup de programmes de deuxième cycle, on a manifestement déjà réfléchi et pris les bonnes décisions en ce qui a trait aux types d'apprentissages souhaités, aux orientations du programme, aux besoins et désirs du milieu et des étudiants, tout comme aux contenus et aux objectifs spécifiques de la formation visée. Il peut suffire dans ce cas de demeurer attentifs à l'évolution du contexte, des demandes et des besoins.

Par ailleurs, pour bien des programmes de deuxième cycle, je crois qu'il pourrait y avoir lieu de poursuivre la réflexion concernant ces questions. C'est une réflexion qui devrait être envisagée essentiellement au niveau de chaque programme : programme par programme. C'est en s'appuyant sur une telle réflexion que l'on parviendra à donner une place plus juste à la formation par la recherche, c'est-à-dire une place plus limitée. Il serait inquiétant de constater que la formation par la recherche prédomine uniquement parce que l'on n'a pas assez de ressources pour développer des cours appropriés. Cela dit, il n'est pas évident pour moi que la formation à la recherche ou la formation de chercheurs doive occuper une grande place au deuxième cycle.

Enfin, la question de l'arrimage entre le premier et le deuxième cycle serait également à considérer. Ce sont des cycles complémentaires qui doivent donner lieu à une vue d'ensemble. Les programmes de premier cycle sont à voir, de plus en plus, en fonction d'un deuxième cycle éventuel. Il y a là une vague de fond importante qui, selon moi, pourrait transformer positivement l'université québécoise.

\* \*  
\*

Le deuxième cycle pourrait donc être un « moteur » plus important qu'il ne l'est actuellement pour le développement de l'université québécoise, à la condition toutefois de mieux définir sa spécificité par rapport aux autres cycles et de tenir compte de l'évolution réelle des besoins. C'est dans ce contexte que devrait être envisagée une évaluation de la place de la formation par la recherche en tant que manière de former au deuxième cycle.

## Le troisième cycle



Pour au moins trois raisons, le troisième cycle est fondamental pour l'université québécoise. Premièrement, ce sont ses programmes de doctorat<sup>1</sup> qui forment une partie importante des futurs professeurs, lesquels assureront la relève dans les universités québécoises. Deuxièmement, c'est à ce niveau que l'on peut vraiment prétendre former les chercheurs dont la société québécoise, comme toute société moderne, a un réel besoin. Troisièmement, c'est aussi au niveau du doctorat que, dans une foule de domaines du savoir, on forme une partie importante des spécialistes qui viendront enrichir la société québécoise et dont elle a besoin pour son développement social, culturel et économique. Négliger le troisième cycle, ce serait donc compromettre l'avenir de la société québécoise et, plus spécifiquement, de l'université québécoise.

Entre autres pour ces raisons, il importe de bien connaître les objectifs poursuivis par les étudiants du doctorat et par ceux qui mettent en œuvre les programmes de doctorat. Le contexte dans lequel évolue le troisième cycle a en effet changé au cours des dernières décennies et il y aurait lieu d'en tenir compte davantage. Ce chapitre examine les limites de ce que j'ai appelé le modèle traditionnel de doctorat et présente des voies d'avenir pour renouveler le troisième cycle.

1. Dans ce chapitre, il ne sera question que du doctorat de troisième cycle.

## LES OBJECTIFS DES ÉTUDIANTS

Durant mon passage à la direction scientifique de l'INRS, mais surtout au fil de mes années à la direction du GRES, j'ai constaté que, dans l'ensemble, on connaît plus ou moins bien les objectifs personnels des étudiants qui s'engagent dans un programme de doctorat, tout comme ceux des candidats éventuels qui pourraient être intéressés par les divers programmes. Contrairement à des questions comme celles de l'abandon, de la durée des études ou de l'encadrement, on ne semble pas enclin à aborder celle qui concerne les buts véritables des étudiants. Si on les connaissait mieux, les programmes seraient peut-être un peu différents. Je crois du moins que l'on fait une erreur en pensant et en agissant comme si les étudiants au doctorat avaient tous à peu près le même objectif et souhaitaient acquérir une formation à la recherche.

Une meilleure connaissance des objectifs de la clientèle est en elle-même souhaitable. Elle pourrait par ailleurs permettre une évaluation plus complète et plus juste des programmes, et faire ressortir des ajustements à apporter à certains programmes, dans une perspective de renouvellement du troisième cycle.

## UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE DU GRES

En 1997, le GRES a mené une étude exploratoire sur le sujet, en vue d'un programme de recherche qui aurait eu pour objet « l'adaptation des universités québécoises à l'évolution des demandes et besoins en matière de formation aux cycles supérieurs<sup>2</sup> ». Dans ce contexte, un questionnaire a été adressé à l'ensemble des étudiants de doctorat de l'INRS. Chaque étudiant a été invité à considérer les objectifs suivants et à indiquer quelle importance avait, pour lui, chacun de ces objectifs lorsqu'il s'est engagé dans son doctorat :

- A – apporter une contribution significative au développement du savoir ou de la pensée ;
- B – mener une recherche de type appliquée, orientée vers des résultats utiles à court ou à moyen terme ;
- C – accroître de façon importante ses connaissances dans un domaine particulier, dans une discipline ou dans un champ d'études ;
- D – accroître ses connaissances et ses compétences en recherche ;

2. Rhéaume, D. (1997). *Les objectifs personnels des étudiantes et des étudiants engagés dans un programme de doctorat de l'INRS. Étude exploratoire menée par le GRES à la session d'hiver 1997*. Rapport descriptif préparé à l'intention de l'INRS. Sainte-Foy : GRES, document non publié.

- E – développer des compétences dans le domaine de l'enseignement universitaire ;
- F – développer des compétences professionnelles plus spécifiques au travail de recherche au sein d'une organisation non universitaire ;
- G – développer des compétences professionnelles plus spécifiques au travail de recherche au sein d'une université.

Pour l'ensemble des participants, l'objectif venant en tête de liste a été l'objectif C : ainsi 83 % d'entre eux ont considéré comme « très important » l'objectif « d'accroître de façon importante ses connaissances dans un domaine en particulier, dans une discipline ou un champ d'études ». Il était suivi d'assez près par l'objectif D : 74 % des participants ont considéré comme « très important » l'objectif « d'accroître ses connaissances et ses compétences en recherche ».

Pour nous, le caractère dominant de l'objectif C n'était cependant pas une observation tout à fait nouvelle. En 1996, dans le cadre d'une autre activité de recherche, nous avons observé une situation semblable<sup>3</sup>. L'étude portait alors principalement sur les finissants de maîtrise, mais nous avons tout de même analysé les témoignages de 25 finissants de doctorat de trois constituantes de l'Université du Québec (autres que l'INRS). Les données publiées ont alors montré que 85 % de ces finissants de doctorat accordaient beaucoup d'importance à l'objectif « d'enrichir (leurs) connaissances dans un domaine en particulier ». Cet objectif devançait nettement l'objectif consistant à « développer des habiletés et compétences concernant les méthodes et le travail de recherche » (57 %).

L'étude exploratoire menée à l'INRS a aussi révélé beaucoup de diversité au sein des étudiants d'un même programme de doctorat en ce qui a trait aux apprentissages souhaités. Entre autres, il est clair que la formation à la recherche n'avait vraiment pas la même importance pour tous. C'est un type de différences qui pourrait, me semble-t-il, être mieux pris en considération par les universités.

## **LE NOUVEAU CONTEXTE ET LA DIVERSITÉ**

Le contexte dans lequel évolue le troisième cycle a beaucoup changé au cours des dernières décennies. En plus des changements spécifiques à chaque domaine, au moins deux transformations générales seraient à considérer dans une perspective de renouvellement du troisième cycle.

3. Rhéaume, D. (1996). « Apprendre par la recherche à la maîtrise : l'expérience de formation d'environ deux cent cinquante étudiants et étudiantes de l'Université du Québec ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 96-1.

La première transformation générale a trait au nombre de diplômés de doctorat par rapport au nombre de postes de professeurs à combler à chaque année au sein des universités. Il n'y a pas si longtemps, dans beaucoup de domaines, le nombre de postes à combler était supérieur au nombre de doctorats délivrés par les universités québécoises. Puis, le nombre de docteurs s'est mis à augmenter et, on peut dire que, dans beaucoup de domaines, on a connu pendant plusieurs années un équilibre fort raisonnable entre le nombre de titulaires de doctorat et le nombre de postes de professeurs. Toutefois, la situation actuelle tout comme celle qui s'annonce sont différentes. Déjà, dans plusieurs domaines, le nombre de docteurs disponibles dépasse largement le nombre de postes à combler dans les universités.

Il n'y a pas là un problème en soi, mais une situation nouvelle sur laquelle il faut se pencher. C'est une situation qui appelle une réflexion sérieuse et peut-être des gestes courageux, tout comme une certaine capacité d'innover. On ne peut laisser les recteurs et autres universitaires réclamer sans fin, et à tous vents, une augmentation de la clientèle de troisième cycle. Il y a là un problème d'éthique. Je ne sais pas ce qui doit être fait. Peut-être devrait-on envisager une sérieuse revalorisation du deuxième cycle, accompagnée d'un contingentement du nombre de places au troisième cycle.

Mais, surtout, je pense qu'il y aurait lieu de se sortir des ornières du modèle traditionnel de doctorat. Même s'il n'a jamais été démontré que le doctorat traditionnel menait si adéquatement à la carrière de professeur à l'université, il y a déjà lieu de regarder plus attentivement du côté des autres débouchés professionnels. Ne serait-il pas possible et souhaitable de diversifier davantage les profils de formation ?

L'autre transformation générale, c'est qu'une partie de plus en plus importante des docteurs pourraient être appelés à œuvrer comme chercheurs en dehors des cadres universitaires traditionnels. C'est peut-être en explorant de ce côté que l'on pourrait le mieux adapter une partie de la formation à la recherche. Soulignons que l'étude exploratoire introduite plus haut a montré que 30 % des étudiants ont identifié comme « très important » pour eux l'objectif de « développer des compétences professionnelles plus spécifiques au travail de recherche au sein d'une organisation non universitaire ».

Ainsi, les universités devraient plus que jamais s'interroger sur les apprentissages qu'elles veulent privilégier dans le cadre des doctorats et vérifier ce qu'il en est dans les faits. Il s'impose de bien évaluer la pertinence des doctorats actuels, malgré le petit nombre de personnes qui s'y engagent et malgré la satisfaction apparente des docteurs.

En 1995, dans un ouvrage collectif publié par l'OCDE, on pouvait retrouver un chapitre de Stuart Blume intitulé « Problèmes et perspectives

de la formation à la recherche dans les années 90<sup>4</sup> ». C'est un texte que plusieurs universitaires ont lu avec intérêt, et je suis l'un d'eux. Je le recommande à ceux qui souhaitent poursuivre leur réflexion concernant l'évolution souhaitable et prévisible des programmes de doctorat dans les sociétés développées. Trois passages prolongeront mon propos et donneront un aperçu de la réflexion dans laquelle s'est engagé l'expert sollicité par l'OCDE :

Comme on l'a indiqué plus haut, une des sources des réflexions en cours est l'idée que les jeunes chercheurs formés au niveau du doctorat doivent aller vers un éventail de fonctions plus large que ce n'était traditionnellement le cas. (p. 10)

Comment dispenser la formation à la recherche, une formation de qualité, une formation compétitive à l'échelon international, compte tenu des contraintes financières et des priorités politiques actuelles. Telle est la grande question à laquelle sont confrontés les responsables chargés de définir les politiques – alors que le problème de la définition et de l'évaluation de la notion de « qualité » dans le domaine de la formation à la recherche n'est toujours pas résolu. (p. 19)

Ce réexamen des fonctions et des objectifs est lié à l'idée qu'il convient désormais de dissocier le doctorat de ce qui a longtemps été, dans la plupart des pays de l'OCDE, sa vocation essentielle : former de futurs enseignants et chercheurs universitaires. Les responsables affirment avec de plus en plus d'insistance que les titulaires de doctorat doivent être capables d'occuper des fonctions beaucoup plus diverses dans la société – y compris, bien sûr, dans le monde industriel. C'est pourquoi on privilégie davantage aujourd'hui dans la formation à la recherche les aptitudes transférables : une bonne formation, c'est moins une recherche originale et une thèse qui contribue au progrès des connaissances que la maîtrise d'un ensemble d'aptitudes à la recherche. (p. 38)

Ces propos illustrent bien le type de réflexion profonde que je souhaiterais voir en ce qui a trait au troisième cycle dans son ensemble. Je crois qu'un tel exercice amènerait rapidement à remettre en question l'omniprésence du modèle traditionnel de doctorat.

## **LES LIMITES DU MODÈLE TRADITIONNEL DE DOCTORAT**

Chaque programme de doctorat a ses particularités. Il n'en demeure pas moins qu'il existe bel et bien ce que l'on pourrait appeler un « modèle traditionnel de doctorat », un modèle qui a peu évolué durant les dernières

4. Blume, S. (1995). « Problèmes et perspectives de la formation à la recherche dans les années 90 ». Dans *La formation à la recherche aujourd'hui et demain*. Paris : OCDE.

décennies, que l'on retrouve dans tous les établissements offrant le doctorat et dans tous les secteurs disciplinaires.

Pour être clair, et pour bien indiquer à quoi je me référerai pour critiquer le modèle traditionnel de doctorat, je vais en énumérer les caractéristiques principales :

- C'est un programme qui comporte peu de crédits attribués à des cours.
- C'est un programme qui comporte peu d'activités pédagogiques portant spécifiquement sur la philosophie des sciences, l'épistémologie, les méthodes de recherche dans le domaine, les outils de recherche, les problèmes et les défis méthodologiques.
- C'est un programme qui comporte peu d'activités portant sur le financement, le développement ou l'évaluation de la recherche dans un domaine, ou tout autre sujet de ce type.
- L'essentiel du temps de l'étudiant est accaparé par un seul travail de recherche, individuel, et conduisant au dépôt d'une thèse, parfois volumineuse.
- Le travail de l'étudiant est supervisé par un directeur de recherche, dont les recherches se situent souvent dans un domaine en marge du sujet de l'étudiant.
- L'étudiant est tenu de satisfaire au premier plan les exigences de son directeur de recherche, lequel peut freiner l'avancement de son travail ou imposer une réorientation de celui-ci.
- La nature du travail demandé et le cheminement qu'il implique font en sorte qu'il est rare qu'un tel programme puisse être réalisable à l'intérieur de six sessions (ou trois années consécutives).
- L'évaluation de la thèse par des examinateurs, à la fin du programme, constitue l'élément clé de la certification menant à l'obtention du grade de docteur ; les examinateurs de la thèse formulent d'abord des commentaires, en l'absence de l'étudiant et en tenant compte de divers critères qui leur sont proposés par l'université.
- Il y a ensuite soutenance de thèse. À cette occasion, l'étudiant expose son travail puis, pendant environ une heure (parfois un peu moins, parfois un peu plus), il répond à des questions des examinateurs, lesquels ont déjà implicitement accepté la thèse. Le grade de docteur peut ensuite être conféré.

Il est clair que beaucoup d'étudiants franchissent toutes les étapes du modèle traditionnel de doctorat, en ressortent heureux et voient difficilement

comment les choses auraient pu être autrement. En fait, après autant de travail, il leur est préférable d'adopter une vision positive des choses. La mémoire est ainsi faite qu'elle a souvent tendance à oublier plus vite les mauvais moments que les bons.

Il est tout aussi incontestable que bien des étudiants apprennent énormément, sur plusieurs plans, en franchissant les étapes du modèle traditionnel. Le doctorat amène à apprendre en lisant beaucoup et en rédigeant beaucoup : au départ, c'est une formule gagnante. En outre, bon nombre d'étudiants ont des occasions privilégiées d'apprendre au contact de leur directeur de recherche. On ne devrait cependant pas adopter une vision trop romantique de la relation entre le doctorant et son directeur : l'histoire est remplie de relations malsaines, peu productives et à faible teneur pédagogique.

On peut supposer que la majorité des docteurs sont réellement contents de leur expérience et ont appris beaucoup, mais les données de recherches sont bien rares à ce sujet : cela ne semble pas être ce qui intéresse au premier plan les chercheurs ou les administrateurs universitaires. Néanmoins, on ne devrait pas oublier que ce modèle traditionnel exige un temps fou de la part des étudiants et complique souvent leur vie personnelle et professionnelle pendant des années. En outre, beaucoup de bons étudiants abandonnent leur projet d'études et passent à autre chose.

Une remise en question du modèle traditionnel de doctorat devrait amener les universitaires à se demander s'il y a une juste proportion entre les apprentissages réalisés et le temps réel et les années que l'étudiant doit consacrer à ses études. Peut-on imaginer une autre formule qui aurait permis à l'étudiant de faire à peu près les mêmes apprentissages, mais en beaucoup moins de temps ? Quoi qu'il en soit, il y a véritablement un problème d'efficacité inhérent à ce modèle traditionnel, et ce, que l'on continue ou non à l'aimer et à le privilégier.

Pour ma part, je crois que le modèle traditionnel de doctorat possède des limites qui devraient au moins être considérées comme hypothèses. Mon analyse en distinguera quatre.

- 1° Le modèle traditionnel de doctorat n'est peut-être pas le meilleur pour bien former des spécialistes, c'est-à-dire des diplômés ayant acquis et assimilé beaucoup de connaissances dans un domaine en particulier, ce domaine étant moins pointu que celui d'un sujet de thèse de doctorat.

Le doctorat traditionnel est centré sur un sujet de recherche, par définition pointu ; ainsi, il ne favorise pas la formation de tels spécialistes. Le doctorat traditionnel comporte peu de cours, de stages,

et d'expériences autres que la réalisation de la thèse ; l'étudiant a peu de professeurs et évolue souvent dans un milieu limité.

Une partie importante des efforts de l'étudiant est déterminée par le fait qu'il est engagé dans un exercice de recherche comportant ses propres exigences, notamment au plan pratique, ce qui limite le temps dont il dispose pour explorer et assimiler le savoir dans un domaine plus large que son sujet de recherche. Le sujet de recherche de l'étudiant l'amène à concentrer ses énergies et ses apprentissages sur un objet souvent très spécifique, qu'il « gruge » au maximum, mais qui deviendra souvent un sujet bien secondaire dans sa vie professionnelle une fois ses études terminées.

- 2° Le modèle traditionnel de doctorat n'est peut-être pas le meilleur pour bien former des chercheurs.

Le modèle traditionnel fait en sorte que l'étudiant s'engage généralement dans une seule recherche, un seul exposé de problématique, une seule revue de littérature, exploite souvent une seule méthodologie, produit un seul rapport de recherche. C'est la modalité principale de sa formation à la recherche : une seule recherche. L'expression « formation de chercheurs » est bien aimée dans le milieu universitaire, mais elle est souvent une illusion. Comment pourrait-on prétendre que la formation à la recherche est l'objectif prioritaire d'un programme de doctorat si l'étudiant n'a pas à vivre au moins deux ou trois expériences de recherche distinctes durant son doctorat ?

En outre, et cela pourrait étonner, le doctorat traditionnel comporte généralement peu d'activités pédagogiques portant sur la philosophie des sciences, l'épistémologie, les méthodes de recherche dans le domaine, les outils de recherche, les problèmes et les défis méthodologiques, le financement, le développement et l'évaluation de la recherche ou tout autre sujet de ce type. Or, ce genre d'activités pédagogiques me paraîtrait souvent indiqué dans le cadre d'une bonne formation de chercheur. Ainsi, il n'y a pas dans le modèle traditionnel de doctorat un contexte favorable pour bien former un futur chercheur.

- 3° Le doctorat traditionnel n'est peut-être pas attrayant pour bien des personnes qui pourraient avoir les aptitudes et la volonté d'acquérir une formation de haut niveau.

Si le doctorat traditionnel peut encore séduire plusieurs candidats potentiels, c'est heureux pour les universités : c'est un modèle peu coûteux pour les universités et elles y sont habituées. Par ailleurs,

cela ne m'empêche pas de penser qu'il existe bien des personnes qui pourraient être intéressées par une formation doctorale, mais qui ne voudraient pour rien au monde plonger dans ce modèle traditionnel interminable, à haut risque, ultra-spécialisé, sous le joug d'un puissant directeur de recherche.

Le doctorat n'est pas toujours attrayant. Beaucoup de diplômés de doctorat pourraient aimer que la vie, un jour, leur offre de bonnes conditions pour approfondir pendant trois ou quatre ans un domaine et éventuellement y apporter une contribution significative. Par contre, rares sont ceux qui, dans une telle situation, opteraient pour un deuxième doctorat selon le modèle traditionnel. Il y a peut-être là un signe du caractère peu attrayant du modèle traditionnel de doctorat. Souvent, l'expérience du doctorat a été plus une épreuve significative à réussir qu'une occasion d'apprendre beaucoup. Le rite initiatique a été pénible : une fois suffit.

- 4° Le modèle traditionnel de doctorat donne lieu à une certification ambiguë et de qualité douteuse.

L'étudiant qui franchit toutes les étapes du doctorat traditionnel avait nécessairement une certaine détermination. Il n'a pas abandonné même si le travail était long et plus difficile à certains moments. Il a su comprendre les exigences de son directeur de recherche et y répondre à sa satisfaction. Il a su convaincre au moins quelques personnes qu'il connaissait bien son travail de recherche. Il a mené à terme le travail de rédaction d'un long document spécialisé, ce qui en soi est considérable. Mais, en fait, que certifie l'université lorsqu'elle accorde un diplôme de troisième cycle ? Quel sens peut-on donner au diplôme de doctorat ?

Peut-on y voir la preuve que la personne a apporté une contribution originale et non négligeable au savoir dans son domaine ? Peut-on y voir la preuve d'une aptitude à mener de façon autonome une recherche ? Peut-on y voir la preuve que la personne maîtrise bien le domaine dans lequel se situait son sujet de recherche ? Peut-on y voir la preuve que la personne a acquis une bonne formation de chercheur ? À toutes ces questions, il faut répondre : non, pas nécessairement. En réalité, on sait assez peu ce que l'on veut certifier, tout comme on réfléchit peu sur les orientations du troisième cycle.

Jusqu'ici le doctorat a souvent été perçu comme une épreuve, multiforme mais toujours importante, pour accéder à la carrière de professeur, ou éventuellement à autre chose. Le doctorat devra tôt ou tard être considéré davantage en tant que véritable programme de formation, fait pour apprendre.

Le modèle traditionnel comporte donc plusieurs limites considérables. Il serait par ailleurs assez facile de renouveler le troisième cycle, sans rejeter le modèle traditionnel, mais en envisageant aussi d'autres modèles.

## **VOIES D'AVENIR POUR LE TROISIÈME CYCLE**

Cette section présente quelques idées qui me paraissent des voies d'avenir pour un renouvellement du troisième cycle. Je propose de distinguer trois modèles de doctorat, de mieux reconnaître l'importance de la recherche universitaire de certains étudiants et d'investir dans la formation à l'enseignement durant les études doctorales.

## **DISTINGUER TROIS MODÈLES DE DOCTORAT**

La première voie consisterait à distinguer, partout où c'est possible et pertinent, trois modèles de doctorat. Mon opinion est que le modèle traditionnel défini plus haut peut convenir dans bien des situations mais pas dans la majorité. Il ne serait donc pas indiqué de remplacer ce modèle par un autre modèle unique, quel qu'il soit. Au contraire, je privilégie l'idée de considérer de front les trois modèles suivants :

Modèle A : Un doctorat orienté, le mieux possible, vers la *formation de spécialistes* dans un domaine du savoir. Ce modèle impliquerait probablement un travail de recherche, mais la recherche y occuperait une place moins importante que dans le modèle traditionnel de doctorat.

Modèle B : Un doctorat centré sur la *formation de chercheurs*. Ce modèle impliquerait probablement l'approfondissement d'un sujet particulier, mais le programme aurait aussi comme objet important la recherche en tant que champ d'activité professionnelle. C'est une dimension habituellement négligée dans le modèle traditionnel de doctorat.

Modèle C : Un doctorat franchement centré sur une seule recherche importante. (Ce serait au fond le modèle traditionnel dans sa forme la plus pure.)

La distinction des modèles A, B et C permettrait à la fois de favoriser la formation de spécialistes et d'améliorer la formation de chercheurs. L'étudiant pourrait choisir le modèle qui lui convient le mieux en fonction de ses intérêts et de ses objectifs professionnels. Les motivations des étudiants sont multiples et l'offre de modèles divers permettrait d'en tenir compte plus facilement.

Dans un domaine en particulier, un établissement pourrait choisir, selon ses ressources ou compte tenu d'autres critères, d'offrir soit les trois modèles, soit deux modèles, soit un seul modèle. J'aime penser que le modèle C ne serait jamais le seul modèle offert.

En distinguant des modèles, les programmes pourraient être mieux organisés, donner lieu à une meilleure certification, être mieux évalués a posteriori, et ce, parce qu'on aurait mieux ciblé la ou les priorités. Dans ce contexte, il pourrait être intéressant de repenser un peu la formation à la recherche pour tenir compte des nouveaux débouchés pour des chercheurs, des nouveaux contextes de réalisation de la recherche et des nouveaux modes d'organisation du travail de recherche.

### **MIEUX RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE DE CERTAINS ÉTUDIANTS**

On peut considérer que les étudiants de troisième cycle occupent déjà une place importante dans la recherche universitaire : c'est vrai du point de vue du nombre, c'est vrai du point de vue du temps consacré à la recherche, c'est vrai du point de vue des publications et communications courantes. Dans bien des cas, les travaux de recherche des étudiants sont aussi valables, aussi pertinents et aussi utiles pour la société ou la communauté scientifique concernée que bien des travaux de recherche menés par des professeurs.

Je pense que la distinction de trois modèles de doctorat pourrait faire en sorte que l'on reconnaisse mieux la contribution des étudiants qui, ayant les aptitudes et la volonté, opteraient pour le modèle C. Ainsi, le modèle C n'étant pas le modèle de tous, il deviendrait possible et souhaitable d'offrir à plusieurs des étudiants concernés des fonds de recherche leur permettant de mener à bien leur travail de recherche. Il serait normal de subventionner la recherche de certains étudiants, dans le cadre de concours spécifiques prenant en considération la valeur du projet de recherche et la justification des besoins de fonds de recherche. Le système actuel, surtout basé sur la charité des directeurs de recherche, est archaïque.

### **INVESTIR DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DURANT LES ÉTUDES DOCTORALES**

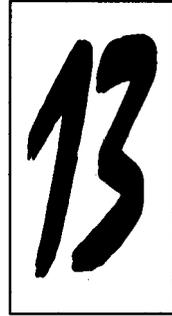
On parle régulièrement de « formation par la recherche ». Ne pourrait-on pas aussi parler un peu de « formation par l'enseignement » ? Pour ma part, je pense que tous les étudiants au doctorat qui le veulent, et surtout les étudiants qui s'orientent vers une carrière universitaire, devraient avoir de multiples occasions rémunérées de participer à l'enseignement au premier

cycle et au deuxième cycle. Il n'est pas question de les retarder dans leurs études. Il s'agit au contraire de leur offrir un soutien financier, tout en leur fournissant de véritables chances d'apprendre et d'intégrer, soit en enseignant, soit en participant à l'encadrement d'étudiants.

\* \*  
\*

En somme, le modèle traditionnel de doctorat présente des limites importantes qui pourraient amener l'université québécoise à vouloir élargir et assouplir sa perception du troisième cycle. Elle pourrait le faire en s'appuyant d'abord sur une meilleure connaissance des apprentissages souhaités par les étudiants et les candidats éventuels, et en cherchant à s'adapter en fonction des véritables perspectives d'emploi des docteurs.

# La formation de perfectionnement



Dans un ouvrage proposant un tour d'horizon de l'université, il était inévitable de traiter de la formation de perfectionnement (souvent appelée formation continue). C'est un sujet important dans la perspective d'un examen de l'avenir de l'université québécoise.

Après avoir précisé ce que j'entends ici par « formation de perfectionnement », je veux montrer que cette formation, telle qu'elle est définie, est une responsabilité qui demeure à circonscrire dans l'université québécoise. Ensuite, j'exprime l'idée que l'université québécoise devrait maintenant s'engager plus systématiquement sur la voie qui l'amènerait à donner une place de choix à la formation de perfectionnement. Enfin, je présente cette dernière comme un défi pédagogique pour les universités, un défi qu'elles devraient considérer en y accordant beaucoup de soin.

## **L'IDÉE DE FORMATION DE PERFECTIONNEMENT**

Je définis ici la « formation de perfectionnement » comme étant toute formation conçue expressément à l'intention de diplômés universitaires (au moins un grade de premier cycle), et se situant en dehors des programmes de formation initiale et des programmes de cycles supérieurs. Ce que je nomme « formation de perfectionnement » est souvent désigné par l'expression « formation continue ».

L'expression « formation de perfectionnement » me semble préférable au vocable habituel. Pour ma part, je considère que l'expression « formation continue » est davantage une étiquette commode pour désigner vaguement tout ce qui n'est pas la formation initiale et pour refléter le fait qu'une

personne continue à apprendre dans sa vie et que cela peut se faire dans le cadre d'activités de formation. Cependant, l'expression « formation continue » désigne très mal la chose : la principale caractéristique de la formation dite continue n'est-elle pas d'être discontinuée ? Contrairement à la formation initiale qui est souvent continue, la formation dite continue est discontinuée. Elle est épisodique, clairsemée, survenant ici et là durant la carrière, selon les besoins et selon les disponibilités. Remettons les choses à leur place<sup>1</sup>.

Même si la formation de perfectionnement n'est pas encore très présente dans l'université québécoise, c'est une réalité considérée plus souvent qu'il y a une ou deux décennies, voire quelques années. Rien ne laisse croire que c'est un mouvement temporaire. La formation de perfectionnement est pour certains un champ d'activités universitaires à consolider pour le bien de la société. Pour plusieurs, c'est une source de revenus actuels ou futurs que ne peuvent plus négliger les universités. Pour plusieurs professeurs, c'est un champ d'activités qu'ils aiment bien eux-mêmes ou un champ d'activités que certains de leurs collègues ont appris à apprécier.

En général, on ne semble cependant pas avoir une vision claire de ce qu'est actuellement et de ce pourrait être la formation de perfectionnement dans l'université. Le lecteur qui voudrait trouver dans les documents publiés par les universités durant le dernier quart de siècle une vision du perfectionnement, de sa place dans l'université et des conceptions que l'on s'en fait serait déçu : c'est un sujet peu traité et souvent avec beaucoup de simplisme. En outre, un lecteur aurait de la difficulté à dégager à partir de ces écrits une bonne classification des divers types ou des diverses orientations possibles de la formation de perfectionnement. En fait, cette formation a peu été l'objet d'analyses solides et générales au sein des universités québécoises. Les écrits permettraient surtout d'identifier certaines réussites, certains échecs et beaucoup d'opportunisme.

## **UNE RESPONSABILITÉ À CIRCONSCRIRE**

La formation de perfectionnement peut être replacée dans le cadre plus général des responsabilités du réseau universitaire québécois. Dans le premier chapitre de cet ouvrage, elle était présentée comme la troisième responsabilité consistant à « assumer une partie de la formation de perfectionnement des diplômés universitaires ».

1. La langue de l'éducation n'en est pas à son premier paradoxe. Par exemple, au Québec, on utilise l'expression « formation professionnelle » pour désigner toute formation à l'emploi, sauf la formation des « professionnels ». Ainsi, un Québécois choisira soit la formation pour devenir un professionnel, soit la formation professionnelle !

Les diverses responsabilités y étaient alors envisagées comme de véritables choix de société et non comme des absolus. Dans le cas de cette responsabilité générale, le choix de société n'est pas encore clair, n'est pas encore fait. C'est pourquoi, au cours des prochaines années, il y aurait d'abord lieu de mieux circonscrire la responsabilité des universités en matière de perfectionnement des diplômés.

En fait, à peu près tout est possible en la matière. La société et les universités pourraient choisir de s'engager sérieusement et d'investir beaucoup du côté de la formation de perfectionnement. Cela pourrait signifier y déplacer des fonds publics, par une formule de financement en ce sens. À l'inverse, la société et les universités pourraient préférer que les universités ne jouent qu'un rôle secondaire dans le perfectionnement des diplômés, laissant aux associations professionnelles ou à d'autres organisations publiques ou privées la responsabilité de créer et de développer de bons services en ce sens. Le perfectionnement serait alors une réalité bien secondaire et peu significative dans l'université. Selon moi, une réflexion de fond n'a jamais eu lieu à ce sujet. Or cela s'imposerait maintenant. C'est une réflexion qui devrait impliquer non seulement les universités, mais également la société dans son ensemble, les milieux professionnels et l'État.

Le GRES a peu considéré ce type de questions de 1992 à 1998. Nous avons néanmoins eu l'occasion d'adresser un questionnaire aux professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones au sujet du rôle souhaitable des universités dans la formation de perfectionnement des enseignants<sup>2</sup>. Deux cent vingt-sept professeurs ont participé à notre consultation. Celle-ci a montré que 56 % des participants pensaient que la formation continue des enseignants devait être vue par les universités comme « faisant partie intégrante de leur mission d'enseignement » ; 38 % la considéraient comme devant être vue à la fois comme faisant partie intégrante de leur mission d'enseignement et des services à la collectivité. Enfin, seulement 5 % des professeurs en éducation ont exprimé qu'elle devrait être vue uniquement comme faisant partie des services à la collectivité. Ajoutons que selon 66 % des professeurs, la formation de perfectionnement des enseignants devrait occuper une plus grande place dans les activités de formation de leur département ou faculté. C'est dire à quel point le contexte appelle déjà une réflexion sérieuse, à quel point l'université pourrait être appelée à se transformer, du moins dans ce secteur spécifique qu'est le perfectionnement en enseignement. Qu'en est-il dans les autres secteurs ?

2. Rhéaume, D. *et al.* (1998). « Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants. Rapport d'une enquête auprès des professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones ». Sainte-Foy : Université du Québec, *Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur*, n° 98-1.

Les professeurs en éducation ont-ils raison de penser maintenant que la formation continue fait autant partie de leur véritable mission ? Quel appui recevront-ils ou devraient-ils recevoir de l'administration de leurs établissements respectifs et, éventuellement, du ministère de l'Éducation ?

Tôt ou tard, on devra répondre aux questions suivantes : Quelle place veut-on accorder à la formation de perfectionnement dans l'université québécoise ? Qui doit financer la formation de perfectionnement ? Quelle part doit revenir à l'utilisateur-payeur ? Quelle part doit revenir à la société à travers le financement public des universités ?

### **MON OPINION PERSONNELLE**

Sur la question de la place relative que devrait avoir, à moyen terme, le perfectionnement dans l'université québécoise, mon opinion personnelle est claire : je crois que la société et les universités québécoises devraient investir beaucoup, méthodiquement et avec imagination, pour que la formation de perfectionnement devienne un axe reconnu de la formation universitaire.

Il y aurait lieu d'aller dans cette direction d'abord parce que c'est important pour la société québécoise. Investir dans le perfectionnement, c'est investir dans le maintien et le développement des compétences. Or, cela apparaît de plus en plus important dans le monde d'aujourd'hui. Certes, les universités québécoises ne sauraient être les seuls acteurs dans ce domaine : elles ont cependant déjà les ressources et la maturité pour devenir des acteurs importants dans ce champ.

Le développement de la formation de perfectionnement est important pour la société : c'est évident. Il le serait cependant tout autant pour les universités elles-mêmes. Je crois qu'un investissement dans la formation de perfectionnement pourrait être une avenue formidable pour favoriser un rapprochement sain entre les universités et les milieux de l'emploi. L'institution universitaire sortirait elle-même gagnante de ce rapprochement. Un investissement en ce sens pourrait avoir des retombées utiles au plan de la pertinence et de la diffusion de la recherche universitaire, au plan du développement professionnel des professeurs, ainsi qu'au plan de l'amélioration des programmes de formation initiale. Le développement de la formation de perfectionnement pourrait favoriser la création d'un véritable réseau de passerelles entre l'université et son milieu. Dans cette perspective, on le comprendra, la question des revenus additionnels pour les universités est bien secondaire. Elle est pourtant à peu près la seule à être prise en considération dans la majorité des discours et des interventions universitaires portant sur la formation dite « continue ».

Dans la mesure où l'université québécoise voudrait innover pour marquer son entrée dans le troisième millénaire, je proposerais que cela se fasse du côté de la formation de perfectionnement, s'il peut s'agir d'une formation de conception et de qualité supérieures. J'y vois un défi pertinent autant pour la société québécoise que pour les universités elles-mêmes, et pour les professeurs.

## **LE CAS PARTICULIER DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Il me semble utile d'attirer à nouveau l'attention sur des données recueillies auprès des professeurs des sciences de l'éducation. Une section du questionnaire portait, en effet, sur les diverses retombées que pourrait avoir un « engagement important » de leur département ou faculté dans le perfectionnement des enseignants. Or, trois énoncés sont intéressants à dégager ici : 55 % des professeurs ont vu comme « très probable » le fait que cela pourrait « permettre à leur département ou faculté de mieux comprendre les problèmes et défis du milieu scolaire » ; 52 % convenaient que cela pourrait « favoriser une amélioration à long terme des programmes de formation initiale des enseignants » ; 71 %, que cela pourrait « accroître la collaboration entre l'université et le milieu scolaire ». C'est dire que, dans le secteur de l'éducation, on est déjà passablement sensibilisé à l'opportunité d'investir davantage dans la formation de perfectionnement.

J'ai lancé plus haut l'idée que l'université dans son ensemble puisse faire une place plus grande à la formation de perfectionnement, en tant que levier significatif de son développement futur. À défaut d'une révolution touchant l'ensemble de l'université, le secteur de l'éducation est peut-être un des secteurs appropriés pour ce type d'évolution. Tôt ou tard, il est à espérer que la société québécoise exigera que l'on investisse davantage dans la formation de perfectionnement en enseignement. La profession d'enseignant est trop importante pour continuer d'être presque abandonnée par les universités au terme de la formation initiale.

## **UN DÉFI PÉDAGOGIQUE**

Vouloir développer la formation de perfectionnement sur des bases solides, dans bien des cas, cela voudrait dire accepter de relever un défi pédagogique considérable. En effet, cela exige de bien cibler les besoins et désirs de formation, de tenir compte des différences individuelles chez les diplômés intéressés, d'intégrer dans l'enseignement la participation et l'expérience personnelle et professionnelle de ces personnes. Or, la partie n'est pas gagnée d'avance : les universités ne sont pas toujours championnes en ces matières. Je souhaiterais cependant qu'elles accueillent de plus en plus positivement ce défi.

Plus les universités s'engageront sur la voie de la formation de perfectionnement, plus elles devront vouloir innover, apprendre à procéder autrement. Ce sera requis, dans la mesure où le marché de la formation de perfectionnement n'est pas un marché captif : la formation de perfectionnement n'est ni directement ni indirectement nécessaire et obligatoire ; l'université n'est pas la seule à pouvoir en offrir, et les clients auront toujours le choix entre plusieurs produits offerts par des universités, comme le choix entre des produits offerts par d'autres intervenants et institutions.

Concernant le défi pédagogique en cause, cinq principes ou idées maîtresses doivent, à mon avis, être retenus pour appuyer le développement de la formation de perfectionnement dans les universités. *Premièrement*, il devrait être clairement admis qu'un département ou une faculté ne pourra pas répondre également bien à tous les désirs ou besoins de formation de perfectionnement qui lui seront légitimement adressés. Une intervention justifiée dans la formation de perfectionnement peut exiger un niveau de compétence particulièrement élevé dans un domaine. De plus, on doit pouvoir compter sur la volonté et les aptitudes des professeurs éventuels qui devront s'adapter à la nature particulière des désirs et besoins. Dans bien des cas, un département ou une faculté n'aura pas en son sein suffisamment de compétences disponibles dans un domaine. Il ne s'agit pas d'y voir un problème dans l'absolu, mais plutôt un facteur de réalité incontournable.

En conséquence, je trouverais opportun que chaque département ou faculté identifie en son sein quelques pôles de compétence sur lesquels s'appuyer pour définir son offre en matière de formation de perfectionnement. Un pôle de compétence, cela peut signifier un professeur seul, un professeur et quelques collaborateurs, ou mieux, deux ou trois professeurs et quelques collaborateurs. Selon moi, c'est à partir de tels pôles de compétence reconnus que pourrait le mieux se développer la formation continue dans les universités.

*Deuxièmement*, je pense que souvent on y gagnerait à considérer davantage l'arrimage possible entre, d'une part, les ressources, activités et programmes au deuxième cycle et, d'autre part, la contribution d'un département ou d'une faculté en matière de perfectionnement. Le deuxième cycle me paraît, parmi les trois cycles, celui qui est le voisin le plus naturel de la formation de perfectionnement. Les clientèles sont en partie semblables, tout comme les désirs et les besoins de formation. Ainsi, une partie importante de la véritable formation de perfectionnement devrait être à proprement parler de la formation de deuxième cycle et être reconnue comme telle.

*Troisièmement*, pour la formation de perfectionnement, peut-être plus que pour toute autre, il y aurait toujours lieu de convenir du type d'apprentissages souhaités ou de l'importance relative des différents types d'apprentissages souhaités, le cas échéant. On comprendra que la formation aura une

allure différente selon qu'il s'agit d'apprentissages de type I, de type II ou de type III<sup>3</sup>. Toute erreur d'orientation à ce chapitre peut conduire à des efforts mal ciblés et à une formation mal perçue ou insatisfaisante.

*Quatrièmement*, en matière de perfectionnement, on pourrait voir l'université comme un carrefour favorisant la rencontre de professeurs et de personnes qui veulent apprendre, mais aussi celle de diplômés qui ont des désirs ou des besoins communs. En fait, la formation de perfectionnement pourrait se développer dans trois directions complémentaires. La formation à distance et fortement individualisée pourrait être privilégiée, lorsque c'est ce qui convient, c'est-à-dire surtout pour des apprentissages de type I. L'université devrait se déplacer vers les milieux de travail, lorsque c'est la manière d'intervenir qui convient le mieux. Enfin, on ne devrait pas négliger le fait que l'université puisse aussi être le lieu réel de rencontre de diplômés venant de divers milieux professionnels. Cette avenue ne devrait pas être sous-estimée lorsque c'est celle qui est susceptible d'offrir les meilleures possibilités d'apprentissage. En fait, ni l'une ni l'autre des trois directions ne devrait être idéalisée ou exclue, comme on tend parfois à le faire.

*Cinquièmement*, je trouverais primordial que les universités se soucient de bien évaluer toutes leurs interventions en matière de formation de perfectionnement. C'est de cette manière qu'elles pourront améliorer leurs interventions, s'ajuster rapidement et entretenir de bons liens de collaboration avec leurs partenaires. Si l'évaluation régulière des cours et programmes de formation est souhaitable à tous les cycles, elle est presque indispensable dans le cas de la formation de perfectionnement, d'autant plus que les universités seraient constamment appelées à innover, à découvrir des clientèles, à relever de nouveaux défis.

\* \*  
\*

En somme, le développement de la formation de perfectionnement des diplômés pourrait être vu comme un défi considérable à relever et à considérer comme tel. La société québécoise et ses universités pourraient aussi préférer considérer cette formation comme une activité marginale dans l'institution universitaire. Ce choix n'a pas encore été fait ; le niveau de responsabilités des universités en matière de formation de perfectionnement doit ainsi être nettement mieux établi.



## Questions de pédagogie



Cet ouvrage, on l'aura constaté, n'a pas pour objet la pédagogie universitaire, même si l'enseignement et l'apprentissage sont au cœur d'un grand nombre des sujets traités. Le présent chapitre est le seul qui se concentre sur la pédagogie à l'université, et encore, il offre un regard indirect et très partiel. L'accent est mis non pas sur la pédagogie universitaire ou sur la qualité de l'enseignement au sens strict mais sur des transformations plus profondes à souhaiter. Les premières parties du chapitre portent sur la plus grande place qui pourrait être faite dans les cours à l'intégration du savoir, sur l'importance des lectures et des travaux de rédaction des étudiants et sur les efforts plus significatifs qui pourraient être fournis en matière d'éducation à l'esprit critique. Enfin, dans la dernière partie, j'ai voulu exposer ma vision des choses concernant l'avenir de l'enseignement magistral en classe et en temps réel.

### **L'INTÉGRATION DU SAVOIR**

Le premier mouvement de fond que je suggère pour enrichir la pédagogie à l'université consisterait à faire plus de place à certains objectifs d'enseignement liés de différentes manières à ce que j'appelle l'intégration du savoir. Je pense essentiellement aux objectifs d'enseignement contenus dans l'Échelle IS, qui a été présentée dans le chapitre 8 portant sur l'évaluation des cours.

Ainsi, je crois que, dans beaucoup de cours, on pourrait veiller à ce que les étudiants vivent plus de moments de plaisir intellectuel. Peut-être

que, dans certains cas, des efforts pourraient être consentis pour mieux comprendre ou identifier ce qui est source de plaisir intellectuel chez eux.

Dans la même perspective, des efforts importants pourraient être envisagés pour amener les étudiants à découvrir l'importance des diverses habiletés ou connaissances qui sont l'objet d'un cours ou pour les préparer à utiliser ces habiletés ou connaissances dans un autre contexte.

Un enseignement complet ou attentionné pourrait aussi amener plus méthodiquement les étudiants à dégager des éléments qu'ils jugeront souhaitable de retenir à long terme et les amener à établir des relations entre un cours en particulier et un ensemble de connaissances ou de réalités plus large. N'y a-t-il pas là des résultats pédagogiques significatifs sur lesquels il vaudrait la peine de miser plus souvent ?

Enfin, les travaux ayant conduit à proposer l'Échelle IS nous ont aussi amenés à penser que, dans beaucoup de cours, les étudiants apprécieraient se sentir bien informés des tendances et des développements récents dans le domaine considéré par le cours. Comme celles mentionnées plus haut, c'est une dimension qui peut être considérée pour donner du sens au projet de formation des étudiants.

Si je rappelle les objectifs d'enseignement inclus dans l'Échelle IS dans ce chapitre sur la pédagogie, c'est que je pense que la prise en compte plus systématique de tels objectifs pourrait être une base pertinente pour renouveler la pédagogie universitaire, en particulier au premier cycle. Au fil de mes consultations, j'ai d'ailleurs constaté à quel point beaucoup d'étudiants et de professeurs y voyaient des objectifs importants à considérer dans l'enseignement<sup>1</sup>.

## **APPRENDRE EN LISANT ET EN RÉDIGEANT**

Au niveau universitaire, une grande partie du temps que l'étudiant consacre à sa formation est du travail individuel qu'il gère lui-même. Cette affirmation vaut à la fois pour les apprentissages de type I, II ou III<sup>2</sup>. Le temps passé en classe en présence de l'enseignant correspond en théorie à moins du tiers du temps que l'étudiant est réputé consacrer à l'apprentissage. Ainsi, la pédagogie à l'université ne peut pas ignorer le travail individuel des étudiants. Du point de vue de l'étudiant, c'est beaucoup de temps qu'il

1. Voir à ce sujet la section sur l'Échelle IS dans le chapitre 8.
2. Taxonomie proposée au chapitre 3.

doit apprendre à bien utiliser pour apprendre<sup>3</sup>. Dans cette courte section, j'insiste sur deux sujets en relation avec le temps de travail individuel des étudiants : les lectures et la rédaction.

### APPRENDRE EN LISANT

Après avoir pu observer un peu mieux la vie universitaire, je suis devenu inquiet de voir que la lecture aurait tendance à disparaître des cours et des programmes de premier cycle. Certes, dans certains cours et dans certains programmes, les étudiants lisent déjà suffisamment. Les lectures obligatoires, fortement recommandées ou souhaitables, y sont des composantes importantes de la formation. L'enseignement et l'apprentissage en sont fortement imprégnés. Il n'en demeure pas moins que, dans beaucoup trop de cas, les étudiants se limiteraient à l'ouvrage de base du cours ou à quelques textes courts strictement nécessaires. Ils font ces lectures avec attention mais leur apprentissage par la lecture s'arrête là.

Dans bien des cas, les étudiants vont obtenir un diplôme universitaire après quelques années consacrées à leur formation, sans avoir eu un contact direct avec des œuvres ou des travaux significatifs dans leur domaine. Cela me paraît regrettable.

Je souhaiterais donc que, dans chaque cours et dans chaque programme, on se pose les questions suivantes : Les étudiants lisent-ils suffisamment ? Doit-on intervenir pour donner une plus grande place à la lecture en tant que moyen d'apprendre ? Le cas échéant, qu'est-ce qui pourrait être fait ?

J'émetts deux hypothèses pour expliquer pourquoi dans certains cas les étudiants de premier cycle lisent peu durant leurs études universitaires :

- dans bien des cours et dans certains programmes, il serait devenu possible d'obtenir une bonne note, une bonne moyenne cumulative et un diplôme, en ne lisant que très peu, en faisant fi de presque toutes les lectures recommandées ; l'étudiant qui voudrait lire compromettrait parfois ses chances de réussite en négligeant certaines autres exigences ;
- dans beaucoup de cours, les enseignants ne feraient à peu près rien de significatif pour développer le goût ou l'envie de lire, ni

3. Une équipe de l'UQAH affiliée au GRES s'est beaucoup intéressée aux stratégies d'étude et d'apprentissage au premier cycle en particulier. Voir à ce sujet l'ouvrage suivant : Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, collection « Enseignement supérieur », volume 6.

pour bien orienter les étudiants parmi la masse lourde, hétéroclite, de plus en plus considérable et de qualité inégale de tout ce qui pourrait être lu.

En fait, dans ce double contexte, on ne devrait pas reprocher aux étudiants de ne pas lire, de manquer de sérieux. Si les étudiants lisent trop peu, les premiers responsables ne sont pas les étudiants. Mon attention se porte beaucoup plus du côté des universités et des enseignants. De fait, ce ne sont pas les étudiants eux-mêmes qui diminuent les exigences à leur endroit.

Aujourd'hui encore plus qu'hier, les étudiants doivent être guidés avec amour et intelligence dans leur choix de lectures. Pour amener les étudiants à lire, il ne suffit certainement pas, et cela n'a jamais suffi, de photocopier une liste de lectures recommandées et de la remettre aux étudiants. Essentiellement, je souhaiterais donc un mouvement de fond dans le sens d'une revalorisation de la lecture dirigée au sein des cours et des programmes.

## **APPRENDRE EN RÉDIGEANT**

Tous les professeurs et tous les étudiants qui ont une bonne conscience de ce qui leur arrive savent bien à quel point on peut apprendre en ayant à rédiger. C'est une manière d'apprendre qui a acquis ses lettres de noblesse. L'apprentissage par la rédaction<sup>4</sup> peut souvent convenir parfaitement à l'assimilation des connaissances, tout comme à la réalisation d'apprentissages de type II, c'est-à-dire les apprentissages liés au développement de la pensée. Ici, je me réfère essentiellement aux apprentissages réalisés dans un domaine particulier en rédigeant un texte sur un sujet dans ce domaine.

Il m'arrive de croire que, dans l'ensemble, les étudiants ont de moins en moins l'obligation de rédiger. Le cas échéant, une partie de la solution serait de viser une augmentation raisonnable de la quantité de pages ou de textes à rédiger.

Je pense toutefois que les solutions ne doivent pas être cherchées uniquement du côté de la quantité de travail de rédaction demandé. Les étudiants n'ont pas un temps illimité à consacrer à leurs études et les enseignants n'ont pas non plus un temps illimité à consacrer à la lecture attentive et aidante de travaux longs.

Du côté de l'apprentissage par la rédaction, le problème fondamental, sur lequel je tiens à attirer l'attention, c'est en général la plus ou moins bonne qualité de l'encadrement du travail de rédaction demandé aux étudiants.

4. Ici, je ne considère pas la question de l'étudiant qui apprend à rédiger ou qui devrait apprendre à rédiger. Ce serait aussi une question importante bien que tout autre.

Trop souvent, l'étudiant rédige plus ou moins seul un texte, le remet à son enseignant à une date convenue, reçoit une note et peu de commentaires qui pourraient l'aider à améliorer son texte ou à parfaire son apprentissage. L'apprentissage par la rédaction pourrait pourtant être tellement plus efficace si les étudiants avaient l'occasion de recevoir des critiques de tous types sur des textes préliminaires. Dans la vie ordinaire, on le sait, c'est beaucoup en recevant des suggestions, des commentaires et des critiques, que l'on apprend en rédigeant. Pour ma part, il me semble inacceptable et presque immoral de constater à quel point, souvent, les étudiants n'ont pas droit à ce genre de traitement.

On devrait peut-être, dans certains cas, limiter le nombre de travaux à rédiger ou le nombre de pages demandées et mieux encadrer et évaluer les travaux conservés. On pourrait parfois mieux définir et mieux cibler les travaux demandés : dans certains cas, un glissement de la quantité vers la qualité ne serait-il pas facilement envisageable ? Réaliser un encadrement de qualité du travail de rédaction des étudiants me paraît un des défis les plus pertinents à relever pour améliorer la formation universitaire.

À ce sujet, je voudrais attirer l'attention sur une méthode élaborée par Victor Thibaudeau, un professeur de la Faculté de philosophie de l'Université Laval : la méthode des 88 clés pour annoter le texte d'un étudiant<sup>5</sup>. Cette méthode est le fruit d'une expérience de plusieurs années menée dans des cours universitaires de logique et de rédaction. Elle a été conçue spécialement pour les enseignants universitaires qui ne sont pas des logiciens mais qui, tout en formant leurs étudiants sur le plan disciplinaire ou professionnel, sont soucieux de contribuer significativement à leur formation sur le plan de l'organisation et de l'expression de la pensée.

La méthode des 88 clefs repose sur une liste codifiée de problèmes typiques d'organisation ou d'expression de la pensée qu'un enseignant universitaire est susceptible d'observer dans les textes rédigés par ses étudiants, en quelque domaine que ce soit. Ces problèmes peuvent se rapporter à la structure des textes rédigés, être liés plus particulièrement à l'expression de la pensée ou toucher plus profondément l'organisation ou la précision de la pensée même.

Il y a là un type d'outil nouveau et simple pouvant aider un enseignant à accompagner un étudiant universitaire à qui l'on demande de rédiger un travail. Certains enseignants pourront être plus à l'aise avec d'autres façons de travailler : à chacun de développer son style et son art. Quoi qu'il en soit, le vrai travail de rédaction est trop difficile et trop important pour être traité légèrement.

5. Pour plus d'informations : <http://www.fp.ulaval.ca/fp/88clefs>

Cela dit, si les étudiants rédigent trop peu ou n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre à bien rédiger, il n'y a pas lieu de leur donner tort. Le regard devrait plutôt se tourner, encore une fois, du côté des universités et des enseignants.

Les étudiants universitaires doivent avoir l'occasion de développer leur habileté à rédiger des textes argumentatifs de qualité dans leur domaine d'études. De même, il est souhaitable qu'ils apprennent à identifier des lacunes d'ordre logique dans les exposés des autres. Il est donc heureux de constater que le développement de telles compétences devient une préoccupation légèrement plus présente dans l'esprit des responsables de la formation et de bien des enseignants. Les étudiants eux-mêmes semblent un peu plus sensibles à cette question. Malgré cela, je déplore que les étudiants aient, en général, peu l'occasion de recevoir un enseignement centré sur le développement de telles compétences. Les cours disponibles dans ce domaine sont rares au sein de l'institution universitaire.

## **L'ÉDUCATION À L'ESPRIT CRITIQUE**

Certes, le développement des compétences pour rédiger ou critiquer un texte est important. Pour ma part, je crois toutefois qu'il y aurait lieu d'aller bien au-delà de ces compétences et qu'un grand nombre de cours et la plupart des programmes devraient être envahis par ce que j'appellerais une véritable éducation à l'esprit critique. L'éducation à l'esprit critique peut inclure le développement de compétences pour rédiger ou critiquer un texte. Mais il serait tout aussi important de considérer les dispositions inhérentes à l'exercice du jugement critique et le développement de l'attitude critique, de faire découvrir le plaisir intellectuel lié à l'exercice du jugement critique et d'examiner le sentiment éthique lié à l'esprit critique. L'étudiant doit avoir l'occasion d'utiliser lui-même ses compétences spécialisées pour exercer un jugement dans un cadre plus ouvert, plus large et se référant à l'ensemble de sa formation universitaire. L'éducation à l'esprit critique doit considérer la cohérence dans l'expression des idées, mais aussi avoir pour objet les pratiques, les politiques, les interventions professionnelles, ses propres actions, etc.

Dans cette perspective, il conviendrait de se demander comment on pourrait le mieux favoriser le développement de l'esprit critique chez l'étudiant, et ce, en tenant compte de la spécificité de chaque programme. À l'intérieur des cours disciplinaires et professionnels, que peuvent faire les enseignants pour favoriser le développement de l'esprit critique ? De même, il serait bon, le cas échéant, d'identifier les obstacles à la poursuite d'un tel objectif de formation générale.

Vouloir donner plus de place à cet objectif, partout où c'est pertinent, pourrait contribuer à un mouvement de fond des plus stimulants, selon moi, pour enrichir la pédagogie universitaire et améliorer considérablement la qualité de la formation. L'éducation à l'esprit critique pourrait ainsi être une des rares priorités pouvant s'appliquer à la plupart des programmes, à tous les cycles, et à la plupart des cours universitaires.

### **L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT MAGISTRAL EN CLASSE ET EN TEMPS RÉEL**

Un essai prospectif sur l'université québécoise devait considérer la question de l'avenir de l'enseignement magistral en classe et en temps réel. Quel devrait être l'avenir de cet enseignement encore si typique dans l'institution universitaire ? C'est un sujet délicat qui doit être abordé avec nuances. L'enseignement magistral en classe et en temps réel comporte en effet certains avantages mais aussi des limites : il convient de les mettre en évidence. Dans ce contexte, il convient aussi de considérer deux approches alternatives par rapport à l'enseignement magistral en classe et en temps réel, soit : le « cours sur bande vidéo » et les plus récentes « technologies de l'information et des communications » (TIC)<sup>6</sup>.

### **AVANTAGES ET LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT MAGISTRAL EN CLASSE ET EN TEMPS RÉEL**

Les avantages de l'enseignement magistral en classe et en temps réel ne devraient cependant pas être sous-estimés. Les plus importants et les plus reconnus sont vraisemblablement les suivants :

- la possibilité des questions des étudiants en temps réel ;
- la magie de la situation, dans certains cas ;
- la souplesse lorsqu'il s'agit d'apporter des ajustements à l'enseignement, d'une semaine à l'autre, ou d'une session à l'autre ;
- la rétroaction informelle que reçoit nécessairement l'enseignant.

L'enseignement magistral en classe en temps réel permet à des étudiants de poser publiquement des questions à l'enseignant et permet à ce dernier de répondre publiquement, et d'ajuster ainsi son exposé au fur et à mesure que celui-ci se développe. Je sais que, pour certains, c'est le principal point

6. TIC : acronyme utilisé pour désigner les technologies de l'information et des communications.

fort de l'enseignement magistral en classe et en temps réel, et qu'il y a là un contexte idéal pour un bon enseignement.

Mais, l'enseignement magistral en classe et en temps réel a aussi des limites. D'abord, même en supposant qu'il soit excellent et offert dans les meilleures conditions, l'enseignement magistral convient davantage à des apprentissages de type I qu'à des apprentissages de type II et de type III. C'est une limite à souligner.

C'est une formule qui amène l'enseignant à devoir souvent répéter, avec peu de modifications significatives, les mêmes exposés oraux, groupe après groupe, session après session, année après année. Ce n'est pas en soi désagréable pour l'enseignant lui-même, mais on devrait tout de même se demander si cela constitue une utilisation optimale du temps et des compétences des professeurs et des chargés de cours.

En ce qui a trait aux questions que peuvent poser les étudiants en classe, je me méfie d'une vision trop romantique de la situation. Les interrogations suivantes me paraissent du moins mériter un peu d'attention : Ne peut-on pas penser que beaucoup de questions sont posées uniquement parce que la présentation n'était pas bien faite ? Beaucoup de questions n'ont-elles pas trait aux modalités du cours plutôt qu'aux aspects au cœur de la matière ? Ne peut-on pas voir que beaucoup de questions posées par un étudiant n'intéressent aucunement les autres étudiants, voire les indisposent ? Jusqu'à quel point les questions sont-elles utiles dans un grand groupe (disons de 30 personnes ou plus) ? Quelle proportion des enseignants sont aptes à enrichir leur exposé en s'appuyant sur les questions des étudiants ? Quelle proportion des questions posées publiquement en classe devraient être posées en privé à l'enseignant (en personne, au téléphone ou par courrier électronique) ? Quelle proportion des étudiants posent des questions en classe pour faciliter leur apprentissage ?

Même en admettant que les questions des étudiants et les réponses des enseignants sont utiles, il y a lieu de reconnaître que l'enseignement magistral en classe et en temps réel est coûteux. Le temps et les ressources consacrés au transport de tous les étudiants qui assistent à un cours magistral en temps réel est-il compensé par la richesse et la pertinence des interactions auxquelles donnent lieu les questions des étudiants ? Pour ma part, je pense que c'est rarement le cas.

## **LE COURS SUR BANDE VIDÉO**

Par rapport à l'enseignement magistral en classe et en temps réel, la première solution de rechange qui s'offre est le « cours sur bande vidéo ». Il se fait déjà des choses en ce sens. La câblodistribution nous permet, par

exemple, de voir des cours sur bande vidéo fort bien conçus, tout comme de piètres performances, des cours qui ne seraient guère plus stimulants en salle de classe.

Cela dit, le « cours sur bande vidéo », lorsqu'il convient, offre des avantages incontestables par rapport au cours magistral en classe et en temps réel. Les plus évidents sont les suivants :

- l'accessibilité en tout temps (24 heures sur 24, 7 jours sur 7), et à plus d'une reprise s'il le désire ;
- les économies pour l'université, si le nombre d'étudiants concernés est élevé ;
- les économies pour la personne qui veut apprendre, dans la mesure où il y a réduction significative du temps et du coût de déplacement ;
- la possibilité d'enrichir plus facilement l'exposé de l'enseignant de séquences et d'informations complémentaires ;
- la possibilité d'une qualité de présentation plus grande que l'exposé oral moyen donné par un enseignant moyen.

C'est pourquoi, dans l'ensemble, je crois que le « cours sur bande vidéo » est trop peu utilisé par rapport à l'exposé oral en temps réel. Il est même étonnant de voir à quel point la progression absolument phénoménale du nombre de magnétoscopes a eu encore peu d'effets sur la pédagogie universitaire et sur l'organisation de l'enseignement. Il y a là une technologie qui a transformé la société mais assez peu l'université en particulier.

Pour des cours destinés à une large clientèle, il est évident qu'on pourrait plus souvent recourir aux « cours sur bande vidéo ». Ses avantages économiques ne doivent pas être ignorés dans une organisation où les ressources financières sont limitées par rapport à l'ensemble des besoins reconnus. Dans la même veine, il pourrait y avoir des collaborations et des échanges pertinents entre les établissements en matière de « cours sur bande vidéo ». Je pense toutefois que le nombre de cours sur bande vidéo ne pourra jamais atteindre une proportion très élevée. Au contraire, on l'a vu, je privilégie des programmes constitués en grande partie de cours propres au programme et donc, le plus souvent, destinés à une clientèle de taille relativement limitée. Un tel contexte ne paraît pas favorable au développement de cours un peu sophistiqués sur bande vidéo, tout comme il n'est pas favorable à la production de documents ou d'outils pédagogiques coûteux.

Cela dit, cas par cas, les avantages et les limites de l'enseignement magistral en classe et en temps réel et ceux du cours sur bande vidéo doivent être pris en considération. N'est-il pas surprenant aujourd'hui de constater

que des programmes ne retiennent que l'enseignement magistral en classe et en temps réel ? En contrepartie, il serait surprenant que beaucoup de programmes puissent être offerts à distance uniquement à partir de cours sur bandes vidéo. En fait, les universités doivent surtout viser un juste équilibre entre, d'une part, l'enseignement magistral en classe et en temps réel et, d'autre part, le recours à des « cours sur bande vidéo ». L'un et l'autre peuvent fort bien coexister au sein d'un même programme, tout comme au sein d'un même cours.

## **LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS**

Dans un chapitre ayant pour objet l'enseignement universitaire, il est également pertinent d'envisager la question des TIC plus récentes que celles inhérentes au cours sur bande vidéo. J'utilise l'expression TIC uniquement parce qu'elle est largement utilisée dans le monde de l'éducation. Personnellement, je la considère comme une expression plus ou moins heureuse dans la mesure où elle n'évoque que superficiellement un ensemble hétéroclite d'applications technologiques. Ainsi, dans une perspective de renouvellement de l'enseignement universitaire, il me semble utile de distinguer au moins cinq avenues générales :

- a) le recours à des logiciels pédagogiques spécialisés (simulations, didacticiels, etc.) ;
- b) les documents audiovisuels interactifs (accessibles ou non par télécommunications) ;
- c) l'accès, aussi bien par l'enseignant que par l'étudiant, à des sources d'informations plus nombreuses et plus variées (mentionnons principalement l'accès de type Internet) ;
- d) la présence visuelle et sonore en remplacement de la présence physique (vidéoconférences, etc.) ;
- e) les divers modes de communication de personne à personne en différé (courrier électronique et autres messageries).

Pour certains, les TIC sont les briques qui serviront à construire l'université de demain. Pour quelques-uns, elles semblent même la solution à tous les problèmes : baisse des coûts, élimination des problèmes de distance, amélioration de la qualité de la formation, et même préparation adéquate au monde du travail lui-même dominé par les TIC.

Il ne serait évidemment pas réaliste de penser que l'université québécoise francophone pourra à court ou à moyen terme compter sur beaucoup de logiciels pédagogiques spécialisés (simulations, didacticiels, etc.). Ce type

de logiciels coûte extrêmement cher à développer. On investira en ce sens uniquement pour certains apprentissages très particuliers, très importants, très difficiles à envisager autrement, et lorsque le nombre de clients le justifiera. Ainsi, de tels logiciels ne sauraient être vus comme une base intéressante pour construire l'université de demain.

Il n'en demeure pas moins que certaines TIC, utilisées au bon endroit et bien intégrées au sein de l'organisation de la fonction enseignement, pourraient offrir à court terme des possibilités considérables de développement, à la fois au plan pédagogique et au plan des coûts liés à la formation. Il est vraisemblable, que dans bien des cas, les TIC viendront surtout enrichir, modifier ou compléter l'enseignement traditionnel, plutôt que le remplacer. Le recours aux diverses TIC ne doit pas être vu comme une fin en soi, comme on semble le laisser croire trop souvent.

Certaines TIC pourraient contribuer à une réduction des coûts directs et indirects de déplacement des personnes ; elles pourraient aussi, dans certains cas, favoriser une amélioration de la formation grâce à l'accès plus facile à d'importantes sources d'information. Les TIC pourraient amener l'étudiant à expérimenter des situations d'apprentissage plus actives et plus souples, tout en l'aidant à maîtriser les instruments technologiques maintenant essentiels dans la majorité des domaines professionnels.

En fait, le recours au TIC doit dépendre des ressources et des technologies disponibles ainsi que du type d'apprentissages souhaités. Des choix éclairés seront nécessaires. Les TIC acquerront certes au fil des années une place plus grande dans les cours et programmes universitaires mais leur rôle sera complémentaire. L'exposé oral en temps réel ou non, les vraies rencontres, les lectures, les travaux écrits, le travail en laboratoire ou sur le terrain, et d'autres formules pédagogiques conserveront certainement une place importante.

\* \*

\*

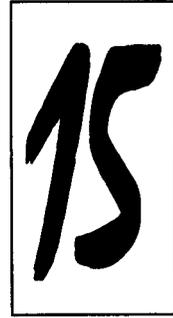
L'enseignement magistral en classe et en temps réel n'est pas chose du passé. Il est cependant plus menacé que jamais et c'est heureux qu'il en soit ainsi. Beaucoup ont déjà compris qu'il ne fallait plus y voir ni la meilleure manière d'enseigner, ni le meilleur moyen d'apprendre. S'il occupe actuellement une place excessive dans l'institution universitaire, c'est principalement parce qu'il n'y a actuellement à peu près personne dans cette institution qui est activement engagé dans la transformation de l'organisation de la fonction enseignement.

Naturellement, je suis d'accord avec plusieurs de ceux qui disent qu'il serait souhaitable que les enseignants explorent de nouvelles formules

pédagogiques et apprennent à mieux préparer leurs cours, à donner de meilleurs cours, à construire des examens de meilleure qualité, à mieux utiliser les logiciels de présentation électronique, ainsi de suite. Toutefois, je considère que la pédagogie universitaire devrait d'abord être l'objet d'un mouvement de transformation plus profond. C'est dans cette perspective que j'ai choisi d'insister, dans ce chapitre, sur des sujets comme l'intégration du savoir, les lectures des étudiants, leur travail de rédaction et l'éducation à l'esprit critique. Cette dernière devrait, selon moi, être plus présente à l'université.

C'est aussi dans cette perspective que je préconise un plus juste équilibre entre l'enseignement magistral traditionnel et d'autres approches.

# La recherche universitaire



La recherche occupe et continuera d'occuper une place importante dans l'institution universitaire québécoise. Dans le premier chapitre de cet ouvrage, j'ai d'ailleurs insisté sur la pertinence de bien reconnaître la place de la recherche dans l'université. J'ai aussi attiré l'attention sur deux responsabilités distinctes en matière de recherche :

Type A : assurer la contribution québécoise à la progression du savoir universel, celui qui est susceptible d'intéresser l'humanité dans son ensemble.

Type B : réaliser des recherches susceptibles de contribuer plus spécialement au développement économique, social et culturel de la société québécoise.

Dans ce chapitre consacré à la recherche universitaire, je traite de quelques dimensions de ce vaste univers, des dimensions me semblant en étroite relation avec la dynamique générale de l'université québécoise. Dans la première partie, je mets en évidence deux tendances qui m'inquiètent et qui ont trait à l'importance relative des deux types de recherche identifiés plus haut. Dans la deuxième, je mets en évidence quatre mythes persistants qui contribuent à fausser la vision de la réalité lorsqu'il est question de recherche universitaire. Dans la troisième, j'insiste sur la pertinence de protéger le temps libre auquel ont droit les professeurs d'université. Enfin, dans la quatrième partie, je fais quelques suggestions concernant le développement de la recherche universitaire.

## DEUX INQUIÉTUDES

Ces dernières années, les universités ont eu à faire face à des difficultés financières réelles, dues en bonne partie aux objectifs budgétaires de l'État québécois mais aussi de l'État canadien. Ces objectifs ont eu des conséquences sur le financement de base des universités et, en même temps, sur le financement de la recherche. Dans ce contexte, pour veiller au financement de la recherche, les universités ont pu être amenées insidieusement à se tourner davantage vers l'entreprise privée, surtout celle produisant des biens ou des applications technologiques commercialisables. Mon intention n'est pas ici de considérer les facteurs d'ordre culturel, social, politique, institutionnel ou économique liés à un tel virage, ni d'analyser les conséquences positives et négatives de ce dernier. Je veux uniquement exprimer deux inquiétudes qui m'habitent depuis quelques années lorsque je regarde évoluer la recherche universitaire.

Ma première inquiétude a trait au fait que, dans l'ensemble, l'institution universitaire me paraît de plus à plus encline à ne plus reconnaître à sa juste valeur la recherche qui constitue une contribution québécoise à la progression du savoir universel, celui qui est susceptible d'intéresser l'humanité dans son ensemble (type A). Je constate qu'actuellement bien peu d'intervenants, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des universités, se portent à la défense de ce type de recherche. Les problèmes de financement y sont pourtant considérables. Cette recherche ne reçoit pas toujours l'appui public ferme auquel on serait en droit de s'attendre de la part des hauts dirigeants universitaires. C'est regrettable, d'autant plus que, dans le cadre québécois actuel, c'est essentiellement à l'institution universitaire que peut incomber ce type de recherche. Il n'existe pas d'autre organisation publique qui en aurait le mandat et, en ce domaine, les contributions des grandes entreprises privées ne sauraient être que des exceptions et, de surcroît, dans des secteurs bien limités.

Ma deuxième inquiétude concerne le développement de la recherche susceptible de contribuer plus spécialement au développement économique, social et culturel de la société québécoise, soit le type B défini plus haut. Essentiellement, je déplore que l'on assiste à un culte de la recherche de type B *finançables par le secteur privé*. C'est inquiétant dans la mesure où cela se fait aux dépens non seulement de la recherche de type A mais aussi aux dépens de la recherche de type B peu finançable par le secteur privé.

Il devrait pourtant être clair pour tous qu'une partie seulement de la recherche universitaire de type B pourrait et devrait être financée par l'entreprise privée. La recherche universitaire a toujours eu et doit continuer d'avoir des ambitions beaucoup plus larges. Une société, ou plutôt son État, doit compter sur lui-même d'abord, pour financer la recherche orientée vers

son développement, dans des domaines comme l'éducation, les sciences de l'administration, les sciences humaines, la résolution de beaucoup des problèmes environnementaux, sociaux, de transport, de santé, etc. Une politique ou une vision de la recherche universitaire qui ignorerait l'importance d'appuyer solidement ce genre de recherche peu finançable par le secteur privé serait infirme. Cette famille de recherches est de fait la plus directement utile pour une société en particulier, en tant que société. En somme, la situation est paradoxale : le genre de recherche qui reçoit actuellement le plus d'attention de l'État et de plusieurs dirigeants universitaires est celui qui est le moins typiquement universitaire, en plus d'être celui qui est le moins dépendant du financement public.

Ainsi, à mon sens, il est devenu souhaitable de se fixer des objectifs et de se donner des moyens pour revenir le plus tôt possible à un meilleur équilibre entre la recherche de type A, la recherche de type B peu finançable par l'entreprise privée et la recherche de type B qui l'est davantage. Un redressement s'impose. C'est un défi que doivent relever l'État québécois et les organisations publiques que sont les universités. Le déséquilibre en cause est en partie le résultat d'une crise de confiance dans la recherche universitaire et en partie l'une des conséquences déplorables des difficultés financières de l'État québécois et des universités en particulier. À défaut de vouloir relever ce défi, les lobbyistes pro-secteur privé ont un jeu facile à jouer dans un tel contexte ; la partie est encore plus belle s'ils s'accrochent des étiquettes à la mode comme « partenariat », « science et technologie », « recherche et développement », « globalisation », etc.

La société, l'État et les universités ne doivent jamais oublier que ces dernières sont d'abord responsables de la recherche publique, une recherche peu finançable par l'entreprise privée. Personne ne doit oublier non plus qu'une mince proportion des professeurs d'universités sont réellement impliqués dans des domaines en relation avec des besoins éventuels de l'entreprise privée en matière de recherche ou d'innovation. Ces besoins concernent surtout une partie des sciences appliquées et une partie des sciences de la santé.

En 1998, la présidente du Conseil supérieur de l'éducation<sup>1</sup>, Céline St-Pierre, attirait ainsi l'attention sur les risques bien réels d'un détournement non souhaitable de l'université :

Le Conseil veut bien mettre en évidence le caractère étroit d'un appel à l'université qui ne viserait qu'à orienter l'activité universitaire vers l'échange et la production de biens et de services, alors que la formation

1. Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Mémoire sur le projet de politique « l'université devant l'avenir ». Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises.*

et les connaissances nouvelles sont des leviers importants pour l'ensemble de la société québécoise. Ce serait amener les universités à trahir leur mandat que de leur demander de concentrer leur effort sur les seuls besoins de la restructuration économique ; les universités ont un mandat de réaliser des activités de formation qui font avancer la société sur tous les plans. (p. 6)

Le redressement qui est souhaitable ne saurait évidemment venir d'abord du secteur privé, ni nécessairement de l'État. Ne devrait-il pas être amorcé par les universitaires eux-mêmes, surtout par ceux qui n'ont rien à gagner ou à perdre dans la complicité avec l'entreprise privée ? Il y a en jeu un objectif d'équilibre que l'on a peut-être perdu de vue. Au Québec, la recherche universitaire désintéressée me semble avoir besoin plus que jamais d'un plus grand nombre de défenseurs, et ce, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'université.

#### **QUATRE MYTHES PERSISTANTS**

Les professeurs d'université en tant que chercheurs sont l'objet de quatre mythes persistants qu'il convient de mettre en évidence. Ces mythes nuisent au bon développement de l'institution universitaire et à une juste reconnaissance de la place de la recherche dans cette université.

Mais pour traiter convenablement de cette question, il me faut préciser ce que j'entends par « chercheur ». Ainsi, pour les pages qui suivent, je définis le « chercheur » comme étant une personne engagée dans au moins un projet de recherche, ce projet étant lui-même vu comme étant un ensemble de travaux ayant des objectifs définis et un plan de travail, dans le but d'étudier une question jusqu'alors trop peu explorée et de contribuer à l'avancement du savoir.

On comprendra qu'une telle définition ne vise pas l'ensemble des activités intellectuelles d'un professeur d'université en dehors de ses activités liées à la formation ; elle est donc plus restrictive. En contrepartie, comme elle ne vise pas uniquement les chercheurs dont les travaux sont financés par des organismes mandatés pour financer la recherche universitaire, elle est plus ouverte. C'est dans ce contexte qu'il convient de dénoncer certains mythes persistants.

*Premier mythe* : Presque tous les professeurs sont des « chercheurs ». C'est faux.

En réalité, beaucoup de professeurs ne sont engagés sérieusement dans aucun véritable projet de recherche, individuel ou collectif, subventionné ou non par un organisme de financement de la recherche ou par toute

autre organisation ou entreprise externe à l'université. En outre, plusieurs professeurs ne dirigent aucun étudiant au doctorat, ce qui serait une manière de faire de la recherche en s'associant au projet de recherche d'un étudiant.

Certains me répondraient qu'il n'est pas nécessaire d'être engagé dans un véritable projet de recherche ou de diriger un étudiant au doctorat pour contribuer à l'avancement du savoir. J'ajoute donc que beaucoup de professeurs n'ont pas apporté au cours des dernières années une contribution significative à l'avancement du savoir dans un champ scientifique, un milieu professionnel ou une communauté intellectuelle. Dans bien des cas, rien ne permet de croire qu'ils prévoient eux-mêmes apporter ce genre de contribution au cours des prochaines années.

Cela ne constitue pas en soi un problème ou une lacune : un professeur d'université, au sens fort du terme, n'a pas à être un « chercheur » selon le sens que j'ai donné à cette expression, ou même dans un sens un peu plus large. La mise en œuvre de projets de recherche n'est que l'une des occupations possibles d'un professeur. Il y a là une réalité à reconnaître et à intégrer.

*Deuxième mythe* : Presque tous les professeurs peuvent être des chercheurs. C'est faux.

Ce qui est vrai, c'est que la plupart des professeurs ont beaucoup de temps rémunéré qu'ils pourraient consacrer à la recherche. De là à conclure que presque tous les professeurs peuvent être des « chercheurs », il y a un pas à ne pas franchir.

Dans de rares domaines, il est possible de mener des recherches, sans aucune ressource, sans assistant, sans équipement, sans budget. Cette situation n'est cependant pas la règle. Dans la plupart des domaines, la recherche se développe à partir de projets exigeant un financement plus ou moins important, selon le cas.

En réalité, les subventions et les ressources disponibles font en sorte qu'une minorité de professeurs peuvent s'engager sérieusement sur la voie de la recherche subventionnée. La concurrence pour obtenir des fonds fait en sorte que, même parmi ceux qui le voudraient le plus, plusieurs ne peuvent pas faire des recherches solides dans leur domaine. Les ressources sont limitées et la société ne leur donne pas l'appui financier qui leur serait nécessaire.

Tous les professeurs ne pourraient pas non plus se contenter de diriger deux ou trois étudiants au doctorat. Si tous optaient pour cette solution, on manquerait même d'étudiants au doctorat.

*Troisième mythe* : Presque tous les professeurs veulent être des « chercheurs ». C'est faux.

D'abord, en raison des difficultés de financement, plusieurs professeurs ont cessé de développer des projets de recherche formels : ils ne tiennent plus à œuvrer de façon significative comme « chercheurs ». À quoi bon s'engager dans des courses pour obtenir du financement alors que l'on sait que l'on part perdant ou que, dans le meilleur des cas, on n'obtiendra que des miettes !

En outre, avec le temps et l'avancement de la carrière, beaucoup de professeurs se rendent compte qu'ils n'ont pas la personnalité ou n'ont plus la motivation requises pour être heureux et pour bien réussir en recherche. Ils s'orientent vers d'autres manières de contribuer au développement de leur secteur disciplinaire ou professionnel, de leur université ou de la société. Ils passent à autre chose de plus confortable pour leur esprit ou de plus valorisant pour eux.

Cela dit, beaucoup de professeurs donnent l'impression qu'ils veulent faire de la recherche : ils demandent des fonds, ils associent leur nom à des projets de recherche menés par d'autres, ils publient des textes, ou posent divers gestes qui autorisent à penser qu'ils veulent être et qu'ils sont réellement des « chercheurs ». Dans certains cas, j'ai observé que c'était une manière d'obtenir l'approbation des pairs et des dirigeants universitaires. On ne devrait pas y voir la preuve que ce sont des professeurs qui veulent être des « chercheurs ».

Soyons clairs : insister pour que trop de professeurs se comportent en « chercheurs » entraîne un gaspillage de ressources, un émiettement des fonds disponibles, un fouillis d'activités inutiles et souvent frustrantes, aux dépens d'activités plus pertinentes et gratifiantes pour les professeurs concernés.

*Quatrième mythe* : Presque toujours, la recherche d'un professeur féconde son enseignement. C'est faux.

Au contraire, il est exceptionnel que les résultats ou le travail de recherche d'un professeur soient utiles dans son enseignement. Bien rares sont les cours où il est même souhaitable de faire une grande place aux connaissances très spécialisées venant des recherches du professeur. Les professeurs qui, dans leurs cours, font une trop grande place à leur travail de recherche ou à leur spécialité commettent souvent une erreur : ils ne rendent pas service aux étudiants. En fait, il y a souvent peu de liens entre les sujets de recherche d'un professeur et les thèmes et orientations des cours qu'il est appelé à donner. Encore ici, cela ne représente pas une lacune et un problème à régler mais une réalité à mieux reconnaître.

Certes, l'enseignement peut parfois être influencé par les publications très récentes dans le domaine qui, elles, découlent de travaux de recherche. Cependant, sauf dans de rares exceptions, ce qui est important, ce n'est pas que les recherches en question aient été menées par le professeur lui-même. Ce qui importe, c'est que l'enseignement tienne compte des écrits récents si, et seulement si, cela est pertinent.

On peut en même temps reconnaître que souvent un professeur très engagé dans son travail de recherche a moins de disponibilité mentale et physique pour ses cours et ses étudiants. En fait, plus souvent qu'autrement, la recherche nuit à l'enseignement. Il n'y a là aucun problème dans la mesure où ces chercheurs solidement engagés dans leur travail de recherche sont précieux pour l'université. Leur passion donne plutôt une couleur intéressante à la vie universitaire et peut être une source de motivation pour des étudiants.

\* \*  
\*

En somme, je crois qu'il serait souhaitable de reconnaître d'abord la fausseté de certaines idées au sujet des professeurs d'université en tant que « chercheurs », pour ensuite envisager, sur des bases réalistes, la modernisation de l'université québécoise, ainsi que le développement et le financement de la recherche universitaire.

L'État, la société, les professeurs et les dirigeants devront apprendre à donner à la recherche universitaire sa juste place : elle n'a jamais été, n'est pas et ne sera jamais omniprésente, ni l'affaire de tous les enseignants universitaires.

## **PROTÉGER ET RESPECTER LE TEMPS LIBRE DES PROFESSEURS**

On l'a vu au début de cet essai, le financement public des universités québécoises fait en sorte que la plupart des professeurs ont à chaque année beaucoup de temps rémunéré en dehors de tout ce qui touche leurs activités d'enseignement. C'est le temps que chaque professeur pourrait en principe consacrer à la recherche, au progrès des sciences et des humanités. On l'a cependant vu, les « chercheurs » sont loin d'être omniprésents au sein du corps professoral : il serait plus juste de parler de temps libre rémunéré, consacré par certains à la recherche.

Ce temps libre représente un investissement important fait par la société dans chacun de ses professeurs d'université. En effet, plusieurs

dizaines de millions de dollars sont investis dans le temps libre rémunéré des professeurs d'université, si on suppose que 40 % du temps de travail des professeurs est consacré à autre chose qu'à l'enseignement et à des tâches liées à la gestion (participation à des comités, etc.)

Malgré le fait que le temps libre des professeurs ne soit pas toujours consacré à la recherche au sens strict du terme, je demeure convaincu qu'il doit être respecté et protégé, même lorsque les universités traversent une période plus difficile sur le plan financier. Aucune des propositions contenues dans cet essai ne devrait être vue comme allant à l'encontre d'une protection du temps libre des professeurs.

Ce temps libre, c'est du temps pour lire, pour réfléchir, pour apprendre, pour écrire. C'est du temps favorable et nécessaire au développement professionnel des enseignants. C'est le prix à payer pour que les professeurs se renouvellent, donnent un enseignement de niveau supérieur et soient le plus aptes possible à prendre de bonnes décisions lors de l'évaluation des programmes, tout comme au moment de la sélection de la matière et des objectifs de l'enseignement.

L'important, c'est l'usage que le professeur fait de son temps libre et la qualité de son engagement dans la vie intellectuelle. En ce sens, on pourrait voir la recherche comme une des façons, parmi d'autres tout aussi pertinentes, de favoriser le développement professionnel des professeurs, pour en faire de meilleurs enseignants et de meilleurs intervenants au plan pédagogique.

Certes, le véritable travail de recherche contribue significativement au progrès de l'humanité et des sociétés, tout comme il peut bien contribuer au développement professionnel des professeurs d'université. Par ailleurs, en raison de son caractère pointu, de ses exigences pratiques et organisationnelles, de sa nature même, la recherche n'est pas toujours la meilleure option pour demeurer un spécialiste ou un bon professeur dans son domaine. Sur ce plan, la recherche ne doit pas être idéalisée. Les spécialistes les plus utiles dans une université ou dans une société ne sont pas toujours les chercheurs les plus actifs.

## **QUELQUES SUGGESTIONS CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE**

- 1° Les universités pourraient en priorité offrir les meilleures conditions possibles aux étoiles, c'est-à-dire aux professeurs reconnus comme ayant des aptitudes supérieures pour la recherche, un engagement prononcé pour la recherche et étant les plus prometteuses.

En matière de recherche universitaire, la priorité devrait être de s'assurer que tous ces professeurs puissent œuvrer dans des conditions agréables et stimulantes, à l'intérieur du cadre universitaire québécois. Ces chercheurs sont si peu nombreux qu'une société comme le Québec peut se permettre de tous les soutenir. Il doit y avoir le moins possible de tels chercheurs qui évitent ou quittent les universités québécoises, ou qui perdent graduellement leur motivation en raison de conditions inadéquates.

Un bon chercheur est encore plus rare qu'un bon formateur. Reconnaissons-le. Que les universités simplifient leurs contraintes, qu'elles offrent à ces chercheurs se distinguant des dégage­ments d'enseignement s'ils en veulent, qu'elles pensent à des subventions faciles à obtenir si cela aide.

- 2° En matière de recherche, comme en d'autres matières, les universités devraient mieux reconnaître la diversité sous toutes ses formes.

Il n'y a pas une seule sorte de recherche ni une seule bonne façon de faire de la recherche. En aucun domaine, la recherche en équipe élargie ne saurait être la seule à avoir droit de cité.

Il peut y avoir de grandes différences entre les secteurs. Par exemple, la recherche en éducation est bien différente de la recherche en histoire ou en sciences de l'énergie. Dans certains domaines, le financement de la recherche est lié à des équipements coûteux, dont l'utilisation doit être planifiée et collective. Dans d'autres, la recherche est liée aux contraintes inhérentes à la collaboration avec des partenaires externes à l'université. Dans d'autres encore, la recherche nécessite peu de financement ou peut même prendre la forme d'un travail solitaire.

Dans certains domaines, c'est l'article contenant des résultats inédits diffusé à l'échelle internationale qui est le plus souhaitable. Dans d'autres cas, l'ouvrage de réflexion ou le rapport de recherche est plus pertinent.

- 3° Il y aurait lieu de mieux reconnaître la place que devrait prendre la recherche universitaire orientée dans une société comme la société québécoise et de trouver les moyens de bien financer des programmes de recherche jugés hautement souhaitables.

En ce sens, un appui majeur au développement de l'INRS pourrait s'avérer une hypothèse à considérer par l'État québécois, en concertation avec l'ensemble des établissements universitaires.

- 4° Il faudra tôt ou tard apprendre à mieux évaluer sur divers plans les résultats généraux des efforts de recherche.

En matière de recherche universitaire, on se préoccupe beaucoup d'évaluer des projets de recherche, surtout pour choisir des projets qui pourront être financés. L'université québécoise est cependant beaucoup moins active lorsqu'il s'agit d'évaluer les résultats généraux des efforts investis dans la recherche. Les universités ont encore des pas de géants à faire dans cette direction.

Normalement, ce genre d'évaluation devrait aller bien au-delà de certains indicateurs quantitatifs comme des nombres de dollars obtenus, des nombres de publications d'un type donné, etc. L'évaluation de la recherche universitaire pourrait prendre en considération des réalités importantes comme l'intérêt suscité par ses résultats, des analyses des retombées des recherches menées, des analyses du rapport entre les résultats et les sommes investies, l'impact des activités de recherches sur le développement professionnel des professeurs, etc.

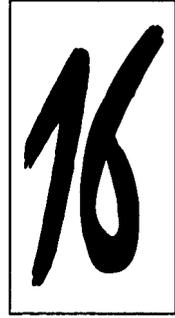
Le développement de l'évaluation des résultats généraux des efforts de recherche pourrait être l'une des meilleures voies à emprunter pour une véritable revalorisation de la recherche universitaire. Si des pas significatifs ont déjà été franchis du côté de l'évaluation de la formation, il reste à en souhaiter autant du côté de la recherche universitaire.

\* \*  
\*

En somme, la recherche est importante dans l'université québécoise et elle devrait le demeurer. Il s'impose par ailleurs de veiller à une plus juste reconnaissance des divers types de recherche et, en même temps, à une juste appréciation de la pertinence du temps libre des professeurs.

Comme pour bien d'autres aspects de la réalité universitaire, on ne saurait trop insister sur la pertinence de voir et d'accepter les différences considérables qui existent entre les professeurs d'université, certains étant plus « chercheurs » que d'autres.

# La recherche ayant pour objet l'université



Ce dernier chapitre porte sur un domaine particulier de la recherche universitaire qui continue de me préoccuper : celle ayant pour objet l'université québécoise, son développement, et les services universitaires en matière de formation et de recherche. Au Québec, comme ailleurs, cette recherche continue d'être largement sous-développée. Du moins, il s'en fait peu compte tenu, d'une part, des fonds publics considérables investis en matière universitaire et, d'autre part, de l'importance des services universitaires pour le développement de la société québécoise. J'y vois une situation regrettable. Je pense qu'il est important d'en identifier les causes fondamentales et de songer à quelques avenues possibles pour y remédier.

Dans ce chapitre, pour ne pas alourdir le texte, je me permets de parler de « recherche sur l'université » pour désigner cet objet vaste et difficile à étiqueter succinctement. De même, j'utilise l'expression « recherche professorale » pour désigner les travaux menés par des professeurs œuvrant au sein des universités, ce dont il est principalement question dans ce chapitre. Dans ce domaine, on pourrait en effet distinguer la recherche professorale, la recherche institutionnelle menée au sein du cadre administratif des établissements universitaires et celle menée par le gouvernement ou ses organismes affiliés.

\* \*

\*

## **PERTINENCE RECONNUE**

Il devrait se faire plus de recherche sur l'université. C'est une affirmation avec laquelle beaucoup seraient spontanément d'accord. C'est vraisemblablement le cas de presque tous ceux qui savent à quel point il s'en fait peu et qui, d'une manière ou d'une autre, se sentent concernés par la qualité des services universitaires et le développement des universités québécoises. C'est probablement le cas de bien des lecteurs de cet ouvrage.

En soi, la recherche sur l'université est reconnue comme quelque chose de souhaitable. Je l'ai particulièrement senti lorsque je dirigeais le GRES. Cela dit, il m'a semblé que les dirigeants universitaires étaient, dans l'ensemble, les personnes les plus sensibles à cette question. On sent à ce niveau que l'on manque bien souvent de données solides pour décider ou pour appuyer ses positions sur des questions importantes.

Ainsi, les problèmes surviennent non pas lorsqu'il s'agit d'admettre la pertinence de la recherche sur l'université, mais surtout lorsqu'il est question de reconnaître un statut particulier à cette recherche, ou lorsqu'il s'agit de s'entendre sur des stratégies pour en favoriser le développement et notamment pour en assurer le financement.

## **EN RÉALITÉ, ON FAIT PEU**

Même si on la souhaite beaucoup, en réalité, il se fait très peu de recherche sur l'université au sein des universités québécoises. Dans l'ensemble, les professeurs en sciences de l'éducation n'accordent à peu près aucune attention à l'université comme objet de recherche, même s'ils sont nombreux et même s'ils pourraient être les premiers concernés par la recherche sur l'université ou sur l'éducation universitaire. Pour le lecteur non familier avec la question, j'ajoute que c'est non seulement la recherche sur l'université qui est peu présente dans les départements des sciences de l'éducation, mais aussi celle dans le champ plus limité de la pédagogie universitaire.

La recherche sur l'université pourrait aussi intéresser des chercheurs dans des domaines autres que l'éducation, comme par exemple les sciences de la gestion, l'économique, l'administration publique, la sociologie. En réalité, comme en éducation, les chercheurs des autres domaines ayant l'université comme objet de recherche sont des exceptions très rares.

Parallèlement à la recherche professorale, il s'impose de regarder la situation du côté de la recherche institutionnelle. De fait, les professeurs ne sont pas les seuls à pouvoir s'intéresser à l'activité universitaire comme objet de recherche. Ils ne sont pas non plus les seuls à pouvoir mener à terme des travaux intéressants et utiles.

Malgré cela, dans les faits, la recherche institutionnelle réalisée dans les universités a une portée différente de ce que l'on pourrait attendre de la recherche libre, menée par des professeurs dans le cadre de leur vie professionnelle. Dans l'ensemble, les ressources qu'on y alloue sont limitées. En outre, au cours des dernières années, la situation financière difficile au sein des universités n'était pas favorable au développement de la recherche institutionnelle. Ajoutons qu'en matière de recherche institutionnelle, des développements sérieux sont presque impensables dans les petits établissements. La situation est simple : il y a toujours eu peu et il y a encore peu de recherche sur l'université, que cette recherche soit professorale ou institutionnelle.

Enfin, en cette matière, la recherche gouvernementale, qui pourrait aussi apporter une contribution utile, n'est pas très visible et ne paraît pas sur le point de connaître un essor. Le Conseil des universités a été aboli et le Conseil supérieur de l'éducation n'est vraisemblablement pas en mesure actuellement de combler les besoins en matière de recherche sur l'université.

### **LES CONDITIONS FAVORABLES À RÉUNIR**

Revenons au domaine spécifique de la recherche professorale sur l'université. Dès mon arrivée à la direction du GRES, j'ai voulu comprendre pourquoi il était si difficile de développer la recherche sur l'université alors qu'il y avait un consensus considérable en ce qui avait trait à sa pertinence.

J'en suis venu à adopter le point de vue suivant. Grosso modo, selon moi, pour favoriser le développement de la recherche professorale dans une thématique particulière (ici, la recherche sur l'université), il est souhaitable que soient réunies pendant une période relativement longue les trois conditions suivantes :

1. des professeurs disponibles et réellement intéressés à y consacrer une partie importante de leur temps de recherche ;
2. un contexte institutionnel favorable ;
3. des possibilités raisonnables de financement.

En l'absence de ces conditions réunies, des accidents heureux sont possibles mais demeurent de l'ordre du temporaire. On ne peut pas alors parler d'un développement de la recherche dans la continuité, en s'appuyant sur les expériences récentes, sur les acquis, sur les réseaux de collaboration mis en place. Or, cette continuité me paraît essentielle, surtout pour une thématique aussi particulière que la recherche sur l'université.

Qu'en est-il donc de ces trois conditions pour la thématique qui est le sujet de ce chapitre ? La situation est simple : je pense qu'aucune de ces trois conditions n'est satisfaite.

Le principal obstacle au développement de la recherche sur l'université est néanmoins l'absence de chercheurs, ou plus exactement, la rareté des professeurs disponibles et réellement intéressés à y consacrer une partie importante de leur temps de recherche (condition 1). Certains s'en étonnent, mais je pense que ce qui est plus surprenant dans le système actuel, c'est que malgré tout des professeurs en viennent à choisir l'université comme objet de recherche. En effet, quel profil pourrait amener une personne à opter pour ce secteur ? Peut-on penser qu'un jeune professeur oriente ses recherches dans cette direction, alors que c'est vraisemblablement déconnecté de son enseignement au premier, au deuxième et même au troisième cycle et que ses perspectives de financement sont faibles ?

En ce qui a trait au contexte organisationnel qui devrait être favorable (condition 2), il est aisé de reconnaître au départ qu'il n'existe pas vraiment au sein même de l'université une culture organisationnelle très favorable à l'autocritique et à l'évaluation. Par ailleurs, le professeur qui opterait pour cette thématique de recherche aurait plus de difficulté à recruter des étudiants aux cycles supérieurs. L'université n'est pas, dans le contexte actuel, une thématique de recherche souhaitable pour un étudiant de troisième cycle et encore moins de deuxième cycle : ce n'est pas pour ces étudiants une thématique qui est en relation avec des débouchés professionnels. Enfin, il n'est pas toujours clair dans le discours et les interventions des dirigeants universitaires que la recherche sur l'université pourrait être une priorité de leur établissement. Tout le monde semble souhaiter que cette recherche se fasse, mais ailleurs et par d'autres.

La question des possibilités raisonnables de financement (condition 3) est plus délicate. Personnellement, j'aime croire qu'en présence de projets sérieux il pourrait y avoir rapidement plus de fonds possibles pour la recherche sur l'université que pour la recherche dans bien d'autres domaines. C'est une vision optimiste. Il n'en demeure pas moins, comme je l'ai déploré dans le chapitre précédent, que les possibilités de financement sont très limitées dans beaucoup de secteurs non liés à des possibilités de commercialisation. Par surcroît, il n'existe pas non plus de fonds particulier pour la recherche sur l'université.

En cette matière, la vision pessimiste est plus répandue ; c'est celle que j'ai le plus souvent observée durant mes années à la direction du GRES. Plusieurs professeurs sont convaincus que la recherche sur l'université québécoise, et même la recherche en pédagogie universitaire, peut difficilement, dans le contexte actuel, être subventionnée par les organismes traditionnels de financement de la recherche. Il n'existe pas de réseau de pairs

dans le domaine et il serait difficile de se glisser parmi les demandes de subventions en éducation. Les organismes de financement de la recherche subventionnent surtout la recherche en éducation orientée vers le primaire, le secondaire et, à la limite, le collégial. Dans d'autres secteurs plus disciplinaires, un projet ayant pour objet l'activité universitaire pourrait paraître trop particulier, être mal compris et alors refusé. Pour certains, c'est aux universités qu'incomberait le financement de la recherche la plus susceptible de les intéresser, alors que les universités traditionnellement n'aiment pas financer la recherche. On déplore parfois le fait que les universités semblent préférer mettre un peu d'argent dans le développement de moyens de formation et, particulièrement, dans l'utilisation de technologies à des fins de formation, ce qui laisse peu de fonds pour la recherche. Quoi qu'il en soit, opter pour la recherche sur l'université, ce n'est pas partir gagnant sur le plan des possibilités de financement.

Pour ma part, je considère que dépenser beaucoup en subventions en l'absence de véritables chercheurs, ce serait du gaspillage. En contrepartie, attirer des chercheurs vers cette thématique, sans des possibilités raisonnables de financement et sans un contexte institutionnel suffisamment favorable, c'est rêver en couleur. Un équilibre peut et doit néanmoins être envisagé.

## **LA CONTRIBUTION DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

Durant les années 1990, l'Université du Québec a déployé des efforts considérables pour créer un contexte institutionnel favorable au développement de la recherche professorale sur l'université. Elle a aussi fait des efforts intéressants pour offrir des possibilités de financement raisonnables dans le domaine. Ces efforts se sont exprimés à travers le GRES qui, depuis mon arrivée en 1992 jusqu'à mon départ en 1998, s'est essentiellement orienté vers la recherche professorale ayant globalement pour objet « l'université québécoise et la formation universitaire ». Certains diront que c'est encore trop peu d'efforts, d'autres que c'était déjà beaucoup par rapport à ce qui s'est fait ailleurs.

Aux yeux de certains, l'expérience du GRES n'aura pas donné les résultats escomptés. Je reconnais qu'en 1998, au moment où je quittais la direction du GRES, il n'existait pas encore au sein de l'Université du Québec un véritable groupe de chercheurs engagés dans la recherche sur l'université. Néanmoins, les travaux réalisés par le GRES et par les chercheurs qui au fil des années s'y sont affiliés d'une manière ou d'une autre ont suscité de l'intérêt. De nombreux écrits largement diffusés ont certainement contribué à enrichir un peu la réflexion sur l'avenir de l'université québécoise, ses problèmes et ses défis.

## **LES UNIVERSITÉS DEVRAIENT INVESTIR ENSEMBLE**

Dans le domaine que nous considérons, les véritables chercheurs sont rares et isolés ; les ressources financières disponibles pour développer la recherche sur l'université sont relativement insuffisantes dans chaque établissement en particulier. En contrepartie, dans le domaine en cause ici, il est permis de penser que la plupart des sujets pertinents pourraient intéresser plusieurs universités. Certains sujets concernent même l'université québécoise dans son ensemble. Pour toutes ces raisons, les universités devraient parvenir à investir ensemble dans la recherche sur l'université.

Je ne crois pas que la recherche sur l'université puisse bien se développer en étant considérée comme l'affaire d'une seule université ou d'une seule unité de recherche fonctionnant de façon isolée. Les deux hypothèses explorées plus bas reflètent cette ouverture nécessaire à plusieurs universités.

### **LA MEILLEURE HYPOTHÈSE : LA CRÉATION D'UN « FONDS SPÉCIAL POUR LA RECHERCHE PROFESSORALE AYANT POUR OBJET L'UNIVERSITÉ QUÉBÉCOISE »**

Si elles le voulaient, les universités pourraient créer rapidement un « Fonds spécial pour la recherche professorale sur l'université ». Il suffirait qu'elles conviennent d'y verser à chaque année, pendant plusieurs années, un infime pourcentage de leur budget de fonctionnement.

Les principales caractéristiques de ce « Fonds spécial » devraient être les suivantes :

- Il pourrait appuyer largement les travaux contribuant à une meilleure connaissance de l'université québécoise. Il devrait cependant être orienté principalement vers le développement et l'amélioration des services universitaires de formation et de recherche.
- Il ne devrait pas financer le développement d'outils pédagogiques : les besoins sont en effet illimités de ce côté. Le « Fonds spécial » serait essentiellement un fonds pour la recherche, venant combler l'absence de fonds destiné à cette fin.
- Il ne devrait pas financer des recherches plus « fondamentales » dans un domaine comme la psychologie de l'apprentissage ou la pédagogie, même si elles prenaient l'allure de travaux centrés sur la qualité de la formation universitaire.
- Il devrait pouvoir être utilisé pour évaluer des expériences d'innovation ou de nouveaux outils pédagogiques.

Malheureusement, on investit parfois des sommes et des énergies considérables dans des projets d'innovations ou dans de nouveaux outils pédagogiques, sans se rendre jusqu'au bout, c'est-à-dire sans analyser ou sans évaluer leurs résultats et leurs conséquences. Le « Fonds spécial » pourrait apporter sur ce plan une contribution significative.

- Il devrait être accessible aux professeurs de toutes les universités, qu'ils soient en sciences de l'éducation, en sciences de la gestion, en économique, en administration publique, en sociologie, ou dans tout autre domaine pertinent lié à la thématique en cause.

En outre, les professeurs demandant des subventions pourraient se présenter en partenariat avec des professeurs dans des domaines autres que ceux considérés plus haut ou avec des personnes occupant une fonction de gestion en lien avec la formation ou la recherche. (Exemples : un chercheur principal associé à un professeur en chimie ou à un responsable de programme.)

Pour l'instant, on sait que les chercheurs actifs dans le domaine sont peu nombreux. Le « Fonds spécial » aurait justement comme mission de favoriser à moyen terme une augmentation du nombre de professeurs disponibles et réellement intéressés à y consacrer une partie importante de leur temps de recherche. Au début, tous les projets reconnus comme étant sérieux et pertinents devraient pouvoir profiter d'un financement raisonnable. Ensuite, au fil des années, le concours deviendrait forcément plus sélectif, sans exagération toutefois.

Pour ma part, je vois la création d'un tel « Fonds spécial » comme la meilleure hypothèse à considérer pour appuyer le développement progressif de la recherche professorale sur l'université. C'est une avenue plus productive, plus sûre, plus rapide et plus réaliste que celle qui consisterait à recruter quelques nouveaux professeurs appelés à œuvrer dans le domaine et qui seraient regroupés quelque part dans l'un ou l'autre des établissements.

## **UN AUTRE SCÉNARIO POSSIBLE**

Outre la création d'un « Fonds spécial », un autre scénario pourrait éventuellement être envisagé et apprécié à sa juste valeur. Ce serait la création d'un centre de recherche interuniversitaire, ayant pour objet « l'université québécoise, son développement, et les services universitaires en matière de formation et de recherche », regroupant principalement des professeurs en fonction et demeurant dans les divers départements et facultés des établissements.

Une telle structure interuniversités pourrait, si on devait la souhaiter, regrouper non seulement des activités de recherche ayant pour objet

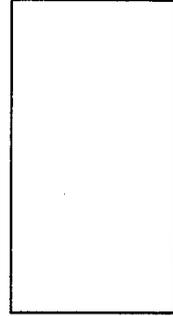
l'université mais aussi des activités de formation dans le domaine à l'intention des dirigeants et enseignants universitaires.

\* \*  
\*

En somme, il serait hautement souhaitable que les administrations universitaires trouvent ou retrouvent le courage et la détermination pour appuyer solidement le développement de la recherche ayant pour objet l'activité universitaire.

Explicables ou non, les lacunes en cette matière sont considérables. Par contre, il suffirait de le vouloir pour y remédier à relativement court terme. Je crois encore que les universités doivent être des partenaires de cette recherche qui les concerne au premier plan. Il serait souhaitable qu'elles investissent beaucoup plus dans cette recherche, qu'elles le fassent ensemble, et en reconnaissant de façon appropriée la spécificité de ce thème de recherche.

# Conclusion



Il convient certainement, à ce point de notre parcours, de rappeler l'essentiel de ce qui a été dit dans les 16 chapitres qui composent cet ouvrage. Je veux ensuite identifier quelques principes sur lesquels je pense qu'on devrait s'appuyer pour envisager « l'université possible ». Comme je l'ai annoncé en introduction, cette université possible que je souhaiterais voir au Québec, c'est une université plus performante, plus branchée sur la vie et le travail, plus critique d'elle-même et plus respectueuse des compétences professorales.

Cela dit, je vais esquisser une idée qui découle naturellement de l'ensemble de mes réflexions et en même temps de l'ensemble de cet ouvrage. Cette idée cruciale, c'est mon souhait que l'université passe le plus tôt possible d'une gestion grossière de la formation et de la recherche à une gestion plus fine, exemplaire et adaptée à l'institution universitaire. Il y a là une condition presque indispensable pour la mise en place de « l'université possible ».

## **SURVOL DE L'OUVRAGE**

Dans les deux premiers chapitres, j'ai soutenu qu'il fallait se défaire de l'idée stérile d'une prétendue « mission universitaire » ; il conviendrait de la remplacer par la notion de « responsabilités reconnues » qui, dans notre société, sont dévolues au réseau universitaire. J'ai aussi souligné l'importance de clarifier les pouvoirs et responsabilités de l'État québécois en matière universitaire. Dans le même ordre d'idées, j'ai insisté dans le dernier chapitre sur l'opportunité de développer beaucoup plus la recherche ayant pour objet l'université. En effet, pour bien transformer et bien gérer l'université,

il importe de connaître son fonctionnement réel avec une certaine précision, de bien définir ses problèmes et ses enjeux et d'apprécier correctement les performances du système universitaire. La recherche sur l'université est un sujet négligé mais combien important.

Il est à noter que les trois chapitres évoqués au paragraphe précédent visaient à définir le contexte meilleur dans lequel pourrait évoluer l'institution universitaire québécoise. C'est seulement dans un tel contexte que pourraient de manière réaliste être envisagées plusieurs transformations profondes qui sont assez largement souhaitées, aussi bien au sein de l'institution universitaire qu'à l'extérieur.

Tous les autres chapitres de l'ouvrage ont pour objet des aspects de la vie au sein des universités mêmes. Dans les chapitres 3 à 6, j'ai examiné des questions générales touchant le cœur de la formation et j'ai proposé quatre orientations ayant trait respectivement à une meilleure reconnaissance des types d'apprentissages, à l'importance de pouvoir compter sur une direction de programme solide, à la pertinence d'adopter une vision élargie du travail des enseignants et à une meilleure connaissance des apprentissages souhaités par les étudiants et les autres personnes que les universités accueillent dans leurs activités de formation.

Les chapitres 7 à 9 ont porté, quant à eux, sur trois types d'évaluations, soit l'évaluation des programmes, l'évaluation des cours et la certification au premier cycle. Chacun de ces chapitres contient plusieurs suggestions pour améliorer les politiques et pratiques en matière d'évaluation. Des progrès considérables seraient relativement faciles à faire en ces matières.

Les trois cycles et la formation de perfectionnement ont ensuite été examinés. Dans le chapitre sur le premier cycle, j'ai considéré la question de la place qui pourrait être faite à la culture humaniste et scientifique au sein des programmes. J'ai également proposé trois mouvements de fond pour renouveler l'organisation du premier cycle. Ainsi, il s'agirait de donner une plus grande autonomie à beaucoup de programmes, de mieux orchestrer les cours qui peuvent être partagés par plusieurs programmes et, enfin, de mieux veiller à l'évolution générale de l'ensemble des programmes de premier cycle offerts dans chaque établissement. Le deuxième cycle a ensuite été présenté comme offrant des possibilités de développement significatives pour l'université québécoise, à la condition de mieux reconnaître sa spécificité et de tenir compte de l'évolution réelle des besoins. Dans le chapitre portant sur le troisième cycle, j'ai mis en évidence les limites du modèle traditionnel de doctorat et j'ai souligné la pertinence d'envisager de nouveaux modèles pour surmonter ces limites. Enfin, dans le chapitre sur la formation de perfectionnement des diplômés, j'ai insisté sur la nécessité de mieux circonscrire sa place dans l'université québécoise et sur l'opportunité d'y voir éventuellement un défi considérable mais fort stimulant.

Un chapitre a été consacré à des questions de pédagogie. L'accent y a été mis non pas sur la pédagogie universitaire ou sur la qualité de l'enseignement au sens strict mais sur des transformations plus profondes à souhaiter, soit la place plus grande à accorder à l'intégration du savoir des étudiants, l'importance des lectures et des travaux de rédaction des étudiants, la place à accorder à l'éducation à l'esprit critique et l'avenir de l'enseignement magistral en salle de classe.

Dans le chapitre 15, le seul portant principalement sur la recherche universitaire, j'ai traité de la nécessité de veiller à une plus juste reconnaissance des types de recherche et des différences qui existent chez les professeurs d'université.

## **SIX PILIERS POUR CONSTRUIRE « L'UNIVERSITÉ POSSIBLE »**

En me lançant dans la rédaction de cet ouvrage, je tenais à proposer quelques piliers me paraissant plus importants que d'autres pour parvenir à une université québécoise plus moderne. C'est un objectif qui a été énoncé dans l'introduction et que l'on retrouve en filigrane tout au long de l'ouvrage. Les chapitres de cet ouvrage ne sont toutefois pas articulés explicitement autour de ces piliers. C'est pourquoi il conviendrait maintenant de dégager de cet ensemble quelques idées directrices qui constituent, à mon sens, les principaux piliers qui serviront éventuellement à construire « l'université possible ». En fait, j'en retiens exactement six, et ce, sans ordre d'importance. Chacun de ces piliers exprime un principe à bien ancrer, à bien établir. Certes, des transformations importantes sont à envisager pour poser ces piliers, mais je pense que toutes les transformations que cela suppose devraient et pourraient fort bien être envisagées de front.

Le *premier pilier* consisterait à intégrer systématiquement dans toute réflexion ayant pour objet la formation l'existence de types d'apprentissages fort distincts. À cet effet, j'ai proposé une taxonomie simple dans le chapitre 3. Une taxonomie différente mais semblable pourrait aussi faire l'affaire ; là n'est pas la question la plus importante. Cette prise en considération pourrait souvent contribuer à un accroissement de la cohérence entre les apprentissages souhaités, les moyens d'évaluation et les moyens d'enseignement. De même, elle pourrait entraîner plus de rigueur dans l'analyse des orientations données ou à donner à la formation. Bien que ce pilier soit en apparence anodin ou évident, je suis convaincu qu'il y a là une idée fondamentale dans la mesure où l'on souhaite instaurer beaucoup plus de rigueur sur tous les plans dans l'organisation de la fonction formation universitaire.

Le *deuxième pilier* serait de faire en sorte que l'évaluation soit plus présente dans l'université et qu'elle soit de plus en plus méthodique. Dans les chapitres 7, 8 et 9, j'ai formulé plusieurs critiques à l'endroit de l'évaluation, telle qu'on la pratique actuellement dans l'université québécoise. Il serait important d'accorder plus d'attention à la quantité, à la qualité et à la pertinence des apprentissages et de mieux distinguer ces trois aspects. Dans mon esprit, il est clair que l'on devrait consacrer plus de ressources à l'évaluation de la formation. Par ailleurs, il y aurait lieu au préalable d'améliorer les politiques et pratiques en matière d'évaluation. Plusieurs suggestions à cet effet ont été formulées dans cet ouvrage et la réflexion à ce sujet serait à poursuivre. Au chapitre 15, il a aussi été question de la pertinence d'évaluer davantage et de façon ouverte les résultats et retombées de la recherche universitaire. Les lacunes sont importantes à ce niveau.

Le *troisième pilier* consisterait à reconnaître beaucoup mieux l'importance et les exigences du travail lié à la sélection fine de la matière et des objectifs des enseignements. L'université pourrait veiller à ce que le contexte soit rendu beaucoup plus favorable à ce genre de réflexion. J'y vois une dimension très importante du travail des enseignants universitaires. Or, actuellement, je pense que cette dimension est loin de toujours recevoir l'attention qu'elle mériterait. Il y a là une dimension du travail des enseignants qui n'est pas suffisamment reconnue et respectée dans l'institution universitaire. C'est en accordant plus de temps et plus de ressources à la sélection fine de la matière et des objectifs des enseignements que la formation universitaire pourrait le mieux connaître une évolution significative. Dans l'ensemble, je crois que les efforts à déployer à ce niveau seraient encore plus pertinents que les efforts à déployer pour améliorer l'enseignement proprement dit.

Le *quatrième pilier* exigerait plus que les autres un mouvement de transformation important dans l'université québécoise : il s'agirait d'accepter de reconnaître le mieux possible la grande diversité qui existe déjà, qui doit exister et qui pourrait être encore beaucoup plus présente dans l'organisation universitaire. Contrairement à ce que l'on pourrait être enclin à croire, je n'adresse pas cette invitation principalement aux dirigeants de haut niveau dans les universités ou aux intervenants liés à l'État ; je crois en effet que l'invitation à reconnaître la diversité concerne tout autant les professeurs, les responsables des programmes, les responsables des unités de regroupement des professeurs, les membres des instances qui gouvernent les universités, etc. À bien des endroits dans cet ouvrage, il a été question de diversité : diversité dans les types de cours, diversité entre les programmes, diversité entre le travail des enseignants, diversité entre les étudiants au sein d'un même programme, diversité entre les types et les formes de recherche, diversité entre les types d'apprentissages souhaités, etc. Ce sont là vraisem-

blement les principales diversités à mieux intégrer dans le fonctionnement de l'université et dans les analyses qui doivent être envisagées de façon régulière. À mon sens, les efforts dans cette direction sont parfois bien intentionnés, mais ils sont le plus souvent encore trop timides, insuffisants ou mal définis. L'université est forcément complexe et remplie de diversité. C'est comme cela que nous devons l'étudier et que nous devons l'aimer.

Le *cinquième pilier* consisterait en une décentralisation systématique, parfois importante, mais contrôlée vers les programmes de formation. Le mot décentralisation est déjà à la mode dans le discours de ceux qui cherchent à faire évoluer l'université québécoise. Si on y regarde de près, c'est cependant surtout de décentralisation de méthodes administratives, de contrôles budgétaires ou de choses du genre qu'il est question. Ici, cependant, j'insiste sur quelque chose de bien différent. Mon idée, c'est qu'il y a lieu de donner le plus d'autonomie possible aux équipes responsables de chacun des programmes de formation. Un tel mouvement de fond est cependant à envisager à trois conditions qui ont aussi été considérées dans cet essai. Premièrement, il est primordial d'assurer pour chaque programme une direction de programme solide et adéquate. Deuxièmement, tout en donnant plus d'autonomie aux équipes responsables des différents programmes, il y aurait lieu d'améliorer l'évaluation régulière de ces mêmes programmes. Troisièmement, tout en visant une grande autonomie des programmes, il demeure important de veiller à un juste équilibre entre l'autonomie des programmes et les efforts d'orchestration des cours et des programmes qui se situent à un échelon supérieur et qui transcendent les activités propres à un programme. Le cadre organisationnel proposé par EROFEU pour le premier cycle reflétait bien cette priorité d'équilibre à rechercher.

Le *sixième pilier* concerne la position particulière qui pourrait être faite au deuxième cycle par rapport aux autres cycles. Essentiellement, il s'agirait de voir le deuxième cycle comme « moteur » de l'avenir de l'université québécoise. C'est une idée qui a été développée dans le chapitre 11 portant sur le deuxième cycle. Il a aussi été question, au chapitre 13, d'une éventuelle fécondation mutuelle à considérer entre les activités de formation au deuxième cycle et celles qui peuvent être envisagées dans le cas de la formation de perfectionnement de diplômés. Il y aurait lieu de revoir plusieurs programmes déjà offerts et notamment de mieux baliser les programmes centrés sur la formation par la recherche. Mais surtout, on pourrait songer à la possibilité non négligeable de créer de nouveaux programmes. J'envisage des programmes répondant de manière réaliste à de nouveaux besoins autant de la société québécoise que de candidats désirant poursuivre leur formation ou acquérir une spécialisation à travers leur carrière, ou parfois, entre deux carrières.

On saisira, je l'espère, que les transformations fondamentales identifiées plus haut tout comme une foule de suggestions contenues dans les divers chapitres seraient très réalisables. En effet, une légère obsession a guidé l'ensemble de ma démarche de conception de cet essai, celle de me limiter à des transformations réalistes. Le titre même de cet ouvrage exprime cette préoccupation dominante. Je crois qu'en présence de consensus suffisants, « l'université possible » pourrait être mise en place à partir des structures et des activités en cours dans les universités actuelles, sans reconfigurer à court terme le réseau, à partir des ressources humaines actuellement en place, et sans nécessairement injecter dans l'institution des fonds publics additionnels très considérables. Cela dit, il est bien clair pour moi qu'une transformation sérieuse de l'université est délicate et risquée dans un contexte où les difficultés financières laissent peu de marge pour expérimenter et sont sources de craintes de toutes natures un peu partout dans l'université.

### **LE PASSAGE D'UNE GESTION GROSSIÈRE DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE À UNE GESTION PLUS FINE, EXEMPLAIRE ET ADAPTÉE À L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE**

Depuis longtemps, je trouve que l'université québécoise est insuffisamment gérée et qu'elle est souvent gérée par des personnes qui ont trop peu de ressources pour bien faire leur travail, qui sont trop peu soutenues ou qui sont trop peu préparées pour pouvoir bien accomplir leur travail. J'ai abordé cette question dans le chapitre portant sur la direction des programmes de formation. Cependant, je crois que cette situation problématique concerne tout autant les dirigeants de niveau supérieur. Au cours des dernières années, j'ai souvent eu l'occasion d'observer les interventions de dirigeants de niveau supérieur en place dans les universités québécoises. Dans l'ensemble, j'ai le plus souvent acquis un préjugé favorable à l'endroit de plusieurs d'entre eux et j'ai été étonné par le dévouement et la quantité de travail abattu par ces personnes. Il n'en demeure pas moins que dans le contexte actuel, ils sont rarement en mesure d'assumer le leadership auquel on serait en droit de s'attendre de leur part. Leurs activités courantes et les difficultés auxquelles ils font face sont vraisemblablement trop lourdes pour qu'ils demeurent en mesure d'assumer un leadership véritable orienté vers la transformation souhaitable de l'université québécoise. Qui plus est, les difficultés financières des dernières années ont envenimé l'exercice de leurs différents mandats.

Par ailleurs, il est étonnant de voir comment une institution aussi importante et aussi complexe puisse être l'objet d'une gestion aussi

grossière en matière d'enseignement et de recherche. Les lacunes sont considérables aussi bien au niveau supérieur des établissements qu'au niveau des programmes et des départements (ou l'équivalent). Elles concernent à la fois la formation et la recherche. Pourtant, toutes deux mériteraient d'être l'objet d'une gestion beaucoup plus complète et adaptée. En ce qui a trait plus spécialement aux lacunes au niveau des programmes de formation, il en a été question dans cet ouvrage et j'ai insisté sur l'importance d'une direction de programme solide.

Les lacunes sont aussi remarquables du côté de la gestion des ressources professorales. Pour revaloriser la fonction de professeur, au premier plan, il faut cesser de se référer à une image un peu folklorique du professeur d'université et mieux reconnaître dans la gestion la diversité des rôles à jouer par les professeurs. Il y aurait aussi lieu de veiller intensivement à ce que la plupart des professeurs soient et demeurent réellement des maîtres dans leur domaine, et rechercher une utilisation optimale des compétences propres des professeurs. À défaut d'intervenir rapidement à ce niveau, nous assisterons à court terme à un déclin de l'université québécoise. Et, en cette matière, une pente serait difficile à remonter.

J'ai pourtant jugé que je ne pouvais pas aborder en détail la question de la gestion et du leadership dans cet essai sur l'université. J'ai choisi de me limiter à bien définir les caractéristiques générales de « l'université possible », en considérant que c'est à partir de ces caractéristiques que pourrait émerger la nécessité du passage d'une gestion grossière à une gestion plus fine, plus exemplaire et mieux adaptée à l'institution universitaire. Il y a là une condition presque indispensable pour la mise en place de « l'université possible ». Comment parvenir à une telle gestion ? La question demeure en bonne partie ouverte. Peut-être au préalable devrait-on mieux définir l'université à gérer.

Actuellement, l'université québécoise n'est pas à la hauteur d'une organisation moderne qui se respecte. L'université ne se transforme pas, parce que personne en son sein n'est vraiment disponible et pleinement engagé dans sa transformation. En l'absence d'un leadership bien senti, les décisions prises par les instances collectives qui interviennent dans le gouvernement des universités le sont dans un contexte qui laisse à désirer et le travail de réflexion demeure fort incomplet. À ce sujet, Laplante (1988) disait :

Il n'y a décision, à l'université, que s'il y a consensus. Or, le milieu universitaire se prête aussi peu et aussi mal que possible au consensus. Ne pourrait-on pas, dira l'observateur sensé, puisque la démocratie est faite de décisions majoritaires plus que de consensus, demander aux innombrables comités universitaires de voter, de dégager la tendance

majoritaire et donc de décider ? Sans doute le faudrait-il. Malheureusement, l'université préfère la règle naïve et, somme toute, peu démocratique, du consensus. Tous, ainsi, jouissent du droit de veto, le nivellement se fait par le bas et rien ne se décide. (p. 53)

Je ne sais pas quelles formes devraient prendre les diverses gestions de la formation, de la recherche et du développement institutionnel. Outre le fait qu'elles devront tenir compte de ce que sont la formation et la recherche universitaire ainsi que des modes démocratiques, j'ai le fort sentiment qu'elles devraient se définir autour de politiques et de pratiques d'évaluation qui pourraient en constituer la colonne vertébrale. Je suggère ainsi une gestion s'appuyant au tout premier plan sur un examen critique approprié des performances universitaires. Une partie importante des interventions pertinentes pourrait du moins se faire dans le cadre des opérations d'évaluation et dans le suivi des opérations d'évaluation.

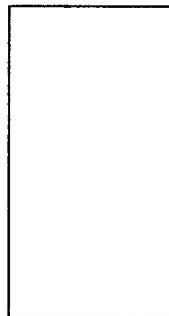
Tout en reconnaissant la spécificité et la complexité des activités de gestion universitaire, il serait nécessaire d'investir davantage dans la gestion, d'opter pour des dirigeants mieux préparés, mieux encadrés ou plus disponibles. Éventuellement, il serait nécessaire de transformer les cadres organisationnels eux-mêmes pour rendre possible, ensuite, une meilleure gestion.

L'université actuelle devrait déjà compter sur une meilleure gestion. Par ailleurs, ce qui a été proposé comme « université possible » présuppose forcément une meilleure gestion, d'où l'idée de proposer le défi d'une gestion exemplaire encore à définir. Cela dit, la transition éventuelle de l'université actuelle à « l'université possible » ne saurait être envisagée sans une plus grande disponibilité intellectuelle et physique de la part des dirigeants de niveau supérieur des universités. Ils doivent nécessairement compter parmi les premiers architectes de la rénovation de notre réseau universitaire. C'est en imaginant l'existence de tels architectes que j'ai trouvé une partie de ma motivation pour esquisser modestement quelques plans tout au long de cet essai.

Je rappelle que cet ouvrage se situe dans la foulée de mon expérience des dernières années comme directeur et comme chercheur du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Université du Québec. Dans cette perspective, je serais content si, en raison de sa nature même, il pouvait convaincre quelques lecteurs de l'importance de poursuivre la réflexion et la recherche sur l'université.

J'ai voulu offrir un coin de ma pensée, en croyant que cela pourrait intéresser ou influencer ceux qui souhaitent personnellement contribuer au développement prochain de l'institution universitaire. Cet ouvrage vient ainsi enrichir le patrimoine des écrits sur l'université, auquel les porteurs de changements pourront se référer.

# Annexe I

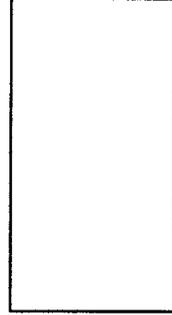


## **CAHIERS DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR publiés par le GRES de 1994 à 1998**

- Cahier 94-1 *La formation universitaire comme objet de recherche universitaire : une évaluation de la pertinence de thèmes spécifiques.* Denis Rhéaume, janvier 1994, Université du Québec, 21 pages ; ISBN 2-7628-2709-4.
- Cahier 94-2 *La recherche relative à l'expérience de formation par la recherche aux cycles supérieurs : une bibliographie commentée.* Chantal Royer, février 1994, Université du Québec, 18 pages ; ISBN 2-7628-2710-8.
- Cahier 94-3 *L'assimilation du savoir et l'enseignement au premier cycle : enquête sur la pédagogie universitaire menée auprès de vingt-cinq départements universitaires.* Denis Rhéaume, juin 1994, Université du Québec, 49 pages ; ISBN 2-7628-2716-7.
- Cahier 95-1 *Analyse de l'espace disponible pour des cours destinés à enrichir la culture humaniste et scientifique durant le baccalauréat.* Denis Rhéaume, avril 1995, Université du Québec, 60 pages ; ISBN 2-7628-2716-7.
- Cahier 95-2 *L'université québécoise du troisième type. Dynamique vers l'an 2010.* Denis Bertrand et Gandayi Gabudisa Busugutsala, mai 1995, Université du Québec, 131 pages ; ISBN 2-7628-2717-5.
- Cahier 95-3 *La planification universitaire. Entre une logique de système et une logique d'action.* Guy Massicotte, septembre 1995, Université du Québec, 114 pages ; ISBN 2-7628-2731-0.
- Cahier 96-1 *Apprendre par la recherche à la maîtrise : l'expérience de formation d'environ deux cent cinquante étudiants et étudiantes de l'Université du Québec.* Denis Rhéaume, mai 1996, 66 pages et annexe ; ISBN 2-7628-2741-8.

- Cahier 96-2 *L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Témoignages d'étudiants et d'observateurs.* Denis Bertrand, Gandayi Gabudisa Busugutsala, Denis Rhéaume, juillet 1996, 71 pages et annexes ; ISBN 2-7628-2747-7.
- Cahier 96-3 *L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Perceptions et opinions de responsables de baccalauréats.* Denis Rhéaume, Denis Bertrand et Gandayi Gabudisa Busugutsala, août 1996, 46 pages et annexe ; ISBN 2-7628-2748-5.
- Cahier 98-1 *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants : Rapport d'une enquête auprès des professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones.* Denis Rhéaume, Louise Lavoie, Paul Laurin, Ghyslaine Parent, Chantal Royer, Pierre Toussaint et Renée Cartier, janvier 1998, 34 pages et annexe ; ISBN 2-7628- 2756 – 6.
- Cahier 98-2 *Pour une organisation du premier cycle plus efficiente et plus dynamique.* Sous la direction de Denis Bertrand et Denis Rhéaume, avril 1998, 46 pages ; ISBN 2-7628- 2758- 2.

## Annexe II

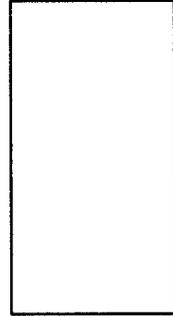


### **OUVRAGES PARUS DANS LA COLLECTION « ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR » DES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC DE 1994 À 1998**

- ES-4 *Le travail professoral remesuré – Unité et diversité.* Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu, 1994, 446 p.
- ES-5 *La carrière de l'élite scientifique universitaire du Québec – Le cas du secteur biomédical.* Paul Beaulieu, 1996, 146 p.
- ES-6 *Les stratégies d'apprentissage à l'université.* Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier, 1996, 216 p.
- ES-7 *La persistance au doctorat – Une histoire de sens.* Louise Bourdages, 1996, 172 p.
- ES-8 *Évolution de la population étudiante à l'université– Facteurs explicatifs et enjeux.* Sous la direction de Pierre Chenard, 1997, 155 p.
- ES-9 *Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines.* Chantal Royer, 1998, 110 p.



# Références bibliographiques



- BLUME, S. (1995). « Problèmes et perspectives de la formation à la recherche dans les années 90 ». Dans : *La formation à la recherche aujourd'hui et demain*. Paris : OCDE.
- BOURGEOIS, É. et J. NIZET (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Québec : Avis au ministre de l'Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Mémoire sur le projet de politique « l'université devant l'avenir »*. Perspectives pour une politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Rapport du groupe de travail sur le financement des universités*.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *L'université devant l'avenir, perspectives pour une politique gouvernementale à l'endroit des universités québécoises*.
- LAPLANTE, L. (1988). *L'université : questions et défis*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, collection « Diagnostic », volume 8.
- MCDANIEL, O.C. (1997). « Les établissements d'enseignement supérieur peuvent-ils se passer de l'intervention de l'État ? » OCDE : *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (1990). *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*. Rapport du groupe de travail présidé par Michel Crozier. Paris : La Documentation Française.
- MINTZBERG, H. (1984). *Le manager au quotidien – les dix rôles du cadre*. Paris : Les éditions d'Organisation.

- PATTON, M.Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*. 3<sup>e</sup> éd. Thousand Oaks, Californie : The New Century Text. Sage Publications, Inc.
- RHÉAUME, D. (1997). *Échelle d'intégration du savoir (Échelle IS)*. Sainte-Foy : Université du Québec.
- RHÉAUME, D. et D. BERTRAND (1998). *Réaction au nouveau cadre organisationnel de premier cycle proposé par EROFEU. Résultats d'une consultation menée dans les universités québécoises francophones auprès de responsables d'un programme et de personnes dirigeant un département ou une autre unité de regroupement des enseignants*. Montréal : Université du Québec à Montréal, EROFEU, rapport de recherche.
- RHÉAUME, D. et D. BERTRAND (1999). « Balises pour une politique générale de l'État québécois en matière universitaire ». Dans : *L'État québécois et les universités*. Sous la direction de P. Beaulieu et D. Bertrand. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Achévé d'imprimer en mars 2000 chez



à Longueuil, Québec