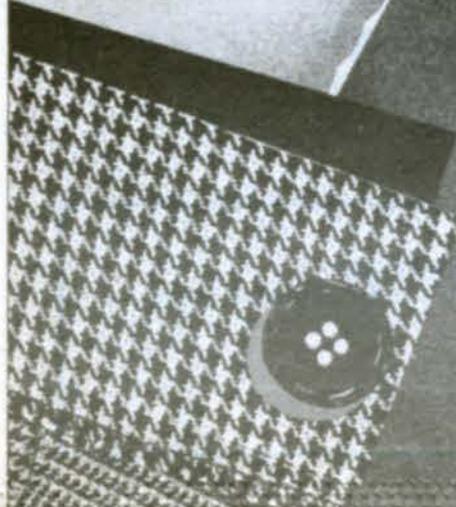


*1er cycle*

*Colloque sur les études  
au 1<sup>er</sup> cycle  
24 et 25 octobre*

**POUR Y VOIR CLAIR**



# À nous de jouer!

Dans la foulée de la réflexion entreprise par les institutions d'éducation supérieure en Amérique du Nord, l'Université du Québec avait organisé un colloque sur les études de premier cycle universitaire qui s'est déroulé au Mont Saint-Anne en novembre 1987. Plusieurs professeurs-es de l'UQAM ont alors participé aux ateliers. Les discussions ont porté sur des sujets tels : les objectifs de formation universitaire de premier cycle, en particulier des programmes de formation professionnelle; la définition de la qualité de la formation universitaire et par conséquent de la qualité des programmes; la valorisation de l'enseignement dans les institutions universitaires.

Suite à ce colloque, l'UQAM a décidé d'aller de l'avant dans sa propre réflexion. C'est ainsi que dans une première étape, des journées sectorielles de discussion ont été organisées. Plusieurs questions ont animé le débat dont celles de la qualité d'une formation de premier cycle universitaire et de la valorisation de l'enseignement dans l'institution. Au cours de ces journées, les discussions ont quitté le niveau de la généralité pour aborder les questions plus spécifiquement dans le contexte de l'UQAM d'une part et de chacun des secteurs d'autre part.

L'UQAM en est maintenant à la deuxième étape de sa réflexion : le colloque qui se tiendra les 24 et 25 octobre et dont le thème est : « Pour y voir clair sur le 1<sup>er</sup> cycle ». Les questions discutées lors des journées sectorielles seront reprises dans le but de déterminer un certain nombre de recommandations applicables à l'UQAM, tenant compte du contexte socio-économique dans lequel elle évolue, de ses orientations et de ses objectifs.

Le texte qui vous est présenté est une synthèse des grandes questions de l'heure concernant la formation universitaire de premier cycle. Au-delà des questions qui y sont posées, ce sont des hypothèses de réponses qui sont suggérées, hypothèses sectorielles de réflexion. Le débat, car c'est bien d'un débat qu'il s'agit, concerne toute la communauté universitaire: étudiants-es, professeurs-es, chargés-es de cours, administrateurs-trices. À nous de jouer maintenant.

**Micheline Pelletier**, doyenne des études de premier cycle

DEPC, Octobre 1988

## SOMMAIRE

A nous de jouer! .....	p. 2	Famille des sciences humaines .....	p. 13-14
Décanat du 1 <sup>er</sup> cycle .....	p. 3-9	Famille des sciences .....	p. 15
Famille de la formation des maîtres .....	p. 10-11	Famille des sciences de la gestion .....	p. 16-19
Famille des arts .....	p. 12	Horaire du colloque et fiche d'inscription .....	p. 20

# Décanat de 1<sup>er</sup> cycle

## QUELQUES SUJETS DE RÉFLEXION

Les universités nord-américaines ont entrepris une réflexion en profondeur sur les objectifs d'une formation universitaire de premier cycle et sur les conditions de leur réalisation. Cette réflexion soulève un certain nombre de questions telles : la difficulté de définir les objectifs d'une formation universitaire de premier cycle et d'en permettre l'atteinte par les étudiants-es ; la sur-spécialisation des programmes au détriment d'une formation plus générale ; la difficulté de définir ce qu'est une formation de qualité et d'en permettre la réalisation ; les problèmes reliés à l'évaluation des programmes et par conséquent à l'évaluation de la formation des étudiants-es ; la place accordée à l'enseignement dans les institutions universitaires et la valorisation de cette fonction du professeur-e d'université ; les causes des taux d'abandon élevés dans plusieurs programmes.

Il serait naïf de croire qu'au début de sa propre réflexion sur les études de premier cycle, l'UQAM puisse aborder de front toutes ces questions. Pour le colloque des 26 et 27 octobre et en continuité avec les journées sectorielles de réflexion sur le premier cycle, nous avons donc retenu les deux sujets suivants :

- 1) qu'entendons-nous par une formation de qualité et quels moyens sommes-nous prêts à nous donner pour en permettre la réalisation ?
- 2) quelle importance voulons-nous accorder à l'enseignement dans la carrière universitaire et dans quelles conditions sommes-nous prêts à exercer cette fonction ?

## QUALITÉ DE LA FORMATION

### A- DÉFINITION DES OBJECTIFS

Bien qu'il s'agisse d'un concept difficile à cerner, ne pouvons-nous pas considérer qu'une formation de qualité, donc une formation réussie, est celle dont les objectifs sont atteints ? Cette définition implique que les objectifs, une fois jugés pertinents et acceptés par l'institution, ont été clairement définis, expliqués et compris. Quels sont donc les objectifs de nos programmes et que devraient-ils être ?

Il faut reconnaître qu'actuellement, dans la majorité des programmes, la priorité est largement accordée à la transmission de connaissances et d'idées par des cours magistraux. De plus, les connaissances acquises par les étudiants-es sont en général étroitement reliées à la discipline, de sorte que les programmes sont spécialisés et souvent sur-spécialisés, c'est-à-dire qu'ils permettent l'acquisition de connaissances approfondies dans un domaine déterminé et restreint. Pour défendre et mainte-

nir cette situation qui n'est certes pas spécifique à l'UQAM, les directeurs-trices de programmes invoquent la nécessité que la formation des étudiants-es réponde aux exigences des employeurs-es d'une part et des associations et corporations professionnelles d'autre part. Les étudiants-es, de leur côté, réclament des programmes spécialisés parce qu'ils veulent trouver un emploi dès leur sortie de l'université et réussir les examens provinciaux ou nationaux. Néanmoins, il semble que cette tendance à exiger des étudiants-es des connaissances théoriques et techniques pointues soit en voie de changer. En effet une enquête, effectuée auprès de gens d'affaires américains qui exigent des connaissances en informatique de leurs nouveaux employés-es, a révélé que les habiletés à la lecture et au raisonnement critique des candidats-es sont beaucoup plus importantes que leur entraînement technique<sup>(1)</sup>. Plus près de nous, le Barreau du Québec, en accord avec les universités,

mettait récemment en œuvre un nouveau programme de formation professionnelle. Ce nouveau programme reconnaît aux universités la responsabilité de la formation en sciences juridiques des étudiants-es et de l'évaluation des connaissances théoriques. L'École du Barreau se donnait par la suite comme objectif fondamental de préparer les candidats-es à l'exercice de la profession d'avocat-e par l'apprentissage théorique et pratique des habiletés professionnelles propres à l'exercice.

De plus, les conclusions de la plupart des réflexions issues du milieu universitaire concordent : une formation de premier cycle doit permettre à l'étudiant-e d'acquérir non seulement des connaissances scientifiques et techniques reliées à sa discipline mais également des connaissances culturelles, des compétences intellectuelles plus générales et certaines valeurs de comportement. Les objectifs proposés peuvent être résumés ainsi (2-5) :

- 1 Acquisition de connaissances
  - a) Connaissances scientifiques et techniques spécifiques de la discipline ;
  - b) Connaissances de la langue, du langage informatique, des mathématiques et si possible d'une autre langue ;
  - c) Connaissances culturelles incluant les aspects scientifiques, technologiques, artistiques, sociaux et économiques d'une culture, de même que leur influence sur les individus et sur l'environnement.
- 2 Habiletés intellectuelles
  - a) Habiletés de lecture, de compréhension et de déduction qui permettent d'aller au-delà des informations fournies par un texte.
  - b) Organisation de la pensée qui permette d'agencer les nouvelles connaissances de façon cohérente.
  - c) Capacité d'analyse et de critique des nouvelles connaissances, des situations et des faits nouveaux.
  - d) Acquisition d'une autonomie progressive.
- 3 Capacité de résoudre des problèmes  
Pouvoir analyser les divers éléments d'un problème et choisir ou inventer une solution.
- 4 Capacité de communication  
Habilité à communiquer oralement et par l'écriture avec clarté et si possible, originalité.

- 5 Acquisition de certaines valeurs de comportement (Derek Bok y réfère sous le terme de « qualités de l'esprit ».)
  - a) Intégrité intellectuelle et sociale : respect des faits et capacité de fonctionner dans le cadre des institutions sociales.
  - b) Tolérance intellectuelle ; esprit ouvert et réceptif ; respect de l'opinion d'autrui.
  - c) Ethique : capacité d'identifier, de clarifier et de respecter certaines valeurs.
  - d) Maturité et équilibre sur le plan du jugement social et émotionnel.
  - e) Implication sociale : contribution au développement de la société.
  - f) Souci de faire progresser les connaissances de la discipline.
  - g) Productivité économique : capacité de prendre de bonnes décisions en rapport avec sa carrière.
  - h) Civisme.

Dans son allocution au colloque « Le CÉGEP et vous : partenaires pour l'avenir », monsieur Claude Corbo, recteur de l'UQAM, regroupait les objectifs d'une formation post-secondaire réussie en l'acquisition de trois maîtrises : (6)

- 1 Maîtrise des langages : langue maternelle, langue seconde, informatique, mathématiques et méthodes quantitatives.
- 2 Maîtrise des méthodes intellectuelles : capacité d'analyse et de synthèse, raisonnement logique, analyse des situations concrètes.
- 3 Maîtrise des cultures : conscience historique, sensibilité aux valeurs de la société et au monde des arts, conscience de la diversité du monde et des cultures.

Il semble donc que les auteurs-es s'entendent : l'acquisition de ces trois maîtrises constitue un élément essentiel à l'acquisition de la maîtrise d'un domaine disciplinaire et à la formation d'individus qui participeront au progrès et à l'enrichissement de la société.

La réalisation d'un tel programme paraît ambitieuse et vouloir l'aborder dans son ensemble risquerait peut-être de nous conduire soit à l'inertie, soit à l'échec. Il faudra donc définir nos priorités de même que les moyens que nous devons prendre pour réaliser les objectifs que nous retiendrons.

## B- RÉALISATION DES OBJECTIFS

### 1- Formation générale

**S**i nous pouvons prévoir qu'un consensus sera vite établi sur la nécessité que dans chacun des programmes, les étudiants-es acquièrent les connaissances scientifiques et techniques spécifiques de la discipline, les discussions sur la place qui doit être faite à une formation plus générale risquent d'être longues et animées.

Une première question qui devrait être abordée est l'articulation de la formation générale entre le cégep et l'université. Il s'agit là d'une question fondamentale à laquelle nous devons probablement éviter de proposer une réponse radicale telle la fermeture des cégeps et l'allongement des programmes universitaires de premier cycle d'un an. Comme l'exprimait monsieur Claude Corbo, dans son allocution pré-citée, le Québec doit vivre avec les choix historiques qu'il a faits dans le domaine de l'éducation (6). Il nous faudra être imaginatifs et proposer des solutions réalisables à court terme et sur lesquelles nous avons des possibilités d'intervention. N'aurions-nous pas, de cette façon, plus de chance d'atteindre un équilibre dans l'acquisition des connaissances scientifiques spécialisées et culturelles plus générales par les étudiants-es ?

Une deuxième question qui sera soulevée est l'importance de la place qui doit être faite à la formation générale dans nos programmes de baccalauréat. Ceux-ci étant de 90 crédits, le temps pouvant être consacré à des notions extra-disciplinaires est limité. Certains-es iront même jusqu'à affirmer que, faute de temps, il n'y a aucune place pour l'étude de connaissances non directement reliées au champ d'étude. D'autres répondront qu'étant donné la rapidité de l'évolution des connaissances et de la technologie dans tous les domaines, les connaissances acquises aujourd'hui seront désuètes dans 5 ou 10 ans. N'est-il pas préférable, alors, d'accorder plus d'importance à l'ouverture

d'esprit et à l'acquisition de certaines aptitudes intellectuelles qui développent d'autres facultés que la mémoire, dans la formation de nos étudiants-es ? Certes, une telle approche ne doit pas pour autant négliger le contenu scientifique disciplinaire.

Pourrons-nous trouver un consensus sur cette question ? Serions-nous prêts à admettre que certaines notions concernant tous les programmes, qu'ils soient professionnels ou non ? À titre d'exemples, voici quelques sujets qui pourraient être proposés :

- l'histoire et les traditions de la discipline ;
- les implications sociales, économiques et physiques de la discipline ;
- les questions d'éthique et de morale reliées à la discipline.

Dans une telle proposition, les connaissances auxquelles les étudiants-es sont exposés demeurent plus ou moins reliées à la discipline. Certains-es voudront peut-être suggérer l'idée d'un tronc commun de cours de formation générale ou « core curriculum », tel celui adopté à l'Université de Harvard (7). Sommes-nous prêts à envisager une telle suggestion ?

Nous ne pouvons prévoir quelles seront les conclusions qui découleront des diverses discussions. Mais un point est clair : nous devons énoncer des recommandations précises concernant une éventuelle politique institutionnelle sur la formation générale dans nos programmes de premier cycle. Nous devons également déterminer les moyens que nous sommes prêts à nous donner pour réaliser cette formation générale qui devra être en continuité avec celle acquise au cégep. La détermination de cette formation générale devra également tenir compte des acquis des étudiants-es adultes.

## 2- Multidisciplinarité et interdisciplinarité

La question de la formation générale en soulève une autre : celle de la multidisciplinarité (ou pluridisciplinarité) et de l'interdisciplinarité. Ces termes ont été utilisés plusieurs fois au cours du Colloque de l'Université du Québec sur les études de premier cycle en novembre 1987, de même que lors des journées sectorielles de réflexion de l'UQAM sur le premier cycle qui ont eu lieu de février à mai 1988. Dans le but de rendre les discussions cohérentes, il serait peut-être opportun de définir ces termes (8) :

**Multidisciplinarité :** approche de l'enseignement centrée sur la juxtaposition de plusieurs disciplines ou matières exploitées parallèlement.

**Pluridisciplinarité :** approche de l'enseignement centrée sur quelques disciplines ou matières exploitées parallèlement.

**Interdisciplinarité :** approche de l'enseignement autour d'un thème ou d'un projet servant à l'étude de quelques ou plusieurs disciplines intégrées.

### L'approche pluri- ou multidisciplinaire

L'approche *pluridisciplinaire* ou *multidisciplinaire* peut se réaliser en exigeant que chaque étudiant-e suive un certain nombre de cours de son choix dans d'autres disciplines que son champ d'étude. Ces cours sont choisis parmi ceux déjà offerts par les départements et inscrits dans la banque de cours de son institution d'attache ou d'une autre institution. Les avantages administratifs de cette formule sont évidents puisqu'il n'y a pas de création de nouveaux cours et que l'horaire s'accomplit de façon habi-

tuelle. Néanmoins, elle comporte des déficiences importantes : les étudiants-es ne sont pas exposés à une intégration des diverses notions disciplinaires et n'ont pas, comme groupe, d'expérience intellectuelle commune (9). C'est l'approche favorisée par les cours libres.

La *pluridisciplinarité* ou *multidisciplinarité* peut également être réalisée en exigeant que tous les étudiants-es d'un programme suivent un certain nombre de cours extra-disciplinaires prédéterminés. Ces cours peuvent être choisis parmi ceux déjà offerts et inscrits dans la banque de cours ou structurés spécifiquement pour les étudiants-es de ce programme. Cette approche comporte les mêmes avantages administratifs que la précédente puisque la banque de cours est peu ou aucunement modifiée. De plus, puisque les étudiants-es suivent les mêmes cours, ils peuvent partager une expérience intellectuelle commune. Néanmoins, par cette approche, les étudiants-es ne sont pas exposés à une réelle intégration interdisciplinaire. De plus, étant donné la compétition qui existe entre les départements pour la fréquentation des cours, le choix risque d'être déterminé par des considérations non académiques. C'est l'approche favorisée par l'introduction dans un programme de cours obligatoires extra-disciplinaires.

### L'approche interdisciplinaire

L'approche *interdisciplinaire* peut être réalisée en coordonnant deux cours complémentaires placés en parallèle à l'horaire pour permettre l'intégration entre les deux matières, par exemple un cours sur l'histoire de la technologie au XX<sup>e</sup> siècle et un cours sur les conséquences sociales de la révolution technologique au XX<sup>e</sup> siècle. Les avantages de cette approche sont nombreux. Les étudiants-es doivent s'inscrire aux deux

cours en même temps et par conséquent, ils peuvent partager une expérience intellectuelle commune. Les corrélations entre les deux disciplines per-

mettent aux étudiants-es d'examiner des concepts fondamentaux à partir de points de vue différents et d'intégrer ces connaissances. De plus, une coordination efficace entre les deux cours évite des répétitions inutiles. Cette approche favorise également la communication entre les professeurs-es et les chargés-es de cours ; les travaux qu'ils exigent des étudiants-es peuvent être complémentaires. La réussite d'une telle approche repose essentiellement sur l'implication des professeurs-es et des chargés-es de cours, leur souplesse et leur disponibilité. Tout au long du cours, les professeurs-es et les chargés-es de cours doivent suivre l'évolution des étudiants-es dans l'autre cours que le leur et adapter leur matière en conséquence. Une telle approche est donc particulièrement exigeante pour les professeurs-es et les chargés-es de cours en terme de temps et de disponibilité. De plus, elle peut causer des problèmes d'ajustement d'horaire.

L'*interdisciplinarité* peut également être réalisée en fusionnant le contenu d'un ou plusieurs cours en un seul. Par exemple, des notions sur l'histoire sociale et politique du Québec au XX<sup>e</sup> siècle pourraient être regroupées en un seul cours interdisciplinaire sur l'étude de l'histoire sociale, politique et littéraire du Québec au XX<sup>e</sup> siècle. De même, un bloc de formation interdisciplinaire sur l'étude de l'environnement pourrait regrouper des notions de biologie, de toxicologie, de sociologie et d'urbanisme. Une telle approche possède les mêmes avantages que la précédente ; elle permet aux étudiants-es de saisir les relations entre deux ou plusieurs disciplines et d'être exposés à une réelle démonstration d'interdisciplinarité par les

professeurs-es et les chargés-es de cours. Elle favorise également la communication entre les responsables de programmes, les professeurs-es, les chargés-es de cours et les départements. Souvent, elle stimule le développement de nouvelles méthodes pédagogiques. Par ailleurs, l'enseignement d'équipe exige beaucoup de temps et de disponibilité de la part des professeurs-es et des chargés-es de cours et peut créer de l'animosité chez un professeur-e ou un chargé-e de cours qui réussit moins bien que l'autre. La réussite de cette approche repose donc en grande partie sur l'implication et la personnalité des professeurs-es et des chargés-es de cours. Il faut également reconnaître que dans le modèle actuel d'attribution des ressources, elle peut susciter des problèmes administratifs entre les départements.

Cette dernière approche peut être utilisée pour structurer des programmes sur la base d'un enseignement par problèmes. Cependant, les curriculum entièrement structurés sur cette base sont rares.

Nous devons reconnaître que, dans l'état actuel, nos programmes sont presque tous basés sur la transmission de connaissances scientifiques et techniques, le plus souvent directement reliées à la discipline. Même si à l'origine, la double structure a été conçue pour permettre aux modules d'assurer un enseignement interdisciplinaire, l'expérience nous démontre que les résultats espérés ne se sont pas produits. Si nos programmes assurent une certaine multidisciplinarité, nous faisons peu de place aux approches interdisciplinaires. Nos méthodes pédagogiques, en général, ne favorisent pas suffisamment le développement de compétences intellectuelles autres que la mémoire, ni l'acquisition de certaines valeurs de comportement.

### 3- Nouvelles approches

**N**otre réflexion nous conduira à déterminer si nous gardons le *statu quo* ou si nous décidons d'apporter des changements à notre style de programmation. Les modifications que nous proposerons entraîneront nécessairement des changements dans nos méthodes pédagogiques et administratives. En effet, si nous désirons que nos étudiantes développent certaines compétences intellectuelles telles l'organisation de la pensée, l'analyse critique, la capacité à résoudre des problèmes, nous devons accepter de modifier notre façon d'enseigner, de faire travailler les étudiantes et d'évaluer leur progression dans l'atteinte de ces objectifs. Si nous définissons ce que doit être une formation générale dans nos programmes, nous devons accepter de revoir notre banque de cours et de la modifier en conséquence. Si nous voulons atteindre les objectifs d'une réelle approche interdisciplinaire qui favorise à la fois une formation générale et une formation disciplinaire de qualité, il nous faudra modifier certaines de nos traditions d'enseignement et de fonctionnement. Sommes-nous prêts à admettre la possibilité d'un enseignement d'équipe? Sommes-nous prêts à accepter qu'une partie de nos enseignements puisse se faire en dehors du cadre: 1 cours = 3 crédits = 3 heures/semaine/15 semaines? Dans la perspective de favoriser un enseignement interdisciplinaire, serions-nous d'accord pour faire des ajustements dans notre mode d'attribution des res-

sources? Dans le but de permettre le développement pédagogique, sommes-nous prêts à repenser notre mode d'attribution des tâches d'enseignement?

Les modifications qui seront proposées exigeront, pour leur mise en place, une collaboration étroite entre tous les participants-es à la réalisation des programmes, en particulier entre les modules et les départements. Sans remettre en cause la double structure et les juridictions de chacun-e, une plus grande communication devra exister non seulement entre les modules et les départements, mais également entre départements d'une part et entre modules d'autre part, pour favoriser l'échange d'information entre tous ceux et celles qui participent, de près ou de loin, à l'enseignement. Au-delà des structures, ce sont des mentalités et des modes de vie quotidienne que nous serons appelés à changer. Sommes-nous prêts à accepter ce changement?

À ce sujet, il faut préciser dès maintenant une question incontournable qui vaut pour l'ensemble des dimensions soulevées dans ce texte. Il ne s'agit pas d'importer un quelconque modèle qu'il soit américain ou autre. Il est important et particulièrement enrichissant de regarder ailleurs pour nourrir notre réflexion et découvrir de nouveaux moyens. Il nous faut toutefois créer notre propre modèle, celui qui correspondra le mieux à notre réalité et notre projet à l'UQAM, au Québec dans le monde de l'an 2000. C'est l'idée même d'Université.

### C- ATTEINTE DES OBJECTIFS

**L**es plus beaux objectifs, s'ils ne sont pas atteints, sont inutiles. Ce serait donc une perte de temps considérable de définir une longue liste d'objectifs de formation et de structurer de nouvelles approches pédagogiques si nous ne nous donnons pas les moyens de vérifier si ces objectifs sont atteints par les étudiants-es.

Il est au départ essentiel que les objectifs d'un programme soient clairement expliqués à tous les intéressés-es et compris par tous les étudiants-es du programme et par tous les professeurs-es et chargés-es de cours qui participent à l'enseignement dans ce programme. De plus, n'est-il pas essentiel que tous les professeurs-es et chargés-es de cours impliqués connaissent globalement l'ensemble du programme et son déroulement? Chaque professeur-e ou chargé-e de cours ne devrait-il pas savoir à quel moment il intervient dans le programme, quels sont les objectifs de son cours dans le cadre du programme, et quels objectifs du programme son cours permet d'atteindre? Pour chaque cours, les méthodes pédagogiques et les méthodes d'évaluation devraient être choisies en fonction de ses objectifs. Il est également important que les étudiants-es soient informés des objectifs de chaque cours et des raisons du choix des méthodes pédagogiques et des méthodes d'évaluation pour chacun des cours.

Une deuxième nécessité, c'est que l'atteinte des objectifs de chacun des cours et de l'ensemble du programme par les étudiants-es puisse être vérifiée afin de permettre les ajustements et les modifications nécessaires soit dans le contenu des cours, soit dans l'approche pédagogique. Pour chaque cours, l'évaluation devrait donc être structurée en fonction de ses objectifs et les méthodes utilisées devraient permettre de vérifier, selon le cas, l'acquisition de certaines connaissances scientifiques ou techniques, la maîtrise de la langue, certaines compétences intellectuelles plus générales ou certaines attitudes. Enfin, pour vérifier le degré d'intégration des diverses connaissances, le niveau de développement de certaines habiletés et attitudes chez les étudiants-es et leur chemi-

nement dans l'atteinte progressive des objectifs du programme, des évaluations globales, formatives ou normatives peuvent être faites après un certain nombre de cours et à la fin du programme. Nous reconnaissons déjà que les objectifs d'un programme doivent être définis par les responsables de ce programme. Mais idéalement, les objectifs et le plan de chacun des cours ne devraient-ils pas également être déterminés par les responsables du programme en collaboration avec le ou les professeurs-es responsables de ces cours? Par conséquent, lorsqu'un cours est offert en plusieurs groupes, le plan de cours ne devrait-il pas être le même pour tous les groupes? Chaque professeur-e ou chargé-e de cours demeure alors libre d'ajouter les éléments supplémentaires de son choix au contenu de base défini dans le plan de cours, de même que d'utiliser les illustrations, la documentation et les méthodes de travail qui lui conviennent.

Dans ce contexte, n'apparaît-il pas raisonnable que les objets de l'évaluation et les méthodes qui seront utilisées soient également déterminés par les responsables du programme, en collaboration avec le ou les professeurs-es responsables des cours et en fonction des objectifs des cours? Logiquement, cette évaluation ne devrait-elle pas être la même pour tous les groupes d'un cours?

Enfin, serions-nous prêts à accepter que des évaluations globales des étudiants-es, formatives ou normatives, puissent être structurées? Il semble en effet reconnu et accepté que l'évaluation progressive de l'apprentissage des étudiants-es est la meilleure façon de vérifier à la fois l'acquisition et l'intégration des connaissances, de même que le développement de certaines compétences intellectuelles et attitudes.

Voilà quelques-unes des questions qui seront posées et auxquelles nous devons apporter des réponses qui ne seront pas nécessairement faciles. Les solutions que nous proposerons dépendront des objectifs de formation que nous retiendrons, de notre volonté de permettre leur réalisation et de notre ouverture au changement dans notre fonctionnement quotidien. Que sommes-nous prêts à accepter?

## VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT

### A- RESPONSABILITÉS INSTITUTIONNELLES

« **E**levating teachers and teaching to a higher position in the hierarchy of the academic profession, while sustaining and enriching the tradition of scholarship and research, is one of the urgent problems confronting higher education » (10). C'est ainsi que s'exprime Ernest L. Boyer, président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, dans ses commentaires sur les résultats d'une étude suscitée par la fondation et effectuée auprès de 200 professeurs-es de 16 collèges et universités américains. Les conclusions de cette étude soulignent des problèmes qui ont été soulevés plusieurs fois au cours des journées sectorielles de réflexion de l'UQAM sur le premier cycle : le poids plus important accordé à la recherche par rapport à l'enseignement dans les critères de promotion; le désintérêt du corps professoral pour les études de premier cycle; l'engagement d'un nombre de plus en plus grand d'enseignants-es à temps partiel qui sont peu intégrés à la vie académique. À la lecture de ces conclusions, on se sent en terre connue. Il semble donc que les universités américaines vivent la situation paradoxale que nous connaissons à l'UQAM.

#### Le défi est de taille

Redonner à la formation au premier cycle et à l'enseignement la place qui doit être la leur tout en développant les études avancées et la recherche : voilà le défi que les institutions d'enseignement supérieur doivent relever dans les années à venir. Comme le mentionnait madame Monique Lefebvre-Pinard, vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche de l'UQAM, au cours de la Semaine

des études avancées, de la recherche et de la création, dans le contexte actuel du financement des universités, le défi est de taille (11). Pour plusieurs raisons, ce défi sera plus grand pour l'UQAM que pour d'autres universités : il s'agit d'une jeune université qui a connu, en quelques années, une croissance explosive du nombre de ses étudiants-es et de ses programmes de premier cycle; elle doit lutter encore pour projeter une image d'excellence; le développement des études avancées et de la recherche est récent et se situe dans un contexte de rareté de ressources et de compétition féroce pour l'obtention de financement; la gestion de deux voies parallèles « départements – décanat de la gestion des ressources » d'une part, et « modules – vice-décanats – décanat des études de premier cycle » d'autre part, a favorisé la création d'un fossé entre le premier cycle et les études avancées/recherche; la double structure modules/départements rend difficile l'articulation entre la conceptualisation et la réalisation des programmes de premier cycle.

#### Recherche et enseignement

La réflexion sur le premier cycle et les modifications qui en découleront ne pourront s'accomplir sans que des mesures soient prises pour redorer le blason de l'enseignement au premier cycle. Tout au long de cette démarche, un écueil est à éviter : celui de l'opposition entre recherche et enseignement. En effet, une telle opposition risquerait de créer deux catégories de professeurs-es. De plus, de la même façon que le développement des études avancées et de la recherche a été vécu par certains-es

comme un abandon du premier cycle, les efforts qui seront consentis pour repenser le premier cycle et l'enseignement dans l'institution pourraient être perçus comme une menace à la recherche. Il s'agit là d'une menace que l'UQAM ne peut se permettre. L'opposition entre recherche et enseignement pourrait également se concrétiser dans de longues discussions sur la relation entre l'implication d'un professeur-e en recherche et sa performance dans l'enseignement. Certains-es diraient que les meilleurs chercheurs-es ne sont pas les meilleurs professeurs-es et d'autres, au contraire, que la recherche augmente la qualité de l'enseignement. Ces discussions risqueraient d'être futiles puisque les nombreuses études sur le sujet n'ont jamais démontré de corrélation ni dans un sens ni dans l'autre (12, 13). John A. Centra, du Educational Testing Service aux États-Unis, résume la question en ces termes : « No one would question the need for teachers to keep up with current knowledge in their fields. But whether they must actually carry on research in order to do so is questionable. Reading and discussing current findings in their discipline as a whole may do as much to help some teachers keep up-to-date as if they focused on a narrow research problem. Those that carry on active research programs, on the other hand, are not necessarily less effective teachers as is claimed at times. The lack of consistent negative correlations between research productivity and teacher ratings in this and other studies indicates that performance as a scholar or researcher does not significantly detract from performance as a teacher » (13). Toutefois, il est exigé qu'un professeur-e d'université qui n'est pas engagé dans un programme de recherche manifeste

un souci de réflexion sur certains sujets de sa discipline ou sur l'enseignement, réflexion dont les résultats se traduisent par des écrits et des communications.

#### Notre mission, l'éducation

Ne serait-il pas plus productif de centrer la discussion sur la mission première d'une université : l'éducation? Une telle approche nous forcerait à définir nos objectifs éducationnels et à nous donner les moyens de les atteindre en accordant à l'enseignement et à la recherche les rôles complémentaires et interactifs qui leur reviennent. Quelle que soit la façon dont nous aborderons le sujet de la valorisation de l'enseignement, des questions précises devront être posées auxquelles nous devons apporter des réponses concrètes. Comment pouvons-nous rétrécir le fossé existant entre la recherche et l'enseignement? Comment pourrions-nous intégrer le développement des études avancées et de la recherche et nos projets de réforme pédagogique au premier cycle? Serions-nous prêts à exiger que tout professeur-e enseigne aux étudiants-es de premier cycle? Accepterions-nous que les tâches d'enseignement au premier cycle varient en fonction des activités de recherche? Puisque notre enseignement est assumé à 50 % par les chargés-es de cours, serions-nous prêts à accepter leur intégration académique? Si oui, dans quelle mesure et comment? Les chargés-es de cours seront-ils invités à participer à une éventuelle réforme pédagogique? Si oui, accepteraient-ils de répondre à cette invitation? Les réponses à ces questions entraîneront nécessairement des modifications dans nos modes de fonctionnement et de gestion. Que sommes-nous prêts à accepter?

## B- QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Une distinction qui existe entre la recherche et l'enseignement dans les institutions universitaires réside dans le fait que la recherche est reconnue par des gratifications externes alors que la seule gratification existante pour l'enseignement est souvent la satisfaction personnelle. Une des façons de valoriser l'enseignement serait de lui accorder plus de poids dans les critères de gratification académique. Une autre serait d'accorder plus de visibilité aux meilleurs professeurs-es ou chargés-es de cours en offrant, par exemple, des prix d'excellence pour reconnaître la qualité de l'enseignement au même titre que la qualité de la recherche. Cependant, il faudra d'abord définir ce qu'on entend par un enseignement de qualité et déterminer les critères d'excellence dans ce domaine de même que la façon de les évaluer.

### Enseigner et apprendre

L'enseignement ne se définit certes pas uniquement en terme de prestation de cours. Patricia Cross, professeure d'éducation au Harvard Graduate School of Education en donne la définition suivante : « While learning has many ends, teaching has only one: to enable or cause learning » (14). Une véritable activité d'enseignement est donc celle qui est centrée sur l'apprentissage des étudiants-es, qui favorise la compréhension et qui évalue les acquis. Car enseigner et apprendre ne sont pas deux actions nécessairement complémentaires. La préoccupation principale d'un professeur-e ou d'un chargé-e de cours doit donc être de trouver des méthodes pédagogiques qui permettent des liens plus directs entre les deux actions d'enseigner et d'apprendre. Certaines de ces méthodes sont fondamentales et exigent une rétroaction continue entre le professeur-e ou le chargé-e de cours et les étudiants-es.

La facilité à communiquer n'est donc pas le seul atout d'un bon professeur-e ou d'un bon chargé-e de cours. Plus importants sont la préoccupation pour l'apprentissage des étudiants-es, le respect des objectifs du cours qui représente une partie du programme, le souci de développer de nouvelles méthodes qui facilitent l'apprentissage, le respect du temps des étudiants-es.

Un bon professeur-e ou un bon chargé-e de cours est également celui qui inculque aux étudiants-es la notion que le travail intellectuel est associé au plaisir d'apprendre.

### L'évaluation

Ces critères de qualité peuvent être évalués de façon relativement objective et permettre de considérer l'enseignement à un juste titre dans les divers systèmes de gratification académique : promotion, permanence, prix d'excellence, etc... Car ne nous le cachons pas : sans évaluation, il serait difficile d'aller de l'avant. Il nous reste à déterminer quel type d'évaluation nous souhaitons.

À l'UQAM, il existe une tradition de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants-es. Cette évaluation est presque toujours formative, c'est-à-dire qu'elle permet au professeur-e ou au chargé-e de cours qui tient compte des informations recueillies d'améliorer son enseignement, s'il le désire. Cette évaluation a-t-elle déjà servi dans un but statutaire, c'est-à-dire dans le but de faciliter la prise de décision relative au statut d'un professeur-e ou d'un chargé-e de cours (embauche, promotion, renouvellement de contrat, par exemple) ? Si des cas ont existé, ils ont été relativement rares. Souvent, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée en ce moment, demeure sans réponse.

Serions-nous prêts à accepter une évaluation statutaire de l'enseignement ? Une telle évaluation permettrait d'accorder un juste poids à l'enseignement dans les prises de décision concernant la carrière d'un professeur-e. L'évaluation statutaire, pour être aussi équitable que possible, doit être standardisée ; de plus, elle implique la participation des étudiants-es et des pairs et doit porter non seulement sur la prestation de cours, mais également sur tous les éléments qui constituent la fonction d'enseigner (15). De plus, elle devrait tenir compte des critères d'excellence que nous aurons définis au départ. Comme collectivité universitaire, accepterions-nous de définir un modèle d'évaluation de l'enseignement qui nous permettrait d'en juger la qualité de façon objective ?

## C- DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE

Le développement pédagogique est essentiel à la valorisation de l'enseignement et peut difficilement se faire sans l'existence d'un support institutionnel et d'une structure d'aide à l'enseignement, de la même façon que le développement de la recherche dans une institution ne peut se faire sans l'existence d'un support et d'une structure d'aide à la recherche. Actuellement, c'est le décanat des études avancées et de la recherche qui joue ce rôle pour le développement de la recherche. Depuis la disparition du Service de pédagogie universitaire, aucune structure d'aide à l'enseignement n'existe à l'UQAM.

Dans le but de remédier à cette lacune, nous avons proposé de mettre sur pied une Unité de développement péda-

gogique qui sera sous la responsabilité du décanat des études de premier cycle. Les objectifs de cette Unité seront les suivants : améliorer la formation pédagogique des professeurs-es et des chargés-es de cours ; piloter des projets de développement pédagogique ; guider les responsables de programmes dans le processus de l'évaluation ; donner suite aux recommandations du colloque sur les études de premier cycle.

Cependant, un projet de développement pédagogique ne peut réussir sans la collaboration de tous les professeurs-es et chargés-es de cours qui seront appelés à participer à la réalisation de ce projet. Or, tout développement suscite des changements et bouscule les modes de fonctionnement. Sommes-nous prêts à accepter les changements qui s'imposent ?

## CONCLUSION

La qualité de la formation de nos étudiants-es et la valorisation de l'enseignement dans l'institution sont deux questions étroitement reliées. En effet, l'apprentissage des étudiants-es dépend directement de la qualité de nos enseignements. Loin de nous l'intention d'insinuer que tout ce que nous avons fait n'était pas bon. Mais l'UQAM, peut-être plus que les autres universités, a fait le choix de l'accessibilité. Pendant quelques années, les programmes se sont développés à un rythme vertigineux et la croissance du nombre d'étudiants-es a bousculé nos structures d'accueil. Les programmes ont alors été centrés sur la transmission d'informations plutôt que sur une véritable formation que doit procurer un programme universitaire de premier cycle. Il ne s'agit donc pas de balayer le travail qui a été fait mais de

l'améliorer en le repensant d'une manière différente, c'est-à-dire en l'orientant vers la formation et l'apprentissage des étudiants-es.

Néanmoins, les problèmes concernant le premier cycle ne sont pas spécifiques à l'UQAM. Il semble plutôt que majoritairement, les universités nord-américaines aient suivi la même trajectoire. Par conséquent, notre spécificité sera déterminée par la participation et l'implication de tous et de toutes à la démarche entreprise, par les solutions que nous proposerons à nos problèmes et par notre volonté de les résoudre.

Micheline Pelletier, doyenne  
des études de premier cycle

DEPC - Septembre 1988

## Références

- 1) Boyer, Ernest L. « Specialization: The Enriched Major. » *College: The Undergraduate Experience in America*. New York: Harper & Row. Ch. 7, pp. 102-115, 1987.
- 2) Bok, Derek. « On the Purposes of Undergraduate Education. » *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 103: 159-172, Fall 1974.
- 3) Laliberté, Jacques. « La formation générale dans et à travers le curriculum des collèges et des universités. » *La formation fondamentale. La documentation américaine*. Montréal: Centre d'Animation et de Recherche en Éducation (C.A.D.R.E.). Ch. 6, pp. 47-68, 1984.
- 4) « Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal », document dit « Rapport Wallot », 1985. Reproduit dans *Colloque UQ: Les orientations du 1<sup>er</sup> cycle*. Québec: U.Q., Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, Service des études de premier cycle. *Cabier 2: Documentation québécoise*, pp. 154-164, Septembre 1987.
- 5) Association of American Colleges: *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*. Washington, D.C., 47 pages, February 1985.
- 6) Corbo, Claude. « Le CÉGEP: ordre supérieur d'enseignement? » Notes pour l'allocation du recteur de l'Université du Québec à Montréal au colloque « Le CÉGEP et vous: partenaires pour l'avenir! » (Fédération des cégeps), le 31 mai 1988, au Cégep de Sainte-Foy, Québec. Montréal: UQAM, Cabinet du recteur. 26 pages, 1988. (miméo.)
- 7) « Introduction to the Core Curriculum ». Harvard University, s.d. Reproduit dans *Colloque UQ: Les orientations du 1<sup>er</sup> cycle*. Québec: U.Q., Vice-présidence à l'enseignement et à la recherche, Service des études de premier cycle. *Cabier 3: Documentation étrangère*, pp. 177-190, Octobre 1987.
- 8) Legendre, Renald. « Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal: Larousse, 680 pages, 1988.
- 9) Vars, Gordon F. « Designs for General Education. Alternative Approaches to Curriculum Integration. » *The Journal of Higher Education*, 53: 216-226, March/April 1982.
- 10) Mangan, Katherine S. « Research Universities Urged to Upgrade Status of Teaching. » *The Chronicle of Higher Education*. 34 (10): A19, November 4, 1987.
- 11) Lefebvre-Pinard, Monique. « Études avancées, recherche et premier cycle: Viv(r)e l'équilibre. » Notes pour l'allocation de la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec à Montréal à l'occasion de la Semaine des études avancées, de la recherche et de la création, le 30 septembre 1987, à l'Université du Québec à Montréal. Montréal: UQAM, cabinet de la vice-rectrice. 11 pages, 1987. (miméo.)
- 12) Linsky, Arnold S., and Straus, Murray A. « Student Evaluations, Research Productivity, and Eminence of College Faculty. » *Journal of Higher Education*, 46: 89-102, Jan./Feb. 1975.
- 13) Centra, John A. « Research Productivity and Teaching Effectiveness. » *Research in Higher Education*, 18(4): 379-389, 1983.
- 14) Cross, K. Patricia. « In Search of Zippers. » *American Association for Higher Education Bulletin*, 40(10): 3-7, 1988.
- 15) Fontaine, France. « L'évaluation de l'enseignement: formative ou statutaire? » *Coup d'œil sur l'enseignement universitaire*, Université de Montréal, Service Pédagogique, no. 2, pp. 3-7, octobre 1985.

# Famille de la formation des maîtres

## COLLOQUE SECTORIEL SUR LES ÉTUDES DE PREMIER CYCLE RAPPORT FAIT ET DÉPOSÉ LE 31 AOÛT 1988

**L**a famille de la Formation des maîtres organisait le 28 avril 1988 une journée d'étude avec, comme sujets principaux, la qualité de la formation et la valorisation de l'enseignement au premier cycle. Le programme de la journée comportait principalement huit ateliers, quatre dans l'avant-midi et quatre autres dans l'après-midi, ayant chacun un thème particulier. Le comité organisateur avait prévu que des textes-amorces traitant des différents thèmes seraient colligés, reproduits et distribués à temps, de manière à préparer le plus adéquatement possible le travail de réflexion des participants-es. Dans ce qui suit se trouve énoncé l'essentiel des recommandations formulées à cette occasion.

**Jocelyn R. Beausoleil**  
 Responsable de la journée d'étude  
 Vice-décanat de la famille de la  
 Formation des maîtres

### 1<sup>er</sup> ATELIER

#### La formation des maîtres a-t-elle sa place à l'Université?

Il est recommandé:

- |   |   |
|---|---|
| <p>1 Que l'on diminue le nombre des étudiants-es admis dans les cours-stages de formation des maîtres;</p> <p>2 Que l'on rassemble tous les moyens de formation en un seul et même endroit;</p> | <p>3 Que l'on crée une école affiliée à l'université comme lieu d'apprentissage pour les futurs enseignants-es;</p> <p>4 Que l'on développe des méthodes d'enseignement par équipe afin de faire converger les objectifs.</p> |
|---|---|

### 2<sup>e</sup> ATELIER

#### Conception et gestion des programmes

Il est recommandé:

- |   |   |
|---|---|
| <p>1 Que l'on prévoie pour les programmes de formation des maîtres des profils d'admission, touchant notamment des cours de niveau collégial en français, mathématiques, arts et lettres ou, à défaut, une propédeutique équivalente, afin d'assurer une meilleure formation fondamentale des enseignants-es;</p> | <p>2 Que l'on offre dans les programmes de formation des maîtres des cours pluridisciplinaires axés sur le développement d'habiletés de pensée et d'expression;</p> <p>3 Que l'on reconnaisse que la formation fondamentale du futur maître passe par la formation à la langue.</p> |
|---|---|

### 3<sup>e</sup> ATELIER

#### Place à la formation fondamentale

Il est recommandé:

- |  |  |
|--|--|
| <p>1 Que soit élaboré un tronc commun sectoriel des programmes de formation des maîtres, afin de garantir la formation fondamentale et générale dans tous ces programmes;</p> <p>2 Que, dans la mesure où la compétence humaine de l'enseignant-e joue un rôle important dans la réussite auprès des élèves au même titre que les techniques et méthodes d'enseignement, l'on tienne compte d'un équilibre entre ces deux aspects dans la définition de l'acte d'enseigner et dans la planification des programmes de formation des maîtres;</p> <p>3 Que chaque programme de baccalauréat en formation initiale comprenne au moins une activité d'orientation en début de programme et deux activités de syn-</p> | <p>thèse, gérées par le module, et que chacune des activités de synthèse soit l'occasion pour le module de faire une évaluation sanctionnelle des étudiants par rapport au programme;</p> <p>4 Que l'on mette sur pied des mécanismes d'évaluation des enseignements par les modules en fonction des objectifs visés dans les programmes, c'est-à-dire évaluation des syllabus, des objectifs qui y apparaissent et des objets utilisés pour la notation;</p> <p>5 Que l'on examine, avec l'ensemble des établissements de formation des maîtres, l'opportunité de porter de trois à quatre ans la durée de la formation initiale des enseignants-es, la quatrième année étant éventuellement consacrée à une formation pratique de type internat;</p> |
|--|--|

6 Que l'on crée, au niveau des modules administrateurs, des programmes en organisme de coordination et de concertation pour assurer le suivi des programmes ;

7 Que l'on abolisse les trois cours libres choisis sans encadrement des étudiants-es pour les remplacer par des cours au choix, mais répondant à des objectifs généraux, fondamentaux ou spécialisés en accord avec les programmes de formation des maîtres.

3 Que l'on dissocie sélection et contingentement, afin de permettre qu'une certaine sélection puisse s'effectuer sans égard au contingentement ;

4 Que l'on permette qu'une sélection ait lieu, même dans les programmes non contingentés ;

5 Que l'on élabore un processus de sélection comprenant des instruments d'évaluation des compétences mesurables, comme un test de classement en français et en mathématiques, une entrevue de sélection, etc ;

6 Que la famille de la Formation des maîtres fasse sienne la recommandation no 20 de l'Avis (1987) du Conseil de la langue française à la Ministre responsa-

ble de l'application de la Charte de la langue française, laquelle se lit comme suit : « Le Conseil de la langue française recommande que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les universités augmentent le nombre de crédits consacrés à la didactique du français dans la formation des instituteurs et institutrices de l'école primaire et des professeurs de français de l'école secondaire ; que la didactique de l'écrit se voit accorder un plus grand nombre de crédits ».

7 Que l'on reconnaisse qu'une amélioration des compétences linguistiques des étudiants-es permettrait de hausser le niveau général des cours à la famille de la Formation des maîtres.

## 4<sup>e</sup> ATELIER **Aspects particuliers de la formation des maîtres**

Il est recommandé :

1 Que l'on mette sur pied un tronc commun plus étendu, en incluant dans la formation des futurs enseignants-es l'apprentissage des quatre disciplines artistiques ainsi que des cours de méthodologie et de recherche en bibliothèque plus poussés ;

3 Que l'on resserre l'encadrement des étudiants-es par les professeurs-es, en confiant à chacun-e un certain nombre d'étudiants-es à rencontrer selon les besoins ;

4 Que l'on reconnaisse que l'accroissement de la qualité des cours contribuerait à valoriser l'enseignement au premier cycle.

2 Que l'on établisse des exigences préuniversitaires, par exemple d'avoir déjà exploré une ou plusieurs disciplines artistiques ;

## 5<sup>e</sup> ATELIER **Formation des maîtres et langue d'enseignement**

Il est recommandé :

1 Que tous les professeurs-es de tous les domaines aient la préoccupation de la qualité de la langue dans leur enseignement comme aussi dans l'usage fait par les étudiants-es ;

3 Que l'on rende les futurs enseignants-es conscients de ce que la langue est la discipline englobante, en ce sens que la langue est le moyen d'accès à tous les apprentissages ;

2 Que les professeurs-es voient à traiter avec autant d'attention et de raffinement l'aspect verbal que l'aspect quantitatif de leurs discours ;

4 Que l'on augmente le nombre de cours obligatoires de français (grammaire avancée, didactique du français et expression) ;

5 Que l'on sélectionne des étudiants-es de qualité à l'entrée des programmes de formation des maîtres.

## 7<sup>e</sup> ATELIER **La formation pratique des étudiants-maîtres**

Il est recommandé :

1 Que le ratio étudiants-es / superviseur-e de stage passe d'une trentaine à une dizaine ;

2 Que des gestes concrets soient posés pour rapprocher les étudiants-es, les maîtres-associés-es et les superviseurs-es de stage ;

3 Que des ressources financières soient dégagées pour permettre d'inviter les maîtres-associés à des rencontres avec les étudiants-es et les superviseurs-es de stage ;

4 Que les démarches soient entreprises auprès du ministère de l'Éducation pour inviter des enseignants-es en exercice à venir parler aux étudiants-es sans un supplément de dépenses budgétaires, en invoquant la clause de « libération pour affaires pédagogiques ».

## 8<sup>e</sup> ATELIER **Les responsables de cours : encadrement et coordination**

Il est recommandé :

1 Que l'on détermine une structure de coordination entre professeurs-es et chargés-es de cours pour les cours en grands groupes ;

2 Que l'on inclut dans la tâche des chargés-es de cours l'obligation de participer à des réunions concernant l'encadrement et la coordination de l'enseignement ;

3 Que l'on mette sur pied des formes de contrat de plus d'une session pour les chargés-es de cours, afin que puisse se créer un système d'encadrement ou de création de cours ;

4 Que l'on forme des comités d'intégration des chargés-es de cours dans les départements et que l'on assure la représentation des chargés-es de cours au sein des comités de programme et des équipes pédagogiques départementales.

## 6<sup>e</sup> ATELIER **Accessibilité, qualité et contingentement**

Il est recommandé :

1 Que l'enseignement constitue l'un des critères importants d'embauche et de promotion du personnel enseignant, afin de valoriser l'enseignement au premier cycle ;

2 Que tous les programmes de formation des maîtres vérifient la maîtrise de la langue d'enseignement, avant de procéder à la recommandation pour l'émission d'un permis ;

# Famille des arts

## PROPOSITIONS ADOPTÉES LORS DE LA JOURNÉE DE RÉFLEXION DU 18 MARS 1988

### Proposition 01-CSE-H88

Proposeur :  
André Lamarche  
Secondeur :  
Bruno Joyal

Que la famille des arts, conjointement avec les modules dispensant des programmes donnant accès au permis d'enseignement, entreprenne des démarches auprès des instances concernées afin que les modules récupèrent toute la clientèle étudiante ayant terminé un baccalauréat dans une discipline artistique et voulant obtenir ce permis d'enseignement.

**Adoptée à l'unanimité**

### Proposition 03-CSE-H88

Proposeur :  
Klaus Spiecker  
Secondeur :  
Robert Derome

Que le DEPC et le DEAR, en collaboration avec la famille des arts, organisent chaque année une journée scientifique statutaire.  
Pour : 2  
Contre : 8  
Abstention : 12

**Adoptée à l'unanimité**

### Proposition 05-CSE-H88

Proposeur :  
Robert Derome  
Secondeur :  
Klaus Spiecker

Il est proposé de favoriser la participation des chargés-es de cours aux travaux des conseils modulaires et des assemblées départementales.

**Adoptée à l'unanimité**

### Proposition 07-CSE-H88

Proposeur :  
Serge Ouaknine  
Secondeur :  
Georges Adamczyk

Il est proposé de maintenir ou de baisser les moyennes-cibles départementales du secteur des arts.

**Adoptée à l'unanimité**

Afin d'améliorer la qualité de la formation, il est proposé de contrôler la diffusion de l'information entre les modules et les départements.

### Proposition 02-CSE-H88

Proposeur :  
Klaus Spiecker  
Secondeur :  
Robert Derome

Attendu les besoins d'échanges aux niveaux pédagogiques et scientifiques, attendu que l'UQAM n'offre pas de lieu permanent et régulier pour favoriser et stimuler de telles activités, attendu les discussions tenues en séances, il est proposé que la famille des arts, le DEAR et le service de pédagogie universitaire organisent à chaque année une journée pédagogique statutaire à laquelle participeront les professeurs-es, chargés-es de cours, étudiants-es, administrateurs-trices et techniciens-nes.

**Adoptée à la majorité**

### Proposition 04-CSE-H88

Proposeur :  
Klaus Spiecker  
Secondeur :  
Robert Derome

Que le VRAC étudie sérieusement le projet de création d'un club universitaire favorisant les rencontres et échanges entre les professeurs-es et chargés-es de cours : qu'on utilise le JM. 100 à cette fin et que la brasserie qui y opère soit relocalisée à un endroit plus approprié.

**Adoptée à l'unanimité**

### Proposition 06-CSE-H88

Proposeur :  
Bruno Joyal  
Secondeur :  
Claudette Hould

Il est proposé que les autorités compétentes se penchent sur les problèmes résultant de l'affectation de la « grande place » du pavillon Judith-Jasmin à des fins de ventes commerciales, qui s'exercent au détriment d'activités académiques.

**Adoptée à l'unanimité**

# Famille des sciences humaines

## ÉTUDES DE PREMIER CYCLE : NOTRE POSITION

Les ateliers qui ont regroupé les 10 février et 10 mars derniers des étudiants-es de premier cycle et de second cycle, de même que des professeurs-es et des chargés-es de cours de départements qui assument l'enseignement dans le cadre des programmes de la famille des Sciences humaines, ont permis d'identifier un certain nombre de problèmes qui peuvent compromettre plus ou moins sérieusement la qualité attendue de la formation de premier cycle universitaire.

Ces problèmes concernent plus précisément le cheminement des étudiants-es dans le cadre des programmes, la concordance des objectifs des cours avec ceux des programmes, l'harmonisation des diverses activités offertes par un même programme, l'encadrement pédagogique des étudiants-es, la concertation entre les professeurs-es et chargés-es de cours qui donnent de l'enseignement dans ces programmes, les modes d'évaluation des apprentissages, le soutien pédagogique devant être assuré aux professeurs-es et chargés-es de cours, la valorisation de la dimension enseignement dans la tâche des professeurs-es et l'importance des ressources à affecter au développement de la pédagogie et de la formation au premier cycle.

À l'issue de ces ateliers, un certain nombre de recommandations ont été formulées et soumises par la suite aux conseils de modules et de programmes et aux assemblées départementales du secteur des Sciences humaines. Ces recommandations ont trait à la programmation, à la pédagogie, aux ressources et aux conditions d'apprentissage et de vie étudiante. Elles ont été revues par le comité ad hoc sur les études de premier cycle en tenant compte des avis reçus des conseils de modules et de programmes et des assemblées départementales.

La version qui suit a été de nouveau soumise à l'attention des membres du secteur et a reçu l'approbation des départements d'histoire, de philosophie, de sciences religieuses, de sociologie et de travail social, de même que celle des modules d'économie, de psychosociologie de la communication, de travail social, de géographie, de sciences juridiques, de sexologie, de sociologie, de science politique et des programmes de certificats en administration des services publics, en gestion des services municipaux et en intervention psychosociale.

Quelques départements et modules ont exprimé des commentaires ou réticences que nous avons cru bon de joindre aux vingt-trois recommandations qui suivent.

### PROGRAMMATION

1 Que les cheminements, dans le cadre des programmes, soient davantage précisés et que des mécanismes en assurent la mise en œuvre.

2 Qu'au moment d'une modification de programme, les modules examinent la possibilité de restreindre le nombre des activités proposées en mettant l'accent sur des cours de base, des cours de méthodologie et des cours de développement des habiletés tout en respectant les objectifs particuliers de chacun des programmes.

*1<sup>er</sup> cycle*

**3** Que les professeurs-es et les chargés-es de cours qui donnent un même cours établissent de concert un plan-cadre de cours ;  
• que les plans-cadre soient déposés par les départements aux modules pour avis sur la concordance avec les objectifs des programmes et qu'ils soient harmonisés par les départements en fonction des objectifs des programmes auxquels ils sont destinés de façon à éviter toute redondance ;  
• que les procédures prévues à l'annexe I des règlements des études de premier cycle soient revues en conséquence.

**4** Que les programmes soient évalués non seulement dans leur formulation mais aussi dans leur application.

**5** Qu'on allège les listes de cours de premier cycle dans les programmes et qu'en conséquence soient réduites les banques de cours départementales.

**6** Que l'on examine la possibilité de cours qui puissent être communs (core curriculum) à différents programmes et avoir pour fonction d'assurer une formation de base.

**15** Que l'on prévoie un soutien pédagogique aux professeurs-es et chargés-es de cours qui doivent ou qui désirent améliorer leur contribution à la formation des étudiants-es de premier cycle.

**16** Que l'on tienne compte dans l'embauche des professeurs-es de leur possibilité de remplir adéquatement les trois composantes de la tâche (enseignement, recherche et service à la communauté), et prioritairement de leur aptitude à donner de l'enseignement aux différents cycles d'étude ;

**17** Que pour l'obtention de la permanence ou d'une promotion, l'on tienne compte des performances d'enseignement au même titre que les autres composantes de la tâche.

**18** Que les conseils de programme qui commandent des cours à un département donnent leurs avis sur le profil d'embauche de futurs professeurs-es et sur l'assignation des tâches de ce département.

**19** Que l'Université accroisse les ressources affectées au développement pédagogique et prévoie des dégrèvements et des congés de perfectionnement possible à cette fin.

**20** Que soit reconnu de façon tangible, notamment au plan des ressources financières, l'apport de chargés-es de cours dans la formation et l'encadrement pédagogique des étudiants-es de premier cycle à l'Université.

**PÉDAGOGIE**

**7** Que les modules puissent, par différents mécanismes, par exemple l'apport de conseillers pédagogiques, de professeurs-es ou d'étudiants-es de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, assurer un suivi dans l'encadrement des étudiants-es de premier cycle tout au long de leur cheminement dans un programme.

**8** Que les assemblées départementales se donnent des mesures pour encourager l'ensemble des professeurs-es à apporter une contribution encore plus grande à l'encadrement pédagogique des étudiants-es de premier cycle et à investir de leur temps, de leur énergie et de leur créativité en vue d'assurer une meilleure qualité de la formation dans les différents programmes où elles offrent de l'enseignement.

**9** Qu'il y ait une concertation entre les personnes assumant les différents cours offerts dans le cadre d'un même programme de façon à éviter, d'une part, une redondance et, d'autre part, des carences importantes dans la formation et que les modules veillent à assurer cette concertation.

**10** Que les programmes et les enseignements mettent l'accent, dans la formation des étudiants-es, sur l'acquisition d'une méthode de travail intellectuel qui leur assure une autonomie nécessaire dans leurs apprentissages et la possibilité d'en faire l'application.

**11** Que, dans le cas de cours donnés à de grands effectifs, soient prévues des sessions de travail en groupes plus restreints permettant l'interaction entre les étudiants-es et les enseignants-es, et que des ressources adéquates en locaux et en aide pédagogique soient disponibles à cet effet.

**12** Que les critères d'évaluation des apprentissages soient appliqués en fonction des objectifs de formation d'un programme et des objectifs des diverses activités proposées par ce programme.

**13** Que les modalités d'évaluation soient variées et respectent l'esprit du règlement du 1<sup>er</sup> cycle en ce qui concerne l'évaluation continue des apprentissages ;

**14** Que les étudiants-es exercent leurs prérogatives pédagogiques en ce qui regarde les évaluations des enseignements ; que celles-ci soient faites de manière rigoureuse et avec le soutien requis pour en assurer le suivi.

**CONDITIONS D'APPRENTISSAGE**

**21** Que l'on réexamine la fonction et les modalités d'une semaine de lecture dans le cadre d'une session d'enseignement.

**22** Qu'on demande au ministre de l'Éducation d'améliorer les conditions financières des étudiants-es universitaires.

**23** Que l'on mette à la disposition des étudiants-es de premier cycle des ressources humaines et matérielles, entre autre des locaux, en vue de favoriser le travail intellectuel, les échanges et le développement des habiletés requises par leur formation.

**COMMENTAIRES REÇUS**

**1** Le département de sexologie se dit d'accord avec l'ensemble des recommandations sauf sur la recommandation 18 qui a trait à l'avis des conseils de modules et de programmes concernant les profils d'embauche de futurs professeurs-es.

**2** Le département de philosophie précise qu'il est d'accord avec « l'esprit » des recommandations mais pas toujours avec leur formulation et leur possible opérationnalisation.

**3** Le directeur du module de psychologie a émis un certain nombre de commentaires qui sont reproduits en annexe.

**4** Le département de sciences religieuses a manifesté son accord dans la mesure où l'application éventuelle de ces recommandations (en particulier 4, 5, 16, 18) n'empiète pas sur les responsabilités des assemblées départementales.

# Famille des sciences

## JOURNÉE DE RÉFLEXION SUR LES ÉTUDES DE PREMIER CYCLE

**L**e secteur des sciences a tenu une journée de réflexion sur les études de premier cycle *mercredi le 27 avril 1988*.

Cette journée s'inscrivait dans le cadre du processus de réflexion amorcé par l'UQAM sur la qualité de la formation et la valorisation de l'enseignement au premier cycle universitaire.

Ce dernier thème de la valorisation de l'enseignement au premier cycle a été discuté dans deux ateliers en avant-midi et le thème de la qualité de la formation a fait l'objet d'une discussion dans trois ateliers, en après-midi.

On retrouvait comme participants-es dans les ateliers de l'avant-midi des professeurs-es du secteur des sciences et dans les ateliers de l'après-midi des professeurs-es, des étudiants-es, des diplômés-es, et des chargés-es de cours (voir liste à l'annexe-1).

Une cinquantaine de personnes ont participé à cette journée alors que des invitations avaient été lancées à tous les professeurs-es et à 27 chargés-es de cours des départements du secteur des sciences, à 58 étudiants-es membres des conseils de module et à 76 diplômés-es des programmes de la famille.

Des commentaires sur les deux thèmes précités, recueillis lors d'une enquête préalable auprès des professeurs-es chargés-es de cours et des étudiants-es du secteur des sciences, ont servi à amorcer la discussion en ateliers.

Dans chaque atelier, on retrouvait un-e animateur-trice et un-e secrétaire.

Les délibérations ont fait l'objet d'un compte rendu pour chacun des ateliers.

Les conclusions et les recommandations sont les suivantes :

### VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE PREMIER CYCLE

#### Demander aux départements :

1) de définir des politiques sur l'enseignement de 1<sup>er</sup> cycle et des moyens de le revaloriser et d'en reconnaître la qualité;

2) d'identifier des aides pédagogiques pour encadrer les jeunes professeurs-es;

3) de trouver de nouveaux moyens d'évaluer les enseignements (en plus de l'évaluation par les étudiants-es) pour motiver les professeurs-es à enseigner au premier cycle;

#### Demander à l'Université

1) que la convention collective permette des dégrèvements de recherche et de service à la communauté pour favoriser l'enseignement et le développement pédagogique;

2) d'augmenter les moyens financiers consacrés à l'amélioration de la qualité de la formation et à la promotion de l'enseignement au premier cycle;

3) de créer un prix d'excellence de l'enseignement.

#### Demander aux modules

1) d'améliorer les liens entre les modules et les départements;

2) de vérifier que les objectifs des programmes et ceux des cours ont été réellement atteints;

3) de s'assurer que les cheminement suivis par les étudiants-es dans les programmes sont respectés.

### QUALITÉ DE LA FORMATION

- Améliorer la communication entre modules-départements-professeurs-es-chargés-es de cours-étudiants-es;

- Assurer une meilleure diffusion des objectifs des programmes et des cours aux intéressés (professeurs-es, chargés-es de cours, étudiants-es);

- Préconiser l'utilisation d'exams-synthèses en fin de programme;

- Améliorer le soutien pédagogique à l'enseignement au 1<sup>er</sup> cycle, en particulier pour les grands groupes;

- Assurer une meilleure connaissance de leur futur milieu de travail aux étudiants-es;

- Réaffirmer le principe d'ouverture du 1<sup>er</sup> cycle et prendre des mesures cor-

rectives quant à la disparité des formations des nouveaux étudiants-es;

- Favoriser la formation de responsables de cours au niveau des départements pour assurer un encadrement des chargés-es de cours;

- Résister à la tendance à la sur-spécialisation en visant d'abord et avant tout à former des diplômés-es dotés d'une solide formation de base et d'une certaine polyvalence;

- Demander aux instances de l'UQAM de donner un rôle aux cours libres, i.e. les encadrer pour qu'ils s'insèrent dans les objectifs des programmes.

# Famille des sciences de la gestion

## COMPTE RENDU DU MINI COLLOQUE SUR LES ÉTUDES DE 1<sup>er</sup> CYCLE

**E**n ce vendredi 25 mars 1988, le vice-doyen de la famille des sciences de la gestion, monsieur Jean-Claude Forcuit, souhaite la bienvenue aux soixante-treize personnes qui ont accepté l'invitation de participer à cette réflexion sur les études du premier cycle en sciences de la gestion, au Holiday Inn, Place Dupuis.

L'animateur, monsieur Jean Pelletier, directeur du Centre d'études en tourisme, est présenté à l'assemblée ainsi que l'équipe qui a travaillé à la préparation de cet événement, Odette Cyrenne et Louise Riel pour les aspects logistiques et les animateurs des ateliers, soit Danielle Gagnon-Valotaire pour l'Atelier IV, Louis Jolin pour l'Atelier III, André Charette pour l'Atelier II et Jean-Claude Forcuit pour l'Atelier I.

Pour le bénéfice des personnes qui sont moins familières avec les structures de l'UQAM, monsieur Forcuit donne des informations générales sur la famille des sciences de la gestion qui regroupe les programmes dans lesquels sont inscrits 12,000 étudiants-es à temps plein et à temps partiel, dans une proportion de 40/60 %.

Ces étudiants-es sont répartis entre les dix-sept programmes de formation, lesquels sont de deux types, soit des programmes de baccalauréat (30 cours ou 90 crédits) au nombre de cinq, et des programmes de certificats (10 cours ou 30 crédits) au nombre de 12.

De plus, la famille des sciences de la gestion a une particularité qui concerne les baccalauréats dits par cumul, c'est-à-dire une combinaison de trois certificats, un de niveau général et deux de niveau spécialisé, ce qui permet ainsi d'obtenir le grade de B.A.A. Plus de 2,000 étudiants-es ont opté pour cette possibilité.

Chacun des programmes est rattaché à un module et les 13 modules forment la famille des sciences et de la gestion.

Les secteurs à l'UQAM, au nombre de six, regroupent une famille et les départements qui sont les plus proches des disciplines enseignées dans les programmes. Le secteur des sciences de la gestion est le plus important puisqu'il dessert presque le quart des étudiants de toute l'université. Ce secteur comprend donc la famille des sciences de la gestion et les quatre départements suivants : sciences administratives, sciences comptables, sciences économiques, études urbaines et touristiques.

Nous avons également des liens privilégiés avec d'autres départements qui dispensent des enseignements dans nos programmes, comme le département de mathématiques-informatique, celui des sciences juridiques, etc.

Par la suite, le vice-doyen mentionne que l'organisation d'une réflexion sur la qualité de l'enseignement universitaire s'inscrit dans un contexte beaucoup plus large que celui des études en gestion, mais rejoint les préoccupations de milieux universitaires presque au niveau mondial.

En effet, nos voisins des États-Unis y sont très sensibilisés. De nombreux auteurs américains sont souvent cités dès que l'on aborde ce sujet. On cite en particulier Alan Bloom dans son essai sur le déclin de la culture générale et Derek Bok qui a écrit « Higher Learning » et dont les idées sont reprises dans le 2<sup>ème</sup> atelier.

Au niveau national, canadien, un colloque organisé par les ministres de l'éducation de chacune des provinces, en octobre 1987 à Saskatoon, se penchait sur l'enseignement post-secondaire afin « d'explorer les défis et les perspectives devant lesquels se trouvent les

collèges et les universités, au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle ».

Enfin, au niveau provincial, en novembre 1987, l'Université du Québec réunissait trois cents représentants des directions de l'enseignement de son réseau, pendant trois jours, au Mont Ste-Anne, pour revoir quinze ans après leur formulation les objectifs généraux du premier cycle universitaire.

À ce colloque de l'Université du Québec, l'ensemble des directeurs-trices des modules des sciences de la gestion étaient présents-es, mais les étudiants-es, les enseignants-es, les chargés-es de cours n'y étaient pas représentés. De ce colloque, il ressortait la nécessité d'aller plus en profondeur et de traduire cette réflexion en des gestes opérationnels. L'UQAM décida donc de passer à des questions plus précises dans les différents secteurs.

Madame Micheline Pelletier, doyenne des études de premier cycle, nous invitait donc à nous concentrer sur cinq questions fondamentales :

- Qualité de la formation et des programmes
- Valorisation de l'enseignement
- Formation générale et fondamentale
- Taux d'abandon des étudiants
- Évaluation des programmes

En février 1988, le comité de coordination de la famille des sciences de la gestion remettait le soin à un sous-comité de mettre en place une journée de réflexion, qui impliquerait tous les membres des conseils de module ainsi que toutes les personnes qui se sentent concernées et motivées par les questions touchant à la qualité des enseignements en sciences de la gestion et qui partici-

pent de près à l'enseignement et à la gestion au premier cycle.

Il fut donc décidé de répartir les participants-es en quatre ateliers, soit :

- 1<sup>er</sup> Atelier**  
Objectifs du 1<sup>er</sup> cycle en sciences de la gestion
- 2<sup>e</sup> Atelier**  
Structuration des programmes en sciences de la gestion
- 3<sup>e</sup> Atelier**  
Encadrement pédagogique approprié à la formation à la gestion
- 4<sup>e</sup> Atelier**  
Évaluation et suivi des enseignements et des étudiants

De courtes expériences furent préparées par les animateurs-trices de chaque atelier et serviront de pistes de réflexion, de points de départ pour le bénéfice de la discussion. Un-e rapporteur-e différent de l'animateur-trice fera la synthèse des idées principales qui auront pris forme et qui serviront à alimenter la deuxième partie, la plénière, qui sera animée par une personne neutre, monsieur Jean Pelletier.

Après cette introduction par monsieur Jean-Claude Forcuit, les personnes présentes se répartissent dans les quatre ateliers de leur choix où, durant deux heures, elles discuteront du thème choisi.

Au retour, pour la plénière, chacun des rapporteurs-es donne un aperçu des opinions qui ressortent suite aux échanges vécus par les participants-es.

1<sup>er</sup> ATELIER

## Les objectifs de formation au 1<sup>er</sup> cycle à la famille des sciences de la gestion

Animateur: Jean-Claude Forcuit

Rapporteuse: Thérèse Savoie

2<sup>e</sup> ATELIER

## La structure des programmes à la famille des sciences de la gestion

Animateur: André Charette

Rapporteuse: Louise Richard

Les participants-es sont invités-es à revoir les objectifs de la formation au premier cycle sous différents angles:

- Les étudiants-es
- Le marché du travail
- Les modules
- Les professeurs-es/enseignants-es
- La direction de l'Université

La question qui se pose tout d'abord est celle du choix de programme des étudiants-es et de son rapport avec la demande du marché actuel.

Les personnes présentes apportent leur point de vue quant à la formation qui devrait être axée sur la spécialisation ou sur la formation générale.

Il est à noter qu'évidemment la spécialisation apporte la confiance en soi et permet au nouveau diplômé-e d'accéder à un poste pour lequel il-elle semble prêt à ce moment. Il-elle devra cependant avoir développé des qualités de base: autonomie, communication, esprit critique, créativité, mobilité et service à la communauté qui lui permettront d'évoluer et de devenir plus généraliste. L'implication en milieu universitaire par des activités extra-académiques permet à l'étudiant-e de mieux développer ces qualités.

C'est pourquoi un employeur est en

droit d'attendre plus d'un-e diplômé-e d'université que d'un-e finissant-e de cégep. L'universitaire pourra éventuellement apporter des idées nouvelles et aura réussi à développer un esprit de synthèse, surtout s'il-elle a acquis une certaine formation générale.

Pour la deuxième partie de cet atelier, les participants-es identifient certains moyens qui pourraient être pris afin que les objectifs du 1<sup>er</sup> cycle soient atteints. En voici quelques-uns:

- Possibilité de créditer des activités parascolaires qui reposeraient sur le développement du sens du leadership et de l'organisation; Séjour à l'étranger d'environ deux à trois mois afin de profiter de la culture de différents milieux et mieux percevoir le contexte international;
- Syllabus plus complets qui identifieraient les objectifs poursuivis en rapport avec ceux du programme ou des études de 1<sup>er</sup> cycle;
- Cours de développement organisationnel appliqué;
- Professeurs-es plus exigeants et qui ne devraient plus normaliser dans leurs évaluations des étudiants-es, mais qui devraient préciser leurs méthodes pour vérifier l'atteinte des objectifs de formation recherchée.

Dans le 2<sup>e</sup> atelier, ce qui fut proposé aux participants-es s'articulait autour des notions suivantes: « une restructuration en profondeur des divers programmes de la famille des sciences de la

gestion et, en particulier, des liens entre les divers programmes de baccalauréat et de certificat dont nous parlerons en termes de *cheminements académiques personnels* ».

### LA PROGRAMMATION

- |   |          |
|---|----------|
| A. Le concept des trois phases distinctes                               | APPROUVÉ |
| B. La nature des trois phases   | APPROUVÉ |
| C. La relation entre programmes de baccalauréat et certificats          | APPROUVÉ |
| D. Les concepts de « cheminement académique personnel » et de « devis » | APPROUVÉ |

En général l'ensemble des membres étaient favorables à la restructuration des programmes de la famille selon la formule 10-10-10.

- 1<sup>ère</sup> phase:**  
formation générale/10 cours/phase familiale
- 2<sup>e</sup> phase:**  
formation modulaire/10 cours/phase modulaire
- 3<sup>e</sup> phase:**  
formation spécialisée/10 jours/phase spécialisée

L'unanimité s'est faite autour des points suivants:

#### Phase familiale

- Tous les étudiants-es doivent suivre les mêmes cours de base;
- Les 10 cours de la phase familiale devraient couvrir les champs fondamentaux;
- La formation générale doit être de haut calibre afin de permettre un choix judicieux et définitif quant à la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> phase;
- Les 10 cours de base seront dispensés par des professeurs-es réguliers;
- Il y aura 2 portes d'entrée: la phase I ou la phase III. À la fin de chaque

phase, un-e étudiant-e peut recevoir un certificat mais l'obtention du baccalauréat passe par la réussite des 10 cours de la phase I, de la phase II et de la phase III;

- Il faudra s'assurer que ces cours se démarquent bien de ceux suivis au cégep.

#### Phase modulaire

- Cette phase nous permet de satisfaire aux exigences de certaines corporations;
- elle rend possible l'intégration des gens des certificats;
- elle aide à la spécialisation: dans certains cas après ce 2<sup>e</sup> bloc de 10 cours, l'étudiant-e se retrouvera devant un *choix unique* pour sa spécialisation ou devant *des choix multiples*;
- elle devra être énormément travaillée puisqu'elle constitue une étape charnière dans la formation de l'étudiant-e;
- en phase I, il n'y a aucune flexibilité dans le cheminement, mais il faut retrouver cette flexibilité dans les phases II et III.

#### Phase spécialisée

- Comme les étudiant-es peuvent entrer par cette porte, ce bloc de 10 cours sera très *spécifique à un champ donné*;
- L'étudiant-e peut ne vouloir que ces 10 cours sans aspirer au titre de bachelier-ère mais pour répondre à des exigences d'emploi, il-elle cherche à se spécialiser en finances/marketing/ressources humaines/comptabilité, etc...
- retour à la phase familiale (phase I) afin d'envisager un baccalauréat.
- ou émission d'un diplôme (certificat) et retour sur le marché du travail. (1)

(1) NOTE: Il y aura toujours la possibilité de faire des programmes courts pour satisfaire à une demande précise du marché du travail.

## CONCEPT DES TROIS PHASES

### Points forts

- Créer une suite logique dans le cumul de certificats (certains étudiants-es faisaient fi de cette préoccupation).
- Apporter notre aide à l'entrée.
- Combler la lacune observée par « l'absence » de soutien pédagogique.
- Sanctionner la formation par tranche de 10 cours selon un processus allant du plus général à la spécialisation.
- L'idée des 2 portes d'entrée est excellente.
- Les programmes courts avec quelques cours de propédeutique: excellent!
- Possibilité de mieux structurer nos cours, d'en reprendre les contenus et de les harmoniser afin d'éviter que la matière se recoupe.
- On respecte les cohortes dès la 2<sup>e</sup> phase.
- Sur le marché du travail, nos étudiants-es devront cohabiter, être polyvalents et travailler ensemble. Alors cette formule permet dès l'université l'apprentissage de cette cohabitation entre les diverses concentrations.
- Mêler les cohortes adultes T.P./adultes T.C./réguliers T.C. est une interaction 1) souhaitable 2) profitable 3) enrichissante.
- Déjà dans les programmes SCO, il y a 15 cours identiques à ceux ADM alors la formule 10-10-10 pourrait aisément s'appliquer et convenir à tous, toutes sans tout chambouler.

- Très bénéfique pour la vie étudiante:
  - annihile les barrières entre les étudiants-es des différents modules;
  - crée une appartenance à un plus grand groupe;
  - brise l'isolement;
  - crée des liens qui auront une certaine pérennité une fois nos étudiants-es rendus-es sur le marché du travail.

### Points faibles

- On risque de perdre notre particularité et de ressembler à nos concurrents.
- On doit revoir les titres de chacune des 3 phases.
- Une mise en garde relativement au contingentement: toute notre clientèle va frapper au premier bloc de 10 cours alors peut-être faudra-t-il revoir les règles du contingentement et l'élargir au niveau de toute la famille.
- Les choix faits au niveau modulaire limiteraient ceux au niveau de la spécialisation.
- Exemple: Phase II compt. ou GIT: Phase III compt. ou GIT
- Il faudra prévoir les changements brusques d'orientation.
- Exemple: 1 année: emballage pour ADM, l'année suivante ce sera pour SCO, etc.
- Les cheminements comptables entre autre précisent dès le départ une spécialisation en comptabilité alors que la formule 10-10-10 ne la précise qu'en 2<sup>e</sup> phase.

## CHEMINEMENT ACADÉMIQUE PERSONNEL

L'unanimité s'est aussi faite sur le concept d'un contrat individuel entre les étudiants-es et la direction du module; contrat qui stipulerait à l'avance le cheminement académique de chacun-e. Il sera cependant possible d'y apporter des modifications, si en cours de route, l'étudiant-e désire se réorienter.

L'avantage de cette formule est d'apporter notre soutien et support dès l'entrée des étudiants-es et leur permettre ain-

si de cheminer logiquement à travers le programme sans faire de cours additionnels et/ou inutiles.

D'autres avantages non négligeables comme:

- structure des cours simplifiée;
- meilleur service aux étudiants-es;
- motivation accrue chez les étudiants-es;
- meilleure gestion de la banque de cours; etc.

### L'ENCADREMENT

- A. Concept des coordonnateurs-trices familiaux pour la phase I APPROUVÉ
- B. Création d'un module spécifique pour la phase I APPROUVÉ
- C. Coordination entre les modules de certificats et groupes de professeurs-es intéressés-es NON-DISCUITÉ

Au chapitre de l'encadrement, on trouve le même consensus que pour celui sur la programmation. Les participants-es ont été très réceptifs à l'idée que pour chaque cours de la phase I il y aurait un professeur-e responsable de tous les groupes. Ce professeur-e agirait à titre de *coordonnateur-trice familial* pour tout ce qui a trait à l'encadrement *PÉDAGOGIQUE*; le secteur administratif est assuré par des professionnels-es syndiqués-es appelés-es, présentement, coordonnateurs-trices.

Les coordonnateurs-trices familiaux

(donc les professeurs-es) seraient « rattachés » à la famille et non plus rattachés aux départements (sous les DER actuels) et se retrouveraient au sein d'un *nouveau module* créé tout spécialement pour répondre aux besoins des étudiants-es qui entrent dans la phase I, soit la phase familiale.

Le problème de l'encadrement demeure complexe et plusieurs pistes de réflexion ont été identifiées:

- sensibilisation du corps professoral;
- changement dans la responsabilité des professeurs-es eu égard de l'encadrement des cours;
- changement [revalorisation ou appauvrissement] de la tâche de direction de module;
- urgence de réfléchir sur la création d'une instance institutionnelle telle un CEPREC sectoriel qui aurait tous les

pouvoirs du CEPREC actuel mais qui serait exclusivement le porte-parole auprès du CE de l'UQAM, des idées, des besoins et des attentes des départements du secteur.

C'est sur cette idée de la création d'un CEPREC sectoriel que les discussions ont pris fin. Toutefois, il faut ajouter que cette hypothèse a été déposée aux membres du groupe de travail mais n'a pas été discutée en profondeur.

En guise de dernier commentaire, nous pouvons ajouter que les gens ont senti l'urgence de penser une restructuration, que la formule présentée leur a semblé intéressante et qu'ils sont décidés à investir davantage et à très court terme afin de trouver la solution optimale à la problématique d'une restructuration des programmes de la famille des sciences de la gestion.

## 3<sup>e</sup> ATELIER

### Encadrement pédagogique

Animateur: Louis Jolin

Rapporteur: Donald Deschênes

« Une réflexion sur les études universitaires de premier cycle ne peut faire fi des questions liées à la qualité de l'enseignement proprement dit... cette qualité, par surcroît, est souvent remise en cause ».

(Louis Jolin)

Ce rapport reproduit l'essentiel des discussions du 3<sup>e</sup> atelier relativement

à l'encadrement pédagogique à la famille des sciences de la gestion. Au niveau méthodologique, les intervenants-es ont convenu d'établir un diagnostic, dans un premier temps pour ensuite discuter des éléments d'une stratégie pédagogique pour améliorer la situation actuelle. Le texte préparé par Louis Jolin, animateur de l'atelier, sert de point de référence.

### DIAGNOSTIC SUR LA PÉDAGOGIE: VRAI OU FAUX PROBLÈME

Selon les interventions des participants-es à l'atelier, il ressort qu'une trop grande valorisation accordée à la recherche a pour conséquence d'attribuer moins d'importance à la fonction d'enseignement du cours professoral. Ainsi, la clientèle étudiante est souvent laissée à elle-même, soit par manque de ressources d'encadrement, soit par manque d'intérêt du corps professoral à lui accorder plus de soutien.

Il y aurait donc lieu de revaloriser l'effort d'encadrement en suscitant une démarche volontaire de la part des enseignants-es.

Les participants-es à l'atelier ont de plus remarqué le manque d'homogénéité au niveau des groupes-cours; ils ont souligné la trop grande diversité de syl-

labus pour un même cours. Les outils pédagogiques sont parfois mal utilisés. En ce qui concerne le nombre d'étudiants-es inscrits à un groupe-cours, les enseignants-es remarquent qu'il n'y a pas de difficulté lorsqu'ils sont informés à l'avance d'un grand groupe, car ils peuvent adapter l'encadrement.

La préoccupation majeure, qui a retenu l'attention des intervenants-es, est celle de la préparation des étudiants-es à recevoir l'enseignement au niveau universitaire. Les participants-es se sont posés la question à savoir si l'on devait, au niveau universitaire, revoir ce qui aurait dû être acquis au niveau pré-universitaire ou retourner le problème à ce dernier niveau.

## STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

À la suite de ce diagnostic, les participants-es appuient la proposition qui invite la famille des sciences de la gestion à se donner une véritable stratégie pédagogique. Voici donc, point par point, quelques éléments de cette éventuelle stratégie.

### 1- Uniformisation des cours

Cela peut consister à utiliser un même syllabus pour un même cours, à faire passer un examen commun pour tous les groupes-cours. Le contrôle du contenu d'un cours par le coordonnateur est primordial.

Cependant, il faut savoir qu'il y a des contraintes à l'établissement d'examen communs (Règlement no 5). La négociation de l'entente d'évaluation peut aller à l'encontre de cette possibilité. De plus, l'implantation d'un examen commun exige une correction commune. Est-ce réalisable?

### 2- Service d'aide et d'orientation à la démarche universitaire pour la clientèle étudiante.

Il s'agit d'un service volontaire et non un système de tutorat obligatoire comme le proposait le texte de Louis Jolin.

### 3- Formation pédagogique obligatoire des enseignants-es.

Une condition pour les nouveaux enseignants-es; des cours de recyclage pour les autres...

### 4- Accentuer l'utilisation de l'ordinateur par l'étudiant-e.

Encourager l'acquisition d'un micro-ordinateur par étudiant.

### 5- Synchroniser et harmoniser les niveaux de formation (secondaire, collégial et universitaire).

Il s'agit d'un défi de taille mais indispensable!

### 6- Implantation d'un centre de pédagogie au service du corps professoral de la famille des sciences de la gestion.

Il ne s'agit pas de recréer un service de pédagogie universitaire pour toute l'université... mais des services souples, décentralisés, rattachés aux familles.

Ce ne sont là que des éléments d'une stratégie pédagogique. L'essentiel du message des participants-es à cet atelier va dans le sens d'une nécessaire concertation de tous les intervenants-es dans le but d'atteindre le maximum d'efficacité dans l'encadrement pédagogique des étudiants-es.

Voilà en bref le contenu des discussions des participants-es au 3<sup>e</sup> atelier. J'espère avoir représenté le plus fidèlement possible les points de vue majoritaires des participants-es.

3. Les étudiants-es se désintéressent de l'évaluation et les réponses données le reflètent, car ils-elles ont l'impression que celle-ci est inutile et que leurs réponses sont sans effet sur le choix des enseignants-es. Cette impression est justifiée par la rigidité des conventions collectives.

4. Les répondants ne sont pas nécessairement représentatifs.

Dans certains groupes, un pourcentage faible des étudiants-es inscrits au cours répond entièrement au questionnaire.

5. Le questionnaire est long.

Certaines questions, de surcroît, apparaissent inutiles pour juger de la qualité de l'enseignement.

6. Les étudiants-es manquent d'information pour évaluer les enseignements.

Souvent, les étudiants-es connaissent mal les objectifs du programme et des cours qu'ils suivent. Ces objectifs ne sont souvent pas précisés ou rappelés dans les syllabus.

### B. Propositions de réforme

En vue d'améliorer l'enseignement et de pallier les lacunes mentionnées plus haut, il a été proposé de:

1. Diffuser auprès des étudiants-es et des départements, sections et coordonnateurs de cours concernés les objectifs des programmes et des cours de la famille des sciences de la gestion.

Cette responsabilité relève du directeur-trice de module et des directeurs-trices des départements fournisseurs qui, une fois informés, devront trans-

mettre l'information aux responsables de sections et coordonnateurs-trices de cours.

2. Standardiser les syllabus de cours et les rendre conformes aux descriptifs donnés dans les programmes.

Cette proposition a pour but d'assurer que les objectifs des cours soient atteints.

Les syllabus devraient stipuler les objectifs du cours, les modalités d'évaluation (en précisant les modalités d'attribution des notes et une description des travaux demandés) le nom et les coordonnées de la personne responsable du cours et inclure une description détaillée du contenu du cours et des lectures à faire et une bibliographie.

3. Uniformiser les examens.

Cette proposition a pour but d'assurer que les objectifs du cours soient atteints.

4. Établir une première évaluation à la quatrième ou cinquième semaine.

Cette évaluation aurait pour but d'informer l'enseignant-e au début de session des difficultés perçues par les étudiants-es. Cette évaluation pourrait être communiquée au directeur-trice du module et au coordonnateur-trice du cours.

5. Simplifier le questionnaire d'évaluation actuel et faire prendre conscience aux étudiants-es de son importance avant de leur demander d'y répondre.

6. Établir un système de contrôle qui permette de veiller à ce que ces mesures soient appliquées.

## 4<sup>e</sup> ATELIER Évaluation

Danièle Gagnon-Valontaire  
Rapporteur: Guy Mercier

Les discussions ont porté sur deux volets: l'évaluation des enseignements et l'évaluation des étudiants-es. Cepen-

dant, le premier volet a retenu davantage l'intérêt que le deuxième.

## ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

### A. Constat

Le système actuel d'évaluation des enseignements consiste essentiellement en un questionnaire administré en classe, autour des onzième et douzième semaines de cours. Ce système d'évaluation est perçu comme déficient pour diverses raisons.

1. L'évaluation est tardive.

Elle intervient tard dans le semestre et ne permet pas des corrections et aménagements. À ce stade, l'étudiant-e a déjà subi les conséquences d'un enseignement inadéquat, le cas échéant.

2. Le temps alloué à l'évaluation est insuffisant, les étudiants-es disposent de 10 minutes pour répondre à 33 questions.

## ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS-ES

Le système de normalisation des notes pratiqué dans un certain nombre de cours a été critiqué, car il aboutit à des incohérences, des situations injustes et

crée de l'incertitude auprès des étudiants-es dont les notes dépendent de la composition des groupes dans lesquels ils sont inscrits.

*1<sup>er</sup> cycle*

**POUR Y VOIR CLAIR**

**HORAIRE**

**24 OCTOBRE :**

- 14h00 : Caucus étudiant :  
Rencontre avec la doyenne  
Plénière étudiante / Animatrice : Michelle Emond
- 17h00 : Inscription
- 18h30 : Claude Corbo, recteur de l'UQAM  
Mot de bienvenue
- 18h45 : Micheline Pelletier, doyenne  
Études de premier cycle, UQAM  
Thème : **Pour un premier cycle en santé**
- 19h00 : Georges Leroux, département de philosophie, UQAM  
Thème : **Le premier cycle en question :**  
Histoire, Économie, Culture
- 19h45 : Gilles Thérien, département d'études littéraires,  
UQAM  
Thème : « **Et pourtant elle tourne** »  
Galilée
- 20h30 : Période de questions
- 21h30 : Cocktail offert par madame Monique Lefebvre-Pinard,  
vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, UQAM

**25 OCTOBRE :**

- 8h00 : Café et brioches\*
- 9h00 : 1<sup>er</sup> Atelier\*  
Thème : **La qualité de la formation au 1<sup>er</sup> cycle**
- 11h00 : Pause
- 11h30 : Plénière  
Animateur : Jean Pelletier,  
Centre d'études en tourisme (CET)  
Local AM-050
- 13h00 : Déjeuner
- 15h00 : 2<sup>e</sup> Atelier\*  
Thème : **La valorisation de l'enseignement**
- 17h00 : Pause
- 17h30 : Plénière  
Animatrice : Jean Pelletier,  
Centre d'études en tourisme (CET)  
Local AM-050
- 19h00 : Invité de marque (à confirmer)
- 19h30 : Cocktail offert par monsieur Claude Corbo,  
recteur de l'UQAM

\* Le numéro de la salle vous sera communiqué en même temps que la confirmation de votre inscription.

**PRÉSIDENTS D'ATELIERS**

- Denis Bertrand, Département des Sciences administratives
- Gérard Bochud, Département de design
- Marc Bouisset, Département de mathématiques et d'informatique
- Roger Bouthillier, Département des Sciences comptables
- Marie-Lise Brunel, Département des Sciences de l'éducation
- Jean-Pierre Brunet, Département des Sciences de l'éducation
- Jean Carrière, Département de géographie
- André Charette, Département des Sciences administratives
- Danielle Desbiens, Département des Sciences administratives
- Claude-André Ducharme, Département des Sciences juridiques
- Jean Ducharme, Département des Sciences administratives
- Pierre Filiatrault, Département des Sciences administratives
- Philippe-Jean Gabrini, Département de mathématiques et d'informatique
- Danielle Gagnon-Valotaire, Département des sciences comptables
- Guy Goulet, Département des sciences comptables
- Claudette Hould, Département de l'histoire de l'art
- Micheline Labelle, Département de sociologie
- Georges Laferrrière, Département de théâtre
- Andrée Landreville, Département des Sciences de l'éducation
- Jean Legault, Département des Sciences comptables
- Régnald Legendre, Département des Sciences de l'éducation
- Joseph Lévy, Département de sexologie
- Georges Leroux, Département de philosophie
- Camille Limoges, Département d'histoire
- Christiane Mallet, Famille des Lettres
- Mauro Malservisi, Département des Sciences économiques
- René Paoletti, Département de kinanthropologie
- Charles Rajotte, Famille des Lettres
- Serge Robert, Département de philosophie
- Armande St-Jean, Département des communications
- Jacques St-Pierre, Département des Sciences administratives
- Serge P. Séguin, Département des Sciences de l'éducation
- Daniel Vocelle, Département de chimie et d'informatique

**FICHE D'INSCRIPTION**

*1<sup>er</sup> cycle*

**POUR Y VOIR CLAIR**

Inscrivez-vous au Colloque  
24-25 octobre 1988

Nom .....

Département .....

Module .....

Service .....

Veillez retourner le formulaire d'inscription *au plus tard*  
le mercredi 19 octobre 1988  
Pour information : Madame Francine David 282-3031

**RETOURNER À :**

*1<sup>er</sup> cycle*

**POUR Y VOIR CLAIR**

Madame Francine David  
Décanat des études de premier cycle  
Chambre B-4100  
Université du Québec à Montréal  
Case Postale 8888, succursale « A »  
Montréal H3C 3P8