

Pour un cadre organisationnel de premier cycle plus favorable à l'innovation pédagogique

Denis Bertrand et Denis Rhéaume

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?
Volume 27, numéro 2, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009934ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/009934ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bertrand, D. & Rhéaume, D. (2001). Pour un cadre organisationnel de premier cycle plus favorable à l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 283–304. <https://doi.org/10.7202/009934ar>

Résumé de l'article

Les auteurs de cet article soutiennent que la mise en place d'un cadre organisationnel de premier cycle plus adéquat permettrait non seulement d'améliorer la formation, mais aussi de créer un environnement plus favorable à l'innovation pédagogique. À cette fin, ils proposent une restructuration de chacun des programmes en deux blocs distincts, complémentaires et aux finalités différentes, et une réorganisation du travail des enseignants sur des bases plus collectives. L'argumentation s'appuie sur les témoignages d'experts et sur une série d'enquêtes effectuées de 1995 à 1999 par une équipe de recherche de l'Université du Québec.

Pour un cadre organisationnel de premier cycle plus favorable à l'innovation pédagogique

Denis Bertrand
Professeur

Denis Rhéaume
Professeur

Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – Les auteurs de cet article soutiennent que la mise en place d'un cadre organisationnel de premier cycle plus adéquat permettrait non seulement d'améliorer la formation, mais aussi de créer un environnement plus favorable à l'innovation pédagogique. À cette fin, ils proposent une restructuration de chacun des programmes en deux blocs distincts, complémentaires et aux finalités différentes, et une réorganisation du travail des enseignants sur des bases plus collectives. L'argumentation s'appuie sur les témoignages d'experts et sur une série d'enquêtes effectuées de 1995 à 1999 par une équipe de recherche de l'Université du Québec.

Introduction

L'université est non seulement une organisation en évolution constante, mais aussi une institution vouée, par sa double mission de formation des futures élites et de développement de nouvelles connaissances, à jeter les bases d'importantes mutations au sein de la société qu'elle dessert.

L'université s'avère aussi une institution particulièrement stable, une organisation où les changements importants, surtout en matière de structuration des programmes de formation et d'organisation du travail des personnels enseignants, ne se produisent qu'à la suite d'un long processus et de difficiles consensus au sein de la communauté universitaire.

La typologie des structures organisationnelles de Mintzberg (1982) permet d'expliquer en partie ce phénomène: l'université est une organisation de type

bureaucratique professionnel, soit une organisation où le pouvoir est principalement entre les mains des professionnels du centre opérationnel, où la ligne hiérarchique est peu importante et où la coordination entre les composantes de l'organisation se fait surtout grâce à la standardisation des qualifications des opérateurs-professionnels, les enseignants et les chercheurs organisant eux-mêmes, en grande partie, leur travail¹.

Ainsi, dans les institutions universitaires, qui sont fondamentalement de type bureaucratique professionnel, les enseignants ont été préparés, pendant plusieurs années, à travailler dans un certain cadre organisationnel; il n'est donc jamais facile, malgré les mutations de l'environnement et les nouveaux besoins des clients, de modifier les structures des programmes et l'organisation du travail, incluant la priorisation des différents rôles des enseignants et leur choix des méthodes d'enseignement.

De plus, dans plusieurs institutions universitaires, le pouvoir de choisir les objectifs et le contenu spécifique de chaque cours ainsi que les méthodes pédagogiques reste encore mal circonscrit, partagé entre diverses composantes de l'université, divers niveaux de la structure organisationnelle et différents acteurs agissant à titre individuel ou collectif.

De 1995 à 1999, au sein d'une équipe de réflexion et de recherche de l'Université du Québec, connue sous l'acronyme ÉROFEU (Équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université)², nous avons étudié le cadre organisationnel des programmes de premier cycle dans les universités québécoises de langue française. Nous avons soutenu à cette occasion la thèse que ce cadre organisationnel ne permettait pas d'assurer la qualité maximale de la formation de premier cycle. Cette démarche a conduit à poser de nombreux diagnostics sur la structure des programmes et l'organisation du travail des enseignants et à proposer, en 1997, un modèle organisationnel alternatif au « modèle dominant » actuel. Ce cadre organisationnel regroupait une dizaine de propositions structurantes, fortement articulées les unes aux autres. Plusieurs de ces propositions ont été soumises, l'année suivante, aux directeurs des départements et des programmes de premier cycle des universités francophones du Québec afin d'évaluer sommairement l'appui qui leur était accordé.

Notre participation actuelle à ce numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation* consacré aux rapports entre les universités et l'innovation nous place, comme principaux chercheurs d'ÉROFEU, devant un double problème: 1) celui de resituer nos propositions de réforme du cadre organisationnel des programmes de premier cycle en fonction de l'innovation pédagogique; 2) celui de situer une recherche géographiquement circonscrite au contexte québécois dans une perspective plus internationale.

Si la première opération se révèle relativement simple, la seconde est fortement risquée, parce que les structures organisationnelles de l'enseignement de premier cycle demeurent tout de même différentes d'un pays à l'autre, d'une institution à une autre et même d'un champ disciplinaire ou professionnel à un autre³.

Au Québec, le premier cycle correspond au premier ordre d'études universitaires menant à un diplôme terminal et permettant l'accès au marché du travail. On y accède normalement après treize ans de scolarisation. S'y retrouvent d'ailleurs la très grande majorité des étudiants universitaires dont une minorité seulement accéderont subséquemment au deuxième cycle.

Nous analysons deux transformations possibles du cadre organisationnel du premier cycle qui, vraisemblablement, seraient susceptibles de favoriser à la fois l'amélioration de la formation et l'innovation pédagogique: il s'agit d'abord d'une restructuration de chacun des programmes en deux blocs distincts mais complémentaires, puis d'une réorganisation du travail des enseignants sur des bases plus collectives. Ces deux mesures sont structurelles et stratégiques, c'est-à-dire susceptibles de provoquer à long terme une transformation majeure de l'université. Elles sont aussi complémentaires l'une par rapport à l'autre.

De prime abord, il importe de souligner que les travaux d'ÉROFEU ont porté sur l'ensemble des programmes de formation de premier cycle des universités québécoises francophones, en considérant aussi bien les programmes disciplinaires que les programmes à caractère professionnel, mais excluant certains programmes de premier cycle en sciences de la santé. De plus, tout en reconnaissant la spécificité de chaque programme, ÉROFEU a choisi de centrer son attention sur les caractéristiques organisationnelles largement dominantes et partagées par la plupart des programmes de premier cycle.

Pour analyser chacune de ces mesures, nous décrivons d'abord quelques problèmes observés dans le système d'organisation de l'enseignement de premier cycle au sein de l'université québécoise francophone, y présentant à l'appui quelques données de recherche et quelques témoignages d'experts.

Nous expliquons ensuite les mesures générales de réforme que nous proposons, évitant cependant en cette matière des précisions trop grandes, pour permettre à chaque système universitaire, à chaque établissement et à chaque programme de trouver sa propre façon de faire. Nous voulons, en effet, proposer une approche et présenter un cadre général de réforme, non formuler des politiques, établir des procédures, fixer des façons de faire universelles, capables de répondre aux besoins de tous les programmes de premier cycle.

Enfin, dans une troisième partie, nous présentons les appuis que nous avons obtenus en faveur de ces mesures générales de réforme lors de l'enquête que nous avons menée, en 1998, auprès des directeurs des départements et des programmes de premier cycle des universités francophones du Québec. Nous complétons notre analyse en présentant quelques-uns des obstacles de nature à entraver la mise en place de ces changements au sein de la structure des programmes et de l'organisation du travail des enseignants universitaires.

*Une restructuration de chacun des programmes
en deux blocs distincts mais complémentaires*

Description du problème

Malgré la reconnaissance par les étudiants et par l'ensemble de la société de la qualité générale de la formation universitaire au Québec, il est impossible d'ignorer les dures critiques adressées, au cours des dernières années, par divers intervenants, aux programmes québécois de formation de premier cycle. Trois critiques apparaissent particulièrement importantes: a) le manque de coordination entre les cours d'un même programme rendant difficile la cohérence et la progression de la formation; b) le peu de support d'encadrement offert aux étudiants; c) l'insuffisance de l'évaluation cours par cours pour assurer la qualité de la formation acquise et la pleine reconnaissance des diplômes octroyés.

En Europe, pour ne retenir qu'un témoignage, Bertrand Girod de l'Ain (1996) a porté un sévère jugement sur l'orientation et la structuration des programmes de formation universitaire, déplorant «l'absence d'objectifs visibles au sein de nombreux cursus» (p. 152) et présentant la fragmentation actuelle des formations comme un des cinq problèmes principaux qu'affronte l'enseignement universitaire.

Il a posé la prescription suivante, qui établit un lien direct entre, d'une part, la structure des programmes et, d'autre part, la multiplication des examens, le choix des méthodes d'évaluation et les modalités de la certification de la formation acquise. Il écrit:

Tout cursus universitaire doit être construit à partir de contenus cohérents et d'une progression pédagogique. Sa cohérence doit être visible et compréhensible pour les étudiants [...]. L'inflation des spécialités, le découpage des cursus en petites unités d'enseignement et d'examen ont souvent abouti à des cacophonies (p. 168).

Dans cet ouvrage, Bertrand Girod de l'Ain s'en prend au modèle additif américain de l'évaluation des apprentissages que l'Europe est en train d'emprunter

et se fait le défenseur du modèle allemand traditionnel d'évaluation et de certification, basée sur l'examen final et la production d'une « œuvre », attestant, selon lui, la capacité intellectuelle et la maturité de l'étudiant.

Le même diagnostic général est posé aussi au Québec par plusieurs acteurs quant à l'orientation et à la structuration des programmes de premier cycle. Par exemple, la Commission des États généraux sur l'éducation (1996a) a déploré le manque de cohérence de beaucoup de programmes de formation de premier cycle⁴.

Dans leur rapport préliminaire consacré à l'exposé de la situation, les commissaires décrivaient de la façon suivante l'absence de coordination entre des cours supposés constituer un programme (1996a) :

Par ailleurs, tous les programmes de premier cycle ne sont pas cohérents. Certains, en effet, s'apparentent plus à des listes de cours qu'à de véritables programmes dignes de ce nom [...] (p.55).

Les commissaires reprennent cette critique et la développent davantage dans leur rapport final (1996b) :

[...] les programmes, tels qu'ils sont conçus, ne peuvent servir de cadre de cheminement de l'étudiant (p.30). Mais ce qu'on reproche avant tout aux programmes universitaires, c'est leur manque de cohérence qui est dû à leur mode d'élaboration. Ces derniers seraient très souvent constitués d'une liste de cours déterminés à partir des domaines de spécialisation et des champs d'intérêt des professeurs [...]. Au-delà des exigences formelles de la planification de l'offre de cours, l'unité-programme, comme lieu de coordination des activités pédagogiques et comme structure favorisant l'intégration des apprentissages des étudiantes, des étudiants, fait cruellement défaut (p.32).

C'est un diagnostic important posé par une commission officielle d'enquête : au Québec, selon la commission, les programmes de formation de premier cycle ne permettent pas tous de bien baliser le cheminement des étudiants, de coordonner les activités pédagogiques, d'assurer l'intégration et la progression des apprentissages.

Les mêmes commissaires déplorent aussi, dans leur rapport préliminaire (1996a), l'encadrement « presque inexistant » des étudiants, en particulier au premier cycle (p.59) et « l'errance dans laquelle sont laissés les adultes aux études à l'université » (p.86). Ils n'abordent cependant pas la question des liens entre la structure des programmes et les modes d'évaluation et de certification.

Notre propre enquête sur le cadre structurel des programmes de premier cycle effectuée en 1996 auprès de porte-parole des étudiants, d'experts québécois de la gestion de l'enseignement supérieur et des responsables des baccalauréats dans les

universités francophones du Québec nous a conduits à poser un diagnostic globalement de même nature quant aux lacunes du cadre organisationnel actuel de l'enseignement de premier cycle (Bertrand, Busugutsala et Rhéaume, 1996; Rhéaume, Bertrand et Busugutsala, 1996).

Dans un premier temps, nous avons observé que les porte-parole de regroupements d'étudiants déploraient la rigidité des programmes de formation, la piètre qualité de l'encadrement fourni aux étudiants et l'accent mis encore par plusieurs enseignants sur la simple transmission de connaissances spécialisées (Bertrand, Busugutsala et Rhéaume, 1996).

Au sein des deux groupes de discussion que nous avons formés pour mieux comprendre la position des étudiants quant à la qualité actuelle des programmes d'enseignement de premier cycle, les porte-parole de la communauté étudiante se sont contentés de réclamer des programmes plus rigoureux, plus exigeants et mieux adaptés aux besoins à la fois des étudiants et du marché du travail, mais aussi des programmes plus souples et ouverts, sans proposer pour autant des mesures particulières permettant de concilier ces deux demandes à première vue opposées (Bertrand, Busugutsala et Rhéaume, 1996).

Pour leur part, plusieurs des experts de la gestion de l'enseignement supérieur que nous avons consultés à ce sujet ont reconnu la pertinence d'une réorientation et d'une nouvelle structuration des programmes (Bertrand, Busugutsala et Rhéaume, 1996), afin d'améliorer la formation universitaire de premier cycle⁵. Parmi eux, l'ex-directeur de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) du Québec, Pierre De Celles, fournit une description adéquate des lacunes au Québec de la structure actuelle des programmes de premier cycle, explique leur raison d'être et met aussi de l'avant un ensemble de mesures visant à corriger la situation (Bertrand, Busugutsala et Rhéaume, 1996).

Il décrit d'abord la faiblesse de l'unité programme :

Pour beaucoup d'étudiants, le programme existe au début et à la fin du processus, c'est-à-dire à l'admission et au moment de la diplomation. Entre temps, ils s'inscrivent principalement à des cours ou autres activités, ne percevant que partiellement les liens qui existent de l'un à l'autre.

Pour beaucoup de professeurs d'université, le programme est d'abord l'affaire de certains collègues participant à la gestion des affaires académiques. Eux, ils ne participent pas véritablement à un programme de formation. Ils donnent un cours à un groupe d'étudiants. Ils transmettent aux étudiants leurs connaissances spécialisées dans le cadre de ce cours (p. 24).

Mais Pierre De Celles ne se contente pas d'une description de ce phénomène. Il s'efforce aussi de l'expliquer. Pour lui, les universités québécoises «ont investi davantage dans l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes formels, tels qu'ils sont acceptés par les instances et décrits dans les documents officiels, que dans la prestation concrète des services, c'est-à-dire dans l'enseignement proprement dit et dans le véritable apprentissage de l'étudiant» (p.23). Des conséquences s'ensuivent: «la cohérence du programme n'existe souvent que sur papier et ne touche pas les prestations d'enseignement» (p.24).

Ainsi, le programme de formation se révèle trop souvent un «mythe», une «construction de l'esprit», une pièce administrative qui n'atteint pas la salle de cours, influence peu la prestation des enseignants et guide peu les processus d'apprentissage (p.23-24). L'enseignement, dans ce qu'il a de plus fondamental, c'est-à-dire l'identification des apprentissages à faire réaliser et le choix des moyens pour y parvenir, relève d'abord des préférences de chaque enseignant.

Pour remédier à cette situation, Pierre De Celles proposait alors une gestion plus continue, plus serrée et plus efficiente des programmes, la création d'un espace pédagogique mieux identifié et la mise en place d'équipes pédagogiques pour chacun des programmes. Le cadre de l'entrevue ne lui a pas permis d'explicitier ces mesures.

La position prise sur cette question par les directeurs de baccalauréat, que nous avons consultés lors de notre enquête de 1996, est moins tranchée (Rhéaume, Bertrand et Busugutsala, 1996). D'un côté, comme ils travaillent à l'amélioration des programmes sous leur responsabilité, il n'y a pas à se surprendre qu'ils se montrent moins critiques, qu'ils ne distinguent pas, comme Pierre De Celles, la «pièce administrative» et la réalité concrète de la formation et qu'ils soutiennent à très forte majorité (82% et 85% selon les questions) que les programmes qu'ils dirigent ont une cohérence intrinsèque permettant d'assurer la formation recherchée. D'un autre côté, 54% des directeurs de baccalauréat ayant répondu à la question qui leur était posée à ce sujet considèrent comme très importante la coordination des cours et activités des programmes et 74%, soit 20% de plus, auraient souhaité pouvoir consacrer plus de temps à cette tâche. Le cadre de l'enquête ne leur permettait pas de nous faire connaître les moyens auxquels ils pourraient avoir recours pour assurer concrètement une meilleure coordination des activités de leur programme.

Mesure retenue: une restructuration des programmes

De notre côté, depuis 1997, dans plusieurs rapports et lors de diverses interventions publiques, nous avons soutenu que l'amélioration substantielle des programmes de premier cycle au Québec exigeait leur restructuration en quatre zones complémentaires. Cette mesure de réforme était alors présentée ainsi:

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

- une zone A: constituant le cœur du programme, regroupant les cours et activités pédagogiques propres à ce programme, en majorité obligatoires, conçus spécifiquement pour ce programme et pris directement en charge par le programme, en collaboration avec les départements ou autres instances concernées;
- une zone B: regroupant aussi des cours visant des objectifs propres à un programme, obligatoires ou optionnels, mais partagés par les étudiants et les étudiantes d'au moins deux programmes, et placés entièrement sous la responsabilité du département concerné (ou l'équivalent);
- une zone C: regroupant des cours partagés par plusieurs programmes offerts dans une perspective d'ouverture et de formation générale allant au-delà des objectifs propres à un programme, choisis par l'étudiant parmi une liste de cours proposés par les départements (ou l'équivalent) et reconnus à cette fin par l'université;
- une zone D: une activité d'évaluation-synthèse centrée sur l'atteinte des objectifs généraux du programme et placée vers la fin du programme (Rhéaume et Bertrand, 1998c, p.15-16).

Ramené à sa plus simple expression, ce modèle propose de distinguer au sein des programmes deux grands blocs de cours ou activités de formation. Le premier bloc (zones A et D du modèle d'ÉROFEU) serait constitué des cours et activités propres à un programme. Le deuxième bloc (zones B et C du modèle d'ÉROFEU) regrouperait des cours et activités partagés par deux ou plusieurs programmes.

À l'intérieur de ce nouveau modèle de structuration des programmes, chacun de ces deux blocs devrait permettre l'atteinte d'objectifs spécifiques mais complémentaires: donner naissance à des types particuliers de cours et d'activités, servir à privilégier diverses méthodes d'enseignement et certaines stratégies d'apprentissage, et donner lieu à des modalités d'évaluation mieux adaptées. Chacun de ces blocs favoriserait aussi certaines formes d'innovations pédagogiques.

Nous avons alors présenté cette proposition de réforme de la structure des programmes comme une véritable rupture pour beaucoup de programmes actuels de premier cycle constitués principalement de cours de trois crédits, peu différenciés, considérés de même importance au sein du programme et basés sur la distinction entre les cours obligatoires, les cours facultatifs et les cours libres. Malgré son utilité, cette typologie traditionnelle des cours de premier cycle est peu adéquate pour assurer la coordination entre les cours, soutenir un bon encadrement des étudiants, assurer une évaluation globale des compétences acquises et permettre aux établissements universitaires d'attester officiellement leur acquisition par des diplômes.

La figure 1 présente, sous forme d'un schéma, notre proposition générale de restructuration des programmes de premier cycle en deux blocs complémentaires.

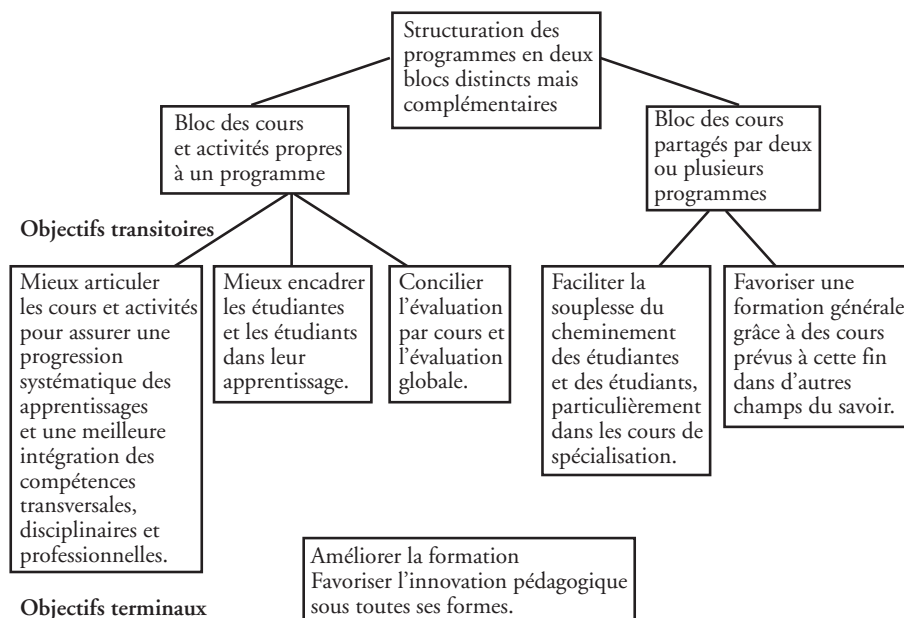


Figure 1 – Proposition de restructuration des programmes de premier cycle

D'une part, les cours et activités propres à un programme ne devraient être qu'une partie d'un programme, mais tout de même en constituer le cœur. Ces cours et activités seraient articulés entre eux de façon plus serrée afin de répondre aux besoins spécifiques d'une formation de qualité, bien circonscrite, à la fois fondamentale, disciplinaire et professionnelle. Cette partie du programme assurerait principalement la rigueur de la formation et la progression des apprentissages, tout en pouvant permettre aussi, au besoin, de libérer une partie du programme des structures administratives, standardisantes et uniformisantes, comme le cours de trois crédits et le bloc horaire de trois heures. Cette partie du programme pourrait être suivie par des cohortes stables et homogènes d'étudiants. Ce bloc particulier de cours et d'activités propres au programme pourrait permettre d'utiliser toutes les méthodes d'enseignement, mais ferait particulièrement appel à des méthodes plus actives, favorisant l'innovation pédagogique : apprentissage par problèmes ou par projets, session de travail individuel, étude de cas, groupe de discussion, tutorat, séminaire, enseignement par les pairs, etc. Ce bloc pourrait aussi inclure des activités d'intégration et d'évaluation globale de la formation acquise, placées habituellement à la fin d'un programme ou d'une partie formellement identifiée de celui-ci.

Bref, ce bloc de cours et d'activités propres à un programme favoriserait à la fois la rigueur de la formation et la progression des apprentissages, l'intégration des compétences transversales, disciplinaires et professionnelles, un encadrement mieux suivi des étudiants et un système d'évaluation globale complémentaire à l'évaluation cours par cours. Il serait aussi le lieu par excellence de la réorganisation du travail des enseignants sur des bases plus collectives.

D'autre part, constituant une autre partie importante des programmes, les cours communs à deux ou à plusieurs programmes pourraient prendre au moins deux formes: les cours de formation spécialisée et les cours de formation générale.

Qu'ils soient obligatoires, optionnels ou au choix, les cours de formation spécialisée viseraient l'atteinte d'objectifs communs à deux ou plusieurs programmes apparentés et permettraient de réunir, dans un même groupe-cours, des étudiants de divers programmes, permettant des économies, mais facilitant aussi chez eux la poursuite des études et des relations d'apprentissage avec un plus grand nombre de collègues étudiants ayant des objectifs professionnels différents et ayant vécu des expériences multiples. Ces cours visant l'acquisition de connaissances spécialisées pourraient être donnés à des groupes importants d'étudiants et pourraient faire appel à certaines technologies de pointe de la communication. Bien qu'ils soient de type spécialisé, ils offriraient de la souplesse au sein du programme, parce qu'ils seraient suivis par l'étudiant au moment qui lui conviendrait, à la condition qu'il respecte certains préalables.

Enfin, les cours et activités de formation générale seraient une occasion de s'initier à certains autres domaines du savoir. Ils seraient offerts aux étudiants inscrits à l'ensemble des programmes de l'université, dans une perspective d'initiation à la multidisciplinarité, d'ouverture sur le monde et d'enrichissement de la culture humaniste et scientifique: cours d'initiation à l'histoire pour les non-spécialistes du domaine; cours d'introduction à la gestion des ressources humaines offert aux étudiants hors de la faculté d'administration; cours d'introduction aux sciences pures et appliquées pour les étudiants en sciences sociales, etc. Ces cours seraient formellement identifiés en tant que cours de formation générale. Ils pourraient, au besoin, être offerts à de grands groupes d'étudiants, quitte à les jumeler, si nécessaire, à des ateliers de travail plus adaptés aux besoins et aux intérêts spécifiques des diverses clientèles.

Soutien obtenu et obstacles à considérer

Lors de notre enquête de l'hiver 1998 qui visait à obtenir un premier aperçu des appuis que pourraient obtenir les mesures proposées de réforme, nous nous

sommes adressés à 216 responsables d'un programme de baccalauréat et à 220 directeurs de départements ou unités similaires des six constituantes à vocation générale de l'Université du Québec, de l'Université Laval, de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke (Rhéaume et Bertrand, 1998c). L'assentiment de ces intervenants de première ligne était, en effet, un préalable à toute réforme de ce type.

Les résultats furent les suivants : 66% des responsables de baccalauréat et 53% des directeurs de département des universités francophones du Québec ayant fourni une réponse à la question posée se sont dits favorables à une réorganisation en quatre zones des programmes de premier cycle, selon le modèle proposé par ÉROFEU.

C'est un appui majoritaire à cette proposition mais, tout de même, un appui restreint. Cependant, il y a de bonnes raisons de croire qu'une formulation plus générale, comme celle utilisée dans cet article, aurait pu permettre d'aller chercher un appui plus important. Mais on ne saurait oublier que si une réforme de cette importance doit d'abord intéresser les cadres responsables des programmes et des départements, elle ne peut se faire sans la contribution aussi des instances législatives et exécutives de l'université et des facultés, sans la participation massive des enseignants (professeurs et chargés de cours), sans l'assentiment des syndicats d'enseignants et sans l'appui des associations étudiantes.

Force nous est de reconnaître que la mise en place au sein de l'université de programmes structurés en blocs ou en zones différenciés et complémentaires se heurte en milieu universitaire à des obstacles. Nous en isolons quatre, particulièrement importants.

Le premier obstacle est le modèle actuel d'organisation du travail qui postule un pouvoir quasi absolu de l'enseignant sur son cours, au nom d'une conception erronée de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle. Dans l'université québécoise de masse, des enseignants universitaires (professeurs et chargés de cours) revendiquent le droit de donner leur propre cours, de fixer leur propre contenu de cours, de choisir leurs méthodes d'enseignement et même d'imposer aux étudiants certaines stratégies d'apprentissage. À son paroxysme, une telle conception de l'autonomie de l'enseignant peut aller jusqu'à nier l'existence même des programmes.

Nous retenons comme deuxième obstacle les exigences de standardisation de l'université québécoise de masse des 40 dernières années : primauté de l'unité cours, généralisation du cours de trois crédits, bloc d'enseignement de trois heures chaque semaine, etc. Dans l'université de masse où chaque enseignant est maître quasi absolu de ses enseignements, cette standardisation permet d'assurer un minimum

de contrôle sur ce qui se fait dans chaque cours. Il n'en reste pas moins que ce cadre rigide restreint les marges de manœuvre des enseignants et rend parfois plus difficile l'expérimentation et le renouveau pédagogique.

Le troisième obstacle est de nature syndicale: c'est la rigidité de certaines conventions collectives et leur tendance à favoriser une certaine standardisation des programmes et des cours dans l'espoir d'assurer ainsi une répartition en principe plus égalitaire du travail des enseignants. Les programmes de formation sont, pour leur part, contingents, particuliers, remplis d'exigences spécifiques. Les expérimentations nécessaires et le renouveau pédagogique recherché s'accommodent mal à l'occasion de cette standardisation et de cette répartition pseudo-égalitaire de la tâche d'enseignement.

Enfin, le quatrième obstacle est l'absence de forums appropriés où pourraient être discutés et initiés de tels changements. Nous avons constaté, au Québec, que certains cadres supérieurs responsables des programmes de formation sur le plan institutionnel et certaines instances législatives de programmation, bien qu'ils soient conscients de plus en plus de la grande diversité des programmes, s'accommodent du modèle actuel de structuration des programmes, et hésitent à enclencher des discussions sur des sujets aussi complexes et controversés. Leur argument peut se résumer ainsi: il est inutile de s'attaquer directement aux changements des structures des programmes; efforçons-nous d'abord de modifier les mentalités.

Pour notre part, même si nous n'ignorons pas ces difficultés, nous sommes convaincus que la réorganisation des programmes de premier cycle en deux blocs complémentaires et bien articulés pourrait favoriser l'amélioration de la qualité des programmes de formation de premier cycle et l'innovation pédagogique. Pour se renouveler, l'université du XXI^e siècle devra éviter autant l'individualisme outré et le laisser-faire organisationnel que le traquenard de l'universalité et de la standardisation excessive.

Une réorganisation du travail des enseignants sur des bases plus collectives

Description du problème

Une autre critique a été maintes fois adressée à la formation universitaire: l'organisation actuelle du travail des enseignants favoriserait trop l'autonomie et les initiatives personnelles au détriment de la coordination et de la mise en œuvre de programmes cohérents et équilibrés.

D'une part, l'autonomie professionnelle se révèle une source importante de renouvellement des contenus de l'enseignement et de l'innovation pédagogique. L'université ne saurait d'ailleurs s'en passer. D'autre part, une trop grande autonomie des enseignants engendre aussi chez de nombreux étudiants la plainte réitérée de revoir plusieurs fois la même matière et de développer les mêmes compétences dans divers cours en principe différents, mais souvent mal coordonnés entre eux (Bertrand, Busugutsala et Rhéaume, 1996, p. 8). Et nous observons aussi des «trous», c'est-à-dire des connaissances et des compétences que les programmes doivent développer et qui ne sont pas prises en charge par les enseignants.

En somme, la grande autonomie des enseignants est une force de créativité et d'innovation à protéger et à stimuler au sein de l'institution universitaire, mais elle peut être aussi un obstacle majeur à des transformations requises pour améliorer la formation du premier cycle et favoriser l'innovation pédagogique.

Le défi à retenir consiste à trouver un nouveau point d'équilibre, une façon de concilier le dynamisme individuel des enseignants, toujours requis, et la synergie collective dans des programmes, tout autant nécessaire à une formation complète, graduelle et équilibrée des étudiants. Les analyses de ce problème sont nombreuses, tant en France qu'aux États-Unis et au Québec. En France, en 1990, un rapport produit par un groupe dirigé par Michel Crozier exprimait bien le problème de la difficile relation à établir entre le résultat collectif visé par un programme de formation et l'effort individuel de chacun des enseignants universitaires. Ce rapport portait sur l'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires français et fut adressé au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Les extraits suivants font ressortir l'importance accordée par le groupe de travail à la responsabilisation collective des enseignants à l'endroit des programmes universitaires de formation et mettent en relief le caractère délicat d'une telle démarche:

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

Une bonne évaluation ne peut donc porter directement sur les performances individuelles des enseignants. Elle doit viser d'abord le résultat collectif et

avoir pour objectif de faire prendre conscience à chaque enseignant de sa contribution à ce collectif.

Étant donné la difficulté et l'insuffisance de cette prise de conscience, une bonne politique d'évaluation doit aussi avoir pour but de faire émerger davantage de collectif véritable dans l'organisation des études. Elle dépend certes de l'existence de ce collectif, mais elle peut contribuer de façon considérable à son développement.

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

En raison de son mandat, ce groupe dirigé par Michel Crozier considérait le caractère collectif de l'enseignement sous l'angle spécifique de l'évaluation des programmes. Il est par ailleurs évident que la problématique qu'il trace convient tout aussi bien pour aborder l'angle complémentaire à l'évaluation des programmes qu'est le renouvellement pédagogique.

Aux États-Unis, en 1994, *Change* – le magazine de l'American Association for Higher Education – publiait une analyse d'Alan Guskin, dans laquelle celui-ci retraçait des liens entre, d'une part, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'innovation, et, d'autre part, la nécessité de restructurer le cadre organisationnel et de revoir nos façons de concevoir le travail d'enseignement au sein de l'université. Guskin insiste alors en ces termes sur l'ampleur et la difficulté de l'entreprise:

Restructurer les rôles des membres des facultés s'avérera d'abord une entreprise monumentale. Toutes les forces incitatives semblent s'y opposer, sauf, à la fin, le désir de survivre. Depuis plus de trois décennies, les professeurs ont été formés et récompensés pour faire leur propre travail, c'est-à-dire pour mener des recherches, écrire, servir de consultants et ainsi de suite, souvent grâce à un allègement de leur tâche d'enseignement (p. 18).

Restructurer les rôles des professeurs est une entreprise monumentale, plus difficile et plus importante que la restructuration administrative qui doit cependant la précéder.

Pour qu'une telle opération soit couronnée de succès, les professeurs devront changer leurs pratiques d'enseignement et devenir prioritairement concernés par le développement des apprentissages des étudiants et par le support à leur fournir pour qu'ils puissent y arriver. Pour accomplir ce nouveau rôle, plusieurs professeurs vont avoir besoin d'acquérir des compétences additionnelles.

C'est un défi difficile, mais c'est un défi que nous devons affronter (p. 25).

Au Québec, dans le cadre des travaux d'ÉROFEU, nous avons diagnostiqué cette même lacune dans l'organisation du travail des enseignants de premier cycle et recommandé une réorganisation du travail des enseignants universitaires sur des bases plus collectives. Lors des entrevues qu'ils accordaient à ÉROFEU, en 1996, quelques experts de l'enseignement supérieur se sont montrés particulièrement explicites à ce sujet. D'abord, l'ancien recteur de l'Université du Québec à Montréal, Claude Corbo, décrivait bien la « grande autonomie professionnelle des enseignants qui permet à certains de choisir et de dispenser les cours qu'ils désirent, sans une perspective très explicite de leur rôle dans le programme auquel ce cours appartient » (Bertrand, Busugutsala, Rhéaume, 1996, p. 34). Ensuite, Guy Massicotte, alors vice-président à la planification de l'Université du Québec, déplorait la tendance du monde universitaire québécois à « rejeter la dimension organisationnelle du travail professoral » (p. 30) et défendait la nécessité de développer des équipes pédagogiques, seules capables d'assumer et de gérer la complexité et de vivifier le dynamisme individuel des enseignants (p. 29). Il identifiait ainsi les problèmes fondamentaux auxquels est confrontée l'organisation de l'enseignement de premier cycle :

En tant que professionnels de la connaissance, les enseignants universitaires cherchent à se soustraire très souvent à l'engagement et à la responsabilité organisationnelle, alors que, dans le monde en mutation et dans l'université de masse d'aujourd'hui, il n'est plus possible d'assurer la diffusion et la production efficiente de connaissances en dehors d'un processus organisationnel minimal (p. 27).

À partir de témoignages et de nombreuses observations de la vie universitaire, ÉROFEU a identifié, pour sa part, plusieurs malaises au sein de l'organisation du travail des enseignants œuvrant au premier cycle :

- une mauvaise coordination des objectifs d'apprentissage, des contenus des cours, des méthodes pédagogiques utilisées, des exigences fixées et de l'évaluation des apprentissages ;
- une absence de continuité de certains apprentissages d'un cours à l'autre à l'intérieur d'une même session et au fil des sessions ;
- le manque de connaissance de la spécificité du programme par des enseignants pourtant chargés de l'appliquer ;
- l'absence de synergie créative d'un cours à l'autre ;
- le peu de réflexion continue en ce qui a trait aux difficultés, aux possibilités et aux enjeux des programmes devant à la fois assurer une formation intégrale et tenir compte des besoins nécessairement changeants du marché du travail.

À la suite de l'identification de ces faiblesses de l'organisation actuelle du travail d'enseignement au premier cycle, ÉROFEU a voulu tracer les grandes lignes d'un nouveau cadre organisationnel, plus dynamique et plus efficient, mettant l'accent sur la dimension collective du travail d'enseignement au premier cycle, en tant que moyen favorisant l'amélioration de la formation de premier cycle et l'innovation pédagogique.

Mesure retenue: la mise en place «d'équipes de programme» et la reconnaissance du rôle de leader du directeur de programme au sein de cette équipe

Pour un réel renforcement de la dimension collective de l'enseignement et, surtout, pour établir une véritable responsabilisation collective des enseignants à l'endroit des programmes de formation, ÉROFEU a proposé la création et la reconnaissance officielle d'une instance à mettre en place pour chaque programme et qui a été appelée alors Équipe pédagogique de programme. Cette équipe aurait, pour chaque programme, un rôle clé à jouer en matière de coordination des cours et de gestion collective de la formation à assurer.

Dans le nouveau cadre organisationnel de premier cycle qu'elle recommande, ÉROFEU (Rhéaume et Bertrand, 1998c) a présenté ainsi le mandat et la composition de l'équipe pédagogique de programme:

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

Outre le responsable du programme, l'équipe pédagogique de programme serait normalement formée de personnes responsables d'un cours ou d'une autre activité importante propre à un programme, ce qui inclut des professeurs mais aussi, au besoin, des chargés de cours (p. 40).

Nous préférons aujourd'hui parler «d'équipe de programme», le mandat de cette équipe allant bien au-delà des choix pédagogiques. Cette équipe de programme serait essentiellement une instance de coordination du travail des enseignants les plus concernés par un programme. Elle ne serait formée que d'enseignants et elle devrait réunir la plupart des responsables des différents cours et activités propres à un programme. Une telle participation est une condition essentielle pour qu'une équipe de programme devienne une instance reconnue, responsable collectivement de la mise en œuvre coordonnée des cours et activités constituant le cœur du programme.

Si un renforcement du caractère collectif de l'enseignement paraît difficilement réalisable sans une certaine forme d'institutionnalisation de l'équipe de programme, il est tout aussi important de souligner que le succès d'une équipe de programme est improbable sans un leadership adéquat et soutenu au sein de cette équipe par le directeur du programme. Or, nos analyses et nos échanges avec bien des acteurs du monde universitaire nous ont permis de diagnostiquer des lacunes importantes et de constater aussi le peu de sensibilité à cette question, aussi bien chez les enseignants que chez les responsables institutionnels et facultaires de la fonction enseignement de premier cycle.

Il est primordial et urgent que le directeur de programme soit perçu comme quelqu'un qui a des rôles généraux de gestion à remplir tout à fait comparables à ceux des cadres dans d'autres types d'organisation. Dans sa théorie des rôles, Mintzberg (1984) distingue et explique les dix rôles d'un cadre qu'il range en trois catégories: les relations interpersonnelles, le transfert d'information et la prise de décision.

Cette théorie des rôles considère l'organisation de manière générale, sans se référer à un type d'organisation publique en particulier, et encore moins à l'institution universitaire dont Mintzberg connaît bien les particularités. Dans Rhéaume (2000), on trouve une adaptation systématique de la théorie des rôles de Mintzberg à ce que pourrait être la fonction de directeur d'un programme dans une institution universitaire qui reconnaîtrait et valoriserait suffisamment cette fonction. Cette adaptation donne une vision inédite, élargie et enrichie du travail d'un directeur de programme en mesure de bien s'acquitter de ses responsabilités à la fois administratives et pédagogiques. Le responsable de programme apparaît comme un dirigeant, un leader œuvrant dans une organisation professionnelle, gérée, certes, de façon démocratique et même participative, mais étant appelé à remplir un vaste ensemble de rôles pour répondre aux nombreux besoins du programme qu'il dirige. Il devrait particulièrement être en mesure d'assumer un véritable leadership en matière de gestion pédagogique, assurer une meilleure coordination des cours du programme et être au cœur des initiatives d'innovation les plus importantes touchant un programme ou une partie importante d'un programme. La proposition d'ÉROFEU à ce sujet se lisait alors comme suit:

Il s'agirait de faire en sorte que le directeur d'un programme de premier cycle soit mieux reconnu par l'université et par ses pairs comme étant le principal responsable de la coordination des enseignements [...], de l'analyse de l'évolution des besoins de formation, de l'évaluation continue du programme et, conséquemment, du suivi de cette évaluation ainsi que de la gestion des cheminements des étudiants. Il animerait aussi l'équipe pédagogique de programme. [...] L'établissement universitaire devrait mettre aussi en place des mécanismes d'imputabilité plus appropriés relativement au travail de gestion pédagogique des responsables de programmes (Rhéaume et Bertrand, 1998c, p. 69).

C'est dire que pour nous, la mise en place d'une équipe de programme et l'enrichissement de la fonction de directeur de programme appelé à jouer un rôle de plus en plus important de leader en matière de coordination des enseignements sont deux mesures complémentaires devant se renforcer mutuellement.

Soutien obtenu et obstacles à considérer

En 1998, la proposition d'ÉROFEU concernant la création d'une éventuelle équipe de programme pour chaque programme a été soumise à 216 responsables d'un programme de baccalauréat dans les universités québécoises francophones. Quelque 75 % des participants se sont dits plutôt favorables ou très favorables à la mise en place d'une équipe de programme du genre de celle que proposait ÉROFEU, et ce, pour le programme de premier cycle qu'ils dirigeaient. De plus, quelque 70 % des participants se sont déclarés plutôt favorables ou très favorables à la composition de cette équipe préconisée par ÉROFEU. Il y a là un appui de base non négligeable à l'idée de la mise en place d'équipes de programme. Ce sont du moins des résultats montrant une ouverture certaine, encourageante, un peu surprenante et certainement à prendre en compte dans toute démarche visant à améliorer la formation de premier cycle et à stimuler l'innovation pédagogique.

La même consultation a permis de constater qu'environ 90 % des responsables d'un programme étaient plutôt favorables ou très favorables à l'enrichissement des tâches et à une plus grande valorisation des pouvoirs et du statut des responsables de programme. Nous constatons donc une évolution positive des mentalités en ce qui a trait au renforcement de la dimension collective de l'enseignement universitaire. Ce serait cependant faire preuve de naïveté que de négliger de tenir compte aussi de nombreux obstacles de nature à freiner cette évolution. Nous en retenons deux pour analyse particulière.

Le premier obstacle à considérer est le fait que le travail de l'enseignant inclut en lui-même des tâches de réflexion, de conception et de communication qui ont un caractère individuel incontournable. Le travail d'équipe peut être utile, voire nécessaire, mais il ne saurait se substituer au travail personnel de réflexion et de création à la base de tout enseignement universitaire.

Le deuxième obstacle concerne le fait qu'il est bien normal que la plupart des enseignants aient une préférence pour la liberté, un parti-pris pour l'autonomie. Plusieurs s'estiment plus heureux et plus productifs sans un encadrement serré, dans la souplesse, loin des contraintes du travail d'équipe. Ces personnes ont été choisies comme professeurs à cause de leur capacité de travailler de façon autonome. Le renforcement de la dimension collective de l'enseignement, tout comme le déploiement d'équipes de programme, ne saurait donc se faire sans tenir compte

de cet aspect important de leur personnalité. Dans le cadre proposé de restructuration des programmes, tous les enseignants n'ont pas à faire partie d'une équipe de programme. Le système d'allocation des tâches doit permettre cependant à ceux qui doivent y être de s'y trouver. De plus, le fonctionnement de l'équipe de travail doit favoriser la coordination, mais éviter de créer des contraintes inutiles, encourager l'expérimentation, rendre plus facile et efficiente l'innovation pédagogique sous toutes ses formes. On ne doit pas non plus ignorer les facteurs de satisfaction éventuellement liés à une meilleure collaboration et au véritable travail d'équipe; tous ont observé ou vécu des expériences satisfaisantes sur ce plan.

Les obstacles en cause sont de taille et doivent être affrontés comme tels. De fait, ils ne sont pas accidentels mais inhérents au travail professoral et ils ne sauraient donc être complètement éliminés simplement en injectant beaucoup d'argent ni même en investissant davantage dans une gestion plus complète et plus soutenue des institutions universitaires. Ces obstacles amènent d'abord à regarder les acteurs de la vie universitaire, et les enseignants en particulier, sur un plan humain, en tant que personnes susceptibles d'avoir des craintes et de réagir de façon émotive devant la perte éventuelle de certains privilèges ou devant une rupture imposée de leur manière traditionnelle de faire qu'elles estiment, pour leur part, toujours valables.

Bref, la mise en place d'équipes de programme pourrait difficilement se faire sans une restructuration des programmes dans leur ensemble et sans le développement d'une nouvelle culture collective conciliant l'individualisme et l'autonomie des enseignants et la synergie requise pour répondre aux besoins d'un programme intégré de formation universitaire de haute qualité.

Conclusion

Nous proposons essentiellement deux mesures stratégiques de modification du cadre organisationnel afin d'améliorer la qualité des programmes de formation de premier cycle et favoriser l'innovation pédagogique. La première concerne une restructuration de chacun des programmes en deux blocs distincts, mais complémentaires; la seconde a trait à une réorganisation du travail des enseignants sur des bases plus collectives.

De telles mesures peuvent être vues comme une rupture avec les façons actuelles de faire et comme des moyens permettant de résoudre de sérieux problèmes déjà diagnostiqués maintes fois au sein du monde universitaire tant au Québec qu'ailleurs.

De telles réformes impliquent en même temps deux mouvements complémentaires: un premier venant du «sommet», des pouvoirs publics et des pouvoirs

institutionnels au sein des établissements universitaires, donnant une impulsion, une orientation générale, fournissant les ressources et les supports requis; le second, provenant de la base et, plus particulièrement, des enseignants eux-mêmes, mais aussi des programmes de formation et des responsables de ces programmes, qui demeurent les leviers principaux d'une telle réforme. La participation active des enseignants et des responsables des programmes se révèle en effet indispensable pour structurer différemment les programmes et mettre en place des équipes des programmes et, conséquemment, améliorer la formation de premier cycle et favoriser l'innovation pédagogique.

NOTES

1. Christine Musselin (2000) a étudié, dans une toute autre problématique, les forces de conservation et de renouvellement de l'université française.

Dans cet ouvrage, l'auteur déplore la mise en tutelle de l'université française par l'État ainsi que le fractionnement facultaire et corporatiste de l'université française traditionnelle. Pour elle, la circulaire de mars 1989, instituant les contrats de performance, a été, dans son pays, un événement historique permettant une meilleure reconnaissance des institutions universitaires et favorisant ainsi chez elles une plus grande autonomie. Elle n'aborde cependant qu'indirectement les thèmes de la structuration des programmes de formation et de l'organisation du travail des enseignants sur lesquels porte notre propre étude.

2. Affiliée au Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES) et constituée de chercheurs appartenant à diverses constituantes de l'Université du Québec, l'équipe de recherche sur l'organisation de la fonction enseignement à l'université (ÉROFEU) s'est fixé comme premier objectif d'identifier et de développer des «formules alternatives» susceptibles de contribuer à des améliorations majeures dans le fonctionnement des programmes et l'organisation du travail des professeurs et des chargés de cours.

Les travaux de cette équipe de recherche ont été publiés sous la forme d'essais et de rapports de recherche largement distribués au sein du réseau universitaire québécois.

3. Pour nos collègues non québécois, il nous paraît utile de rappeler, ne serait-ce que brièvement, quelques-unes des caractéristiques fondamentales du système universitaire québécois:

Bien qu'ils soient financés massivement par l'État, obligés de suivre certaines grandes orientations générales établies par celui-ci et de rendre aussi régulièrement des comptes, les établissements universitaires du Québec jouissent d'une grande autonomie de gestion, particulièrement en matière budgétaire, offrent leurs propres programmes de formation auxquels ils s'efforcent de donner des avantages concurrentiels et engagent aussi leur propre personnel, y compris le personnel enseignant, professeurs et chargés de cours. Le système universitaire québécois est donc plutôt diversifié et géré, en partie, de façon décentralisée à partir des facultés et d'unités d'enseignement et de recherche, le plus souvent appelées départements. Les établissements collaborent entre eux sur plusieurs plans, mais vivent aussi dans une situation de vive concurrence, particulièrement dans la grande région de Montréal où se retrouvent plusieurs institutions universitaires. Enfin, dans la plupart de ces établissements, les personnels, y compris les enseignants, professeurs et chargés de cours, sont syndiqués.

4. Instaurée à l'initiative du ministère de l'Éducation, la Commission des États généraux sur l'éducation a étudié, en 1995-1996, le système d'éducation québécois et a remis deux rapports formellement identifiés dans la bibliographie de cet ouvrage.

Toutefois, une bien mince partie de ces deux rapports est consacrée à l'étude du monde universitaire. Il faut reconnaître aussi qu'en ce qui concerne le monde universitaire, les résultats des travaux de cette Commission ont été mal reçus et demeurent globalement décevants.

5. Nous avons interviewé à cette occasion huit experts :
- Pierre Cazalis, ancien cadre de l'Université du Québec et professeur à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP);
 - Pierre De Celles, alors directeur de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP);
 - Guy Massicotte, alors vice-président à la planification à l'Université du Québec;
 - Claude Corbo, ancien recteur de l'Université du Québec à Montréal;
 - Robert Couillard, doyen-adjoint du premier cycle à l'Université du Québec à Montréal;
 - Denis Blondin, professionnel au Service pédagogique à l'Université de Montréal;
 - André Fortier, ancien directeur du cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Claude Ryan, et ancien secrétaire du Conseil des universités du Québec;
 - Camille Limoges, alors professeur au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal.

Abstract – The authors of this paper propose an organizational frame for undergraduate studies which would not only improve training, but also create a context that facilitates pedagogical innovation. Their proposal includes a re-organization of each of the programmes into two sections which would be distinct, complementary, and have separate objectives as well as a reorganization of teachers' work into more collective groupings. Support for these proposals comes from experts' testimonies and a series of surveys conducted by a Université du Québec research team during 1995 and 1999.

Resumen – Los autores de este artículo sostienen que un marco organizativo de primer ciclo mas adecuado permitiría no solamente mejorar la formación, sino también crear un entorno favorable a la innovación pedagógica. Para ello, proponen la restructuración de cada programa en dos bloques distintos, complementarios y con finalidades diferentes así como una reorganización del trabajo docente sobre bases mas colectivas. La argumentación de este enfoque se apoya sobre los testimonios de expertos y sobre una serie de investigaciones realizadas entre 1995 y 1999 por un equipo de investigaciones de la Université du Québec.

Zusammenfassung – Die Autoren dieses Artikels sind der Auffassung, dass ein angemessener organisatorischer Rahmen für den Premier cycle nicht nur die Ausbildung verbessern, sondern auch ein günstigeres Umfeld für pädagogische Innovation schaffen würde. Um dieses Ziel zu erreichen, wird vorgeschlagen, die verschiedenen Studienprogramme jeweils in zwei Blöcke zu unterteilen, die verschiedene Zielsetzungen verfolgen, sich aber gegenseitig ergänzen. Darüber hinaus soll die Arbeit der Lehrenden stärker kollektiv ausgerichtet werden. Die Argumentation stützt sich auf die Meinung von Experten sowie auf eine Reihe von Umfragen, die zwischen 1995 und 1999 von einem Forschungsteam der Université du Québec durchgeführt worden sind.

RÉFÉRENCES

- Bertrand, D. et Busugutsala, G.G. (1995). L'université québécoise du troisième type. Dynamique vers l'an 2010. *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, 95(2).
- Bertrand, D., Busugutsala, G.G. et Rhéaume, D. (1996). L'organisation de la fonction enseignement dans les universités québécoises francophones. Témoignages d'étudiants et d'observateurs. *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, 96(2).
- Bertrand, D. et Busugutsala, G.G. (avec la collaboration de D. Rhéaume) (1997). *Nouvelles balises pour la réorganisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bertrand, D. et Rhéaume, D. (1998). Pour une organisation du premier cycle plus efficiente et plus dynamique. *Les cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, 98(2)
- Crozier, M. (dir.) (2000). L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. La Documentation française.
- Gouvernement du Québec (1996a). *États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996b). *États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Girod de l'Ain, B. (1996). L'avenir des universités européennes: comment va-t-on diplômer les étudiants? Neuf objectifs de rénovation. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 93-113.
- Guskin, A.E. (1994). Restructuring the role of faculty. *Change*, septembre-octobre, 16-25.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien – les dix rôles du cadre*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Musselin, C. (2000). *La longue marche des universités françaises*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rhéaume, D. (2000). *L'université possible. Un regard personnel et prospectif porté sur l'université québécoise*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rhéaume, D. et Bertrand, D. (1998a). *Plaidoyer pour un nouveau cadre organisationnel de l'enseignement du premier cycle* (Document interne). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Rhéaume, D. et Bertrand, D. (1998b). *Proposition d'un cadre organisationnel pour le premier cycle dans les universités québécoises francophones* (Document interne). Montréal: Université du Québec à Montréal et ÉROFEU.
- Rhéaume, D. et Bertrand, D. (1998c). *Réaction au niveau cadre organisationnel de premier cycle proposé par ÉROFEU. Résultats d'une consultation menée dans les universités québécoises francophones auprès de responsables d'un programme et de personnes dirigeant un département ou une autre unité de regroupement des enseignants*. Montréal: Université du Québec à Montréal et ÉROFEU.
- Rhéaume, D., Bertrand, D. et Busugutsala, G.G. (1996). L'organisation de la fonction enseignement de premier cycle dans les universités québécoises francophones. Perceptions et opinions de responsables de baccalauréats. *Cahiers de la recherche sur l'enseignement supérieur*, 96(3).