

**Etablissement de normes, instances  
d'évaluation, de validation et  
d'accréditation dans les systèmes  
universitaires**

---

**Mme Micheline Pelletier**

*Doyenne des études de premier cycle  
de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)*

**M. Jean-Vernet Henry**

*Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV)  
de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH)*



## **Mme Micheline Pelletier**

*Doyenne des études de premier cycle  
Université du Québec à Montréal (UQAM)*

# **Evaluation des programmes et reconnaissance des diplômes universitaires**

Le réseau universitaire canadien, particulièrement celui du Québec, est l'un des plus autonomes au monde, à la fois sur le plan académique et sur le plan administratif.

Sur le plan académique, une fois qu'une université a obtenu l'autorisation d'offrir un nouveau programme, après il est vrai, un long processus de vérification de la qualité et de l'opportunité de ce programme, elle en a l'entière juridiction. De plus, sauf pour quelques programmes de formation professionnelle, comme la médecine et le génie par exemple, pour lesquels l'université doit répondre à des organismes indépendants qui agrément les programmes, une université peut, par sa seule juridiction, maintenir l'existence d'un programme aussi longtemps qu'elle le juge opportun et y apporter les modifications qu'elle croit nécessaires. De plus, elle est la seule garante de la qualité de la formation qui y est offerte et, par conséquent, de la qualité du diplôme qu'elle décerne.

Sur le plan administratif, le financement annuel des universités est calculé sur la base d'une subvention per capita accordée en fonction du nombre d'étudiants de l'année précédente. Le montant de la subvention per capita varie selon les disciplines: ainsi le montant alloué pour un étudiant en sciences pures et appliquées est plus élevé que celui accordé pour un étudiant en sciences humaines. Chaque université administre les subventions qu'elle reçoit comme elle l'entend, tout en respectant certaines normes exigées par le Ministère de l'Éducation. Telle est la situation actuelle.

Cependant, les pressions se font de plus en plus nombreuses afin que les universités, qui coûtent de plus en plus cher à la société, évaluent et fassent connaître les retombées réelles et objectives de leurs activités. En d'autres termes, l'heure de rendre des comptes est arrivée.

Il y a environ dix ans, cette tendance à inviter les universités à sortir de

leur tour d'ivoire a commencé aux Etats-Unis avec ce qui s'est appelé l'"*assessment movement*". On peut résumer par une question la demande qui était faite aux universités par les dirigeants des états américains: quelle est la différence entre ce que sait et sait faire un étudiant qui entre à l'université et celui qui en sort? Les universités ont donc été appelées à développer des mécanismes d'évaluation des savoirs et des compétences de leurs étudiants à l'entrée, pendant leur formation et au moment de l'obtention du diplôme. Les universités ont eu l'obligation de divulguer publiquement les mécanismes d'évaluation mis en place de même que les résultats obtenus. Certes, cette obligation fut associée à un mode de financement approprié, certains états retirant une partie de la subvention globale attribuée au réseau universitaire pour la redistribuer dans les universités qui avaient fait leur devoir, d'autres états ajoutant au budget de base des universités qui avaient répondu adéquatement aux exigences, une somme pouvant représenter jusqu'à 5 % de leur budget annuel.

Les pressions exercées sur les universités américaines se font maintenant sentir sur les universités canadiennes et québécoises. C'est ainsi que le Ministre de l'Éducation du Québec s'apprête à faire adopter, avant la fin de la présente session parlementaire, un projet de loi qui a reçu l'appui de l'ensemble des partis politiques représentés à l'Assemblée Nationale et qui prévoit qu'annuellement les recteurs des universités devront rendre publiques les informations concernant :

- les salaires des cadres supérieurs ;
- les taux de diplômation des étudiants dans chacun des secteurs de formation;
- la durée moyenne des études dans chacun des secteurs de formation ;
- les mesures d'encadrement des étudiants dans leur cheminement académique;
- les programmes d'activités de recherche.

Bref, ce que ce projet de loi propose, c'est un mécanisme d'évaluation de la performance des universités basé sur des critères quantitatifs et qualitatifs. Il s'agit là d'une tendance qui ne peut que s'accroître et toute réforme de l'enseignement supérieur doit en tenir compte.

Mise à part la nécessité d'une bonne gestion financière, l'évaluation de la performance des universités portera toujours sur leurs deux missions

fondamentales : la formation et la recherche. Je me limiterai ici aux aspects concernant la formation.

La formation d'un étudiant à l'université s'inscrit dans un programme d'étude qui doit, plus que jamais, être considéré non pas comme une accumulation d'un nombre donné de cours qui se succèdent dans une logique plus ou moins articulée, mais plutôt comme un projet de formation ayant des objectifs bien définis.

Dans ce contexte, chaque activité du programme, dûment prévue et prédéterminée, est orientée vers l'atteinte de certains des objectifs de formation qui doivent être acquis par les étudiants dans ce programme. L'université n'est donc plus un lieu de transmission du savoir mais plutôt un lieu d'acquisition du savoir et de savoir-faire. Pour un étudiant, ce lieu est son programme de formation. D'où la nécessité de mettre en place un mécanisme d'évaluation périodique des programmes universitaires. A cet égard, un organisme représentant les dirigeants de l'ensemble des universités québécoises, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) s'est dotée, il y a quelques années, d'une politique cadre d'évaluation périodique des programmes. Cette politique prescrit que chaque université doit élaborer une politique d'évaluation des programmes qui prévoit deux étapes: une première étape d'autoévaluation conduisant à la rédaction d'un rapport interne par le département responsable du programme et une deuxième étape d'évaluation du programme par une équipe d'experts universitaires externes dans la discipline. De plus, la CRÉPUQ a mis en place une "Commission de vérification des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes" qui doit s'assurer que la politique de chaque université correspond aux exigences de la politique cadre, qu'elle est, dans les faits, appliquée correctement et que l'université donne les suites appropriées aux recommandations des experts.

L'évaluation des programmes correspond à l'évaluation de la qualité de la formation qui est offerte à l'université et, par le fait même, de la qualité du diplôme décerné. Il s'agit là d'un processus long et complexe parce qu'il doit intégrer la participation de tous les enseignants dans un programme donné et non pas seulement l'implication du directeur du programme. L'évaluation d'un programme doit tenir compte de paramètres multiples qui reflètent la performance de ce programme:

- le taux de diplômation;
- le taux de participation des professeurs réguliers dans le programme;

- l'adéquation entre les cours et les objectifs du programme;
- l'évaluation des apprentissages des étudiants;
- l'évaluation globale des compétences des étudiants à la fin du programme;
- l'encadrement des étudiants dans leurs apprentissages;
- le devenir des diplômés;
- l'adéquation entre les objectifs de formation du programme et les besoins de la société.

Parmi ces paramètres, deux m'apparaissent particulièrement importants:

• **l'encadrement des étudiants dans leurs apprentissages.** En effet, toutes les études qui ont été réalisées sur l'abandon des études universitaires démontrent que l'encadrement académique est primordial et que la persévérance aux études est une conséquence découlant directement de la qualité de cet encadrement;

• **l'évaluation globale des compétences des étudiants à la fin du programme.** Cette évaluation est la seule garantie de la qualité du diplôme décerné par une université pour la majorité de ses programmes. Comme je l'ai mentionné plus haut, certains programmes professionnels doivent répondre à des normes nationales et pour que les diplômés aient accès à l'exercice de la profession, ces programmes doivent être agréés par des organismes indépendants des universités. Il s'agit là, cependant, de situations rares. Dans l'état actuel des choses, ce sont les diplômés eux-mêmes, suivant leur réussite professionnelle, qui font la réputation d'un programme. Cette situation est appelée à changer et chaque université devra démontrer que les compétences de ses diplômés répondent aux besoins attendus par la société.

A cet égard, un processus d'évaluation de programme doit prévoir une période de consultation auprès des diplômés et des employeurs, surtout dans les domaines de formation professionnelle mais également dans d'autres domaines. Il est étonnant de constater à quel point les formations offertes dans des disciplines plus théoriques ne correspondent pas aux besoins de la majorité des diplômés dans ces disciplines.

A l'Université du Québec à Montréal, toute réforme ou modification

importante d'un programme doit être précédée d'une évaluation en profondeur de ce programme. Je le répète, il s'agit d'un processus long et complexe, mais toutes les équipes de professeurs qui ont complété l'exercice à ce jour sont unanimes pour en apprécier les retombées. Ce travail suscite le plus souvent une dynamique de collaboration entre les enseignants qui n'existait pas auparavant et une implication beaucoup plus grande de ces derniers, non seulement dans leurs cours mais également en dehors des salles de cours. La préoccupation centrale désormais n'est plus l'enseignement dans les cours mais l'apprentissage des étudiants, apprentissage orienté non seulement sur l'acquisition de connaissances mais également sur l'acquisition de compétences, d'habiletés et d'attitudes.

Les programmes ne sont donc plus des banques de cours. Ce sont, comme je l'ai mentionné, des projets de formation articulés dans lesquels chaque activité est organisée en fonction d'objectifs clairement définis et validés et dont l'atteinte est vérifiée globalement et progressivement à des temps précis prévus dans le programme. La réalisation d'un programme n'est plus une responsabilité individuelle de chacun des enseignants du programme mais une responsabilité collective d'une équipe d'enseignants.

A l'occasion de ces processus d'évaluation des programmes, plusieurs tables rondes ont été organisées, invitant des employeurs, des diplômés et des gens du milieu professionnel à donner leur opinion sur les besoins de formation qu'ils jugent indispensables dans leur discipline. Ils insistent, de façon unanime, sur la nécessité de développer chez nos étudiants des capacités d'analyse, de synthèse, de lecture, d'écriture, de communication, de travail d'équipe, de leadership, etc.

De telles affirmations peuvent sembler banales. Cependant, elles entraînent des conséquences non négligeables sur les approches pédagogiques que nous devons mettre à la disposition des étudiants. En effet, ce n'est pas assis dans une salle de cours en face d'un professeur préoccupé de couvrir la matière qu'il enseigne, que les étudiants peuvent acquérir des habiletés à la communication et au travail d'équipe. De façon paradoxale, il faut structurer des activités qui forcent les étudiants à sortir des salles de cours. Ainsi, nous ne parlons plus de "tâches d'enseignement" mais plutôt de "tâches de formation" puisque l'enseignement ne se résume plus à la seule prestation d'heures de cours.

L'explosion des connaissances dans toutes les disciplines et tous les champs d'études est telle qu'il est illusoire de croire qu'en trois ou quatre ans les étudiants pourront avoir acquis et maîtrisé l'ensemble des connaissances reliées à leur discipline. D'autant plus que, dans bien des cas, les connaissances pointues

d'aujourd'hui seront désuètes dans quelques années. Après avoir acquis de solides bases de connaissances fondamentales dans leur discipline, ce qui importe, c'est que les étudiants apprennent à tenir leurs connaissances à jour et ce, de façon autonome.

La qualité de la formation offerte dans les programmes d'études est un paramètre essentiel de l'évaluation de la performance des universités. Pendant les décennies 70 et 80, l'accent a été placé largement sur la productivité en recherche des professeurs universitaires, le montant des subventions, le nombre de publications dans des revues de haut calibre et le rayonnement international. Il ne s'agit pas de promouvoir un recul à cet égard. Il s'agit de redonner à l'une des missions fondamentales des universités, c'est-à-dire la formation, l'importance qui lui revient. La tendance est là pour durer: les citoyens et les administrateurs publics veulent savoir comment nous formons les étudiants et comment nous leur donnons les moyens de réussir. Pour assurer cette mission cruciale, pour assurer la survie de nos sociétés, l'université compte d'abord et avant tout sur la qualité et l'implication de ses enseignants. D'où l'importance d'en tenir compte dans les critères d'évaluation de leurs activités et de reconnaître les contributions exceptionnelles dans ce domaine.

## **Mme Micheline Pelletier**

*Doyenne des études de premier cycle  
Université du Québec à Montréal (UQAM)*

# Proposition d'orientations pour la formation au premier cycle

## **Introduction**

A la fin des années 60, l'UQAM fut fondée dans le but de rendre l'enseignement supérieur de niveau universitaire accessible au plus grand nombre possible d'élèves diplômés des collèges, et d'adultes qui désiraient effectuer un retour aux études ou obtenir une première formation universitaire après une expérience sur le marché du travail. Les conditions d'admission dans les programmes et les régimes d'études furent donc déterminés en conséquence, afin de permettre aux adultes qui n'étaient pas détenteurs d'un diplôme pré-universitaire d'être admis dans les programmes d'une part, et d'offrir la possibilité à tous les étudiants, jeunes et adultes, de cheminer à temps partiel lorsque leurs conditions de vie l'exigeaient d'autre part.

Le contexte social de l'époque a également favorisé l'élaboration de programmes souples laissant aux étudiants un vaste choix de cours pouvant être sélectionnés dans une large banque de cours existants. De plus, contrairement aux autres universités qui regroupaient les programmes offerts aux adultes dans des facultés d'éducation permanente, l'UQAM faisait le choix d'intégrer les étudiants adultes dans les programmes réguliers, qu'il s'agît de programmes de baccalauréat ou de certificat. Ces derniers, développés à l'origine pour répondre aux besoins de scolarisation des adultes en emploi, ont rapidement été fréquentés par des jeunes diplômés des collèges.

L'UQAM s'est également distinguée des autres universités par sa volonté de soustraire les programmes à l'emprise des départements, dans le but de permettre

une formation multidisciplinaire ou mieux adaptée aux besoins du marché du travail. C'est ainsi que fut mise en place la double structure module/département; le module devant être le lieu de rassemblement des étudiant(e)s et d'une équipe d'enseignants à qui revenait la responsabilité de réaliser le programme et d'encadrer les étudiantes et les étudiants.

## 25 ans plus tard

L'UQAM a réalisé avec succès sa mission d'accessibilité. Des dizaines de milliers d'étudiantes et d'étudiants, jeunes et adultes, ont obtenu un diplôme dont ils peuvent être fiers. Les diplômées et diplômés de l'UQAM performant dans toutes les sphères d'activités de la société. L'organisation académique de l'université a donc donné des résultats très positifs. Néanmoins, certains constats nous incitent peut-être à remettre en question notre façon de concevoir et de réaliser nos programmes.

Un premier constat est le taux élevé d'abandons dans l'ensemble des programmes. Même si l'étude entreprise il y a quelques années a été plutôt macroscopique et n'a pas permis d'identifier des causes précises, par programme, le phénomène n'en demeure pas moins inquiétant. Nous sommes d'autant plus interpellés par le phénomène que les études sur le sujet démontrent que, dans l'ensemble, un facteur important de persévérance est l'encadrement académique offert aux étudiantes et aux étudiants. De plus, le taux de diplômation est en voie de devenir un indicateur de performance à tous les niveaux d'enseignement: secondaire, collégial, universitaire.

Un deuxième constat est la tendance sociale, observée depuis quelques années, d'inciter les jeunes diplômés des collèges à s'impliquer davantage dans leurs études universitaires, à y consacrer un plus grand nombre d'heures par semaine et à obtenir leur diplôme dans un temps plus court. Nous sommes donc appelés à offrir aux étudiantes et aux étudiants tous les moyens dont nous disposons afin de leur permettre d'atteindre cet objectif de réussite dans leurs études.

Un troisième constat est celui que l'orientation et l'encadrement des étudiantes et des étudiants dans leur programme sont des facteurs déterminants de persévérance. Par conséquent, une structure de programme qui offre aux étudiantes et aux étudiants un vaste choix de cours et qui favorise l'anonymat et la solitude n'est peut-être pas aussi souhaitée qu'on l'aurait cru au départ puisqu'elle ne facilite pas pour l'étudiante et l'étudiant la définition d'un projet d'études. Des expériences récentes dans plusieurs programmes démontrent que la formation de cohortes favorise l'interaction des

étudiantes et des étudiants entre eux et les stimule dans leurs études.

Un quatrième constat est que l'offre de programmes actuelle ne semble plus répondre aux besoins des adultes, comme semble le démontrer la baisse du nombre d'étudiantes et d'étudiants adultes dans tous les programmes, principalement les programmes de certificat, et ce aussi bien au campus du centre-ville que dans les centres d'études universitaires.

Un cinquième constat est que la double structure module/département n'a pas donné tous les résultats escomptés. Le module ne s'avère plus être ce qu'il était au départ, c'est-à-dire le lieu de rassemblement d'une équipe d'enseignants. L'encadrement des étudiantes et des étudiants est souvent la responsabilité du seul directeur de module. Toutefois, une personne seule ne peut adéquatement offrir l'encadrement nécessaire à la persévérance et à la réussite scolaire.

## **Vers l'an 2000**

Depuis le colloque sur les études de premier cycle tenu à l'UQAM à l'automne 1988, la notion de "programme" s'est considérablement enrichie. Les propositions récentes de modification majeure ou de création de programme ont démontré qu'un programme est désormais conçu comme un projet de formation intégrée et centrée sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants, structuré en fonction d'objectifs clairement définis et validés, objectifs qui tiennent compte des besoins de la société des années 2000 et dont l'atteinte est évaluée globalement et progressivement. Au-delà de l'acquisition de connaissances scientifiques et disciplinaires, qui demeure au cœur de toute formation, l'acquisition de certaines habiletés (analyse, raisonnement critique, synthèse, communication écrite et orale, etc) et de certaines valeurs (éthique, reconnaissance de la différence, etc) est devenue une composante incontournable d'un programme universitaire de premier cycle. De même, l'ouverture à d'autres disciplines, d'autres cultures et d'autres horizons doit être désormais présente dans tout programme.

Cette conception mieux circonscrite et approfondie d'une formation de niveau universitaire de premier cycle entraînera des changements académiques et administratifs concernant, entre autres, l'étude des dossiers d'évaluation, de modification et de création de programme, la structure des programmes et l'organisation de l'enseignement, la notion d'enseignement, la notion de qualité d'un programme, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des enseignements, le rôle de l'enseignante/l'enseignant et la manière d'enseigner, l'organisation du travail, la tâche de direction de module et le

lien entre modules et départements.

### **Étude des dossiers d'évaluation, de modification et de création de programme**

Dans un programme, une formation intégrée implique que le curriculum soit ainsi conçu qu'il tienne compte des objectifs poursuivis par chacun des cours en regard des objectifs du programme, de la place de chacun des cours dans le programme, de l'équilibre entre les formations disciplinaires, générale, fondamentale, théorique et pratique. Désormais, l'étude des dossiers ne porte plus uniquement sur l'opportunité, la banque de cours et la structure d'un programme, mais également sur les modalités de réalisation du programme, sur les approches pédagogiques proposées pour permettre l'atteinte des objectifs de formation et sur le processus d'évaluation des apprentissages. Par conséquent, le rôle des instances dans l'étude des dossiers, celui du CEPREC en particulier, se voit considérablement modifié.

### **Structure des programmes et organisation de l'enseignement**

Dans un contexte où un programme est centré sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants, certaines conséquences s'imposent :

- un programme de qualité est désormais celui dans lequel les moyens mis à la disposition des étudiantes et étudiants leur permettent réellement d'en atteindre les objectifs. Il en découle que des mécanismes d'évaluation globale et continue des apprentissages doivent être mis en place, non pas dans un but d'exclure les étudiantes et les étudiants du programme mais plutôt de leur permettre de s'améliorer régulièrement et, ainsi d'accroître leurs chances de succès. De plus, l'évaluation des étudiantes et des étudiants n'est plus la seule responsabilité du titulaire d'un cours mais devient également la responsabilité d'une équipe d'enseignantes/enseignants ;

- pour permettre d'évaluer les progrès des étudiantes et étudiants dans leurs apprentissages, l'évaluation de leurs connaissances et de leurs habiletés au moment de l'admission devient essentielle. Ceci modifie considérablement nos modes de fonctionnement et nécessite que nous développions des outils d'évaluation appropriés. Ces mêmes outils pourraient éventuellement nous servir à évaluer progressivement l'apprentissage des étudiantes et étudiants dans leur programme et nous permettrait d'avoir une idée plus précise des performances de nos étudiantes et étudiants au moment de leur diplomation ;

- une formation intégrée, centrée sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants implique une remise en question des notions d'enseignement et de responsabilité académique. En effet, dans un tel contexte, la formation n'est plus la responsabilité d'enseignantes et d'enseignants comme individus, mais plutôt d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants qui définit les objectifs de formation à atteindre dans un programme, qui pense la structure du programme et la place qu'y occupe chacun des cours, qui développe les approches et outils pédagogiques qui seront offerts aux étudiants pour leur permettre d'atteindre les objectifs proposés, qui planifie l'évaluation des étudiantes et étudiants et développe les outils appropriés. La réalisation d'un programme devient donc une responsabilité collective de l'ensemble des enseignantes et enseignants dans ce programme, lesquels sont appelés à respecter les objectifs définis et à collaborer à la progression des apprentissages des étudiantes et des étudiants. C'est cette responsabilité collective qui devait être assumée par le module à l'origine.

Par ailleurs, l'enseignement ne peut être reconnu uniquement en terme de prestation d'heures de cours, mais doit l'être également en terme de planification, de coordination, d'encadrement et de développement pédagogique. Pensons, entre autres, à l'encadrement des stages, à la coordination des cours à groupes multiples, au développement de nouvelles approches pédagogiques, comme l'apprentissage par problèmes. Il vaudrait peut-être mieux référer à une notion de "tâches de formation" plutôt qu'à celle de "tâches d'enseignement". Il est clair que la reconnaissance de telles activités, qui a comme unique but d'assurer une meilleure cohérence des programmes et une meilleure qualité de la formation offerte aux étudiants, devra être financée à même des enveloppes budgétaires restreintes. Pour permettre un développement dans ce sens, il sera nécessaire de modifier nos façons de faire traditionnelles ;

- une formation intégrée, centrée sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants exige une remise en question de nos régimes d'études et de l'organisation des sessions. Les dernières demandes de modification majeure et de création de programme ont démontré une tendance très nette à favoriser un régime d'études à temps complet dans les programmes de baccalauréat. De plus, l'étude des mêmes dossiers permet d'observer des propositions de structure de programme très articulée et un resserrement du cheminement des étudiants. Le contenu des trois ou quatre premières sessions laisse peu de place à des choix de cours. Dans ce contexte, il serait opportun de procéder à une révision de la banque de cours dans le but d'en diminuer le nombre. Il serait également opportun de favoriser une inscription annuelle plutôt qu'une inscription cours par cours lorsque la structure d'un programme le permet.

La tendance observée n'exclut pas la possibilité d'un régime d'études à

temps partiel dans les programmes de baccalauréat, particulièrement pour les adultes. Néanmoins, la structure de programme devrait être aussi articulée que dans un cheminement à temps complet ;

- les programmes de certificat, sauf exception, devraient être des programmes de perfectionnement ou de réorientation offerts aux adultes ;

- le contingentement devrait tenir compte davantage de nos possibilités d'encadrement des étudiantes/étudiants tout au long de leur cheminement dans le programme ;

- sachant que l'encadrement est un élément crucial dans la persévérance aux études, un contingentement plus serré se verrait peut-être compensé par un taux de diplômation accru et, par conséquent, par une meilleure performance de nos programmes. La tendance, déjà annoncée, de réserver une partie du financement des universités à la diplômation nous incite à réfléchir à cette question.

## **Organisation du travail**

Un programme axé sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants nécessite un encadrement constant de ces derniers et un lien étroit entre les responsables du programme et les enseignantes et enseignants qui dispensent l'enseignement, donc les départements de qui relèvent l'attribution et la reconnaissance des activités d'enseignement. D'autres conséquences s'imposent donc :

- la tâche du directeur de module devrait être revue pour la rendre plus pédagogique qu'administrative. A cet égard, un resserrement du régime d'études, une organisation de programme plus structurée et une inscription annuelle plutôt que cours par cours, (qu'il s'agisse de cheminements à temps complet ou à temps partiel) devraient rendre la gestion du programme moins lourde pour le directeur de module. Mais, cela n'est pas suffisant. Nous devrions penser également à revoir la tâche des divers personnels intervenant auprès des étudiants : secrétaires de module, coordinateurs, autres professionnels. Nous devrions envisager une révision de l'organisation du travail dans les familles et les départements. Il est raisonnable de croire qu'un directeur de module, seul, ne peut pas assurer un encadrement adéquat de l'ensemble des étudiants du module. De plus, dans la mesure où une équipe d'enseignantes et d'enseignants devient responsable de la planification, de l'organisation et de la réalisation du programme, le directeur de module devrait avoir comme responsabilité principale d'animer cette équipe et l'ensemble des enseignantes et enseignants du programme.

- les liens entre les modules et les départements devront être revus.

L'expérience a démontré que tout processus d'évaluation ou de modification de programme auquel le ou les départements concernés n'ont pas participé est voué le plus souvent à l'échec. Par conséquent, l'étanchéité des responsabilités devra être remise en question. La double juridiction des modules et des départements s'avère de plus en plus nuisible à la qualité d'un programme. Les départements devront, au même titre que les familles et les modules, se sentir pleinement responsables de la formation des étudiantes et étudiants au premier cycle. Nous parlons ici, non plus de la seule attribution des chargés de cours, mais surtout d'une implication dans la définition des objectifs de formation, la conception du programme et des objectifs pédagogiques mis à la disposition des étudiantes et étudiants et la planification de l'évaluation des apprentissages. La formation des étudiantes et étudiants au premier cycle devient donc la préoccupation majeure des départements, ce qui implique, entre autres, que l'attribution des tâches d'enseignement soit modifiée et que les bases et les formes d'attribution des retours sur économies soient repensées en vue d'une meilleure contribution à l'encadrement de la formation des étudiantes et étudiants au premier cycle.

## **Conclusion**

La réflexion entreprise en 1988 nous a permis de redéfinir la notion d'une formation de qualité. Les nombreux projets de développement pédagogique qui ont été réalisés depuis ont démontré la nécessité, devenue urgente, d'orienter nos actions vers un encadrement structuré des apprentissages des étudiantes et étudiants. Les résultats de ces expériences pédagogiques nous permettent maintenant d'y voir plus clair.

Dans son allocution "Vers un nouveau modèle de développement pour l'UQAM" prononcée à la communauté universitaire le 4 octobre 1993, le recteur, Monsieur Claude Cordo, soulignait: "La priorité première qui nous sollicite, c'est l'effort jamais pleinement achevé d'amélioration de la qualité de la formation aux trois cycles". Plus loin, il ajoute: "Où que nous nous trouvions dans l'Université, quelles que soient nos tâches et nos responsabilités, nous devons toujours évaluer ce que nous faisons à la lumière de la seule question importante: ce que je fais aide-t-il les étudiantes et étudiants à réussir leur formation?" Les propositions contenues dans le présent document se veulent des hypothèses d'orientation qui répondent à cette "priorité première" qu'est la qualité de la formation au premier cycle. Elles sont soumises à votre réflexion afin que nous trouvions ensemble les moyens de réaliser un développement sans lequel nous ne saurions progresser.



**M. Jean-Vernet Henry**

*Coordonnateur du Conseil de Gestion de la FAMV*

## **La gestion universitaire à la Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV)**

Notre intervention se situe dans le contexte de crise que connaît l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) aujourd'hui. Elle doit être placée également dans le cadre des efforts réalisés pour une meilleure gestion de l'UEH et des nouveaux établissements supérieurs du pays.

Ces jours-ci en dehors de l'évaluation des étudiants dans leurs établissements respectifs, on peut dire qu'il n'existe pas de normes consacrées régissant l'évaluation, l'accréditation ou la validation à l'intérieur de l'UEH, et même dans le système universitaire haïtien. Qu'il s'agisse de reconnaissance d'établissement, de validation de diplôme, d'accréditation d'enseignants, d'évaluation d'étudiants en provenance d'un pays tiers ou même d'un autre établissement à l'intérieur de l'UEH, les dirigeants de n'importe quelle faculté ou institution supérieure se trouvent quelque peu embarrassés quand il faut répondre à de telles sollicitations suivant des critères pré-établis.

En effet, quand le Conseil Exécutif de Gestion Provisoire de l'UEH devait se prononcer valablement sur la demande d'accréditation de plusieurs établissements supérieurs privés selon les vœux de la constitution de 1987, il a été obligé de monter en urgence une commission en vue de proposer des critères d'évaluation pour analyser les dossiers de candidature. D'un autre côté les demandes de validation de diplômes en provenance de l'extérieur, généralement adressées à des facultés, placent les dirigeants de nos facultés dans une situation tout aussi embarrassante.

Dans le contexte actuel où l'UEH est représentée par un regroupement d'établissement sans lien véritable, chaque faculté réagit individuellement et établit ses propres normes. Je me propose donc de vous présenter l'approche de la

## Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV).

A la FAMV les questions d'évaluation, d'accréditation ou de validation sont traitées au niveau du Conseil de Direction de la Faculté, (instance composée des membres du Décanat et des Directeurs de Département). Les réponses sont alors apportées sur la base de :

- connaissances personnelles des membres,
- notoriété des établissements,
- analyse des dossiers soumis à son appréciation.

Connaissance personnelles s'entend de l'ensemble d'informations dont dispose chacun des membres du conseil de direction sur le thème traité.

Notoriété des établissements s'entend de la reconnaissance de la performance de certaines institutions au niveau international ou de leur degré d'excellence dans des champs de spécialisation.

L'analyse des dossiers consiste dans l'examen minutieux du dossier en discussion. Il demeure entendu que des membres du corps professoral peuvent être consultés au besoin.

En général les décisions sont prises sur la base de consensus au sein de ce conseil.

### **L'accréditation du personnel enseignant**

A la FAMV, le personnel enseignant est actuellement divisé en trois catégories: les professeurs, les assistants-professeurs et les moniteurs de travaux pratiques.

Des professeurs: Pour être professeur à la FAMV, il faut détenir au moins un DEA ou un *Master of Sciences*. Le candidat au poste de professeur doit provenir d'un Etablissement ou d'une Université assez bien cotée dans le monde universitaire international. Cette exigence est valable aussi bien pour les professeurs à temps plein que pour les vacataires. Cependant la politique de formation des cadres développée à la FAMV depuis 1976 diminue les cas de candidature. En effet, les professeurs de la FAMV sont en général d'anciens assistants-professeurs (recrutés parmi les meilleurs

étudiants finissants) qui ont bénéficié de bourse d'études dans des domaines choisis par la FAMV et qui reviennent avec le niveau académique minimum requis pour enseigner à la Faculté.

A côté du niveau académique, on recherche également des professeurs possédant une bonne expérience de terrain; ce, pour pouvoir fournir aux étudiants un enseignement de qualité et adapté aux réalités du pays.

Des Assistants-professeurs: Pour être assistant-professeur il faut être détenteur d'un diplôme universitaire niveau licence. Ce groupe est en général constitué par des Agronomes ou des Ing. Agronomes lauréats de leur promotion. Ils sont appelés à se spécialiser dans les domaines où la FAMV est déficiente, grâce aux opportunités de bourses qui sont généralement offertes à la Faculté.

Des moniteurs de Travaux pratiques: Ce sont en général des auxiliaires d'enseignement détenteurs d'un diplôme de technicien supérieur ou non.

Des Etudiants: L'accès à la Faculté d'Agronomie se fait par le concours d'admission en première année (les études durent cinq ans). Le curriculum de la FAMV ne facilite pas une intégration dans les autres années. Toutefois des rares cas de demande d'intégration en année intermédiaire, examinés en conseil de Direction, sont le plus souvent refusés.

## **L'évaluation à la FAMV**

Pour le moment l'évaluation formelle à la FAMV concerne seulement les étudiants. Elle se réalise traditionnellement par les professeurs à l'intérieur des Départements sous la supervision des Directeurs de Département et à un échelon plus élevé sous le contrôle du Responsable Académique de la Faculté. Elle consiste en des épreuves écrites ou orales ainsi que l'évaluation du degré d'apprentissage des étudiants ou de leur habileté dans le cas des T.P.

A la FAMV, les professeurs ne sont généralement pas évalués. Cependant un système d'évaluation impersonnel est actuellement à l'étude avec les professeurs. Il sera mis en application avec la refonte des règlements internes de la Faculté.

Une évaluation du curriculum de la Faculté est également prévue. Elle sera réalisée prochainement avec le concours des :

- professeurs de la Faculté,
- étudiants finissants,
- employeurs, notamment le Ministère de l'Agriculture,
- personnalités intéressées à la formation des Ing. Agronome à la FAMV,
- représentants de certaines institutions internationales travaillant dans le pays.

Cette évaluation devra tenir compte non seulement des aspects théoriques et pratiques de la formation, mais également de la connaissance du milieu, basée sur les stages en exploitation agricole et en milieu professionnel. Ce dernier aspect de la formation, d'importance capitale, facilite l'intégration de nos diplômés dans le milieu rural et sur le marché du travail.

Sans entrer dans les détails de ce curriculum, élaboré il y a dix ans, nous croyons que cette étape est indispensable pour nous permettre d'améliorer la qualité de l'enseignement actuellement dispensé à la FAMV.