



## ÉVALUATION DES PROGRAMMES

Administration publique et gestion des services de santé

Rapport soumis au  
Comité conjoint de la planification académique  
Le 26 janvier 2021

par  
le Bureau du VRER

## Table des matières

	Page
Mandat de l'équipe d'évaluation .....	1
Rapport d'autoévaluation des programmes en administration publique et en gestion de services de santé .....	4
Rapport de l'évaluateur externe Francis Garon - Programmes en administration publique et en gestion de services de santé .....	43
Rapport de l'évaluateur externe Daniel Lozeau - Programmes en administration publique et en gestion de services de santé .....	54
Réactions du Comité d'études supérieures (CES) en administration publique et en gestion de services de santé .....	129
Réactions du doyen de la Faculté des arts et des sciences sociales .....	131
Réactions du vice-recteur à la recherche et doyen de la Faculté des études supérieures et de la recherche .....	135
Avis du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche au Comité conjoint de la planification académique .....	137

*\* La numérotation de la table des matières a été faite à partir du document préparé par le bureau du VRER (en bas, au centre de chaque page).*

# ÉVALUATION DES PROGRAMMES UNIVERSITÉ DE MONCTON

## Mandat de l'équipe d'évaluation



**PROGRAMMES** : Administration publique  
et gestion des services de  
santé\_\_\_\_\_

L'évaluation des programmes de l'Université de Moncton a pour but de fournir aux instances de l'Université des informations nécessaires à la prise de décision quant au maintien d'un programme - avec ou sans enrichissement -, à sa modification, à sa réorientation, à sa suspension ou à son abolition.

Les principaux objectifs de l'évaluation sont :

- Assurer que les programmes atteignent leurs objectifs et accomplissent leur mission;
- Assurer la valeur intrinsèque et l'efficacité des programmes de l'Université;
- Permettre à l'Université d'assurer le maintien de la qualité et de la pertinence de ses programmes.

L'évaluatrice ou l'évaluateur devra tenir compte de tous les services qui touchent de près les programmes et leurs étudiant.es et des différentes fonctions associées à la prestation de ces programmes (y compris l'enseignement, la RDC et les services à la collectivité).

Les critères d'évaluation en encadré<sup>1</sup> sont retenus comme essentiels à toute évaluation de programme. Ceux-ci sont axés sur les étudiantes et les étudiants et reflètent la mission et les valeurs de l'Université. Ces critères, qui tiennent compte de ceux proposés par la Commission d'enseignement supérieur des Provinces maritimes, ne se veulent pas exhaustifs et l'équipe d'évaluation pourra faire des recommandations

### Critères d'évaluation

*a. La mesure selon laquelle le programme satisfait aux principes de qualité établis par l'Université;*

*b. La clarté et la pertinence des résultats escomptés en matière d'apprentissage pour les étudiantes et les étudiants;*

*c. L'adéquation des méthodes d'enseignement et des objectifs d'apprentissage;*

*d. La mesure selon laquelle les résultats escomptés en matière d'apprentissage pour les étudiantes et les étudiants sont atteints;*

*e. La pertinence et l'efficacité du soutien accordé aux étudiantes et aux étudiants;*

*f. L'incidence de la R-D-C menée par les professeures et les professeurs liés au programme évalué;*

*g. La contribution du programme aux autres aspects de la mission de l'Université.*

<sup>1</sup> Se référer également au document intitulé « Principes de qualité des programmes d'études à l'Université de Moncton ».

touchant tous les éléments qu'elle juge pertinents.

**De façon plus spécifique, l'équipe d'évaluation devra se prononcer sur les interrogations suivantes :**

### **PRINCIPES DE QUALITÉ**

1. Un contenu adéquat:
  - a. La structure du programme est-elle adéquate?
  - b. Dans quelle mesure l'équilibre entre la formation fondamentale et la formation générale est-elle satisfaisante?
  - c. Est-ce que le programme offert prépare adéquatement l'étudiante et l'étudiant pour la poursuite d'études approfondies, notamment dans la discipline?
  - d. Dans quelle mesure ce programme répond-t-il aux besoins sociétaux?
2. L'amélioration continue:
  - a. Est-ce que le programme est à jour ?
  - b. Est-ce que la réponse de l'unité concernée aux recommandations de l'évaluation précédente a été adéquate?
  - c. Est-ce que les mises à jour du programme tiennent compte des avancées récentes dans la discipline?
3. Le leadership:
  - a. Est-ce que la vision qu'a l'unité du programme et de ses objectifs est clairement énoncée et communiquée?
  - b. Est-ce que le corps professoral est engagé dans la réalisation de la vision et l'atteinte des objectifs du programme?
4. L'expertise et la diversité du corps professoral:
  - a. Est-ce que les ressources professorales sont adéquates du point de vue du nombre et de la diversité des expertises nécessaires pour offrir un programme de qualité?
  - b. Est-ce que les membres du corps professoral sont suffisamment actifs en recherche-développement-crédation?
  - c. Est-ce que la contribution des membres du corps professoral en matière de service à la collectivité dans la discipline est en adéquation avec la vision et les objectifs du programme?
5. Conditions d'apprentissage :
  - a. Est-ce que les approches pédagogiques utilisées sont appropriées à la discipline?
  - b. Est-ce que le nombre d'étudiantes et étudiants dans les cours et dans le programme favorise un milieu d'apprentissage enrichissant, interactif et stimulant?
6. Un environnement d'apprentissage adéquat :
  - a. Les ressources matérielles sont-elles suffisantes (quantitativement et qualitativement) pour assurer l'offre d'un programme de qualité?
  - b. Les ressources humaines sont-elles suffisantes (quantitativement et qualitativement) pour assurer l'offre d'un programme de qualité?

**CLARTÉ ET PERTINENCE DES RÉSULTATS ESCOMPTÉS POUR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS**

7. Est-ce que les résultats escomptés en matière d'apprentissage pour les étudiantes et les étudiants sont pertinents, clairement établis et clairement communiqués?

**MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT**

8. Est-ce que les méthodes d'enseignement sont en adéquation avec les résultats escomptés en matière d'apprentissage?

**L'ATTEINTE DES RÉSULTATS ESCOMPTÉS**

9. Est-ce que les résultats escomptés en matière d'apprentissage pour les étudiantes et les étudiants sont atteints?

**SOUTIEN AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS**

10. Est-ce que les étudiantes et les étudiants sont suffisamment guidés durant leurs études au sein de l'unité académique?
11. Est-ce que les services associés aux structures d'appui aux étudiantes et aux étudiants sont adéquats?

**INCIDENCE DE LA R-D-C**

12. Les activités de R-D-C contribuent-elles au programme?
13. Est-ce que les activités de R-D-C contribuent à la visibilité du programme?

**CONTRIBUTION DU PROGRAMME AU DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ**

14. Est-ce que le programme contribue au développement et à l'épanouissement de la société?

**INTERROGATIONS PROPRES AU PROGRAMME**

15. De quelle façon le programme prend-il en compte la réalité du Marché du travail ?
16. Dans quelle mesure le programme contribue-t-il à l'acquisition de compétences professionnelles chez les étudiant.es ?
17. Doit-on réviser nos conditions d'admissions afin de maximiser notre potentiel de recrutement?

**ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES PUBLIQUES (HEP)**  
**ADMINISTRATION PUBLIQUE ET GESTION DES SERVICES DE SANTÉ**  
**UNIVERSITÉ DE MONCTON**

**RAPPORT D'AUTO-ÉVALUATION**

**JUIN 2019**

Bureau du VRER - page 004

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1.</b>	<b>PRÉAMBULE</b> .....	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>STRUCTURE DES PROGRAMMES</b> .....	<b>5</b>
2.1	CERTIFICAT DE DEUXIÈME CYCLE EN GESTION PUBLIQUE CONTEMPORAINE .....	6
2.2	DIPLÔME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES EN ADMINISTRATION PUBLIQUE .....	7
2.3	MAÎTRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE.....	8
2.4	CERTIFICAT DE DEUXIÈME CYCLE EN GESTION DES SERVICES DE SANTÉ.....	9
2.5	DIPLÔME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES EN GESTION DES SERVICES DE SANTÉ.....	10
2.6	MAÎTRISE EN GESTION DES SERVICES DE SANTÉ (PROFIL EN FORMATION INITIALE, PROFIL EN FORMATION CONTINUE ET PROFIL ORIENTÉ VERS LA RECHERCHE).....	11
<b>3.</b>	<b>VISION ET OBJECTIFS DU PROGRAMME</b> .....	<b>13</b>
3.1	VISION.....	13
3.2	OBJECTIFS.....	13
<b>4.</b>	<b>MODIFICATIONS AU PROGRAMME DEPUIS LA DERNIÈRE ÉVALUATION</b> .....	<b>14</b>
4.1	AUTRES MODIFICATIONS APPORTÉES AU PROGRAMME DEPUIS LA DERNIÈRE ÉVALUATION.....	21
<b>5.</b>	<b>RÉSULTATS ESCOMPTÉS POUR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS</b> .....	<b>21</b>
5.1	ADMINISTRATION PUBLIQUE .....	21
5.2	GESTION DES SERVICES DE LA SANTÉ .....	21
<b>6.</b>	<b>RESSOURCES HUMAINES</b> .....	<b>23</b>
6.1	CORPS PROFESSORAL (VOIR LES CV DES PROFESSEURES ET DES PROFESSEURS EN ANNEXE I).....	23
6.2	LES AUTRES RESSOURCES HUMAINES.....	24
<b>7.</b>	<b>POPULATION ÉTUDIANTE</b> .....	<b>25</b>
<b>8.</b>	<b>ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE (VOIR PLANS DE COURS EN ANNEXE II)</b> .....	<b>28</b>
8.1	APPROCHES PÉDAGOGIQUES PRIVILÉGIÉES.....	28
8.2	CONDITIONS D'APPRENTISSAGE.....	29
8.3	MÉCANISMES D'APPUI OFFERTS AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS (ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ, APPUI À LA RÉUSSITE, CENTRE D'AIDE, ATELIERS ...).....	30
<b>9.</b>	<b>DESCRIPTION DES RESSOURCES MATÉRIELLES DISPONIBLES AU PROGRAMME</b> .....	<b>31</b>
9.1	RESSOURCES MATÉRIELLES.....	31
9.2	AUTRES RESSOURCES (BIBLIOTHÈQUE, LABORATOIRE...). (VOIR ANNEXE III).....	31
<b>10.</b>	<b>DÉVELOPPEMENTS ENVISAGÉS</b> .....	<b>31</b>
10.1	POSITIONNEMENT DE NOTRE UNITÉ ACADÉMIQUE AU SEIN DE L'ÉCOLE HEP.....	31
10.2	RÉVISION DES PROGRAMMES.....	35
<b>10.3</b>	<b>ACCENTUATION DE LA PROFESSIONNALISATION DE NOS FORMATIONS</b> .....	<b>36</b>
10.4	RÉFLEXIONS RELATIVES AUX RESSOURCES HUMAINES .....	38
10.4.1	<i>Ressources à pérenniser</i> .....	38
10.4.2	<i>Ressource professorale pour répondre aux besoins des programmes temps partiel et médiatisés</i> .....	39
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>39</b>

**RAPPORT D'AUTO-ÉVALUATION  
ADMINISTRATION PUBLIQUE  
ET GESTION DES SERVICES DE SANTÉ**

**Juin 2019**



## **1. Préambule**

Tout d'abord, il importe de souligner qu'en matière de ressources professorales, ce secteur a subi des changements récemment. En effet, des professeurs en début de carrière, c'est-à-dire au rang de chargé d'enseignement ou d'adjoint, ont remplacé l'ensemble des professeurs titulaires du secteur, qui ont pris leur retraite durant les deux dernières années. Ce renouvellement du corps professoral au sein de ce secteur a évidemment des répercussions sur la programmation de recherche qui peut, à son tour, influencer les domaines d'enseignement. Le présent rapport d'autoévaluation a été rédigé conformément à la Politique d'évaluation des programmes en vigueur à l'Université de Moncton. L'ensemble des professeures et professeurs à temps plein au secteur administration publique et gestion des services de santé de l'École des hautes études publiques a contribué à sa rédaction. La version finale a été entérinée par l'Assemblée de l'École des hautes études publiques lors d'une consultation électronique entre les 7 et 12 juin 2019.

Le premier programme de 2<sup>e</sup> cycle en administration publique à voir le jour à l'Université de Moncton a été la maîtrise en administration publique (MAP). Ce programme a été livré pour la première fois en 1976, et, depuis ce temps, la MAP a connu plusieurs réformes, dont la dernière en 2011. Dans les années 1990, deux programmes courts et à temps partiel ont vu le jour sous l'ancien département d'administration publique, soit le certificat de 2<sup>e</sup> cycle en gestion publique contemporaine et le diplôme d'études supérieures en administration publique. La création de ces deux programmes répondait à un besoin de formation et de perfectionnement dans le secteur public. Ils ont particulièrement connu du succès dans les premières années de leur création et ont permis à plusieurs étudiantes et étudiants de poursuivre leurs études du certificat, au diplôme et, enfin, à la maîtrise.

L'École des hautes études publiques de l'Université de Moncton offre actuellement quatre programmes en administration publique pour former des gestionnaires francophones travaillant au sein de la fonction publique :

- Certificat de 2<sup>e</sup> cycle en gestion publique contemporaine (15 crédits).
- Diplôme d'études supérieures en administration publique (30 crédits).
- Maîtrise en administration publique (48 crédits).

- Maîtrise en administration publique-*Juris Doctor* (120 crédits).

Les programmes ont été créés de sorte que les crédits accumulés au certificat puissent être reconnus pour l'obtention du diplôme, et ensuite, de la maîtrise.

À la suite d'un rapport portant sur les besoins de formation et de perfectionnement des francophones du Nouveau-Brunswick en gestion des services de santé<sup>1</sup>, le département d'administration publique avec l'appui du Consortium national de formation en santé-Volet Université de Moncton, a développé des programmes en gestion des services de santé. Le premier programme offert a été le certificat de 2e cycle en gestion des services de santé, en septembre 2006. Ce programme court de 15 crédits était exclusivement offert à une clientèle à temps partiel. Depuis 2011, ce programme est désormais entièrement médiatisé. Les projets de programmes de diplôme de 2e cycle et de maîtrise en gestion des services de santé ont également été réfléchis en 2006. L'offre des cours pour ces nouveaux programmes s'est faite en septembre 2009. À partir de ce moment, les programmes se sont ajoutés de façon progressive. Par ailleurs, le programme de maîtrise en gestion des services de santé a été lancé en 2011.

L'École des hautes études publiques de l'Université de Moncton offre actuellement les trois programmes en gestion des services de santé ci-dessous pour former des gestionnaires francophones conscients des défis associés à l'offre de services de santé de qualité et capables d'exercer un leadership transformationnel de la culture organisationnelle. En outre, il faut souligner que la province du Nouveau-Brunswick est vieillissante et que cette réalité peut avoir des répercussions sur le recrutement de l'effectif étudiant. Par contre, à court ou moyen terme, ceci signifie que des postes devront être pourvus au sein de la fonction publique, et particulièrement dans le domaine de la santé. La formation des étudiantes et étudiants représente une manière de répondre à ces besoins en ressources humaines à l'échelle provinciale. Les trois programmes actuellement offerts en GSS sont :

- Certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé (15 crédits).
- Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé (30 crédits).
- Maîtrise en gestion des services de santé (48 crédits).

La conception des trois programmes en gestion des services de santé suit le même format que les programmes en administration publique. Les programmes ont été créés afin de faciliter le passage d'un programme à l'autre. Ainsi, les crédits accumulés au certificat peuvent être reconnus pour l'obtention du diplôme, et ensuite, de la maîtrise.

Les trois programmes de maîtrise, c'est-à-dire la maîtrise en administration publique (MAP), la maîtrise en gestion des services de santé (MGSS) et la maîtrise en administration publique-*Juris Doctor*, tombent sous la responsabilité du secteur d'administration publique et gestion

---

<sup>1</sup> Chiasson, S. et Vézina, S. (2006). Des programmes de 2e cycle en gestion des services de santé à l'Université de Moncton ? Étude sur les besoins de formation et perfectionnement des francophones du Nouveau-Brunswick en gestion des services de santé. 109 p.

des services de santé de l'École des hautes études publiques, alors que les programmes courts (certificat et diplôme) sont offerts par le biais de la Formation continue.

Dès le début de la création de chacun de nos programmes, et encore aujourd'hui, notre objectif est de donner à tous les Acadiennes et Acadiens les moyens d'accéder aux postes les plus élevés de la fonction publique aux niveaux fédéral, provincial et municipal, et aussi, d'assurer une relève bilingue dans des secteurs publics vitaux comme la santé, l'éducation et le développement économique. Nous pouvons ainsi affirmer que nos programmes ont largement contribué au développement et à l'épanouissement de la société francophone et acadienne en raison de l'apport significatif de ses diplômées et diplômés dans divers secteurs de la fonction publique, tous paliers gouvernementaux confondus. En effet, depuis les dernières décennies, un bon nombre de nos diplômées et diplômés se sont démarqués en occupant des postes comme celui de sous-ministre de la Santé, de lieutenant-gouverneur, de présidente directrice générale de réseau de santé, ou encore, de directeur d'établissement en éducation et formation postsecondaires.

## 2. Structure des programmes

Le secteur Administration publique et Gestion des services de santé de l'École des hautes études publiques (HEP) offre un total de sept programmes de deuxième cycle :

- le Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine;
- le Diplôme d'études supérieures en administration publique;
- la Maîtrise en administration publique;
- le Certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé;
- le Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé;
- la Maîtrise en gestion des services de santé (profil en formation initiale, profil en formation continue, profil orienté vers la recherche);
- et, enfin, la Maîtrise en administration publique – Juris Doctor (programme combiné J.D.-M.A.P.). Puisque ce dernier programme d'études a été l'objet d'une évaluation de programme dans les dernières années (menée par la Faculté de Droit), il ne fait pas parti du présent exercice d'autoévaluation des programmes.

Pour de plus amples détails concernant chacun des six programmes de cycles supérieurs faisant l'objet de la présente autoévaluation, veuillez consulter le *Répertoire universitaire 2018-2019*, à l'adresse suivante : <https://www.umoncton.ca/repertoire/index.php>. À noter également que tous les cours sont dispensés à partir du campus de Moncton.

## 2.1 Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine

<b>TABLEAU DES COURS</b>		<b>15 CR.</b>
<i>Cours à option</i>		<i>15 CR.</i>
Choisir 15 crédits parmi les cours suivants :		
ADPU 6000	Gestion publique	3
ADPU 6010	Gestionnaire et changement	3
ADPU 6031	Compétences interpersonnelles	3
ADPU 6060	Pouvoir, conflits et adm. pub.	3
ADPU 6070	Prat. de gest. contemporaines	3
ADPU 6420	Gouvernance et minorités	3
ADPU 6540	Éthique et organisations	3
ADPU 6560	Théories en org. publ.	3
ADPU 6710	Administration et société	3
ADPU 6720	Réforme et tendances nouvelles	3
ADPU 6740	Nouveaux défis	3
ADPU 6750	Modernisation de l'adm. pub.	3
ADPU 6800	Adm. publique comparée	3
ADSA 6430	Enjeux pol. et adm. en santé	3
<b>GLOBAL</b>		<b>15 CR.</b>

## 2.2 Diplôme d'études supérieures en administration publique

<b>TABLEAU DES COURS</b>		<b>30 CR.</b>
<i>Obligatoires</i>		<i>18 CR.</i>
ADPU 6000	Gestion publique	3
ADPU 6030	Gestion ressources humaines	3
ADPU 6080	Env. et structure de l'AP	3
ADPU 6200	Économie du secteur public I	3
ADPU 6300	Droit administratif	3
ADPU 6400	Formulation des politiques	3
<i>Cours à option</i>		<i>12 CR.</i>
Choisir 12 crédits parmi les cours suivants :		
ADMN 6211	Management	3
ADPU 6010	Gestionnaire et changement	3
ADPU 6020	Budgétisation publique	3
ADPU 6031	Compétences interpersonnelles	3
ADPU 6035	Sém. en ressources humaines	3
ADPU 6050	Gestion stratégique	3
ADPU 6055	Séminaire en gestion publique	3
ADPU 6060	Pouvoir, conflits et adm. pub.	3
ADPU 6070	Prat. de gest. contemporaines	3
ADPU 6110	Administration municipale	3
ADPU 6155	Sém. sur les adm. provinciales	3
ADPU 6410	Évaluation des programmes	3
ADPU 6420	Gouvernance et minorités	3
ADPU 6455	Sém. en politiques publiques	3
ADPU 6540	Éthique et organisations	3
ADPU 6550	Interventions et recherches	3
ADPU 6560	Théories en org. publ.	3
ADPU 6710	Administration et société	3
ADPU 6720	Réforme et tendances nouvelles	3
ADPU 6730	Rel. Intergouvernementales	3
ADPU 6740	Nouveaux défis	3
ADPU 6750	Modernisation de l'adm. pub.	3
ADPU 6800	Adm. publique comparée	3
ADPU 6810	Adm. publique internationale	3
ADPU 6920	Lectures dirigées	3
ADRH 6222	Administration du personnel	3
ADRH 6224	Leadership mobilisateur	3
ADSA 6430	Enjeux pol. et adm. en santé	3
ADSI 6601	Syst. & tech. de l'information	3
ECON 6231	Économie de gestion	3
<b>GLOBAL</b>		<b>30 CR.</b>

### 2.3 Maîtrise en administration publique

<b>TABLEAU DES COURS</b>		<b>48 CR.</b>
<i>Obligatoires</i>		24 CR.
ADPU 6000	Gestion publique	3
ADPU 6030	Gestion ressources humaines	3
ADPU 6080	Env. et structure de l'AP	3
ADPU 6200	Économie du secteur public I	3
ADPU 6300	Droit administratif	3
ADPU 6400	Formulation des politiques	3
ADPU 6550	Interventions et recherches	3
ADPU 6930	Stage	3
ou		
ADPU 6940	Projet de recherche	3
<i>Cours à option</i>		24 CR.
Choisir 24 crédits parmi les cours suivants :		
ADMN 6211	Management	3
ADPU 6010	Gestionnaire et changement	3
ADPU 6020	Budgétisation publique	3
ADPU 6031	Compétences interpersonnelles	3
ADPU 6035	Sém. en ressources humaines	3
ADPU 6050	Gestion stratégique	3
ADPU 6055	Séminaire en gestion publique	3
ADPU 6060	Pouvoir, conflits et adm. pub.	3
ADPU 6070	Prat. de gest. contemporaines	3
ADPU 6110	Administration municipale	3
ADPU 6155	Sém. sur les adm. provinciales	3
ADPU 6410	Évaluation des programmes	3
ADPU 6420	Gouvernance et minorités	3
ADPU 6455	Sém. en politiques publiques	3
ADPU 6540	Éthique et organisations	3
ADPU 6560	Théories en org. publ.	3
ADPU 6710	Administration et société	3
ADPU 6720	Réforme et tendances nouvelles	3
ADPU 6730	Rel. intergouvernementales	3
ADPU 6740	Nouveaux défis	3
ADPU 6750	Modernisation de l'adm. pub.	3
ADPU 6800	Adm. publique comparée	3
ADPU 6810	Adm. publique internationale	3
ADPU 6920	Lectures dirigées	3
ADRH 6222	Administration du personnel	3
ADRH 6224	Leadership mobilisateur	3
ADSA 6430	Enjeux pol. et adm. en santé	3
ADSI 6601	Syst. & tech. de l'information	3
ECON 6231	Économie de gestion	3
<b>GLOBAL</b>		<b>48 CR.</b>

## 2.4 Certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé

<b>TABLEAU DES COURS</b>		<b>15 CR.</b>
<i>Obligatoires</i>		<i>6 CR.</i>
ADPU 6000	Gestion publique	3
ADSA 6430	Enjeux pol. et adm. en santé	3
<i>Cours à option</i>		<i>9 CR.</i>
Choisir 9 crédits répartis dans au moins deux des trois blocs suivants :		
<b>Bloc 1 : Gestion des ressources humaines</b>		
ADPU 6030	Gestion ressources humaines	3
ADPU 6031	Compétences interpersonnelles	3
ADRH 6222	Administration du personnel	3
ADRH 6224	Leadership mobilisateur	3
ADSA 6033	Gestion des ressources profes.	3
ADSA 6750	Leadership	3
<b>Bloc 2 : Gestion financière</b>		
ADPU 6020	Budgétisation publique	3
<b>Bloc 3 : Environnement professionnel</b>		
ADPU 6010	Gestionnaire et changement	3
ADPU 6050	Gestion stratégique	3
ADPU 6060	Pouvoir, conflits et adm. pub.	3
<b>GLOBAL</b>		<b>15 CR.</b>

## 2.5 Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé

<b>TABLEAU DES COURS</b>		<b>30 CR.</b>
<i>Obligatoires</i>		<i>15 CR.</i>
ADPU 6000	Gestion publique	3
ADPU 6080	Env. et structure de l'AP	3
ADSA 6033	Gestion des ressources profes.	3
ADSA 6310	Éthique et adm. de la santé	3
ADSA 6430	Enjeux pol. et adm. en santé	3
<i>Cours à option</i>		<i>15 CR.</i>
Choisir 15 crédits, dont un minimum de 6 crédits de sigle ADSA :		
ADMI 6217	Gestion de projet	3
ADPU 6010	Gestionnaire et changement	3
ADPU 6020	Budgétisation publique	3
ADPU 6030	Gestion ressources humaines	3
ADPU 6031	Compétences interpersonnelles	3
ADPU 6050	Gestion stratégique	3
ADPU 6060	Pouvoir, conflits et adm. pub.	3
ADPU 6070	Prat. de gest. contemporaines	3
ADPU 6420	Gouvernance et minorités	3
ADPU 6540	Éthique et organisations	3
ADPU 6710	Administration et société	3
ADRH 6222	Administration du personnel	3
ADRH 6224	Leadership mobilisateur	3
ADSA 6011	Gestion du risque	3
ADSA 6220	Économie de la santé	3
ADSA 6600	Épidémiologie	3
ADSA 6630	Servic. de santé communautaire	3
ADSA 6650	Sociologie de la santé	3
ADSA 6750	Leadership	3
ADSA 6805	Systèmes de santé comparés	3
SINF 6123	Tendances dans le soin	3
SINF 6743	Soins de santé primaires	3
<b>GLOBAL</b>		<b>30 CR.</b>

## 2.6 Maîtrise en gestion des services de santé (profil en formation initiale, profil en formation continue et profil orienté vers la recherche)

<b>TABLEAU DES COURS</b>		<b>48 CR.</b>
<i>Obligatoires</i>		<i>27 CR.</i>
ADPU 6000	Gestion publique	3
ADPU 6080	Env. et structure de l'AP	3
ADSA 6033	Gestion des ressources profes.	3
ADSA 6220	Économie de la santé	3
ADSA6310	Éthique et adm. de la santé	3
ADSA6430	Enjeux pol. et adm. en santé	3
<b>ET</b>		
<b>Profil pour la candidate ou le candidat en formation initiale</b>		
ADSA 6900	Stage	3
ADSA 6950	Projet d'intégration	6
<b>OU</b>		
<b>Profil pour la candidate ou le candidat en formation continue</b>		
ADPU 6920	Lectures dirigées	3
ADSA 6950	Projet d'intégration	6
<b>OU</b>		
<b>Profil pour la candidate ou le candidat orienté vers la recherche</b>		
ADPU 6550	Interventions et recherches	3
ADSA 6910	Projet de rech. en santé	6
<b>Cours à option</b>		<b>21 CR.</b>
<i>21 crédits dont un minimum de 12 crédits de sigle ADSA ou SINF :</i>		
ADMI 6217	Gestion de projet	3
ADPU 6010	Gestionnaire et changement	3
ADPU 6020	Budgétisation publique	3
ADPU 6030	Gestion ressources humaines	3
ADPU 6031	Compétences interpersonnelles	3
ADPU 6050	Gestion stratégique	3
ADPU 6060	Pouvoir, conflits et adm. pub.	3
ADPU 6070	Prat. de gest. contemporaines	3
ADPU 6420	Gouvernance et minorités	3
ADPU 6550	Interventions et recherches	3
ADPU 6540	Éthique et organisations	3

ADPU 6560	Théories en org. publ.	3
ADPU 6710	Administration et société	3
ADPU 6920	Lectures dirigées	3
ADRH 6222	Administration du personnel	3
ADRH 6224	Leadership mobilisateur	3
ADSA 6011	Gestion du risque	3
ADSA 6435	Sém. en gestion de la santé	3
ADSA 6580	Technologies et santé	3
ADSA 6600	Épidémiologie	3
ADSA 6630	Servic. de santé communautaire	3
ADSA 6650	Sociologie de la santé	3
ADSA 6750	Leadership	3
ADSA 6805	Systèmes de santé comparés	3
ADSA 6910	Proj. de recherche en santé	6
SINF 6123	Tendances dans le soin	3
SINF 6713	Gestion en soin infirmier	3
SINF 6743	Soins de santé primaires	3
TSOC 6342	Analyse de politiques sociales	3
GLOBAL		<b>48 CR.</b>

### **3. Vision et objectifs du programme**

#### **3.1 Vision**

Notre vision a pour objet principal d'offrir à nos étudiantes et étudiants les outils appropriés leur permettant de contribuer favorablement au développement du secteur public et à l'épanouissement de la collectivité francophone. Pour ce faire, les différents programmes du secteur administration publique et gestion des services de santé offrent, d'une part, à ces étudiantes et étudiants les moyens nécessaires leur permettant d'accéder aux postes les plus élevés de la fonction publique aux paliers fédéral, provincial et municipal. D'autre part, ces différents programmes favorisent une relève bilingue dans des secteurs publics vitaux comme la santé, l'éducation et le développement économique.

#### **3.2 Objectifs**

1. Par l'entremise d'une équipe professorale engagée et dynamique, fournir une formation diversifiée, actualisée et faciliter l'acquisition des compétences essentielles requises pour toutes les diplômées et tous les diplômés souhaitant intégrer le secteur public. L'acquisition de certaines compétences essentielles, comme la communication et le leadership, leur permet notamment de mieux comprendre et d'agir sur les politiques publiques.
2. Par l'entremise de multiples activités de recherche, développer une curiosité intellectuelle et une rigueur méthodologique chez les étudiantes et étudiants. Les programmes du secteur favorisent donc le développement de capacités d'analyse permettant de trouver des solutions innovantes et appropriées à des problèmes de l'administration publique, et donc, du domaine de la santé.
3. Par l'entremise d'apprentissages expérientiels, engager les étudiantes et étudiants dans la résolution d'enjeux complexes qui concerne la société. Ces divers types d'apprentissages permettent aux étudiantes et étudiants d'appliquer les connaissances antérieures dans des situations nouvelles. Par la même occasion, les apports significatifs des étudiantes et étudiants dans les milieux d'apprentissage contribuent au développement et à l'épanouissement de la société.

#### 4. Modifications au programme depuis la dernière évaluation

RECOMMANDATIONS ADOPTÉES	ACTIONS COMPLÉTÉES	ACTIONS PRÉVUES	ÉCHÉANCIER
<p><b><u>RECOMMANDATION 1</u></b></p> <p>Que le programme de Maîtrise en administration publique soit maintenu et révisé en tenant compte des recommandations qui suivent.</p>	<p>Le programme de maîtrise en administration publique a été révisé en tenant compte des recommandations. La nouvelle mouture a été mise en œuvre en 2016-17.</p>		
<p><b><u>RECOMMANDATION 2</u></b></p> <p>Que la Faculté des arts et des sciences sociales, le Département d'administration publique et la Faculté de droit étudient la pertinence de continuer à offrir le programme M.A.P.-LL. B. et examinent également si ce programme répond encore à des besoins et que, suite à cette analyse, s'il est décidé que ce programme n'a plus sa raison d'être, qu'ils en proposent l'abolition aux instances appropriées de l'Université.</p>	<p>Il a été convenu de maintenir le programme de MAP-LLB (MAP-JD). D'ailleurs ce programme a été l'objet d'une évaluation en 2017-18 par la Faculté de droit. Les résultats de leur évaluation ne nous ont pas été communiqués.</p>		

<p><b><u>RECOMMANDATION 3</u></b></p> <p><b>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique étudient la pertinence de continuer à offrir les programmes de Diplôme d'études supérieures en administration publique et le Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine et examinent également si ces programmes répondent encore à des besoins et que, suite à cette analyse, s'il est décidé que ces programmes n'ont plus leur raison d'être, qu'ils en proposent l'abolition aux instances appropriées de l'Université.</b></p>	<p>Le département a choisi de maintenir les programmes de certificat et diplôme principalement pour favoriser les inscriptions à temps partiel. En effet, en permettant le cumul des diplômes (certificat (15 cr., diplôme 30cr, maîtrise 48cr.) nous permettons aux étudiantes et étudiants en formation continue d'obtenir une certification après leurs 5 premiers cours, ce qui apparaît comme un facteur de motivation.</p> <p>Afin d'aligner la pratique établie pour nos programmes de maîtrise (lesquels sont passés depuis 2015 de 60 à 48 crédits sur deux ans), des modifications majeures ont été proposées aux deux programmes de diplôme d'études supérieures (Diplôme d'études supérieures en administration publique et Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé). Ces changements concernent la réduction du nombre de crédits, passant de 30 à 24 pour l'obtention de ces diplômes. Pour y arriver, nous avons proposé que soient réduites les exigences en matière de cours optionnels, soit à 9 crédits dans le cas du Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé et à 6 crédits pour le Diplômes d'études supérieures en administration publique. Nous sommes d'avis que cette modification devrait faciliter le recrutement étudiant, notamment auprès des personnes issues de</p>		
--	--	--	--

	<p>l'international - notamment auprès des candidats d'expérience désirant bénéficier du programme de Bourses de la francophonie, celui destiné aux Leaders africains de demain en particulier. Cette voie nous a d'ailleurs été suggérée par le Directeur de la gestion stratégique et de l'effectif étudiant de l'Université de Moncton. En vertu de son expérience, ce dernier considère le fait que ces programmes d'études supérieures peuvent être suivis sur une période d'une année comme un encouragement, à la fois envers les employeurs qui doivent libérer leur personnel et les futurs leaders, à choisir l'Université de Moncton et ses programmes d'administration publique et de gestion des services de santé.</p>		
<p><b>RECOMMANDATION 4</b></p> <p><b>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique poursuivent leurs réflexions relativement aux objectifs du programme afin de mieux les actualiser en regard des orientations et des compétences recherchées chez les futurs analystes et gestionnaires publics, ainsi que le suggère l'évaluatrice externe.</b></p>	<p>Les objectifs du programme ont été actualisés dans le sens suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mieux outiller les étudiantes et les étudiants en favorisant le développement de compétences pour rencontrer les nouveaux profils de compétences attendues chez les gestionnaires publics;</li> <li>- Engager une réflexion sur les politiques et les structures du secteur public et parapublic afin de contribuer à l'innovation et à l'adaptation au milieu.</li> </ul>		

<p><b>RECOMMANDATION 5</b></p> <p>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique procèdent à la révision du programme de Maîtrise en administration publique afin de réduire le nombre de crédits attribués à la maîtrise pour passer de 60 crédits à 48 crédits incluant le stage.</p>	<p>Les crédits exigés pour la MAP sont passés de 60 à 48.</p>		
<p><b>RECOMMANDATION 6</b></p> <p>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique étudient la possibilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de déplacer le stage à la session d'hiver de la dernière année du programme;</li> <li>• d'offrir l'option d'un mémoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette recommandation n'a pas été retenue, car elle ne permettait pas l'alternance études-stage-études. Les professeurs impliqués ont constaté, au cours des années, l'impact du stage sur la maturité et le comportement des étudiantes et étudiants envers la matière abordée en deuxième année.</li> <li>- Compte tenu des règlements universitaires de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles (notamment 21.4 et 21.5), il était impossible de créer une MAP avec mémoire. Pour contrer à cette limite, les membres du département ont convenu d'offrir la possibilité de remplacer le stage par un projet de recherche. (3 cr.)</li> </ul>		

<p><b>RECOMMANDATION 7</b></p> <p>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique procèdent à la révision du programme de Maîtrise en administration publique afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• remplacer le stage par des activités d'intégration appropriées à leur situation, dans le cas des personnes inscrites à temps partiel;</li> <li>• procéder à l'élagage des cours ADPU non offerts depuis quatre ans;</li> <li>• examiner la possibilité de créer et d'offrir des cours notamment dans des domaines tels que la gestion financière, la gestion des ressources humaines, les suivis de gestion et la mesure de rendement des programmes;</li> <li>• éliminer la redondance constatée dans les cours ADPU;</li> <li>• présenter un rapport des conclusions relatives à cet exercice au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche au plus tard le 30 avril 2010.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les personnes inscrites à temps partiel n'ont plus à s'inscrire au stage, lequel a été remplacé par une lecture dirigée.</li> <li>- Les cours obligatoires (ADPU6100 <i>Structure et rôle</i> et ADPU6700 <i>Environnement</i>) ont été fusionnés en un seul : ADPU6080 « Environnement et structure de l'AP ». Abolition des cours ADPU6500 Séminaire de synthèse 1 et ADPU6510 Séminaire de synthèse II. Abolition des cours ADPU6210 Économie du secteur public II et ADPU6120 Administration régionale.</li> <li>- Le cours ADPU6030 <i>Gestion ressources humaines</i> est maintenant obligatoire.</li> <li>- Les membres du département ont jugé qu'en l'absence de ressources humaines spécialisées dans les domaines de la gestion financière et la mesure de rendement, il était inutile de créer de nouveaux cours s'y rapportant.</li> </ul>		
--	--	--	--

<p><b><u>RECOMMANDATION 8</u></b></p> <p>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique s'assurent que les chargées et les chargés de cours embauchés pour dispenser des cours aux étudiantes et aux étudiants de programme aient les qualités pédagogiques adéquates.</p>	<p>Les commentaires menant à cette recommandation concernaient un cours en particulier. Des correctifs ont été apportés. Aussi les évaluations étudiantes des chargés de cours sont très positives.</p>		
<p><b><u>RECOMMANDATION 9</u></b></p> <p>Que le Département d'administration publique prenne les moyens nécessaires afin d'assurer des liens constants avec ses diplômées et ses diplômés ainsi qu'avec les dirigeantes et les dirigeants de la fonction publique qui reçoivent les stagiaires, les diplômées et les diplômés et pour ce faire, que le Département d'administration publique réactive de façon formelle le comité consultatif au programme de M.A.P. qui lui permettra de consulter les milieux de pratique et les partenaires sur une base permanente.</p>	<p>Plusieurs activités ont été initiées en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour des anciens en 2009 ayant conduit à des efforts soutenus vers la création d'un réseau des anciens de la MAP. Ces efforts ont été vains en raison de la démobilisation progressive des anciens.</li> <li>- Tenue de nombreux 5 à 7 où étaient invités des étudiantes et étudiants, des anciens ainsi que des étudiantes et étudiants du baccalauréat pouvant être intéressés par nos programmes de deuxième cycle.</li> <li>- Le comité consultatif n'a pas été réuni en raison, entre autres, des frais associés à l'exercice.</li> </ul>		

<p><b><u>RECOMMANDATION 10</u></b></p> <p><b>Que le Département d'administration publique, en collaboration avec l'Éducation permanente, examine les possibilités d'offrir le programme de M.A.P. à distance aux clientèles dispersées sur le territoire, ainsi qu'il est suggéré par l'évaluatrice externe.</b></p>	<p>Cette voie a été explorée, mais abandonnée en raison des coûts associés. Toutefois, l'expérience menée dans le cadre d'un autre programme, soit le certificat en gestion des services de santé, a démontré son potentiel. Des efforts ont été déployés pour obtenir des fonds permettant la mise en ligne de la maîtrise en gestion des services de santé.</p>		
<p><b><u>RECOMMANDATION 11</u></b></p> <p><b>Que la Faculté des arts et des sciences sociales et le Département d'administration publique procèdent à l'étude de la mise sur pied d'un programme de Maîtrise en administration publique qui aurait un profil sur mesure et un programme connexe de reconnaissance des acquis permettant de recruter les fonctionnaires généraux francophones.</b></p>	<p>Bien que cette recommandation souriait aux membres de l'unité concernée, la capacité d'offrir un tel profil sur mesure souffrait des limites en matière de ressources professorales. De plus, les professeurs associés à la MAP n'ont jamais considéré la possibilité de reconnaître des acquis.</p>		

#### **4.1 Autres modifications apportées au programme depuis la dernière évaluation**

La création des programmes en gestion des services de santé a eu un certain impact sur la maîtrise en administration publique, notamment par l'introduction d'un cours optionnel intitulé « Enjeux politiques et administratifs en santé (ADSA 6430) ».

Par ailleurs, une proposition de modification des diplômes d'études supérieures en gestion des services de santé et AP a été acceptée par la Faculté des études supérieures et de la recherche (FESR) et le Comité des programmes à l'hiver 2019. La proposition consistait : 1) à réduire le nombre total de crédits de 30 à 24 et 2) à offrir la possibilité aux étudiantes et étudiants de s'inscrire au diplôme à temps plein. L'objectif de changement vise à recruter une nouvelle clientèle d'étudiantes et étudiants qui pourront dorénavant compléter un diplôme en une année, et non, en deux ou trois années. Puisque nos secteurs administration publique et gestion des services de santé vivent actuellement un renouvellement en matière de ressources humaines, l'entrée en vigueur de ce changement au niveau des diplômes aura lieu à la session Automne 2020.

### **5. Résultats escomptés pour les étudiantes et étudiants**

#### **5.1 Administration publique**

La diversité des cours offerts dans nos programmes en administration publique permet à l'étudiante ou l'étudiant de développer différentes connaissances en lien avec la gestion, l'analyse des politiques publiques et les ressources humaines. De plus, les différentes occasions d'apprentissage expérientiel intégrées dans certains cours ainsi que le stage offrent à l'étudiante ou l'étudiant la possibilité de développer plusieurs compétences. Au terme de sa formation, l'étudiante ou l'étudiant sera en mesure de comprendre la dynamique et la complexité d'une organisation professionnelle, de développer son sens critique et de consolider certaines compétences (leadership, communication, etc.) et habilités (travail d'équipe, résolution de problèmes, confiance en soi, etc.).

Les principaux employeurs sont la fonction publique autant fédérale, provinciale que municipale ainsi que les organismes publics et parapublics. Les diplômées et les diplômés peuvent travailler autant à titre de fonctionnaire cadre que d'agent de projet. Enfin, au terme de la maîtrise en administration publique, l'étudiante ou l'étudiant peut poursuivre ses études au 3ème cycle dans de nombreux domaines (politique publique, administration publique, science politique, etc.).

#### **5.2 Gestion des services de la santé**

La diversité des cours offerts dans nos programmes en gestion des services de la santé permet à l'étudiante ou l'étudiant de développer différentes connaissances en lien avec la gestion des services de la santé, l'analyse des politiques publiques en santé et les

ressources humaines requises en services de la santé. De plus, les différentes occasions d'apprentissage expérientiel intégrées dans certains cours ainsi que le stage offrent à l'étudiante ou l'étudiant la possibilité de développer plusieurs compétences utiles pour la gestion des services de la santé. Au terme de sa formation, l'étudiante ou l'étudiant sera en mesure de comprendre la dynamique et la complexité des organisations de santé, de développer son sens critique et de consolider certaines compétences (leadership, communication, etc.) et habilités (travail d'équipe, résolution de problèmes, confiance en soi, etc.).

Les principaux employeurs sont les réseaux de santé provinciale, le ministère de la Santé (provincial et fédéral), les cliniques médicales ou communautaires, l'Agence de santé publique du Canada, et les organismes paragouvernementaux qui touchent la santé. Les diplômées et les diplômés peuvent travailler autant à titre de gestionnaires cadres que d'agents de projet. Enfin, au terme de la maîtrise en gestion des services de la santé, l'étudiante ou l'étudiant peut poursuivre ses études au 3ème cycle dans de nombreux domaines (santé publique, gestion des services de la santé, santé des populations, etc.).

## 6. Ressources humaines

### 6.1 Corps professoral (voir les CV des professeures et des professeurs en Annexe I)

Tableau 1 : Renseignements professionnels par professeurs du secteur administration publique et gestion des services de santé

Nom	Statut	Doctorat	Rang	Date d'embauche (Professeures et professeurs réguliers)	Domaines d'enseignement (3 maximum)	Domaines de recherche (3 maximum)
Stéphanie Collin	Régulier	Obtenu	Adjoint	1 <sup>er</sup> janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestion publique</li> <li>Gestion stratégique</li> <li>Changements organisationnels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisation en réseau</li> <li>Gouvernance</li> <li>Accès aux services et soins de santé en français</li> </ul>
Claire Johnson	Temporaire (poste contractuel CNFS - 2018-2023)	Mai 2019	Chargé d'enseignement (clause doctorale)	1 <sup>er</sup> juillet 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enjeux politiques en santé</li> <li>Santé communautaire</li> <li>Éthique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Santé des populations</li> <li>Milieus obésogènes</li> <li>Politiques organisationnelles et santé</li> </ul>
Christine C. Paulin	Régulier	Obtenu	Adjoint	1 <sup>er</sup> janvier 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse des politiques publiques</li> <li>Environnement et structures de l'AP</li> <li>Gouvernance contemporaine et rôle de l'État</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instruments et réseaux de politiques publiques</li> <li>Gouvernance locale/régionale/municipale</li> <li>Processus de formulation des politiques publiques</li> </ul>
Arnaud Scaillerez	Régulier	Obtenu	Adjoint	1 <sup>er</sup> juillet 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestion des ressources humaines</li> <li>Conciliation vie privée et vie publique</li> <li>Méthodes de recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Innovations collaboratives</li> <li>Innovations sociales</li> <li>Bien-être au travail</li> </ul>

Nous sommes présentement en processus d'embauche pour un poste de professeure ou professeur avec un profil en politiques publiques (poste régulier pouvant mener à la permanence d'emploi). L'entrée en fonction de la personne choisie est prévue pour l'année 2020.

## 6.2 Les autres ressources humaines

Notre unité dispose d'une coordonnatrice de projets en gestion des services de santé qui est responsable de plusieurs dossiers dont la gestion des stages de la maîtrise en administration publique et de la maîtrise en gestion des services de santé, le recrutement, la communication et la coordination de différents projets. Le deux-tiers de son poste est relié au programme en gestion des services de santé et le tiers restant aux différents projets de l'École des hautes études publiques. De plus, l'École des hautes études publiques a une secrétaire à temps complet à sa disposition dont le tiers du temps peut être consacré au secteur administration publique et gestion des services de santé.

**Tableau 2 : Renseignements sur les autres membres de l'équipe du secteur administration publique et gestion des services de santé**

Noms	Catégorie	Date d'embauche
Jenny Robinson	Coordonnatrice de projets en gestion des services de santé	Septembre 2009
Thérèse Landry-Laflamme	Secrétaire à temps complet	Août 1984
Matthieu Dugas	Technicien partagé entre la Faculté des arts et des sciences sociales et l'École de psychologie.	

En cas de problèmes informatiques, nous pouvons faire appel aux services de la Direction générale des technologies.

## 7. Population étudiante

**Tableau 3 : Statistiques par programme en administration publique**

		Année				
		2014	2015	2016	2017	2018
Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine (programme à temps partiel)	Inscription	1	1	0	1	0
	Total des étudiantes et étudiants	1	1	1	1	0
	Diplomation	1	0	0	1	0
	Durée moyenne des études (année)	3	0	0	4	0
Diplôme d'étude supérieur en administration publique (programme à temps partiel)	Inscription	1	0	1	0	0
	Total des étudiantes et étudiants	2	2	1	0	0
	Diplomation	1	3	0	0	0
	Durée moyenne des études (année)	3	7	0	0	0
Maîtrise en administration publique (programme à temps plein)	Inscription	8	5	7	9	14
	Total des étudiantes et étudiants	19	14	12	14	24
	Diplomation	7	9	5	3	2
	Durée moyenne des études (année)	5	5	6	4	ND

Légende : ND=Non disponible, total des étudiantes et étudiants = étudiantes et étudiants de l'année précédent et les nouvelles inscriptions

Les inscriptions au programme du Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine et du diplôme d'étude supérieure en administration publique sont faibles depuis 2014. Les clientèles visées par ces deux programmes sont des professionnels détenant un baccalauréat d'une université reconnue (ou compétences jugées équivalentes) et un minimum de deux années d'expérience professionnelle. On note un taux d'inscription et de diplomation relativement plus élevé pour le

programme de maîtrise en administration publique, nous supposons que puisque le programme est offert à temps plein, mais que des étudiantes et des étudiants à temps partiel le suivent aussi, cela peut expliquer les raisons pour lesquelles cette maîtrise à temps plein possède une durée moyenne des études vacillant entre 4 et 6 ans depuis 2014. De plus, la durée moyenne des études s'est possiblement réduite ces dernières années en raison du passage de 60 à 48 crédits à l'automne 2016.

**Tableau 2 : Statistiques par programme en gestion des services de la santé par année**

		Année				
		2014	2015	2016	2017	2018
Certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé (programme à temps partiel)	Inscription	1	7	2	1	2
	Total des étudiantes et étudiants	3	8	5	3	5
	Diplomation	3	1	1	0	3
	Durée moyenne des études (année)	3	3	2	0	4.4
Diplôme d'étude supérieur en gestion des services de santé (programme à temps partiel)	Inscription	1	1	0	0	0
	Total des étudiantes et étudiants	1	2	1	0	0
	Diplomation	1	0	1	0	0
	Durée moyenne des études (année)	4	0	5	0	0
Maîtrise en gestion des services de la santé (programme à temps plein)	Inscription	10	3	5	7	7
	Total des étudiantes et étudiants	13	14	8	13	14
	Diplomation	5	10	2	6	1
	Durée moyenne des études (année)	5.8	4.2	4.5	4	ND

Légende : ND=Non disponible, total des étudiantes et étudiants = étudiantes et étudiants de l'année précédent et les nouvelles inscriptions

Les inscriptions au Certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé sont relativement plus élevées que celles du diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé. Les inscriptions au certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé sont stables à l'exception de l'année 2015 (N=7), cette augmentation observée coïncide avec l'année du début de la médiatisation des cours du certificat. Les clientèles visées par ces deux programmes sont des professionnels détenant un baccalauréat d'une université reconnue dans une discipline liée à la santé (ou compétences jugées équivalentes) et un minimum de deux années d'expérience professionnelle. Quant à la maîtrise en gestion des services de santé, les inscriptions sont élevées mais on note une certaine variation entre les années 2014 à 2018. En outre, le taux d'inscription et de diplomation du programme de maîtrise en gestion des services de santé est relativement plus élevé, que celui du certificat et du diplôme. Nous supposons que puisque le programme est offert à temps plein, mais que des étudiantes et des étudiants à temps partiel le suivent aussi, cela explique les raisons pour lesquelles la durée moyenne de cette maîtrise à temps plein vacille entre 4 et 6 ans depuis 2014.

On remarque que les étudiantes et étudiants qui suivent un certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé sont plus nombreux que ceux du certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine. Il est intéressant de noter que depuis septembre 2011, cinq cours du certificat en gestion des services de santé étaient offerts à distance par l'usage de la visioconférence. Compte tenu des coûts associés à la visioconférence et à l'amélioration des infrastructures technologiques, les cours offerts à distance sont maintenant des cours en ligne. Ce certificat est notre seul programme entièrement médiatisé. Il est également important de noter qu'en 2015, nos effectifs étudiantins sont plus importants car nous avons dispensés des enseignements dans des cohortes, hors du campus de Moncton. Ceci nous conforte dans l'idée de continuer à médiatiser nos programmes et aussi à les offrir hors campus.

Finalement, nous remarquons que les taux d'inscriptions dans nos deux programmes de diplôme en administration publique et en gestion des services de santé sont particulièrement faibles depuis plusieurs années. Afin d'améliorer le recrutement de professionnels dans ces deux programmes, nous allons offrir ces deux diplômes à temps plein (30 crédits s'étalant sur deux sessions) à compter de l'automne 2020.

## **8. Enseignement universitaire (voir plans de cours en Annexe II)**

### **8.1 Approches pédagogiques privilégiées**

Les programmes d'études en administration publique et en gestion des services de santé font appel à une vaste gamme de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, qui varient selon la nature des cours et des objectifs pédagogiques visés comme peuvent en témoigner nos plans de cours au sein de l'Annexe II. Certains cours de nature plutôt théorique s'offrent en partie de façon magistrale, alors que d'autres nécessitent une participation plus interactive des étudiantes et étudiants (séminaires, projet d'intégration, etc.). Bien que la majorité des cours s'offrent en groupe, d'autres sont offerts en format individuel (projet de recherche et lectures dirigées). De plus, puisqu'il s'agit de programmes professionnels (à la différence de programmes d'études « avec thèse »), notons qu'une attention particulière est déployée par l'ensemble du corps professoral pour s'assurer d'un équilibre satisfaisant entre une stratégie d'enseignement misant sur les éléments théoriques qui sous-tendent la matière enseignée et une autre mettant l'emphase sur l'aspect pratique/professionnel de cette dimension (apprentissage expérientiel).

En ce sens, les activités d'apprentissage prennent diverses formes et peuvent comprendre, selon les cours : des travaux d'analyse critique, des études de cas, des simulations, des projets de recherche élaborés étroitement avec un partenaire professionnel du milieu (en fonction de diverses problématiques publiques), l'analyse de l'actualité politico-administrative, des présentations d'acteurs politiques, gouvernementaux et communautaires, et aussi, des questionnaires d'expérience, des visites empiriques (au sein de la fonction publique ou dans le secteur communautaire).

Les approches pédagogiques choisies ont également pour but de faciliter les apprentissages et leur transfert en situation réelle. Pour ce faire, les activités d'apprentissage dans certains cours peuvent prendre la forme d'exposés magistraux, de résolution de situations-problèmes associée à une discussion au sein du groupe.

Parmi les formules privilégiées celles de l'interaction au sein du groupe d'étudiantes et étudiants peut aussi être priorisée, au préalable les étudiantes et étudiants sont encouragés à effectuer les lectures indiquées avant chaque séance, afin de faciliter les discussions. Des invité-e-s peuvent aussi venir lors de certaines séances pour nous faire part de leur propre expérience et ainsi ajouter une plus-value aux connaissances théoriques et aux propos de la professeure ou du professeur. S'ajoute à cette liste la possibilité pour nos étudiantes et étudiants à temps plein d'effectuer un stage pratique

en milieu professionnel, entre leur première et leur deuxième année d'études. D'une durée minimale de douze semaines, ce stage doit être effectué au sein du secteur public ou parapublic et vise particulièrement une meilleure compréhension de la réalité de ce secteur, en plus d'acquérir une expérience pertinente et établir des liens étroits avec les acteurs du milieu (réseautage).

## **8.2 Conditions d'apprentissage**

Les cours dispensés par notre secteur s'adressent à toutes catégories d'étudiantes et étudiants désireuses d'approfondir leurs connaissances en matière d'administration publique et des services sociaux et de santé.

Au sein de nos programmes en administration publique, certains des cours sont offerts par la Faculté d'Administration de l'Université de Moncton tels que les cours ADRH6222 Administration du personnel. À l'inverse, certains de leurs étudiantes et étudiants peuvent s'inscrire dans une partie de nos cours, tels que les cours ADPU 6030 Gestion des ressources humaines ou ADPU 6000 Gestion publique, par exemple.

Au sein de nos programmes en gestion des services de santé, certains cours sont offerts par l'École des Sciences infirmières et par l'École de Travail Social tels que les cours SINP 6743 Soins de santé primaire et TSOC 6342 Analyse des politiques sociales. Nous encourageons, par ailleurs, bon nombre de nos étudiantes et de nos étudiants à suivre les cours siglés SINP afin de parfaire davantage encore leur professionnalisation. À l'inverse, il arrive aussi que certains des étudiantes et étudiants de maîtrise en sciences nutrition et alimentation, ainsi qu'en maîtrise en sciences infirmières viennent suivre certains cours de nos programmes en GSS.

De plus, une partie de nos cours sont suivis par l'ensemble de nos étudiantes et de nos étudiants des programmes en administration publique et en gestion des services de santé. Cette mixité permet de bénéficier de cohortes comportant un plus grand nombre de personnes, ce qui enrichit d'autant les échanges et contribue aussi à permettre à tous nos effectifs de se rencontrer. Sur le plan de la mixité, celle-ci est encore plus renforcée par la participation à un même cours d'étudiantes et d'étudiants temps plein et temps partiel. Chaque groupe d'étudiantes et étudiants possède sa vision et son vécu, dès lors, leurs échanges et collaborations occasionnent des rencontres productives, des débats intéressants et, au final, un apprentissage plus complet pour tous.

Nos cours se donnent dans des locaux médiatisés et notamment des locaux présents au sein de l'École des hautes études publiques, ou à proximité au 4<sup>ème</sup> étage du Pavillon Taillon. Chaque local est choisi en fonction de la taille du groupe. Enfin, quelques

étudiantes et étudiants ont la possibilité d'obtenir un assistantat de recherche avec un des membres du corps professoral du secteur disposant d'une subvention de recherche. Ces expériences enrichissent la formation des étudiantes et étudiants, et leur donnent la chance de développer d'autres compétences.

### **8.3 Mécanismes d'appui offerts aux étudiantes et aux étudiants (enseignement individualisé, appui à la réussite, centre d'aide, ateliers ...)**

Les étudiantes et étudiants bénéficient de nombreux services à leur disposition. Tout d'abord, nos étudiantes et étudiants ont accès à des bourses de recrutement. À cet égard, dix bourses de recrutement sont octroyées chaque année. Les fonds de bourses proviennent du Consortium national de formation en santé et du Programme de langue officielle en enseignement (PLOE). En outre, sont également à leur disposition des services de nature pédagogique, notamment par le biais du programme d'appui à la réussite et du Centre d'accès et de soutien à l'apprentissage (CASA). La Bibliothèque Champlain a affecté un bibliothécaire, Pierre Goguen, aux programmes d'administration publique et gestion des services de santé. Celui-ci peut répondre spécifiquement aux demandes des étudiantes et étudiants ainsi qu'à celles des professeurs. D'une manière plus générale, les services de la bibliothèque offrent différents services (prêt, prêt entre bibliothèques, référence, aide à la recherche), un service d'appui technologique (ordinateurs, imprimantes, photocopieuses et assistance informatique), des espaces de travail (salles médiatisées, salles de travail) et des services d'appui aux études (Programme d'appui à la réussite des études, mentorat étudiant, aide avec les méthodes d'étude, Centre d'aide en français et Service d'aide et de soutien à l'apprentissage). Les étudiantes et étudiants peuvent aussi bénéficier des Services aux étudiantes et étudiants (SAEE) dont le but est de favoriser leur mieux-être et contribuer, ainsi, à leur dispenser une formation plus complète. Enfin, il faut souligner la grande disponibilité du corps professoral qui se montre à l'écoute des étudiantes et étudiants dans le but d'assurer un suivi individualisé de chacune et chacun.

## 9. Description des ressources matérielles disponibles au programme

### 9.1 Ressources matérielles

Les bureaux du corps professoral et celui de notre secrétariat sont regroupés au sein d'un même secteur du 4<sup>ème</sup> étage du Pavillon Taillon. Cette proximité facilite la collaboration et les échanges. Outre ces bureaux, nous possédons aussi une salle de réunion. Les étudiantes et étudiants ont également accès à un local qui leur est réservé dans ce même secteur. Ce local est composé de tables, de chaises, de fauteuils et d'un réfrigérateur ; cet équipement est propice au travail, comme à la convivialité. Nous possédons également une salle de cours médiatisée située dans cette même zone.

### 9.2 Autres ressources (bibliothèque, laboratoire...). (Voir Annexe III)

Le corps professoral, ainsi que les étudiantes et étudiants ont accès à la Bibliothèque Champlain, bibliothèque universitaire qui compte de nombreux ouvrages et de nombreuses ressources tant humaines que matérielles. En outre, le Département dispose d'un budget annuel qui lui permet d'enrichir la collection d'ouvrages en lien avec nos programmes et nos domaines de spécialité.

## 10. Développements envisagés

La présente autoévaluation porte essentiellement sur les programmes existants. Il est toutefois nécessaire d'envisager de nouveaux développements pour l'avenir qui tiendront notamment compte des changements importants du contexte de ces programmes et tout particulièrement, du renouvellement complet du corps professoral qui sera complété en 2020. C'est ainsi que nous souhaiterions obtenir l'avis des membres de l'équipe d'évaluation sur les points suivants qui nous apparaissent offrir des pistes prometteuses.

### 10.1 Positionnement de notre unité académique au sein de l'École HEP

*Participer au rayonnement de notre département et de l'École HEP*

Afin de favoriser davantage le rayonnement au niveau local/régional, provincial, national et international de l'École HEP, tout comme de notre unité, nous souhaitons agir sur quatre volets :

- **Accentuer notre visibilité** : pour cela, nous souhaitons continuer le développement d'ateliers de recherche et de discussions (tels que les Midis HEP), mais aussi des séminaires de recherche et des conférences (tels que les Printemps HEP), ou bien encore des colloques et la participation à divers forums des étudiantes et étudiants, y

compris dans la francophonie. Un des projets centraux de la création de l'École des hautes études publiques était le colloque « Printemps HEP » qui a connu sa 3e édition en 2019. L'objectif des Printemps de l'École est de favoriser la circulation des connaissances sur des thèmes d'importance pour la communauté tout en permettant aux acteurs et aux chercheurs d'horizons divers de développer des collaborations ou plus simplement de dialoguer entre eux. Les Printemps cherchent également à ouvrir la recherche universitaire à un public varié. Chercheurs, professeurs, étudiants, décideurs, membres et responsables d'organismes communautaires ou citoyens sont les bienvenus dans ce que nous avons conçu comme un dialogue large, convivial, démocratique et ouvert. Durant les trois dernières années, les professeures et professeurs ainsi que des étudiantes et étudiants de notre secteur ont contribué à la réussite de ce colloque. De plus, depuis 2018 notre secteur participe activement à la mise en œuvre de l'activité nommée les Midis HEP dans laquelle les professeures et professeurs en collaboration avec des partenaires externes discutent autour de thèmes d'actualité comme, par exemple, les réformes en santé ou bien encore, l'éducation et la protection de l'enfance en contexte autochtone. En matière d'actions promotionnelles, notre coordonnatrice de projets en gestion des services de santé a créé et gère la page Facebook de l'École des hautes études publiques. Dans ce même ordre d'idée, nous comptons accentuer nos actions promotionnelles sur les réseaux sociaux (Linkedin, Instagram, etc.).

- **Instaurer un réseau des anciens étudiantes et étudiants** : à plusieurs égards, la création d'un tel réseau serait salvatrice aussi bien pour nos formations, que pour le bénéfice des étudiantes et des étudiants. Ainsi, il serait possible de créer un comité consultatif ayant pour mission de participer à l'évolution de nos programmes. Ce comité pourrait comprendre en son sein plusieurs de nos anciennes étudiantes et de nos anciens étudiants, qui seraient alors en mesure d'utiliser à la fois leur expérience passée dans nos programmes, en plus de leur vision actuelle de professionnels du secteur public, et ainsi contribuer aux évolutions de notre offre de cours. Il serait d'ailleurs tout aussi envisageable d'en recruter certaines et certains pour dispenser des charges de cours au gré de nos besoins et de leurs compétences. Ce réseau des anciens pourrait faciliter la recherche de stage, voire aussi l'insertion professionnelle de nos étudiantes et étudiants suivant actuellement nos programmes. Un esprit de corps et une solidarité pourraient alors prendre forme au sein de notre secteur, comme à l'échelle de l'École HEP. Nous envisageons de confier la démarche à nos étudiantes et étudiants de 2<sup>e</sup> cycle dans le cadre d'un cours qui permet cet arrimage.
- **Accentuer nos processus de recrutement d'étudiantes et étudiants**  
Nous souhaiterions accentuer le recrutement de nos étudiantes et étudiants. Pour ce faire, plusieurs actions sont envisagées :

*Bénéficiaire d'une meilleure assise au 1<sup>er</sup> cycle*

D'entrée de jeu, il faut souligner que le secteur organise et participe à des activités qui visent à recruter des étudiantes et étudiants du premier cycle telles que les diners-causeries, les salons carrière (octobre et février), ou encore certains de nos évènements (Midi HEP, Printemps HEP). De même, la coordonnatrice de projets en gestion des services de santé va à la rencontre des étudiantes et étudiants de différents secteurs. Nous pouvons souligner qu'il est parfois difficile d'avoir un accès libre à certains programmes de formation de premier cycle y compris au sein même de notre campus. Nous supposons une certaine forme de concurrence entre les programmes de 2<sup>e</sup> cycle. Toutefois, la création de l'École des hautes études publiques fait en sorte que les professeures et professeurs de notre secteur commencent à disposer d'un accès plus direct au premier cycle dans les secteurs science politique et économie. Cet accès peut avoir des répercussions plus positives sur le recrutement, puisqu'il pourra faciliter la création de liens plus directs avec les étudiantes et étudiants de 1<sup>er</sup> cycle.

*Accroître nos effectifs par une offre de formation à distance plus diversifiée*

Il semble intéressant de développer progressivement notre **offre de formation en ligne** (notamment des microprogrammes intégralement en ligne) pour attirer davantage d'étudiantes et étudiants composés de professionnels et aussi de personnes habitant en Régions par exemple.

Nous souhaitons aussi développer nos cours à distance sous forme de visioconférences et **formations en ligne pour toute la francophonie** notamment les États Africains (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Sénégal... et Pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) ; mais aussi Haïti, ou encore le Liban, il y a aussi St Pierre et Miquelon ou encore la Francophilie en Asie du Sud-Ouest).

*Enseignements hors campus*

Nous souhaitons également offrir une **flexibilité de nos enseignements** en les offrant notamment à des cohortes spécifiques (telles que des cohortes professionnelles), y compris en nous déplaçant jusque dans les locaux de travail de cette clientèle (formation hors du campus).

*Valorisation des acquis de l'expérience professionnelle*

Eu égard au vieillissement de la population, problématique fréquente dans les pays de l'OCDE, mais dont l'ampleur est encore plus accentuée dans les provinces atlantiques et particulièrement au Nouveau-Brunswick, il nous apparaît indispensable d'offrir une reconnaissance des acquis professionnels à toute personne possédant déjà un socle de compétences, mais désireuse de parfaire ses connaissances sur certains sujets. Cette reconnaissance des acquis offrirait aux personnes intéressées la possibilité de valider certaines matières au travers de leur expérience déjà acquise, puis de suivre une partie de nos cours pour obtenir leur diplôme. Nous pensons que cette reconnaissance valorisera les acquis de l'expérience de nombreux professionnels désireux de se former alors plus rapidement tout au long de leur carrière en suivant les cours dans lesquels ils n'ont que peu de connaissances, mais dont ils ont besoin pour leur quotidien professionnel. Cette possibilité pourrait aussi accroître par la même occasion nos effectifs, notre réseau et pourrait aussi agir comme formation de perfectionnement afin d'assurer la qualité des services publics offerts à la population et aussi de mieux appréhender les départs massifs à la retraite des employées et des employés des administrations publiques et du secteur de santé.

• **Développer le volet recherche aussi pour ce rayonnement :**

- Les activités de recherche du corps professoral de notre secteur participent à ce rayonnement. Les professeures et professeurs sont actifs en recherche et leurs champs de spécialisation sont diversifiées et complémentaires comme l'illustrent le Tableau 1 et les CV en Annexe I. Ces connaissances acquises par leurs travaux de recherche nourrissent le contenu des cours dispensés auprès de nos étudiantes et étudiants et, au final, doivent contribuer au mieux-être de la collectivité. Enfin, les intérêts de recherche respectifs de nos professeures et professeurs représentent, selon nous, un levier de recrutement pour les étudiantes et étudiants à nos programmes de maîtrises, et particulièrement la future maîtrise en politiques publiques.
- L'Institut Donald J. Savoie souhaiterait aussi mener davantage de réflexions sur les politiques publiques et les territoires (impact territorial, politiques urbaines...). Les professeures et professeurs du secteur désirent renforcer les liens avec cette organisation mais également avec d'autres partenaires au Nouveau-Brunswick et au Canada tels que le Service correctionnel du Canada, les régies régionales de santé, l'École de la fonction publique, le Service correctionnel du Canada, etc.

## 10.2 Révision des programmes

La dernière mise à jour de nos programmes est effective depuis 2015. Il nous apparaît encore important d'entamer un autre processus de révision des programmes. L'objectif de cette révision sera d'harmoniser nos approches afin d'assurer que nos cours offrent toute la matière requise pour une formation complète. La révision des programmes nous permettra d'ailleurs de réfléchir à plusieurs défis, tels que nos programmes à temps plein et à temps partiel, les admissions à la session d'hiver et les conditions particulières d'admission. En d'autres mots, notre objectif principal dans ce cadre est de développer une offre de cours plus modulable et plus en lien avec les besoins des employeurs publics, la réalité du Marché de l'emploi et les besoins en compétences nouvelles des gestionnaires.

Pour ce faire, nous souhaitons :

- davantage distinguer les cours obligatoires offerts au stade du certificat, par rapport au diplôme d'études supérieures ou encore la maîtrise. Le but serait notamment de permettre aux professionnels de pouvoir suivre plus facilement un programme court et de bénéficier immédiatement des enseignements dont il a besoin.
- créer une structure similaire mais au contenu différent et spécifique entre les enseignements en gestion des services de santé et en administration publique.
- réviser l'ensemble de la banque de cours, par exemple réfléchir au nombre de crédits obligatoires par rapport à ceux optionnels.
- mettre à jour les descriptifs de cours.
- harmoniser les objectifs de cours.
- en déduire la suppression ou la création de certains cours. Parmi nos projets de création, nous voudrions aussi offrir un ou deux cours de plus en lien avec la **gestion publique en contexte autochtone**, puisqu'il s'agit d'une réalité présente sur le territoire du Nouveau-Brunswick notamment.
- en déduire et préciser les préalables indispensables avant de suivre tel ou tel cours.
- mettre à jour le contenu de certains cours et éviter les doublons en matière de contenu et au contraire, instaurer de la complémentarité entre certains enseignements.

Enfin, nous souhaitons préciser que le projet de l'École des hautes études publiques de créer une maîtrise en politiques publiques ne devrait pas entraîner une offre concurrentielle. Cela devrait, au contraire, apporter une offre compatible et complémentaire par rapport à nos propres programmes et à destination d'étudiantes et étudiants intéressé.e.s par les métiers de la recherche ou par l'acquisition de compétences en ce domaine.

- **Médiatisation de nos programmes d'études**

Nous sommes actuellement en train de finaliser la phase de mise à jour de 5 cours qui sont déjà médiatisés. Nous souhaitons, dans un second temps, privilégier la médiatisation des cours communs dans l'ensemble (ou tout le moins, la majorité) de nos programmes. Parmi les évolutions de notre offre de formation, la médiatisation de nos programmes est en effet l'une de nos priorités.

*Une médiatisation pour faciliter l'accessibilité de nos programmes*

Il a aussi été décidé d'utiliser la médiatisation pour offrir nos programmes à une plus grande variété de personnes désireuses de se former ou d'apprendre. La médiatisation des cours participe au **droit à l'instruction pour toutes et tous**.

La formation à distance permet en effet d'attirer **davantage de personnes** aux profils et aux situations personnelles diverses. Par le truchement de la formation en ligne, nous pouvons permettre à des professionnels, à des pères et des mères de famille, tout comme à une grande diversité de personnes habitant en Régions par exemple, d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage par une accession facilitée à notre offre de formation.

La médiatisation peut, en outre, permettre une **accessibilité de nos programmes auprès d'un public international** (la francophonie notamment les États Africains ; mais aussi Haïti, ou encore le Liban, St Pierre et Miquelon ; ou encore la Francophilie en Asie du Sud-Ouest...).

Par la médiatisation, nous pensons aussi à la **possibilité de toucher de nouvelles catégories** de personnes qui n'aurait sans doute pas la possibilité de se former sans cette possibilité de suivre nos cours en ligne. Dans ce même ordre d'idées, nous pourrions aussi permettre à des personnes en situation de handicap ou présentes dans le milieu carcéral d'accéder à l'instruction, et participer par là-même à leur insertion ou réinsertion professionnelle.

### 10.3 Accentuation de la professionnalisation de nos formations

Afin de professionnaliser nos formations, nous souhaitons accentuer l'apprentissage par la pratique. Pour cela, nous envisageons de développer différents projets d'intégration. Ces activités étaient jusqu'alors offertes uniquement à nos étudiantes et étudiants en gestion des services de santé, elles pourraient désormais s'offrir aussi à nos étudiantes et étudiants en administration publique.

Nous souhaitons également faciliter l'accessibilité d'une grande diversité de stages à nos étudiantes et étudiants. Pour cela nous allons :

- Développer de nouveaux milieux de stage.
- Solidifier les ponts actuels existants.
- Améliorer l'arrimage entre intérêts des étudiantes et étudiants et milieux professionnels.
- Procéder à la création de stage interne (pour aider les étudiantes et étudiants n'ayant pas trouvé de stage).
- Continuer à offrir à nos étudiantes et étudiants la possibilité de partir faire des stages hors de la province pour observer les pratiques des administrations publiques situées hors du sol néo-Brunswickois à titre de benchmarking et aussi pour la richesse de l'expérience).
- Mettre l'accent sur l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire sur l'idée que les étudiantes et étudiants effectuent un parcours professionnel et ce, même lorsqu'ils sont en situation de stage. Afin de faire venir de nouveaux étudiantes et étudiants et de fidéliser celles et ceux qui font déjà partie de nos effectifs, il est alors envisageable de renforcer un cadre d'apprentissage par la pratique. Pour ce faire, l'apprentissage expérientiel peut posséder en effet les attraits recherchés. Plus précisément, l'apprentissage expérientiel peut être considéré comme un processus facilitant chez l'apprenante et l'apprenant l'interaction entre la réflexion et l'action. Ce lien se concrétise en offrant une expérience concrète qui amène alors son bénéficiaire à l'observation et à la réflexion. Ceci suscite chez cette personne la faculté d'élaborer des concepts abstraits avant de les utiliser et donc d'en vérifier la pertinence en pratique, dans le cadre d'une expérience sur le terrain. Par ce biais, nos étudiantes et étudiants pourraient alors mettre en pratique les différents concepts appris en cours avec le corps professoral. L'apprentissage expérientiel peut même aller plus loin en suscitant chez l'apprenant la faculté de formuler ses propres propositions de réflexions et d'hypothèses, entraînant alors un second processus d'apprentissage par la force de propositions complémentaires. Parmi les évolutions de nos formations, le développement de l'autonomie et de la réflexion individuelle chez nos étudiantes et étudiants sont fortement souhaitées. Pour ce faire, l'apprentissage expérientiel devra idéalement leur permettre de faire l'acquisition d'une expérience devant se rapprocher le plus possible des réalités qu'ils auront à connaître dans la vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle, en plus de la professionnalisation de notre approche pédagogique et des évolutions de notre offre de formation, une offre d'expérience professionnelle viendra compléter cet apprentissage. Actuellement, l'initiative Prêt Pour l'Avenir Nouveau-Brunswick offre un soutien financier aux personnes étudiantes inscrites dans un programme de 1<sup>er</sup> cycle de la faculté des arts et des sciences sociales. Ce fonds conçu pour favoriser l'offre d'apprentissage expérientiel pourrait également s'élargir aux étudiantes et aux étudiants de 2<sup>e</sup> cycle à compter de 2021.

## 10.4 Réflexions relatives aux ressources humaines

Afin de réaliser l'ensemble de ces objectifs et pour continuer à enrichir notre offre de formation théorique et pratique, nous menons une réflexion concernant nos besoins en ressources humaines à pérenniser et à pourvoir. En voici le détail :

### 10.4.1 Ressources à pérenniser

Nous menons une réflexion sur la réalité des tâches relative au **poste de coordonnatrice de projets en gestion des services de santé**. Ce poste est pour le moment temporaire (renouvelé chaque année) et soumis à un double financement (30% budget HEP et 70% budget CNFS). Ce poste prend notamment en charge la coordination des stages au sein de notre secteur et a offert, depuis 2010, des stages à plus d'une centaine d'étudiantes et d'étudiants en service de santé et en administration publique. Cela équivaut aussi à la recherche et au développement de partenariat avec plusieurs dizaines d'employeurs du secteur public, dont une moitié de nouveaux partenaires démarchés au cours des 8 à 9 dernières années.

- En somme, ce poste, qui existe depuis 11 années, n'a eu de cesse d'évoluer. Les missions qui lui sont confiées à l'heure actuelle, se sont davantage étoffées et complexifiées. Cela s'explique notamment par la création de l'École et les besoins nouveaux qui en découlent, le nombre croissant de nos effectifs étudiants et particulièrement, celui de nos étudiantes et étudiants internationaux, sans oublier la plus grande diversité de notre offre de cours et de programmes. De plus, nous éprouvons un besoin réel en matière de coordination des stages au sein de notre secteur et au sein de l'École des hautes études publiques dans son ensemble, en voici les raisons :
- Étant donné le *focus* que nous faisons sur la professionnalisation de nos enseignements.
- Étant donné la volonté de développement de l'apprentissage expérientiel.
- Compte tenu de notre approche pédagogique qui consiste à utiliser notre réseau pour aussi bien enrichir nos enseignements d'exemples et de réalités concrètes, comme pour avoir des invité.e.s venant nous faire part de leur expertise et de leur quotidien.
- Étant donné aussi l'atypisme de notre secteur administration publique et services de santé qui sont des employeurs spécifiques et que le service des stages de l'Université de Moncton est plus en lien avec les entreprises et le secteur privé.
- Compte tenu de nos étudiantes et étudiants internationaux qui ont besoin, dès leur arrivée, d'un suivi plus individualisé.

- Pour pouvoir continuer à offrir un service de qualité et répondre aux besoins individuels de nos étudiantes et étudiants.

Dans le même ordre d'idée, il nous semble nécessaire d'obtenir la pérennisation du **poste de professeur.e en gestion des services de santé**. Ce poste est pour le moment temporaire (2018-2023) et financé par le CNFS. Cela s'explique à la fois par notre offre de formation grandissante, de la croissance de nos effectifs, mais aussi par la nécessité d'instaurer une continuité et une assise permanente de nos enseignements touchant le domaine de la santé. À cela s'ajoute la nécessité de conserver l'expertise de la professeure occupant ce poste puisque les profils en gestion des services de santé sont rares sur le marché de l'emploi et nos effectifs en ce domaine sont pour le moins réduits pour le moment.

#### **10.4.2 Ressource professorale pour répondre aux besoins des programmes temps partiel et médiatisés**

- Un poste de professeur en analyse des politiques publiques a été créé. Le processus de recrutement est en cours et une nouvelle ressource viendra s'ajouter à l'équipe déjà en place dans le courant de l'année 2020.
- Compte tenu de notre souhait de développer notre offre de cours en ligne, nous pensons que la création d'un autre poste de professeur possédant un profil plus spécialisé dans les cours médiatisés serait un atout non négligeable pour le bien de ce projet.
- Enfin, il nous apparaît essentiel d'obtenir des postes de chargés de cours complémentaires pour que nos formations puissent être offertes, y compris dans des disciplines très spécifiques, mais aussi pour engager des professionnels provenant des administrations publiques et du secteur de la santé pour qu'ils puissent aussi offrir leurs compétences et partager leur expérience avec nos étudiantes et étudiants.

## **Conclusion**

Pour conclure, les membres du comité d'évaluation attendent avec enthousiasme les recommandations des deux évaluateurs externes. Nous percevons cette évaluation externe comme une excellente occasion de réfléchir aux évolutions et améliorations de nos programmes.

**RAPPORT D'ÉVALUATION**

**PROGRAMMES DE DEUXIÈME CYCLE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE ET EN GESTION  
DES SERVICES DE SANTÉ**

**UNIVERSITÉ DE MONCTON**

**FRANCIS GARON  
COLLÈGE UNIVERSITAIRE GLENDON, UNIVERSITÉ YORK**

**(AVEC DANIEL LOZEAU, ENAP)**

**FEVRIER 2020**

## Table of Contents

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Le contenu des programmes et leur évolution .....</b>	<b>2</b>
<b>2. La direction et les ressources professorales .....</b>	<b>4</b>
<b>3. L'enseignement et les conditions associées .....</b>	<b>5</b>
<b>4. Les résultats d'apprentissage .....</b>	<b>5</b>
<b>5. L'appui aux étudiantes et aux étudiants.....</b>	<b>7</b>
<b>6. La R-D-C et sa contribution .....</b>	<b>7</b>
<b>7. Les programmes et le milieu.....</b>	<b>8</b>
<b>Autres observations sur les programmes .....</b>	<b>8</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>9</b>

## Introduction

Conformément à la Politique d'évaluation des programmes de l'Université de Moncton produite en mars 2013, nous avons été invités à procéder à l'évaluation de six programmes de deuxième cycle : d'une part, la Maîtrise en administration publique (MAP), le Diplôme d'études supérieures en administration publique et le Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine ainsi que, d'autre part, la Maîtrise en gestion des services de santé (MGSS), le Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé et le Certificat de deuxième cycle de deuxième cycle en services de santé. Ces programmes se retrouvent sous l'École des Hautes Études Publiques, qui fait partie de la Faculté des arts et des sciences sociales. Pour effectuer notre évaluation, nous avons utilisé les critères d'évaluation tels que définis aux pages 2 et 3 de la Politique. Dans sa structure, le présent rapport reprend les questions de l'annexe B de la Politique de même que la structure proposée dans le document Rapport d'évaluation externe. La dernière évaluation externe des deux programmes de Maîtrise a eu lieu en 2007.

Les deux évaluateurs se sont appuyés sur la documentation disponible, et plus spécifiquement sur le Rapport d'auto-évaluation produit en 2019 à l'occasion du processus d'évaluation des six programmes mentionnés précédemment. Nous avons également eu plusieurs entretiens avec les parties prenantes concernées par les programmes : les professeur-e-s associé-e-s directement aux programmes, le Doyen et le Vice-Doyen de la Faculté, le Directeur de l'École HEP, le Doyen et le Vice-Doyen de la Faculté des Études supérieures, le Directeur de l'Éducation permanente et une partie de son équipe, les Services de la bibliothèque, de même que des diplômées et des étudiants actuels. Pour ces entretiens, nous avons été accompagnés par Gervais Mbarga, professeur au Département de Communications.

D'un commun accord, les deux évaluateurs ont décidé de produire des rapports distincts. Nous avons pris cette décision pour des raisons logistiques, mais aussi pour donner un plus large éventail de réflexions et de propositions pour les programmes. Nous nous sommes toutefois entendus sur une introduction commune.

Au-delà de certaines différences qui tiennent au développement de l'analyse sur certains points plutôt que sur d'autres, les deux évaluateurs externes s'entendent sur quelques grandes observations : les programmes de Maîtrise sont pertinents et la satisfaction des étudiant-e-s est élevée; les ressources professorales associées aux programmes sont insuffisantes et cela menace, à terme, la qualité et la pérennité des programmes; les programmes devraient compter sur un plus grand support, notamment de la part de l'École HEP; le nombre d'inscriptions concernant les programmes de Certificat et de Diplôme est extrêmement faible et donc inquiétants; des efforts devraient être consentis pour augmenter le nombre d'étudiants dans les programmes et augmenter la visibilité des programmes autant à l'interne qu'à l'externe ou bien, à défaut, à remettre en question l'existence de certains de ses programmes.

## 1 Le contenu des programmes et leur évolution

La présente évaluation concerne deux programmes distincts, la maîtrise en gestion de services de santé (GSS) et la maîtrise en administration publique (MAP). Les deux programmes de maîtrise compte 48 crédits. La MGSS compte 27 crédits obligatoires, et la MAP, 24 crédits obligatoires. La MGSS compte 6 cours de 3 crédits (18 crédits), et trois options pour les 9 crédits restants : 1 – stage (3 crédits) + projet d'intégration (6 crédits); 2 – lecture dirigée (3 crédits) + projet d'intégration (6 crédits); 3 – interventions et recherches (3 crédits) + projet de recherche en santé (6 crédits). La MAP compte 7 cours obligatoires de 3 crédits, et un choix entre le stage ou le projet de recherche (3 crédits). Enfin, la MGSS compte 21 crédits en cours optionnels, alors que la MAP en compte 24.

Le Rapport d'auto-évaluation proposait déjà des pistes pour améliorer et rationaliser la structure, le contenu et l'arrimage des cours (p. 35). On y indique que l'on souhaitait : « réviser l'ensemble de la banque de cours, par exemple réfléchir aux nombre de crédits obligatoires par rapport aux cours optionnels », « mettre à jour le descriptif des cours », « harmoniser les objectifs des cours », « la suppression ou la création de certains cours », « mettre à jour le contenu de certains cours et éviter les doublons en matière de contenu et au contraire, instaurer la complémentarité entre certains enseignements ». Ces orientations correspondent à ce qui a été observé lors de l'évaluation et semblent donc toujours pertinentes.

La structure à 48 crédits apparaît relativement lourde comparativement à d'autres programmes similaires qui en compte généralement 45. En ce qui a trait à l'offre de cours, deux observations ressortent. Premièrement, la structure des cours obligatoires semblent lourde avec 27 crédits (MGSS) et 24 crédits (MAP). Il semble possible de réduire quelque peu les exigences obligatoires sans pour autant affecter la qualité des programmes. Dans le cas de la MGSS, on retrouve dans les cours obligatoires Gestion publique, Environnement et structure de l'administration publique, et Enjeux politiques et administratifs en santé et Gestion des ressources professionnelles. Il semble possible de rationaliser cette structure en éliminant l'un de ces cours, ou en fusionnant certains aspects de ces cours. Les cours Économie de la santé et Éthique et administration de la santé semblent suffisamment importants et distincts pour demeurer inchangés. Ainsi, la structure des cours obligatoires pourraient passer de 27 à 24 crédits. Dans le cas de la MAP, Il ne m'est pas clair qu'un cours de Gestion des ressources humaines fasse partie des cours obligatoires; cette matière peut être couverte dans les cours optionnels. La structure pourrait ainsi passer de 24 à 21 crédits. Finalement, plutôt que d'avoir un cours Formulation des politiques, on pourrait imaginer un cours plus général intitulé Analyse des politiques publiques, qui pourrait couvrir l'ensemble des phases du processus (construction des problèmes, mise à l'agenda, formulation, mise en œuvre, évaluation), plutôt que simplement la formulation.

Deuxièmement, la liste de cours optionnels pourraient être revue pour d'une part en rationaliser l'offre et, d'autre part, pour en actualiser le contenu. Compte tenu de la taille du programme en termes de nombre d'étudiant-e-s et de professeur-e-s qui y sont associés, le nombre du cours au choix pourrait être réduit. La MAP compte 23 cours à options et la MGSS 13 qui sont offerts par

le Département d'administration publique, qui est essentiellement composé, à l'heure actuelle, de trois professeur-e-s; il y a normalement une quatrième professeure qui est présentement en congé de maternité. Cette offre pourrait être rationalisée pour se concentrer sur l'expertise et les intérêts des professeur-e-s. Cela pourrait alléger leur charge en termes de nouveaux cours ou de cours différents à donner, tout en leur permettant de mieux arrimer ces cours avec leur programme de recherche.

Par ailleurs, d'après le titre des cours, il semble y en avoir qui se ressemblent considérablement. Dans la MGSS, on retrouve une panoplie de cours sur la « gestion » et il est difficile de voir en quoi ils se distinguent ou en quoi ils se complètent. Par exemple, en quoi le cours Management, offert par la Faculté d'Administration, se distingue de Gestion publique? Ensuite, il serait pertinent de réfléchir en quoi les cours suivants se distinguent ou se complètent : Gestionnaire et changement, Compétences interpersonnelles, Séminaire en ressources humaines, Administration du personnel (ADRH) et Leadership mobilisateur (ADRH), Leadership (ADSA). Dans le cas de la MAP, il en va de même pour les cours relatifs aux réformes administratives : Réformes et tendances nouvelles, Nouveaux défis, Modernisation de l'administration publique. Il semble possible de rationaliser cette offre de cours à option.

L'objectif de l'offre de cours à option devrait être de permettre aux étudiants de suivre des cours différents durant le parcours, et aussi avec des professeur-e-s ou des praticiens différents. Cela peut être réalisé sans nécessairement offrir un trop grand nombre de cours à options. Lors de nos rencontres avec les étudiants, certains ont noté qu'ils ou elles avaient eu les mêmes professeur-e-s dans plusieurs cours. Il semble important que les étudiant-e-s soient confronté-e-s à différentes approches et perspectives tout au long de leur parcours académique.

Le programme MAP compte quatre différents diplômes, alors que la MGSS en compte trois. La logique derrière le développement d'un certificat (15 cr.) et d'un diplôme (30 cr.) dans les deux programmes était d'une part de répondre « à un besoin de formation et de perfectionnement dans le secteur public » (Rapport d'auto-évaluation, 2019 : 3) et, d'autre part, de proposer une structure de type « poupées russes » devant permettre aux étudiants de passer d'un programme à l'autre s'ils désiraient poursuivre leur parcours jusqu'à l'obtention d'une maîtrise. Lorsqu'on regarde les chiffres concernant les inscriptions dans les différents programmes, force est d'admettre que les programmes de 15cr. et 30cr. ne connaissent pas les succès escomptés. Les tableaux présentés dans le Rapport d'auto-évaluation montrent en effet que très peu d'étudiants s'y inscrivent. L'idée des « poupées russes » peut sembler attrayante, mais il faut aussi considérer dans quelle mesure cette approche attire de nouveaux étudiants, et quel est le coût en termes de ressources de maintenir ces programmes. Finalement, l'évaluation précédente recommandait d'étudier « la pertinence de continuer à offrir le programme MAP-LLB » de 120 crédits. Nous n'avons pas eu de discussion élaborée à cet égard mais il semble important de poursuivre la réflexion.

### **Recommandations :**

-Que l'École HEP et le Département d'AP étudient la possibilité de réduire le nombre de crédits des programmes de maîtrise de 48 à 45 crédits pour les mettre au diapason des programmes similaires ou concurrents.

-Que l'École des HEP et le Département d'AP étudient la possibilité de réduire le nombre de crédits obligatoires de 27 à 24 pour la MGSS et de 24 à 21 pour la MAP.

-Que l'École HEP et le Département d'AP revoient l'offre de cours au choix en ciblant les cours qui semblent similaires, en tenant compte de la capacité d'enseignement des professeur-e-s associé-e-s aux programmes, et en actualisant le titre et le contenu de certains cours.

## **2. La direction et les ressources professorales**

La situation des ressources professorales est apparue comme l'un des grands défis pour les programmes. Les trois professeur-e-s associé-e-s directement aux programmes sont extrêmement engagé-e-s envers les programmes. Il et elles sont impliqué-e-s dans tous leurs aspects et semblent les porter à bout de bras. Sans vouloir dramatiser, il semble que la situation pourra difficilement perdurer au risque d'affecter la qualité des programmes. L'un des problèmes est le nombre de cours différents que ces professeur-e-s ont eu à enseigner au cours des dernières années. L'une des professeures nous a dit avoir eu à enseigner 12 cours différents sur une période 4 ou 5 ans. Ce nombre est bien au-delà de ce à quoi on devrait s'attendre de professeur-e-s en début de carrière. Cela peut clairement entraver leur capacité à établir leur programme de recherche. Nous avons compris qu'un nouveau poste en analyse des politiques publiques allait être comblé à court terme, ce qui est une excellente nouvelle. En plus d'apporter un support essentiel aux ressources existantes, cette nouvelle embauche renforcera les programmes dans le domaine des politiques publiques, ce qui apparaît essentiel. En effet, l'expertise des trois professeur-e-s est plutôt dans le domaine de la gestion publique. En somme, l'équipe en place fait preuve d'un grand engagement mais elle a définitivement besoin de plus de support du point de vue académique.

En ce qui a trait à la direction et au leadership, il n'est pas apparu clair comment l'École HEP supportait de manière spécifique et significative les programmes. Ces derniers font partie de l'École, mais il pourrait y avoir une réflexion sur comment les deux entités pourraient être davantage intégrées et comment les programmes pourraient être mieux supportés par l'École.

### **Recommandations :**

-Que la nouvelle embauche en politiques publiques se réalise le plus rapidement possible.

-Que le nombre de cours différents donnés par les professeur-e-s des programmes soit réduit afin qu'ils/elles se concentrent sur les cours essentiels et en lien avec leur expertise et leur programmes de recherche.

-Que des discussions aient lieu pour voir comment l'École des HEP peut mieux supporter les programmes de maîtrise.

### 3. L'enseignement et les conditions associées

Les « approches pédagogiques privilégiées » présentées dans la section « Enseignement universitaire » du Rapport d'auto-évaluation semblent diversifiées et adéquates. L'équilibre entre les dimensions théoriques de l'administration publique et des politiques publiques et les dimensions pratiques est toujours un enjeu important dans ce genre de programmes. La tentation est souvent forte d'aller davantage vers les aspects pratiques, ce que les étudiants préfèrent généralement, mais bien connaître les principaux cadres théoriques et développer la pensée critique des étudiants est tout aussi essentiel. Les programmes semblent en mesure d'atteindre un équilibre adéquat à cet égard. À titre d'exemples, on observe dans les plans de cours que des praticiens sont souvent invités dans les classes et que différentes activités pratiques sont utilisées (études de cas, analyse de l'actualité, recherches sur le terrain, etc.). En ce qui a trait à la taille des cours, il semble que la situation soit dans l'ensemble satisfaisante, bien qu'il y ait parfois des cours avec quatre étudiants, ce qui peut rendre les apprentissages collectifs un peu moins riches. Peut-être que la rationalisation de l'offre de cours permettra que le nombre d'étudiants dans les cours optionnels soit plus approprié.

#### **Recommandations :**

-Que les programmes continuent à assurer un équilibre adéquat entre les dimensions théoriques pratiques.

-Que des praticiens de qualité continuent à être associés aux programmes, et que l'on tente de pérenniser les collaborations qui se sont avérées fructueuses.

### 4. Les résultats d'apprentissage

Nous avons eu la chance de rencontrer une vingtaine d'étudiant-e-s au total durant notre évaluation. Malheureusement, seulement deux diplômées ont accepté l'invitation à venir nous parler. Les autres étaient des étudiants actuels. Toutefois, il faut spécifier que sur la vingtaine d'étudiants actuels des deux programmes que nous avons rencontré, seulement deux venaient de l'administration publique; tous les autres étant inscrits en GSS. Notre échantillon est donc très limité, spécialement pour l'administration publique. Par ailleurs, nous n'avons pas eu accès aux chiffres sur le placement après la diplomation.

On peut tout d'abord dire que le niveau de satisfaction générale est élevé. Autant les deux diplômées que les étudiants actuels ont apprécié ou apprécient leur programme d'étude. Comme dans tout exercice de cette nature, il y a toutefois des opinions quelque peu divergentes sur certains aspects. En ce qui a trait aux deux diplômées, elles faisaient partie des premières cohortes de la MGSS. Elles ont noté une offre de stages limitée, mais ce problème semble avoir évolué dans la bonne direction si l'on en croit les étudiants actuels. L'une s'est plainte que la MGSS ne lui avait pas permis d'avoir un emploi directement en lien avec sa maîtrise et de ne pas avoir eu accès à un meilleur salaire suite à celle-ci. Cette remarque, bien qu'anecdotique, montre comment il est important de bien gérer les attentes des étudiant-e-s. Les deux diplômées ont aussi salué le travail des professeur-e-s qui se sont montré-e-s, selon elles, « très engagé-e-s ». En ce qui a trait au groupe d'étudiants actuels, ils se sont montrés satisfaits des stages : « tout le monde trouve des stages ». Les étudiants ont tous souligné le travail exceptionnel de Jenny Robinson pour le soutien aux stages.

L'équilibre entre les aspects théoriques et les aspects pratiques, l'une des « approches pédagogiques privilégiées », semblait approprié aux yeux des étudiant-e-s. Certains ont néanmoins souligné que les cours de la MAP étaient peut-être trop sur le mode « magistral ». D'autres ont souligné que l'offre de cours à option était trop limitée, en particulier au semestre d'automne 2019, ce qui semble quelque peu incohérent compte tenu de la longue liste de cours à option que l'on retrouve dans la documentation liée aux programmes.

Les opinions variaient quant aux deux formules de livraison des cours : 3 heures par semaine/12 semaines vs cours condensés les vendredi et samedi; certains préfèrent la première formule alors que d'autres préfèrent la seconde. Les différences d'opinion semblent être liées aux différents horaires de travail des étudiants et à leur situation géographique; ceux qui sont plus éloignés de l'université apprécieraient les cours condensés. Pour ce qui est des cours en ligne ou médiatisés, les opinions étaient plutôt négatives. On soulignait particulièrement les problèmes techniques et le manque de communication avec les professeur-e-s. Il est difficile de savoir si les étudiant-e-s visaient un cours en particulier dans lequel les problèmes étaient plus apparents ou si l'insatisfaction était plus généralisée. Un des commentaires étaient : « Personne n'aime les cours en ligne ». Par ailleurs, il semble y avoir une volonté chez certaines parties prenantes à augmenter le nombre de cours médiatisés. Dans ce contexte, et puisque le Rapport d'auto-évaluation indique que la médiatisation des cours est l'une des priorités, on pourrait penser à la mise sur pied d'un comité chargé de développer une stratégie viable concernant les cours médiatisés. Embaucher une ressource spécifique, que ce soit au niveau professoral ou au niveau technique, pourrait aider à développer et à consolider l'offre de cours médiatisés. Finalement, les étudiant-e-s ont souligné qu'ils aimeraient voire l'embauche de nouveaux professeurs car ils disent avoir eu trop de cours avec les mêmes professeur-e-s.

#### **Recommandations :**

-Qu'une réflexion, sous la forme d'un comité incluant toutes les parties prenantes, ait lieu sur les cours médiatisés afin de voir comment il serait possible d'améliorer l'expérience des étudiants dans ce type de cours.

- Que si la médiatisation des cours est une priorité, que l'on pense à embaucher une ressource pour faciliter le développement et la mise en œuvre d'une stratégie à long terme.
- Que l'on s'assure que les étudiant-e-s aient la possibilité de suivre leurs cours avec une diversité de professeur-e-s afin d'enrichir leur expérience.
- Qu'un système soit mise en place pour suivre le cheminement professionnel des étudiant-e-s (si cela n'existe pas déjà).

## 5. L'appui aux étudiantes et aux étudiants

Ce qui est ressorti fortement lors de nos rencontres est l'appui exceptionnel donné par Jenny Robinson, la Coordinatrice de projets en gestion des services de santé. Les voix étant unanimes quant à sa contribution aux programmes. Les autres services d'appuis semblaient appropriés, ou du moins rien de particulier ne nous a été signalé. Les étudiants ont toutefois souligné qu'ils souhaiteraient une vie étudiante un peu plus active.

### **Recommandations :**

- Que le Département d'AP, l'École HEP et les étudiants des programmes se concertent pour développer une vie étudiante plus active, notamment en développant davantage d'activités sociales et de réseautage.

## 6. La R-D-C et sa contribution

Durant notre séjour, nous avons très peu parlé de recherche. Il est donc difficile de dire en quoi la recherche contribue aux programmes et à leur visibilité. Il est également très difficile de trouver de l'information sur la recherche des professeur-e-s sur le site de l'Université. Nous avons eu accès aux cv des professeur-e-s dans les annexes du Rapport d'auto-évaluation, mais comme nous n'avons pas eu de discussion spécifique à cet égard, il est difficile de porter un jugement sur la contribution de la recherche aux programmes.

### **Recommandations :**

- Que l'École HEP et le Département d'AP mettent plus en évidence la recherche des professeur-e-s sur le site Internet de l'Université.

## 7. Les programmes et le milieu

Les programmes semblent relativement bien ancrés dans leur milieu. Il y a des praticiens qui enseignent dans les programmes à chaque année, et d'autres sont invités fréquemment dans les cours, du moins si l'on se fie aux plans de cours présentés en annexe du Rapport d'auto-évaluation. Ce type de programmes doit pouvoir compter sur des praticiens compétents et qui aiment enseigner afin de donner des perspectives et des expériences pratiques aux étudiant-e-s.

Plus largement, les programmes et l'École HEP proposent certaines activités visant à augmenter leur visibilité autant à l'interne qu'à l'externe. Les Midis HEP et les Printemps HEP semblent être des activités intéressantes à cet égard. Ces activités rassemblent professeur-e-s, étudiant-e-s et d'autres membres de la communauté autour de différentes thématiques et activités de recherche. En ce qui a trait plus spécifiquement à la visibilité à l'interne, le Rapport d'auto-évaluation indiquait que le Département d'administration publique organisait et participait à différentes activités visant à recruter des étudiant-e-s des programmes de premier cycle (diners-causeries, salons carrière). Il pourrait aussi être utile d'aller directement dans les classes de 4<sup>ième</sup> année de baccalauréat dans les disciplines pertinentes pour présenter les programmes et inciter les meilleurs étudiants à s'y inscrire. Aussi, il pourrait être intéressant d'instaurer un système qui « repère » ou « cible » les meilleur-e-s étudiant-e-s dans différents programmes de premier cycle dès la troisième année et leur offrir des possibilités d'une « entrée directe », ou toutes autres procédures simplifiées pour accéder aux programmes.

### **Recommandations :**

- Que les activités de type Midis HEP et Printemps HEP soient pérennisées afin d'accroître les rapports entre les programmes et la communauté.
- Que d'autres activités de cette nature soient développées.
- Que diverses stratégies soient élaborées pour recruter rapidement les meilleurs étudiants des programmes de 1<sup>er</sup> cycle.

### Autres observations sur les programmes

Tel que mentionné à différents endroits dans ce rapport, les programmes semblent bien tenir compte de la réalité du marché du travail. Les stages permettent de connecter les étudiant-e-s avec différentes organisations publiques et parapubliques, et le contenu des cours semblent aussi préparer les étudiant-e-s au travail en organisation.

Par ailleurs, un autre enjeu que l'on observe souvent dans ce type de programmes est de savoir s'ils devraient relever d'une Faculté d'administration ou d'une Faculté des arts et de sciences sociales. Dans la mesure où l'on aborde à la fois des dimensions relatives à la gestion (financière, ressources humaines) et aux politiques publiques (environnement et institutions politiques), on

observe parfois une certaine « crise d'identité » quant à savoir quelle sont les disciplines qui forment le socle de ce type de programmes. Dans le cas qui nous occupe, les programmes sont rattachés à l'École des Hautes Études Publiques, qui est elle-même sous la Faculté des arts et des sciences sociales. Ma perspective a toujours été que ces programmes répondent mieux à leur mission en étant associés aux sciences sociales qu'à l'administration des affaires, mais cette perspective est discutable et varie d'une personne à l'autre. Dans la mesure où l'expertise et les intérêts de recherche des professeur-e-s semblent plutôt dans le domaine de la gestion, des rapprochements avec la Faculté d'administration pourraient être envisagés.

En ce qui a trait à la direction à suivre, des discussions ont eu lieu entre les deux évaluateurs au sujet du contenu des cours et de l'orientation générale des programmes. Ma propre impression est que les cours sont peut-être trop orientés vers les besoins spécifiques des partenaires sociaux, et plus précisément ceux de la collectivité francophone. Être à l'écoute des partenaires immédiats est évidemment essentiel, mais il ne faut perdre de vue les enjeux plus généraux que l'administration et les politiques publiques soulèvent, et que ce type de programmes peut aussi mener sur d'autres débouchés pour les étudiants, notamment auprès d'organisations non-gouvernementales voire même privées. En somme, il serait peut-être pertinent de réfléchir à comment les programmes pourraient, à moyen ou long terme, avoir un positionnement plus global plutôt que d'être orientés spécifiquement, voire uniquement, vers les besoins de la collectivité francophone.

## Conclusion

En somme, les programmes évalués sont pertinents et, dans l'ensemble, ils sont appréciés par les étudiant-e-s. La structure des programmes de même que l'offre de cours devraient être revus pour fins de rationalisation et d'actualisation et, surtout, en tenant compte de la capacité et des expertises des professeur-e-s associé-e-s aux programmes. Les ressources professorales sont à l'heure actuelle insuffisantes et cela pourrait, à terme, menacer la qualité et la pérennité des programmes. Des efforts devraient également être déployés pour augmenter le nombre d'étudiants dans les différents programmes. Cela peut être envisagé par une meilleure approche à l'interne pour cibler les étudiant-e-s potentiels, et par des efforts de recrutement plus soutenus à l'externe, de même que par l'amélioration des outils de communication tels que le site Internet. Finalement, à plus long terme, une réflexion pourrait avoir lieu quant à savoir si il serait pertinent et faisable de donner aux programmes une portée plus globale qui tienne compte du fait que les dimensions domestiques et internationales sont maintenant de plus en plus inséparables. Cela pourrait mener sur un recrutement plus large et diversifié et constituer une avenue intéressante pour le développement à long terme des programmes.

## **Rapport d'évaluation externe**

Programmes d'études :

Maîtrise en administration publique  
Certificat de deuxième cycle en gestion publique contemporaine  
Diplôme d'études supérieures en administration publique

Maîtrise en gestion des services de santé  
Certificat de deuxième cycle en gestion des services de santé  
Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé

de Daniel Lozeau, Ph. D.  
Professeur  
École nationale d'administration publique (ÉNAP)  
Université du Québec

Août 2020

## Table des matières

Acronymes .....	3
1. Introduction : mise en contexte .....	4
2. Réponse au mandat d'évaluation .....	9
2.1. Le contenu des programmes et leur évolution .....	9
2.2. La direction et les ressources professorales .....	25
2.3. L'enseignement et les conditions associées .....	42
2.4. Les résultats d'apprentissage et leurs atteintes .....	49
2.5. L'appui aux étudiants .....	54
2.6. Les activités de recherche-développement-crédation (R-D-C) et leur contribution .....	58
2.7. Les programmes et le milieu .....	61
2.8. Autres interrogations ou observations sur les programmes.....	63
3. Conclusion .....	67
Figure 1. Schéma de la dynamique des programmes en AP et en GSS.....	73
Annexe A : Tableau de correspondance : Réponses au mandat d'évaluation – Critères d'évaluation ....	74
Références (documents consultés).....	75

## **Acronymes**

AP : Administration publique

FASS : Faculté des arts et des sciences sociales

FESR : Faculté des Études supérieures et de la recherche

GSS : Gestion en services de santé

HEP : Hautes études publiques (École des)

R-D-C : Recherche, développement et création

TC : Temps complet (étudiant à)

TP : Temps partiel (étudiant à)

UM : Université de Moncton

VRAEAP : Vice-rectorat adjoint à l'enseignement et aux affaires professorales

## 1. Introduction : mise en contexte

### 1.1. Le mandat de l'équipe des évaluateurs externes

En conformité avec la politique d'évaluation des programmes de l'Université de Moncton (UM), ce document contient le rapport d'évaluation de six programmes en administration publique (AP) et en gestion des services de santé (GSS) relevant de l'École des Hautes études publiques (HEP), chapeauté par la Faculté des arts et des sciences sociales (FASS) de cette même institution universitaire.

Dans le cadre d'un processus qui s'est principalement déroulé en 2019, une équipe d'évaluateurs externes formée par mon collègue Francis Garon (professeur à York University, Toronto) et moi, Daniel Lozeau (professeur à l'École nationale d'administration publique – ÉNAP, campus de Montréal) a été mandatée par les autorités de l'UM dans le but d'évaluer ces programmes du secteur en AP-GSS. Pour réaliser ce mandat, nous avons eu accès à de la documentation fournie par cette institution et avons effectué une visite *in situ* afin de rencontrer différents groupes d'acteurs en mesure de témoigner de la nature, du fonctionnement, de l'évolution, des difficultés et des impacts de ces programmes d'études, notamment par rapport aux résultats qui étaient escomptés depuis le dépôt en 2007 du précédent rapport d'évaluation (qui avait alors exclusivement porté sur des programmes en AP<sup>1</sup>).

Pour l'essentiel, le texte de ce présent rapport, rédigé par Daniel Lozeau, est divisé en trois parties de la manière suivante<sup>2</sup> : d'abord (1) la mise en contexte, puis (2) la réponse au mandat d'évaluation comprenant (2.1) le contenu des programmes en évolution, (2.2) la direction et les ressources professorales, (2.3) l'enseignement et les conditions associées, (2.4) les résultats d'apprentissage et leurs atteintes, (2.5) l'appui aux étudiants, (2.6) les activités de recherche-développement-crédation et leur contribution, (2.7) les programmes et le milieu, (2.8) les autres interrogations et observations puis, enfin, (3) la conclusion. En plus de présenter l'évaluation des programmes d'études du secteur en AP-GSS à travers cette structure, chaque section de la deuxième partie de ce rapport se termine par un bloc de recommandation(s) que je destine à l'École des HEP dans un esprit d'amélioration. Cela étant, il n'en demeure pas moins que bien qu'un tel exercice puisse se solder par des propositions allant dans le sens du

---

<sup>1</sup> L'évaluation des programmes réalisée en 2007 ne concernait que les programmes relevant de ce qu'était alors le département en AP. À cette époque, les programmes en GSS (créés entre 2006 et 2011) n'avaient aucun historique à évaluer.

<sup>2</sup> Le contenu de ce rapport est divisé selon les indications incluses dans l'annexe H du document «Politique d'évaluation des programmes» (2013) de l'UM.

maintien ou du renforcement de l'un ou de plusieurs de ces programmes, l'analyse peut aussi mener à proposer leur réorientation, leur suspension ou même leur abolition<sup>3</sup>. Les enjeux en cause sont donc considérables et c'est pourquoi, mon collègue et moi avons effectué avec soin notre mandat tout en envisageant, au meilleur de notre connaissance, les répercussions potentielles qui pourraient découler des recommandations que chacun de nous avons énoncées dans notre rapport respectif. Mais, en définitive, c'est aux responsables de l'UM et de son École des HEP à qui il reviendra de prendre les décisions qu'ils jugeront les meilleures pour le bien de cette université, de son personnel, de sa clientèle étudiante ainsi que pour sa communauté sans laquelle cette institution perdrait sa raison d'être.

## 1.2. Note méthodologique 1 : sources des données

Les descriptions, les analyses, les commentaires et les recommandations figurant dans mon rapport d'évaluation externe sont basés sur deux sources principales d'information. D'abord, il y a les «documents sources»<sup>4</sup>, pour la plupart fournis par le bureau du Vice-rectorat adjoint à l'enseignement et aux affaires professorales (VRAEAP) de l'UM : le *Rapport d'évaluation externe de 2007* rédigé par Lucie Rouillard (professeure à l'ÉNAP, campus de Québec), la *Politique d'évaluation des programmes* de l'UM, la *Planification stratégique 2020* de l'UM, déposée en 2013 (ci-après Planification stratégique), ainsi que d'autres documents tels que les CV des membres du corps professoral et de nombreux plans de cours rattachés aux programmes ciblés par cette présente évaluation. À cela, s'ajoute le *Répertoire des programmes 2019-2020* de l'UM (ci-après le Répertoire des programmes) ainsi que le site électronique de l'UM (tous les deux accessibles par l'Internet). À cette documentation, il faut ajouter le *Rapport d'auto-évaluation des programmes de 2019* (ci-après le Rapport d'auto-évaluation) couvrant les six programmes du secteur AP-GSS qui relèvent de l'École des HEP et rédigé par les membres du corps professoral associé à ce secteur. Quant à l'autre source importante d'information, celle-ci origine d'une série de réunions qui se sont déroulées en rafale, les 28 et 29 novembre 2019, sur le campus de l'UM. Lors de ces réunions, mon collègue et moi – en tant qu'évaluateurs externes – avons rencontré des acteurs issus de diverses instances de l'UM<sup>5</sup> en plus de quelques étudiants et diplômées qui sont ou qui ont été inscrits

---

<sup>3</sup> Ce qui est en accord avec les indications exposées dans l'annexe B de la Politique d'évaluation des programmes de l'UM (2013).

<sup>4</sup> Dans ce présent texte, je qualifie de «documents sources» les écrits dont une partie du contenu a servi de matière première au Rapport d'auto-évaluation déposé en 2019.

<sup>5</sup> Les acteurs et les instances qu'ils représentent que nous (évaluateurs externes) avons rencontrés sont les suivants : Rectorat de l'UM, Faculté des arts et des sciences sociales, École des HEP, Comité des études supérieures, professeur(e)s du secteur AP-GSS, service de la bibliothèque, Faculté des études supérieures et de la recherche, Formation continue.

dans l'un ou l'autre des programmes en AP ou en GSS sous évaluation. Nous avons alors eu l'occasion d'entendre différents témoignages qui ont souvent pris la forme de récits et de mises en situation. Ce que nous avons entendu a mis en évidence plusieurs aspects informels de la réalité relative à ces programmes et à ceux qui en ont vécu concrètement l'expérience de l'intérieur (éléments qui, souvent, n'apparaissent pas dans la documentation officielle d'une organisation).

### **1.3. Note méthodologique 2 : deux listes de critères d'évaluation**

En consultant les documents d'information produits par l'UM, l'on y trouve non pas une mais bien deux listes de critères sur lesquelles peuvent reposer une évaluation de programmes. La première de ces listes est présentée à l'annexe B du document «Politique d'évaluation des programmes». Selon ce document, il s'agit d'une liste qui a été proposée par la Commission d'enseignement supérieur des provinces maritimes, dans laquelle l'on y distingue sept grands critères d'évaluation dont le premier est le principe de qualité (qui se décline lui-même en six sous-critères : le contenu du programme, l'amélioration continue, le leadership, etc.), le second est la clarté et la pertinence des résultats escomptés, le troisième regroupe les méthodes d'enseignement, etc., et auxquels s'ajoute un huitième critère réservé aux interrogations générées par les spécificités du ou des programme(s) à évaluer. Quant à la seconde liste de critères, celle-ci apparaît dans le document intitulé «Rapport d'évaluation»<sup>6</sup> qui est, en fait, le canevas à partir duquel les évaluateurs externes sont appelés y insérer le contenu de leur rapport d'évaluation. Ainsi, tel que demandé par l'UM, c'est donc sur la base cette seconde liste que mon collègue et moi avons structuré nos rapports respectifs, mais tout en devant nous référer à la première liste (les critères d'évaluation). Or, bien que ces deux listes soient présentées de manière distincte, force est de constater que leur contenu se révèle similaire (voir le tableau de l'annexe A de mon rapport dans lequel les deux listes sont mises en correspondance). En définitive, mon point est le suivant : puisque ces deux listes se recoupent presque parfaitement et que leur emploi conjoint constitue un dédoublement inutile, je suggère que, désormais, la documentation de l'UM se rapportant au processus d'évaluation des programmes ne fassent plus mention que de l'une ou l'autre de ces listes de critères d'évaluation.

---

<sup>6</sup> Plus précisément, les items de cette liste se retrouvent dans la partie principale du document titré «Réponse au mandat d'évaluation».

#### **1.4. Le contexte qui a précédé l'évaluation des programmes en AP-GSS de 2019**

Sachant que la planification stratégique de l'UM couvre une période comprise inclusivement entre 2013 et 2020, l'année 2020 est censée être marquée par un retour sur le chemin parcouru par rapport à ce qui avait été planifié sept ans plus tôt. À cet effet, notons en particulier que parmi les objectifs inscrits dans cette planification stratégique, il y en a un – rattaché à l'orientation 1.2 de ce document – qui porte sur l'engagement de poursuivre un processus d'évaluation continue tout en maintenant la qualité des programmes d'études au niveau des meilleures pratiques ayant cours dans le milieu universitaire. Pourtant, l'existence d'un tel objectif n'a pas empêché les programmes en AP, dont la dernière évaluation remontait déjà à six ans avant le dépôt de cette planification stratégique, de traverser une période supplémentaire de six autres années avant d'être évalués de nouveau en 2019. Quant aux programmes en GSS, ce n'est également qu'en 2019 qu'ils ont été évalués pour la toute première fois, bien que ceux-ci aient été créés plus ou moins dix ans auparavant. Ces circonstances donnent à penser que les orientations et les objectifs figurant dans la planification stratégique de l'UM n'exercent pas toujours un grand ascendant sur certains processus de prises de décision, tels que celui qui a conduit à retarder l'évaluation des programmes en AP et en GSS jusqu'en 2019.

Au fait, pourquoi ne pas avoir amorcé ce processus d'évaluation quelques années plus tôt? Certains acteurs œuvrant au sein de l'administration de l'UM parmi ceux que mon collègue et moi avons rencontrés pendant notre visite à l'UM, ont répondu à cette question que les changements qui se sont succédés pendant cette période ont fait en sorte que les programmes en AP et en GSS n'en finissaient plus de traverser des zones de turbulences. Il fallait donc choisir un moment de relative stabilité afin de pouvoir réaliser un processus d'évaluation étayé sur des données suffisamment valides et fiables. Ce n'est qu'à la fin de la décennie 2010 que les responsables de ces programmes ont estimé que le temps était venu de procéder à un tel exercice.

Mais quelle était la nature de ces turbulences? Une partie de la réponse nous a été rapportée par les auteurs du rapport d'auto-évaluation<sup>7</sup>. Dans leur document, ces derniers signalent que, durant les deux années précédentes, des chargés d'enseignement et des professeurs agrégés ont dû remplacer l'ensemble des professeurs titulaires qui ont pris leur retraite à peu près simultanément. Parmi les gens avec qui mon collègue et moi avons pu échanger à l'UM, certains ont ajouté à ce propos que ces anciens professeurs avaient accumulé de nombreux dégrèvements d'enseignement et les avaient massivement utilisés pendant

---

<sup>7</sup> N.B. : Il est précisé dans le Rapport d'auto-évaluation que l'ensemble des professeurs du secteur en AP-GSS ont contribué à sa rédaction.

les dernières années qui ont précédé leur départ. Ce procédé a eu comme effet délétère de réduire presque à néant le nombre de cours enseignés par des professeurs expérimentés tout en limitant les possibilités d'embaucher de nouveaux professeurs afin que ceux-ci puissent rapidement prendre la relève. Les auteurs du Rapport d'auto-évaluation écrivent que cette situation a eu un impact (négatif) tant sur la programmation de la recherche que sur l'enseignement aux étudiants. En définitive, il y a sans doute des leçons à tirer et des façons de faire à ne plus reproduire quant à la manière dont a été planifié le départ de ces anciens professeurs. Nous verrons plus loin que ces «impacts» mis en relief par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation ont laissé des traces qui se sont répercutées jusqu'à maintenant (Voir les sections 4a, 4b, 5a et 8). Par ailleurs, la création des nouveaux programmes en GSS et des modifications apportées dans la structure de certains programmes en AP et en GSS ont également contribué à générer des turbulences qui, à leur tour, ont causé le report de l'évaluation de ces programmes jusqu'en 2019 (Voir la section 2.1).

## 2. Réponse au mandat d'évaluation

### 2.1. Le contenu des programmes et leur évolution (1a., 1b., 1c., 1d., 2a., 2b., 2c.)<sup>8</sup>

#### (R-1a) La structure des programmes est-elle adéquate?

**Description de la structure des programmes évalués.** Parmi les programmes qui ont été évalués en 2019, ceux en AP, au nombre de trois, avaient déjà subi un tel exercice en 2007 : il s'agit du programme de Maîtrise ainsi que de deux programmes courts – le Diplôme et le Certificat – destinés aux étudiants à temps partiel, afin de répondre à leurs besoins de formation et de perfectionnement dans le secteur public. Ces programmes courts ont aussi été conçus en vue de permettre aux étudiants éventuellement désireux de s'engager dans des études plus approfondies, de pouvoir réaliser leur objectif mais par petits pas : d'abord en s'inscrivant dans un programme court puis en transférant les crédits accumulés vers le programme régulier de Maîtrise en AP.

Le Rapport d'auto-évaluation indique que parmi les programmes d'études visés par la présente évaluation, il y en a également trois autres qui, historiquement, ont été créés dans la foulée du dépôt du rapport Chiasson et Vézina (2006). Les auteurs de ce rapport signalent que si le vieillissement de la population au Nouveau-Brunswick (comme dans l'ensemble des provinces Maritimes) annonce des difficultés à venir de recrutement d'étudiants, ces derniers devraient alors se retrouver en position de force sur le marché de l'emploi (par exemple, dans le secteur de la santé) dans la mesure où ils répondront à un besoin de plus en plus pressant en ressources humaines. Or, d'après ces mêmes auteurs, une pareille conjoncture représente aussi une occasion en or pour de nombreux francophones de cette province de s'engager dans des activités de formation et de perfectionnement. C'est ainsi qu'afin de répondre à ces besoins d'ordres économiques et sociaux, trois programmes en GSS ont été créés entre 2006 et 2011 au sein de l'ancien département d'AP, devenu entre-temps l'École des HEP. Deux programmes courts en GSS ont d'abord été créés – le Diplôme et le Certificat – suivi, quelques années plus tard, de la création d'un programme de Maîtrise en GSS. Avec l'ajout de cette Maîtrise, les programmes courts en GSS sont

---

<sup>8</sup> Ce code numérique se rapporte aux critères d'évaluation basés sur la mission et les valeurs de l'UM qui s'est inspirée des critères proposés par la Commission d'enseignement supérieur des provinces maritimes (Voir le document Politique d'évaluation des programmes de l'UM). Ces critères sont mis en correspondance avec les réponses du mandat d'évaluation (Voir ce tableau à l'annexe A).

également devenus un «pont» pour les étudiants qui désiraient poursuivre des études plus avancées en GSS par cumul de diplômes.

Ainsi, six des programmes du secteur de l'AP-GSS font l'objet de la présente évaluation. Précisons que, sur le plan administratif, alors que les programmes de Maîtrise sont sous la responsabilité du secteur en AP-GSS de l'École des HEP, les programmes courts de Diplôme et de Certificat sont offerts par la Formation continue (puisque ces programmes poursuivent une mission distincte de formation et de perfectionnement).

<b>Programmes en Administration publique (AP)</b>	<b>Maîtrise en administration publique</b>	48 cr.
	<b>Diplôme d'études supérieures en administration publique</b>	30 cr.
	<b>Certificat 2<sup>e</sup> cycle en gestion publique contemporaine</b>	15 cr.
<b>Programmes en gestion des services de santé (GSS)</b>	<b>Maîtrise en gestion des services de santé</b>	48 cr.
	<b>Diplôme d'études supérieures en gestion des services de santé</b>	30 cr.
	<b>Certificat 2<sup>e</sup> cycle en gestion des services de santé</b>	15 cr.

**Questionnements sur la structure des programmes évalués.** En consultant la documentation rendue disponible par l'UM et après avoir rencontré divers acteurs sur le campus de cette institution, mon collègue et moi avons été mis au fait de la présence de questionnements d'ordre structurel qui portent sur certains aspects de ces programmes et parfois, sur leur existence même.

D'abord, le programme de Maîtrise en AP (créé en 1976) et celui de Maîtrise en GSS (créé en 2011) qui totalisaient 60 crédits, ont été réduits à 48 crédits en 2015 en conformité avec la recommandation de la vérificatrice externe en 2007 (Voir R-2b). Cependant, malgré ce changement dans la bonne direction, il reste que plusieurs autres universités offrent actuellement des programmes de Maîtrise totalisant 45 crédits, notamment dans des disciplines semblables ou voisines à celles des programmes qui sont l'objet

<sup>9</sup> Le nom exact des programmes qui sont l'objet de la présente évaluation est indiqué dans le tableau 1. Cependant, pour des raisons de simplicité, ces programmes apparaissent dans le texte de ce rapport sous la dénomination suivante : d'une part, la Maîtrise, le Diplôme et le Certificat en AP et, d'autre part, la Maîtrise, le Diplôme et le Certificat en GSS.

de la présente évaluation. Étant donné les circonstances, il serait souhaitable de faire en sorte que l'École des HEP de l'UM puisse se doter d'une offre plus concurrentielle afin d'accroître son pouvoir d'attraction et de rétention auprès des étudiants potentiels ou actuels en réduisant également ses deux programmes de Maîtrise à 45 crédits par le retrait d'un cours optionnel.

Par ailleurs, des indices tendent à montrer que certains programmes ciblés par la présente évaluation, en l'occurrence ceux du Diplôme et du Certificat, tant en AP qu'en GSS, occupent à peu près le même positionnement à l'intérieur de la gamme des programmes offerts par l'École des HEP. Cela se confirme par la grande proximité du contenu de l'énoncé des objectifs de chacun des programmes de Diplôme par rapport à ceux de Certificat (Voir le Répertoire des programmes). Tels que ces programmes sont actuellement structurés, notons que les cours constituant chacun des Certificats forment un sous-ensemble de ceux qui composent chacun des Diplômes. L'un ou l'autre de ces programmes courts peuvent également devenir tremplin en vue de réaliser une Maîtrise (pour les étudiants qui se prévalent de cette option). D'ailleurs, il est remarquable que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation écrivent que, tant en AP qu'en GSS, le profil de la clientèle visée par les programmes de Diplôme et de Certificat est essentiellement le même<sup>10</sup>. Bref, ces programmes se disputent la même clientèle. Mais alors, dans les circonstances, quelle est l'utilité de les faire coexister à l'intérieur de l'offre des programmes de ce secteur?<sup>11</sup>

Justement, à propos de cette clientèle, les statistiques montrent que le nombre d'étudiants qui s'inscrivent dans les programmes courts de Diplôme et de Certificat en AP et en GSS est non pas seulement faible mais presque nul. Ainsi, les données portant sur les cinq dernières années (entre 2014 et 2018 inclusivement) telles que reproduites dans le Rapport d'auto-évaluation indiquent que le nombre d'inscription(s) aux programmes de Diplôme et de Certificat en AP ainsi qu'au programme de Diplôme en GSS oscille entre 0 et 1 étudiant par année alors que du côté du programme de Certificat en GSS, ce nombre varie entre 1 et 2 étudiant(s) par année (sauf une exception, en 2015, dans un contexte ponctuel<sup>12</sup>). Bref, constatant la très faible fréquentation étudiante de programmes courts, cette situation devrait en principe conduire les responsables de l'École des HEP à simplifier l'offre de ces programmes, ce qui pourrait signifier, à la limite, de questionner leur existence même. Mais, pour leur part, les professeurs du secteur en AP-GSS (dans leur Rapport d'auto-évaluation) mentionnent plutôt qu'une proposition allant

<sup>10</sup> Conditions d'admission des programmes de Diplôme et de Certificat en AP et en GSS : être un professionnel détenteur d'un baccalauréat (ou avec des compétences équivalentes) et détenir au moins deux années d'expérience professionnelle.

<sup>11</sup> Notons que, à ma connaissance, aucune investigation auprès des étudiants n'a été conduite par l'École des HEP afin de savoir à quel point ou sur quelle base cette clientèle est supposée parvenir à distinguer ces programmes, les uns par rapport aux autres.

<sup>12</sup> En 2015, il y a eu 7 admissions dans le programme de Certificat en GSS. Or, cette année coïncide avec des circonstances ponctuelles (le début de la médiatisation des cours de ce programme).

dans une toute autre direction a été soumise et acceptée par la FESR et le Comité des programmes à l'hiver 2019. En effet, il a été accepté de maintenir tous les programmes courts tout en réduisant la taille des deux programmes de Diplôme (en AP et en GSS) qui passeraient de 30 à 24 crédits (en réponse à la réduction récente des programmes de Maîtrise qui sont passés de 60 à 48 crédits). Cependant, cette modification, qui est censée entrer en vigueur dès l'automne 2020, aurait comme effet de rapprocher encore plus le format des programmes de Diplôme de celui des programmes de Certificat, alors que, tel que mentionné plus tôt, leur positionnement respectif à l'intérieur de l'offre globale des programmes en AP et en GSS me semble déjà trop semblable. Enfin, cette décision soulève la question suivante : pourquoi avoir effectué ce changement tout juste avant un processus d'évaluation des programmes (plutôt qu'après)?<sup>13</sup>

Un autre aspect problématique relatif aux programmes en AP et en GSS nous a été signalé par des représentants de la Faculté des études supérieures et de la recherche (FESR), lorsque mon collègue évaluateur et moi les avons rencontrés à l'UM. Ainsi, alors qu'auparavant, seuls les étudiants à temps partiel (TP) étaient admis dans les programmes de Certificat et de Diplôme pendant que seuls les étudiants à temps complet (TC) avaient accès aux programmes de Maîtrise, une nouvelle réglementation a rendu officiellement tous ces programmes accessibles aux deux catégories d'étudiants. Or, sur le terrain, il semble que cette nouvelle réglementation n'ait pas été appliquée, notamment au moment de procéder à de nouvelles admissions d'étudiants. Selon ces représentants de la FESR, la raison qui expliquerait cette situation est demeurée jusqu'à maintenant nébuleuse (N'est-ce que la résultante d'un mauvais concours de circonstances, d'une déficience dans le processus de communication, etc.?).

Mais, au-delà des causes qui auraient mené au peu ou à l'absence d'application de la nouvelle réglementation sur l'élargissement de l'admissibilité des programmes en AP et en GSS, quels en ont été les impacts? Toujours selon des représentants de la FESR rencontrés lors de notre visite à l'UM, il appert que, par exemple, des étudiants inscrits à TC aux programmes de Maîtrise ont en réalité cheminé «au ralenti», c'est-à-dire à un rythme comparable à celui d'étudiants à TP. Cela se vérifie en observant les statistiques (figurant dans le Rapport d'auto-évaluation) qui montrent que, entre 2014 et 2017 inclusivement<sup>14</sup>, le temps moyen nécessité par les étudiants pour achever une Maîtrise en AP ou en GSS a varié entre 4 et 6 ans (plutôt que de s'étendre sur 2 ans tel que cela est prévu par les concepteurs de ces programmes). Ces données suggèrent que, si ces étudiants en avaient eu le choix, certains parmi eux se

---

<sup>13</sup> D'ailleurs, cette question aurait pu être posée à l'occasion du précédent exercice d'évaluation de programmes, effectué en 2007, alors qu'en 2006 (donc, l'année précédente) le Département en AP avait créé le programme de Certificat en GSS.

<sup>14</sup> Cette statistique est non disponible pour l'année 2018.

seraient inscrits quand même à la Maîtrise mais en tant qu'étudiants à TP. Par contre, les statistiques sont muettes à propos de ceux qui ont aussi désiré faire une Maîtrise en AP ou en GSS mais qui y ont renoncé devant l'impossibilité officielle de s'y engager à TP (En effet, il n'existe pas de statistiques traitant de ceux qui «ne sont jamais entrés dans le système»). C'est ainsi qu'il se pourrait bien que la non application de la nouvelle réglementation (mentionnée plus tôt) ait eu globalement comme impact de réduire le nombre de demandes d'admission dans les programmes en AP et en GSS. Cela étant, il demeure qu'au final, la quasi absence d'admissions d'étudiants caractérisant particulièrement les programmes courts en AP et en GSS depuis les 5 dernières années suscite divers questionnements sur l'offre actuelle de ces programmes.

#### **Bloc de recommandation(s) R-1a (I) :**

Les informations recueillies m'amènent à recommander une simplification de l'offre des programmes en AP et en GSS. Considérant notamment le très faible nombre d'inscriptions enregistrées depuis les cinq dernières années dans tous les programmes courts de ce secteur, je propose que soient abolis les deux programmes de Diplôme puisque, selon moi, ils constituent un niveau intermédiaire inutile entre les programmes de Maîtrise et de Certificat. Puis, tant en AP qu'en GSS, je propose que des mesures soient prises pour que la réglementation permettant aux étudiants à TC et à TP de s'inscrire aux programmes de Certificat ou de Maîtrise soit pleinement appliquée tout en maintenant la possibilité pour les étudiants inscrits dans l'un de ces Certificats de transférer les crédits accumulés dans le programme de Maîtrise de la spécialité correspondante. Enfin, je recommande de réduire les programmes de Maîtrise en AP et en GSS de 48 à 45 crédits (par le retrait d'un cours optionnel) afin que l'École des HEP puisse mieux faire face à l'offre de programmes des autres universités.

Par ailleurs, la structure d'un programme d'études repose également sur le regroupement des cours obligatoires (ceux considérés fondamentaux) et optionnels ainsi que sur le contenu de chacun de ces cours, c'est-à-dire sur la matière qui est couverte et organisée autour de grandes thématiques dont l'orientation peut être, par exemple, surtout théorique ou appliquée. Sous cet angle, l'intégration des cours dans un programme dépend de la pertinence intrinsèque de leur contenu spécifique, certes, mais aussi du créneau particulier qu'ils occupent par rapport aux autres cours du même programme.

De manière générale, l'existence marginale de redondances de contenu entre une pluralité de cours d'un même programme est presque inévitable et peut faire l'objet de corrections et d'ajustements mineurs à apporter en vue de départager adéquatement la matière qui revient à chacun des cours concernés. Toutefois, en examinant les programmes de Maîtrise en AP et en GSS, j'y ai découvert des niveaux élevés de redondance, c'est-à-dire des cours largement semblables de par leur thématique principale, qu'il conviendrait probablement de fusionner ou encore de retirer carrément de ces programmes. Or, une telle situation signale que la liste des cours qui se rapportent à chacun de ces programmes de Maîtrise demanderait sans doute à être revue en profondeur afin de la «nettoyer» de ses éléments superflus (ou autrement inadéquats) dont on peut deviner les effets délétères auprès des étudiants (pour qui la formation s'avère davantage répétitive) (Voir R-7) ainsi que des professeurs (pour qui la charge d'enseignement en est alourdie) (Voir R-4a et R-5a). Enfin, je m'interroge quant à savoir si le petit effectif de professeurs actuellement en poste dans le secteur en AP-GSS n'aurait pas contribué à réduire la diversité de la programmation des deux Maîtrises et donc, par ricochet, à favoriser la présence de cours redondants, par exemple, afin de réduire leur charge d'enseignement (Voir R-4a).

Dans les tableaux ci-dessous, j'identifie les cours que j'estime très redondants<sup>15</sup> selon qu'ils se rapportent à l'un ou à l'autre des programmes de Maîtrise du secteur en AP-GSS<sup>16</sup>.

Cours à haut potentiel de redondance dans le programme de Maîtrise en AP
<ul style="list-style-type: none"> <li>• DPU 6000 (Gestion Publique) et ADMN 6211 (Management).</li> <li>• ADPU 6070 (Pratiques de gestion contemporaines), ADPU 6720 (Réforme et tendances nouvelles), ADPU 6740 (Nouveaux défis) et ADPU 6750 (Modernisation de l'administration publique).</li> <li>• ADPU 6030 (Gestion des ressources humaines) et ADRH 6222 (Administration du personnel).</li> </ul>

<sup>15</sup> N.B. : Pour les fins de ce segment d'évaluation de programmes, mon collègue évaluateur et moi avons convenu (après une discussion préliminaire) d'identifier de manière indépendante les cours qui nous sont apparus redondants. En ce qui concerne ce segment de l'évaluation de programmes. Par ailleurs, notons que je me suis entendu préalablement avec mon collègue évaluateur pour lui laisser la majeure partie de l'argumentation en vue de produire des recommandations à cet effet. Cependant, l'examen des programmes ciblés par la présente évaluation m'ont néanmoins conduit à émettre quelques commentaires et recommandations.

<sup>16</sup> N.B. : Je me suis limité à identifier les cours redondants se rapportant aux programmes de Maîtrise en AP et en GSS, car ces deux programmes couvrent à eux seuls la totalité des cours sur lesquels reposent tous les programmes visés par la présente évaluation.

Cours à haut potentiel de redondance dans le programme de Maîtrise en GSS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADSA 6033 (Gestion des ressources professionnelles), ADPU 6030 (Gestion des ressources humaines) et ADRH 6222 (Administration du personnel).</li> <li>• ADPU 6540 (Éthique et organisation) et ADSA 6310 (Éthique et administration de la santé).</li> <li>• ADRH 6224 (Leadership mobilisateur) et ADSA 6750 (Leadership).</li> </ul>

Par exemple, concernant la Maîtrise en AP, pourquoi insérer parmi les cours optionnels un cours de management alors qu'il y existe déjà parmi les cours obligatoires un cours de gestion publique? De même, n'y a-t-il pas un fort potentiel à générer de la redondance par l'offre de quatre cours différents traitant tous des nouvelles tendances en administration? Enfin, concernant la Maîtrise en GSS, comment éviter la redondance lorsque l'on offre à la fois un cours optionnel de leadership et un autre cours optionnel de leadership mobilisateur? Etc. Tout cela est à revoir.

#### **Bloc de recommandation(s) R-1a (II) :**

Dans les lignes qui précèdent, j'ai identifié quelques cours qui m'apparaissent représenter une source importante de redondance à l'intérieur des deux programmes de Maîtrise du secteur en AP-GSS. Cependant, mon intention n'est pas pour autant de me substituer aux acteurs sur le terrain, par exemple, en recommandant directement la fusion ou bien le retrait de tel ou de tel autre cours en particulier. De mon point de vue, il importe que ce genre de décisions soit pris par l'École des HEP et, plus spécifiquement, par des membres de son corps professoral. C'est pourquoi je recommande la constitution d'un comité de professeurs dont le mandat serait justement d'examiner les cas potentiels de redondance de contenu (mais aussi, éventuellement, les cas de mise à niveau, de mise à jour et de manque de pertinence) concernant les cours problématiques ou/et qui ne représentent plus une valeur ajoutée à l'intérieur du programme auquel ils se rattachent. Les membres de ce comité seraient donc appelés à prendre des décisions en conséquence (si ces décisions peuvent être prises au niveau du comité) ou à formuler des recommandations en ce sens auprès d'une autorité compétente.

Depuis plusieurs années, les programmes de Maîtrise tant en AP qu'en GSS incluent une activité de stage située au milieu du parcours des étudiants qui suivent ces formations. Cette pratique a été remise en cause dans le rapport de la précédente évaluation externe de 2007 (Voir R-2b) alors

que son auteure recommandait de déplacer cette activité à la fin de ce parcours. Mais la FASS et le Département d'AP (depuis remplacé par l'École des HEP) ont préféré maintenir le stage là où il se situait déjà afin de préserver l'alternance «études-stage-études». Tout en reconnaissant les vertus d'une telle alternance, est-ce que l'existence de travaux pratiques, d'ateliers et de simulations réalisés dans le cadre de certains cours réguliers situés en amont d'un stage qui aurait été déplacé à la fin du programme, ne permettrait pas également aux étudiants (particulièrement à ceux qui ne possèdent pas déjà une expérience en gestion) de faire le passage entre les concepts théoriques et la pratique concrète, c'est-à-dire de vivre l'alternance «concept-pratique-concept»? Or, en situant l'activité de stage à la fin du parcours académique, cela comporterait l'avantage supplémentaire de faire en sorte que les étudiants puissent synthétiser leur apprentissage sur la base de tous leurs nouveaux acquis théoriques et techniques, et ce, avant de s'engager dans un milieu organisationnel réel.

Par ailleurs, dans le Rapport d'auto-évaluation dont ils sont les auteurs, les professeurs du secteur en AP-GSS proposent une alternative à l'activité de stage pour les étudiants de la Maîtrise en AP qui préféreraient lui substituer une activité de «projet de recherche» (Voir R-2b). Je souscris à cette proposition à cela près que je propose, là aussi, de situer cette activité à la fin du parcours de la Maîtrise pour la même raison invoquée juste auparavant. De plus, il serait opportun qu'un tel projet soit obligatoirement précédée par un cours traitant de méthodologie de la recherche afin de fournir les notions et les outils de base à des étudiants qui, pour plusieurs, possèdent ni expertise ni expérience en recherche.

**(R-1b) Degré d'équilibre entre formations fondamentale et générale?**

Pas de commentaire : à ma connaissance, cette question n'a pas été abordée dans la documentation fournie par l'UM, ni par le personnel académique ou administratif, ni même par la clientèle étudiante.

**(R-1c) Les programmes préparent-t-ils l'étudiant à l'étude approfondie dans la discipline?**

. Pas de commentaire : à ma connaissance, cette question n'a pas été abordée dans la documentation fournie par l'UM, ni par le personnel académique ou administratif, ni même par la clientèle étudiante.

**(R-1d) Les programmes répondent-ils aux besoins sociétaux?**

Bien que mon collègue évaluateur et moi n'avons pas fouillé la question en profondeur, à savoir si les programmes en AP et en GSS répondent aux besoins sociétaux, des indices nous portent à penser que les programmes de l'École des HEP tente d'y répondre à l'échelle de la province et, en particulier, au regard de la société acadienne. À titre d'exemple, l'École des HEP (autrefois, le Département en AP) a procédé à des modifications dans son offre de programmes, ce qui a donné lieu, entre 2006 et 2011, à la création de trois programmes en GSS (un Certificat, un Diplôme et une Maîtrise). Or, rappelons que la mise sur pied de ces programmes en GSS s'est réalisée dans le sillon du rapport Chiasson et Vézina, déposé en 2006, justement en guise de réponse à la manifestation d'un besoin en formation et en perfectionnement dans le secteur de la santé, surtout parmi les francophones du Nouveau-Brunswick (Voir R-1a). D'ailleurs, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation paru en 2019 reconnaissent que le développement de liens réguliers avec les anciens étudiants qui ont obtenu un diplôme ainsi qu'avec les différents partenaires socio-économiques de l'École des HEP permettraient de mieux évaluer à quel point les programmes en AP et en GSS parviennent vraiment à satisfaire leurs besoins (À cet effet, rappelons que l'une des recommandations formulées dans le rapport de la précédente évaluation externe déposée en 2007 portait justement sur ce point). Cependant, le Rapport d'auto-évaluation ne mentionne pas avec précision ce qui est advenu du suivi de cette recommandation sauf pour admettre de manière nébuleuse que les initiatives qui ont été prises en ce sens n'ont pas été fructueuses... (Voir R-2b). Enfin, à défaut de résultats crets, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation reviennent à la fin de leur document sur l'idée de créer éventuellement un réseau d'anciens étudiants (Voir R-15).

**Bloc de recommandation(s) (R-1d) :**

Étant donné que je ne parviens pas à estimer le degré de volonté des différents acteurs au sein de l'École des HEP à œuvrer activement pour que les programmes en AP et en GSS répondent effectivement aux besoins de la société, je réitère donc la recommandation de l'auteure du précédent rapport d'évaluation externe. Il y est proposé d'entreprendre des actions concrètes et soutenues afin de déterminer à quel point les programmes en AP et en GSS parviennent effectivement à répondre à de tels besoins, et ce, à partir d'informations obtenues par les principaux partenaires socio-économiques de l'École des HEP (incluant les diplômés de cette institution). Cet énoncé propose les actions telles que : (1) tisser des liens avec ces partenaires, (2) fixer des objectifs communs avec eux sur les actions à poser, (3) évaluer les résultats obtenus du point de vue de chacun des partenaires et

(5) amorcer un nouveau cycle d'intervention avec ces acteurs socio-économiques (ce qui correspond à l'étape «1» du cycle suivant).

### **(R-2a) Les programmes sont-ils à jour?**

Parmi les aspects les plus importants d'un programme, il y a bien sûr la question à savoir si celui-ci est à jour, et ce, selon moi, à au moins deux niveaux. Premièrement, est-ce que la thématique générale dans chacun des cours du programme converge avec les grandes tendances contemporaines ou même émergentes qui traversent la discipline? Deuxièmement, à l'intérieur même de chacun de ces cours, la thématique générale est-elle abordée sur la base des développements scientifiques probants les plus récents? À ces questions, je pourrais choisir de faire quelques suggestions de mise à jour de cours ou de structure de contenu de programme. Certes, de tels suggestions pourraient avoir leur utilité, mais ce ne serait qu'un coup de pouce ponctuel. Plutôt, je pense qu'il serait préférable de procéder en tirant avantage de l'un des points forts du corps professoral en place. En conséquence, je choisis ici de répondre en redirigeant les questions précédemment formulées vers les membres de ce corps professoral, d'autant plus qu'ils sont en début de carrière et que leur propre formation avancée est encore récente. Je les invite donc à former une «communauté épistémique» dont l'objectif principal serait justement de passer en revue les cours des programmes (non pas en totalité et un seul coup, mais par petits lots, graduellement, à l'intérieur d'un processus cyclique, donc systématique).

### **(R-2b) A-t-on suivi les recommandations de l'évaluation externe précédente?**

À partir d'un tableau comparatif présenté par auteurs du Rapport d'auto-évaluation<sup>17</sup>, ces derniers rendent compte de manière systématique du suivi des recommandations qui ont été adoptées ou rejetées à la suite du dépôt du Rapport d'évaluation externe de 2007 rédigé par Lucie Rouillard. Ci-dessous, je reprends certain éléments saillants tirés de ce compte rendu en y ajoutant quelques commentaires et nouvelles recommandations en fonction de l'appréciation commune de mon collègue et moi ou, parfois, de mon appréciation individuelle. À noter que les détails relatifs à nos recommandations, en tant qu'évaluateurs externes, sont exposés dans les autres sections de ce rapport (précisées entre parenthèses).

Tel que recommandé dans le Rapport d'évaluation externe de 2007, les programmes de Maîtrise en AP (créé en 1976) et de Maîtrise en GSS (créé en 2011) qui totalisaient 60 crédits, ont été réduits à 48

---

<sup>17</sup> Voir le tableau synthèse dans le Rapport d'auto-évaluation, pages 14-20.

crédits en 2015. Cependant, l'offre actuelle de programmes que l'on retrouve dans plusieurs autres universités amènent mon collègue et moi à recommander que ces deux programmes de l'École des HEP soient de nouveau allégés (Voir R-1a).

Alors qu'en 2007, l'évaluatrice externe se questionnait sur la pertinence de conserver les programmes de Diplôme et de Certificat en AP, ceux-ci ont été finalement maintenus. Plus encore, un programme de Certificat en GSS, fraîchement créé en 2006, a été également maintenu alors qu'un programme de Diplôme en GSS a été constitué en 2009. Les auteurs du Rapport d'auto-évaluation, justifient ces décisions par l'intention des dirigeants de l'École des HEP (a) de favoriser l'inscription d'étudiants à TP dans un programme court tout en espérant que certains parmi eux transfèrent leurs crédits accumulés en s'inscrivant à la Maîtrise (b) tout en favorisant l'inscription d'étudiants internationaux, tels ceux qui cherchent à bénéficier du programme de Bourses de la francophonie (ex. : celle sur les «leaders africains»)<sup>18</sup>. Cela étant, les très faibles admissions récentes d'étudiants enregistrées dans tous les programmes courts ont conduit mon collègue et moi à recommander (tout au moins) l'abolition des programmes de Diplôme due, notamment, à l'impossibilité de leur attribuer un positionnement spécifique à l'intérieur de la gamme des programmes offerts par l'École des HE (Voir R-1a).

Bien que l'évaluatrice externe ait recommandé en 2007 de déplacer l'activité de stage à la fin de la Maîtrise en AP, les dirigeants de l'École des HEP ont préféré maintenir cette activité à mi-chemin du parcours académique de ce programme, car un tel changement ne permettrait plus de procéder à l'alternance «études-stage-études» qui semble favoriser l'acquisition d'une certaine maturité chez les étudiants<sup>19</sup>. Cependant je reprends à mon compte cette recommandation formulée lors de la précédente évaluation externe, car selon moi, ce principe d'alternance peut aussi se réaliser s'il est appliqué à plus petite échelle, lors d'activités pratiques se déroulant à l'intérieur de cours réguliers (Voir R-1a). Par ailleurs, une autre recommandation tirée de la précédente évaluation externe à l'effet d'offrir la possibilité aux étudiants de s'inscrire dans un programme de Maîtrise en AP se terminant par un mémoire, n'a pas davantage été retenue parce que, apparemment, la réglementation de l'UM ne permet pas un pareil changement. Dans la mesure où cet obstacle s'avère incontournable, je souscris alors à l'initiative du corps professoral qui propose un «plan B» consistant à offrir aux étudiants intéressés l'option de remplacer l'activité de stage par une activité de projet de recherche. Si l'École des HEP devait procéder dans cette direction, là encore, je recommande que l'on situe ce projet de recherche à la fin du parcours de

---

<sup>18</sup> Argument suggéré par le directeur de la gestion stratégique et de l'effectif étudiant (selon les auteurs du Rapport d'auto-évaluation).

<sup>19</sup> Cette affirmation des professeurs (et auteurs du Rapport d'auto-évaluation) reposerait sur leur expérience en classe (p. 17).

la Maîtrise pour que, au moment de réaliser cette activité, les étudiants puissent bénéficier de toutes les connaissances acquises précédemment dans ce programme (Voir R-1a).

Tel que recommandé lors de la précédente évaluation externe de 2007, le programme de Maîtrise en AP a été adapté en fonction des étudiants à TP pour qu'ils aient la possibilité de remplacer le stage par une activité de lectures dirigées (mesure qui a été étendue par la suite à la Maîtrise en GSS). Une autre recommandation, cette fois visant à réduire les redondances dans le contenu des cours de la Maîtrise en AP, semble avoir été relativement suivie bien que, à la lumière d'un examen sommaire, mon collègue évaluateur et moi estimons que cette opération est demeurée inachevée (Voir R-1a). Je note également que l'auteur de l'évaluation externe de 2007, avait aussi recommandé qu'un rapport soit produit afin de rendre compte de cette opération d'élagage des cours jugés redondants. Or, l'existence de ce document de suivi n'est aucunement mentionnée dans le Rapport d'auto-évaluation. Est-ce à dire que les cours qui ont été fusionnés ou abolis après 2007 l'ont été en l'absence de quelque analyse systématique préalable de l'ensemble de la structure du programme de la Maîtrise en AP (et de la Maîtrise en GSS, après la création de ce programme en 2011)? À ce propos, je note aussi que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation signalent que l'École des HEP n'a pas procédé à la création de cours en gestion financière et en mesure de rendement (malgré une recommandation en ce sens lors de l'évaluation externe de 2007), et ce, essentiellement à cause de l'absence de ressources humaines spécialisées dans ces domaines.

La recommandation émise en 2007 par l'évaluatrice externe qui prônait la création et le maintien de liens à initier par le Département d'AP – devenu l'École des HEP – entre cette instance et ses diplômés semble avoir été suivie par des efforts en ce sens mais sans que de telles initiatives connaissent le succès escompté. Bien que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation attribuent cet échec à la démobilisation des diplômés, aucune information supplémentaire n'est rapportée sur les causes de cette démobilisation ou, même, sur ce sur quoi cette affirmation est fondée. De manière analogue, une autre recommandation formulée par l'évaluatrice externe a porté sur la création et le maintien de liens entre ce qu'est devenue l'École des HEP et ses partenaires socio-économiques tels que les membres de la fonction publique (en particulier ceux qui accueillent les stagiaires et les diplômés en milieu de travail). Toutefois, le Rapport d'auto-évaluation ne donne aucune information sur ce qui est advenu du suivi de cette recommandation. Tout au plus, les auteurs de ce rapport prévoient quelques consultations à venir auprès de ces partenaires. Est-ce à dire que, jusqu'à maintenant, il n'y aurait eu aucun suivi relativement à cette recommandation (qui, rappelons-le, remonte à 2007)?

Par ailleurs, l'auteur du Rapport d'évaluation externe de 2007 a aussi recommandé d'envisager la

possibilité d'offrir à la population étudiante une version à distance du programme de la Maîtrise en AP<sup>20</sup>. Or, ce projet qui a été examiné mais rejeté pour des raisons de coûts<sup>21</sup> pourrait bien renaître de ses cendres. D'abord, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation, à la fin de leur document, expriment l'intention de faire renaître cette idée, mais quelle est la réelle volonté de l'École des HEP à ce sujet? En fait, ce sont des facteurs externes qui sont en train de complètement changer la donne : depuis la récente éclosion de la pandémie du virus nommé COVID-19, les autorités sanitaires de plusieurs pays ont adopté des mesures drastiques sans précédent pour contrer la contamination mais, ce faisant, ils ont plongé leur population respective dans un univers étrange de «confinement», de «distanciation sociale» et de léthargie économique. Notons que, pour une population résidant sur un territoire donné, lorsque la contamination virale a franchi la phase «critique» (correspondant à la période de forte propagation du virus), le phénomène tend alors à plafonner et à amorcer une décroissance. Pour les autorités sanitaires, c'est le moment de procéder avec prudence à la phase du «déconfinement», présentée comme étant moins dramatique que la phase précédente puisque ce décloisonnement est censé mener au retour progressif à la vie dite «normale»<sup>22</sup>. Mais actuellement, de nombreux citoyens manifestent la crainte qu'un redémarrage de la société, même partiel, suffise à provoquer une seconde vague de contamination. Cette appréhension n'est probablement pas étrangère au conditionnement intensif dont nous faisons tous l'objet depuis quelques semaines sous l'action de ces mêmes autorités sanitaires qui nous incitent constamment à penser en termes de sécurité et à nous protéger au quotidien contre un «ennemi à la fois invisible et sournois». Or, c'est précisément dans ce climat généralisé d'insécurité sanitaire que s'inscrirait ce projet de mise sur pied d'une version à distance de deux programmes de Maîtrise de l'École des HEP : ceux en AP et en GSS. En effet, ce projet pourrait devenir particulièrement attrayant pour des étudiants actuels ou futurs désirant réaliser une Maîtrise sans avoir à se déplacer mais, surtout, sans entrer en contact physique avec les personnes se trouvant sur les lieux de cet établissement universitaire (motivés par le désir de réduire le risque d'être contaminés). Du point de vue institutionnel, ce projet de programmes à distance pourrait également s'inscrire à l'intérieur d'un plan plus vaste de réorganisation des activités sur le campus de l'UM dans le but d'adapter cet établissement aux nouvelles réalités de la «distanciation sociale» par l'application d'une série de mesures concernant, par exemple, le réarrangement de l'horaire<sup>23</sup> des activités académiques ou autres ainsi que le réaménagement des espaces de rassemblement et de circulation des

<sup>20</sup> N.B. : L'évaluatrice externe aurait sans doute recommandé de créer également une version à distance du programme de la Maîtrise en GSS si, en 2007, ce programme avait existé.

<sup>21</sup> Aucune justification ou autre précision ne sont fournies par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation lorsqu'ils soutiennent que les coûts associés à ce projet ont mené à son rejet.

<sup>22</sup> Le «déconfinement graduel» de la population est une stratégie qui a été adoptée par plusieurs législations dans le monde et, notamment, par plusieurs gouvernements provinciaux au Canada dont ceux du Nouveau-Brunswick et du Québec.

<sup>23</sup> Notamment par l'étalement des plages horaires.

personnes<sup>24</sup>. Cependant, le succès d'un pareil plan de réorganisation repose d'abord sur la réduction du nombre de personnes ayant à se rendre sur les lieux de l'UM, ce à quoi contribueraient le télétravail mais aussi une intensification de la formation donnée à distance. Toutefois, il est à prévoir que l'instauration de diverses pratiques favorisant le travail ainsi que les études à distance augmentera la demande auprès des services techniques de l'UM, ce qui exigera possiblement une mise à niveau de leurs capacités en termes d'équipements et de logiciels qu'ils devront mettre à la disposition de leurs utilisateurs (les personnels académique et administratif tout comme les étudiants). Bref, la mise sur pied de nouveaux programmes à distance, entre autres ceux de la Maîtrise en AP et en GSS, devrait être considérée comme un projet prioritaire dans le contexte d'une nouvelle réalité imposée par l'introduction de pratiques compatibles avec le principe de la distanciation sociale<sup>25</sup> (Voir R-6a).

#### **Bloc de recommandation(s) (R-2a, R-2b) :**

Le suivi des recommandations énoncées dans le Rapport d'évaluation externe de 2007 semble avoir été effectué systématiquement si l'on se réfère au tableau synthèse présenté par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation. Cependant, on y constate que si certaines de ces recommandations ont été réalisées, d'autres ont été plus ou moins appliquées ou parfois même rejetées. C'est notamment le cas de la recommandation à l'effet de questionner l'existence des programmes courts en AP, alors qu'au contraire, l'École des HEP a plutôt décidé d'augmenté leur nombre. Or, il s'avère que la décision de cette institution ne semble pas avoir donné de bons résultats (Voir R-1a). Par ailleurs, si la recommandation concernant l'allègement du programme de la Maîtrise en AP a été réalisée, puisque le format de ce programme – à l'instar du format de celui de la Maîtrise en GSS – sont passés de 60 crédits à 48 crédits, il reste que mon collègue évaluateur et moi recommandons que ces deux programmes soient réduits à 45 crédits afin d'égaliser l'offre de programmes d'études dans des disciplines comparables proposés par plusieurs autres établissements universitaires canadiennes (Voir R-1a).

---

<sup>24</sup> Exemples : salles de réunion, salles de classe, amphithéâtres, cafétérias, bibliothèques, laboratoires, corridors, agoras, etc.

<sup>25</sup> N.B. : Actuellement, nous manquons tous de recul pour déterminer précisément quelles sont les modifications qui traverseront le temps long et celles qui, au contraire, ne seront que temporaires, dans la perspective des réaménagements à effectuer en vue d'instaurer de nouvelles normes relatives au respect de la distanciation sociale. Néanmoins, la direction de chaque organisation (dont celles de l'UM et de l'École des HEP) devra trouver très prochainement des solutions concrètes quant aux changements qu'il faudra opérer tout en prévoyant (autant que possible) les implications qui en résulteront, tant sur les plans humain que financier, relativement aux façons de faire et aux lieux physiques qui, jusqu'à maintenant, n'ont jamais été imaginés en fonction d'**une société où, par sa seule proximité, le corps de chaque individu est soudainement devenu une menace potentielle pour celui de ses semblables.**

Quant à la recommandation de déplacer l'activité de stage à la fin du parcours académique de chacun des programmes de Maîtrise en AP et en GSS, cette activité est finalement demeurée à mi-chemin de ce parcours. Or, je relance cette recommandation puisqu'en reportant le stage à la fin de ces programmes de Maîtrise, les étudiants pourraient mettre à profit la totalité de leur formation académique au moment d'effectuer leur stage (Voir R-1a).

Sur un autre plan, le Rapport d'auto-évaluation mentionne que des efforts ont été entrepris afin de mettre en place et maintenir un réseau de liens entre, d'une part, l'École des HEP et, d'autre part, ses diplômés ainsi que ses principaux partenaires socio-économiques. Cependant, ce rapport indique aussi que les initiatives qui ont été posées en ce sens n'ont malheureusement pas abouti (Voir R-14). Bien sûr, l'on peut espérer que, dans les prochaines années, d'autres tentatives de rapprochement entre cette institution et les deux groupes acteurs se révéleront plus fructueuses. Mais, puisque les causes pour lesquelles ces démarches n'ont pas abouti ne semblent pas avoir fait l'objet de quelque réflexion que ce soit (du moins, c'est ce que j'interprète sur la base de l'absence d'informations disponibles à ce sujet), rien n'indique que, du côté de l'École des HEP, l'on ait tiré des leçons de cet échec (Voir R-10).

Une autre recommandation qui ne s'est pas concrétisée, car dans ce cas, elle a été rejetée, a retenu mon attention : c'est celle qui porte sur le projet de programmes à distance de Maîtrise en AP et en GSS. Selon moi, l'École des HEP devra réévaluer sérieusement sa décision de ne pas mettre sur pied ce projet, d'autant plus lorsque l'on considère la nouvelle donne que constitue les répercussions considérables que la pandémie de la COVID-19 laissera en héritage sur le fonctionnement de la société en général comme celui des milieux organisationnels tels que l'UM et son École des HEP. Concrètement, ce projet de programmes d'études à distance pourrait se révéler attractif auprès d'étudiants désormais réfractaires à suivre une formation sur les lieux d'un établissement d'enseignement alors que, pour cela même, il est attendu qu'un tel projet puisse aussi contribuer à réduire la fréquentation étudiante sur le campus, facilitant du coup le respect des nouvelles normes en matière de distanciation sociale que l'UM devra inévitablement se doter et appliquer (si tout cela n'est pas déjà devenu réalité).

Enfin, soulignons que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation, relèvent aussi que certaines de ces recommandations n'ont pu être appliquées, au moins en partie, en raison de ressources professorales insuffisantes. Or, une telle admission met encore en évidence le besoin pressant de remédier à cette lacune majeure au cours des prochaines années (Voir R-4a).

**(R-2c) Les mises à jour des programmes tiennent-elles compte des avancées récentes dans la discipline?**

J'aborderai plus loin un aspect des programmes en AP et en GSS – notamment ceux de la Maîtrise – pouvant faire l'objet d'une amélioration significative, en ce que mon collègue évaluateur et moi avons identifié la présence de cours dont le contenu chevauche de manière importante celui d'autres cours. Or, la réduction de ces redondances peut aussi constituer une occasion de restructuration ou de mise à jour du contenu de ces cours (Voir R-4a). Cela étant, l'examen des programmes en AP et en GSS, lorsqu'on les étudie dans leur contexte actuel, m'amène plutôt à penser que leur potentiel d'amélioration concerne moins la mise à jour du contenu de leurs cours (en raison du profil des membres du corps professoral)<sup>26</sup> que l'existence de champs disciplinaires mal couverts et, donc, à combler dans l'éventail des cours offerts à l'intérieur de ces programmes. En effet, des sous-domaines de la gestion (publique ou générale) ne semblent pas adéquatement couverts (tels que, par exemple, la gestion financière ou la mesure de rendement). Or, ce type de lacune est symptomatique d'un problème en amont qu'est celui d'un effectif insuffisant de professeurs dont les membres ne parviennent pas à couvrir comme il le faudrait les différents champs de l'AP tout comme de la GSS (Voir R-1a, R-2b et R-4a). Quant à la structure des programmes et à leur amélioration éventuelle, celles-ci sont traitées dans une autre section (Voir R-1a).

---

<sup>26</sup> Le besoin de mise à jour du contenu des cours se rattachant aux programmes en AP et en GSS me paraît limité, tout au moins ceux enseignés par les professeurs considérant que ce groupe est formé en totalité d'enseignants-chercheurs en début de carrière dont la formation universitaire est récemment acquise et, donc, sans doute, à jour tout comme les cours qu'ils ont construits et enseignent depuis peu d'années.

## 2.2. La direction et les ressources professorales (3a., 3b., 4a., 4b., 4c.)

**N.B.** : Tel que mentionné dans les sections 3a-1 et 3a-2 de ce document, malgré avoir consulté en long et en large la documentation de l'UM qui m'a été fournie, je n'ai pu trouver un énoncé se rapportant à la notion de vision qui se réfère spécifiquement à un ou à des programme(s) en AP ou en GSS, et ce, bien que la formulation de la question «3a» suppose l'existence d'un pareil énoncé<sup>27</sup>. Dans les circonstances, mon analyse et mes commentaires ont donc été fondés sur les données que j'ai pu personnellement vérifier. Si la formulation de la question «3a» du document «Mandat de l'équipe des évaluateurs» est effectivement erronée (comme cela me semble être le cas), alors il conviendrait de la corriger.

### (R-3a-1) La vision et les objectifs des programmes sont-ils clairement énoncés?

En tant qu'évaluateurs externes, mon collègue et moi devons, en principe, nous référer de manière privilégiée au Rapport d'auto-évaluation, rédigé par les membres du corps professoral en 2019 à qui les autorités de l'École des HEP leur ont confié le rôle d'évaluateurs internes concernant les programmes en AP et en GSS. Ce rapport est donc censé constituer un outil important de référence et de réflexion à partir duquel nous devons pouvoir plus facilement effectuer notre analyse pour en arriver à réaliser notre évaluation externe. Et, effectivement, au premier coup d'œil, les énoncés de la vision et des objectifs présentés à la page 13 du Rapport d'auto-évaluation possèdent toutes les apparences de textes bien rédigés et convenablement mis en évidence dans le Rapport d'auto-évaluation. En principe, le format de ces énoncés devrait donc également permettre d'en communiquer clairement le contenu (Voir R-3a-2).

Cela étant, afin de m'assurer dès le départ de la qualité de mon analyse, j'ai décidé d'effectuer quelques vérifications d'usage en consultant ici et là les documents sources rendus accessibles par l'UM. Or, en regardant de plus près ces documents sources, des éléments du Rapport d'auto-évaluation (nous verrons plus loin lesquels) ont soulevé chez moi des questionnements qui m'ont finalement mené à faire carrément marche arrière dans mon processus d'analyse et d'évaluation. C'est que, entre autres choses, il appert que comme son nom l'indique, le Rapport d'auto-évaluation est, avant tout, un document d'évaluation, ce qui signifie qu'il est censé être essentiellement composé de données secondaires (indirectes) provenant en amont de documents sources. Ce sont précisément les documents, dont le

---

<sup>27</sup> La formulation exacte de la question 3a (tirée du document «Mandat de l'équipe d'évaluation») est la suivante : *Est-ce que la vision qu'a l'unité du programme et de ses objectifs est clairement énoncée et communiquée?*

contenu est surtout composé de données primaires (originelles)<sup>28</sup>, qui sont ceux vers lesquels je me suis tourné afin de trouver réponse à mes questionnements en espérant pouvoir évaluer avec plus de justesse l'état et l'évolution des programmes en AP et en GSS.

La première question que je me suis donc posée a été de savoir quelles sont les sources documentaires des énoncés de vision et d'objectifs figurant dans le Rapport d'auto-évaluation? En ce qui a trait à la source des énoncés d'objectifs, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation nous invitent à consulter un autre document : le Répertoire des programmes de l'UM (disponible sur Internet). Si les énoncés d'objectifs que l'on y trouve portent sur des programmes spécifiques et sont techniquement bien formulés, j'ai par contre noté que certains programmes en AP ou encore en GSS partagent presque intégralement les mêmes énoncés d'objectifs, ce qui me paraît problématique quoique révélateur de ce qui semble être la réalité de ces programmes (Voir R-1a).

Quant à l'énoncé de vision qui est présenté dans le Rapport d'auto-évaluation, j'ai eu un peu de difficulté à en trouver la source puisque les auteurs de ce document ne donnent pas d'information à ce niveau. Ce n'est qu'en cherchant un peu partout dans les différents documents de l'UM qui m'ont été fournis, que j'ai pu finalement trouver «quelque chose» dans l'un d'eux : le document de la Planification stratégique» (déposé en 2013). Dans la section intitulée «La vision» de ce document ( p. 2), il y est écrit que l'UM aspire à devenir la meilleure université généraliste de sa taille dans la francophonie afin que ses diplômés deviennent des chefs de file dans leur société. Or, à mon étonnement, cet énoncé de la vision n'a que peu à voir avec celui (présenté plus tôt) figurant dans le Rapport d'auto-évaluation. Au bout du compte, j'ai cru comprendre que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation ont construit «leur» énoncé de la vision en utilisant des extraits tirés en grande partie de ceux, plus substantiels, de la mission et des valeurs apparaissant dans le document de la planification stratégique.

Au fait, que trouve-t-on dans ce document de la planification stratégique? À ma connaissance, c'est là que l'on y trouve, entre autres, l'énoncé «originel» de la vision qui, en l'occurrence, est celui de l'UM, et non pas de quelque programme spécifique. Dans son ensemble, ce document met en relief une structure associant plusieurs concepts. Ainsi, on y présente les énoncés de mission, de vision et des valeurs relatifs à cette université<sup>29</sup>, suivis des énoncés d'objectifs se rattachant à des orientations, elles-mêmes regroupées à

---

<sup>28</sup> J'entends par «données primaires», les données de première main (autant que possible) que l'on retrouve dans ce que je nomme les «documents sources», et qui servent par la suite de références ou de matière première dans la production de «données secondaires» telles que celles qui sont censées figurer, par exemple, dans le Rapport d'auto-évaluation.

<sup>29</sup> N.B. : La présentation de la mission, de la vision et des valeurs de l'organisation (dans ce cas, l'UM) est un élément standard dans un document de planification stratégique.

l'intérieur de quelques grands «chantiers»<sup>30</sup>. De là, ces chantiers, orientations et objectifs institutionnels se superposent transversalement par rapport aux différents programmes d'études de l'UM. Mais puisque dans ce document, l'on ne fait mention de ces programmes d'études que globalement, cela signifie qu'ils partagent tous la même vision, ce qui a du sens dans la mesure où l'on s'attend à ce que cette vision ait une fonction d'intégration à l'échelle de l'organisation entière. Sous cet angle, la planification stratégique de l'UM présente cette institution comme une organisation centralisée, fondée sur une idéologie de la «rationalité administrative» qui opère principalement par voie hiérarchique descendante (*top-down*), là où, en principe, le pouvoir émane du sommet stratégique duquel les chaînes de prises de décision et de commandement se déploient jusqu'à la base de l'organisation. Cela correspond au modèle bureaucratique de Max Weber.

Cependant, tel que mentionné plus tôt, il s'avère que le document de cette planification stratégique a été déposé en 2013, c'est-à-dire ultérieurement à la mise en place de la plupart des programmes d'études actuellement offerts par l'UM, incluant les programmes en AP et en GSS ciblés par la présente évaluation. Ce n'est donc qu'après la mise en place de ces programmes et (sans doute) de leurs objectifs que la planification stratégique serait devenue officiellement une «référence» et un «guide» auprès des parties prenantes de cette institution. Or, même dans la mesure où l'on estimerait qu'il existe actuellement une convergence entre, d'une part, la vision et les objectifs organisationnels tels qu'énoncés dans la planification stratégique et, d'autre part, les objectifs des différents programmes tels que formulés dans le Répertoire des programmes, rien n'indique qu'une telle convergence soit le résultat de la mise en conformité des objectifs de ces programmes par rapport à une vision qui, avant 2013, n'existait pas encore. D'ailleurs, rien n'indique non plus qu'une telle vision n'ait été formulée auparavant comme, par exemple, à l'occasion d'une précédente planification stratégique dont je n'ai trouvé aucune trace, pas même dans le document «Planification stratégique»<sup>31</sup>. Bien au contraire, il semble que le passé de l'UM ait été plutôt marqué par une absence de vision intégrée<sup>32</sup>. C'est ainsi que tous ces éléments m'amènent à penser que, en réalité, le processus de planification stratégique a doté tardivement l'UM d'une vision qui n'a guère fait plus qu'officialiser et donner de la légitimité à des orientations, objectifs et pratiques qui ont

---

<sup>30</sup> Tels que : soutenir et augmenter le nombre des professeurs qui font de la recherche subventionnée, encourager la diversité culturelle de la communauté universitaire, poursuivre l'évaluation continue et maintenir la qualité des programmes d'études selon les meilleures pratiques dans le milieu universitaire, etc.

<sup>31</sup> Ce document aurait sûrement fait mention de l'existence d'une précédente planification stratégique si celle-ci avait existé, ne serait-ce que pour en faire le suivi (ce qui n'est pas le cas).

<sup>32</sup> L'une des rares évocations du passé de l'UM que j'ai pu trouver (à l'intérieur de la documentation qui m'a été fournie) est celle de Raymond Théberge (recteur et vice-chancelier de l'UM en 2013), alors qu'il écrit : «Dans sa phase de jeunesse, l'UM pointait dans toutes les directions. Tout était à faire et les programmes de formation couvraient tous les champs d'action de l'activité humaine.» («Planification stratégique 2020», 2013, p. 1).

précédemment émergé de manière ascendante (*bottom-up*) puis qui se sont enracinés avec plus ou moins de cohérence au fil des années, et ce, aux quatre coins de cette institution<sup>33</sup>. Cela correspond davantage à la dynamique d'une «bureaucratie professionnelle» telle qu'imaginée à la fin des années 1970 par Henry Mintzberg.

En résumé, à l'échelle de l'UM, selon le document de la Planification stratégique, les objectifs semblent être clairement énoncés et bien intégrés à la vision de cette institution. Mais au-delà des énoncés qui mettent en vitrine l'apparente rationalité administrative sur laquelle la centralisation de l'UM paraît reposer, il semble qu'au contraire, les programmes d'études de cette institution (dont ceux en AP et en GSS) et leurs objectifs se sont plutôt développés de manière émergente et plus ou moins intégrée (ce qui semble correspondre à la réalité de la majorité des universités). Pourtant, cette dynamique qui s'écarte des principes classiques de la «bonne gestion *by the book*» a possiblement permis de laisser libre cours à l'initiative et à la créativité des acteurs de la base à l'intérieur d'une bureaucratie professionnelle engagée dans des activités de recherche et de formation de haut niveau.

#### **Bloc de recommandation(s) (R-3a-1) :**

Pour favoriser l'harmonisation du processus stratégique de l'UM tout en tenant compte de la dynamique interne de cette bureaucratie professionnelle, les énoncés de mission, de vision et des valeurs de cet établissement ont avantage à demeurer assez généraux et souples pour accorder suffisamment de latitude aux leaders parmi les professeurs-chercheurs qui génèrent divers projets de recherche et autres initiatives, tout en leur fournissant un cadre de référence compatible avec quelques grands axes dessinant les contours du créneau distinctif (positionnement) de cet établissement universitaire et de ses programmes d'études. Autrement dit, la direction est appelée à donner de la cohérence à un courant stratégique de type émergent, largement initié et mis en œuvre par une base professionnelle hétérogène : tâche qui représente pour ces dirigeants un véritable exercice d'équilibriste.

---

<sup>33</sup> N.B. : Lors de mes activités de chercheur, il m'est maintes fois arrivé de constater que le contenu de la planification stratégique d'une bureaucratie professionnelle, notamment lorsque celle-ci est réalisée dans le contexte d'un exercice imposé, porte moins sur une proposition de changement organisationnel bien identifié que sur quelques grands principes généraux pouvant s'harmoniser facilement avec un état de fait déjà bien installé à l'interne, et auquel se greffent de manière tacite des rituels administratifs en partie utilisés pour occulter la coexistence d'identités et d'intérêts multiples plus ou moins cohérents, afin de projeter à l'extérieur une image surfaite de rationalité et d'unité (Lozeau, D., Langley, A., Denis, J.-L., 2002. «The Corruption of Managerial Techniques by Organizations», *Human Relations*, 55 (5), 537-564).

En conséquence, je recommande le maintien de l'énoncé de la «vision» de cette institution, tel qu'il est formulé dans le document «Planification stratégique» (p. 2) et où il est proposé de positionner l'UM parmi les meilleures universités généralistes de taille comparable au sein du monde francophone. Bien que général, cet énoncé propose néanmoins des lignes directrices plus spécifiques lorsqu'il est combiné aux énoncés de la «mission» et des «valeurs» tirés du même document (p. 2-4), ce qui permet de décliner l'ensemble de la proposition résultant de ces énoncés, tant sur les plans régional, national qu'international<sup>34</sup>.

Plus concrètement, je recommande de maintenir ou d'ajouter (le cas échéant) quelques grands axes stratégiques de l'UM à l'intérieur desquels les projets de recherche et autres initiatives de ses professeurs-chercheurs qui s'y inscriront devraient faire l'objet d'un soutien institutionnel prioritaire. Ces grands axes sont les suivants : (1) maintenir un rôle de leader institutionnel au cœur de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick en favorisant – à travers son offre de programmes – le développement professionnel, économique et social des membres de cette communauté ; (2) consolider l'UM en tant que principal pôle en formation et en recherche universitaires de la francophonie dans la région Atlantique au Canada ; (3) développer des centres d'excellence en recherche qui rayonneront dans le réseau international des universités de la francophonie ; (4) développer des liens privilégiés avec des institutions universitaires du nord-est de l'Amérique du Nord, incluant celles de la Nouvelle-Angleterre (De ce côté, le potentiel de croissance à long terme m'apparaît très important) ; (5) développer des liens privilégiés – en tant que «grand frère institutionnel» – auprès d'autres institutions ou d'associations francophones œuvrant dans un contexte linguistique minoritaire en Amérique du Nord (Une institution acadienne comme l'UM a toute la légitimité pour assumer un pareil leadership).

Quant aux énoncés d'objectifs relatifs aux programmes en AP et en GSS, chacun d'eux, individuellement, apparaît clairement formulé dans le Répertoire des programmes de l'UM. Ce n'est qu'en comparant les énoncés d'objectifs de programmes différents, en particulier ceux du Diplôme par rapport à ceux du Certificat (tant en AP qu'en GSS), que l'on constate la très grande ressemblance entre ces énoncés, ce qui est révélateur de l'existence d'un problème, non pas dans la formulation de ces énoncés en tant que telle mais plus fondamentalement dans la structure et le contenu (les cours) de ces programmes et, par conséquent, dans leur positionnement respectif à

---

<sup>34</sup> C'est lorsque les énoncés de la mission, de la vision et des valeurs inscrits dans le document de la planification stratégique de l'UM (p. 2-4) se combinent qu'ils correspondent approximativement aux énoncés de la vision et des objectifs indiqués dans le Rapport d'auto-évaluation (p. 13). Ce changement de vocable pour un même contenu crée inutilement de la confusion.

l'intérieur de l'offre des programmes à la clientèle. Cet aspect appelle donc une recommandation concernant la structure des programmes en AS et en GSS (Voir R-1a).

### **(R-3a-2) La vision et les objectifs des programmes sont-ils clairement communiqués?**

Dans la section précédente, j'ai signalé qu'au premier abord, les énoncés de la vision et des objectifs exposés dans le Rapport d'auto-évaluation apparaissent bien rédigés. Pourtant, nous avons vu qu'en consultant certains documents sources, des éléments discordants sont alors apparus. Or, ces éléments discordants s'avèrent également avoir une incidence sur la capacité des acteurs à clairement en communiquer le contenu.

Pour que les énoncés de la vision et des objectifs puissent être clairement communiqués, certaines conditions doivent être préalablement remplies. Ainsi (condition 1), il faut que ces énoncés portent sur l'objet auquel ils sont censés se référer : c'est-à-dire, ici, les programmes en AP et en GSS. Par ailleurs (condition 2), il importe aussi que lors de leur diffusion, les énoncés de la vision et des objectifs ne soient communiqués que sous une seule et même version afin que ces notions puissent conserver leur cohérence et que la transmission de leur message auprès des acteurs ciblés soit univoque. Or, l'examen des différents documents de l'UM auxquels mon collègue évaluateur et moi avons eu accès m'autorise à soutenir que ces conditions ne sont pas respectées.

D'une part, la condition 1 ne semble pas respectée, car la consultation des documents sources de l'UM auxquels j'ai eu accès ne m'a pas permis de découvrir l'existence d'un énoncé de vision se rapportant de manière spécifique à un ou à des programme(s) d'études comme, par exemple, l'AP ou la GSS. Le seul document source dans lequel j'ai pu trouver un énoncé de vision, est la Planification stratégique, mais cet énoncé de vision (à l'instar de ceux de mission et des valeurs que l'on trouve aussi dans ce document) ne se réfère qu'à l'UM considérée comme un tout. Bref, pour autant que je sache, il n'existe donc pas d'énoncé de vision se rapportant en particulier aux programmes en AP ou en GSS à l'intérieur de la documentation source.

D'autre part, la condition 2 ne semble pas davantage remplie puisque les énoncés de vision et d'objectifs apparaissant dans le Rapport d'auto-évaluation possèdent un contenu différent de celui des énoncés portant les mêmes noms de notions, tels qu'exposés dans les documents sources que sont, respectivement, la Planification stratégique et le Répertoire des programmes. Comment se fait-il qu'il en soit ainsi? Ma compréhension sur ce qui s'est probablement passé est que, sans l'avoir mentionné dans leur document, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation auraient «fabriqué» leur énoncé en empruntant

des extraits d'autres énoncés – principalement ceux de la mission et des valeurs se rapportant à l'UM – qui proviennent sans doute du document de la Planification stratégique. De là, ils auraient assemblé ces passages de texte pour en faire un amalgame qu'ils ont dès lors présenté comme étant l'énoncé de la vision des programmes en AP et en GSS. Quant à l'énoncé des objectifs figurant dans leur Rapport d'auto-évaluation, son contenu résulte aussi de l'amalgame d'extraits de textes, mais ces extraits semblent à peu près tous provenir d'énoncés d'objectifs des divers programmes en AP et en GSS apparaissant dans le Répertoire des programmes.

Le fait que ces modifications aient été complètement passées sous silence par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation, et ce, sans même qu'ils aient fourni quelque référence quant aux sources de leurs énoncés (du moins, en ce qui concerne l'énoncé de vision), n'est pas sans conséquence. C'est qu'avec le dépôt de leur rapport en 2019 et la diffusion de leur version d'énoncés de vision et d'objectifs, les auteurs du Rapport d'évaluation ont, ce faisant, mis en circulation une «version fantôme» de ces énoncés, c'est-à-dire, sans l'annoncer comme étant une seconde version d'énoncés, sans tenir compte de la version d'origine et, donc, en occultant l'existence parallèle et le caractère pourtant distinct du contenu de ces deux versions. Or, pareille pratique ne peut qu'éventuellement altérer, et de manière insidieuse, la capacité de l'École des HEP à communiquer clairement le contenu de ces énoncés.

Mais alors, pourquoi les auteurs du Rapport d'auto-évaluation ont-ils modifié les énoncés de la vision et des objectifs? Par simple maladresse? Par manque de rigueur? Mais se pourrait-il aussi que ces derniers se soient sentis fortement incités à rédiger une version plus substantielle d'énoncés d'objectifs et de vision par rapport aux énoncés d'origine<sup>35</sup> et que cela ait pu constituer, pour eux et dans l'immédiat, un moyen commode de répondre à des exigences de contenu dans le cadre de l'exercice imposé que représentait la production de leur Rapport d'auto-évaluation<sup>36</sup>?

Cependant, certains pourraient soutenir que les impacts de la coexistence de deux versions d'énoncés de vision et d'objectifs ne peuvent pas être majeurs dans la mesure où le contenu de ces deux versions n'est pas distinct au point d'être contradictoire. Certes, mais le fait que ces nouveaux énoncés de vision et d'objectifs issus du Rapport d'auto-évaluation aient été «enrichis» par le transfert du contenu de

---

<sup>35</sup> Et notamment par rapport à la brièveté de l'énoncé de la version originelle de la vision, figurant dans la Planification stratégique.

<sup>36</sup> L'attention particulière que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation ont accordée aux énoncés de vision et d'objectifs en leur donnant plus de substance qu'ils en ont dans les documents sources, n'est sans doute pas étrangère au mandat que la direction de l'École des HEP leur a confié et qui, de manière générale, consistait à rédiger leur rapport sur la base des questions se rapportant à la liste des «critères d'évaluation» de programme dont, plus précisément, la question «3a» portant justement sur les énoncés de ces deux notions (À propos des critères d'évaluation : voir Note méthodologique 2, R-1.3, Annexe A).

certaines notions à d'autres notions (telles que la mission, la vision, les valeurs et les objectifs de documents comme la Planification stratégique et le Répertoire des programmes), témoigne quand même du peu d'importance que des représentants cette de institution ont eux-mêmes accordé à toutes ces notions – que l'on suppose d'importance stratégique – et à leur signification, mais dont le contenu s'est pourtant révélé interchangeable. Devant ces manipulations, quel message risque de recevoir tout observateur ou évaluateur constatant de pareils écarts de pratique? Quelle valeur attribuer aux textes officiels d'une organisation dès lors que l'on observe que son discours institutionnel est parsemé de mots creux ou de concepts dont le contenu varie selon les documents que l'on consulte? Au final, c'est l'image et la crédibilité de l'institution ainsi que le professionnalisme de ses dirigeants qui pourraient en être entachés.

Par ailleurs, l'analyse de la formulation des énoncés de vision et d'objectifs telle qu'elle apparaît dans la documentation de l'UM que j'ai pu consulter, ne suffit pas pour autant à saisir les multiples dimensions propres au processus de communication par lequel les composantes informationnelles mais aussi affectives du message à transmettre et à recevoir peuvent être véhiculées (ou entravées). J'ai donc tenté d'aborder le processus de communication des énoncés de ces notions à partir d'autres angles, ce qui m'a conduit à me poser des questions telles que les suivantes : quelle information a été communiquée à propos de ces énoncés auprès des divers groupes concernés, comment cette information a été reçue par ces derniers et quel en a été l'impact sur leur comportement? À cet effet, lors de la visite que mon collègue évaluateur et moi avons effectuée à l'UM à la fin du mois de novembre 2019, quelques thèmes relatifs à ces énoncés de vision et d'objectifs ont été spontanément évoqués plus souvent chez certains groupes plutôt que d'autres parmi nos interlocuteurs au cours des conversations réalisées séparément auprès des gestionnaires, des professeurs, des étudiants ou des diplômés de l'École des HEP (Voir R-3a-1). Les thèmes préférablement abordés par tel ou tel autre groupe sont sans doute révélateurs de la résonance particulière (en termes de besoins et d'intérêts) qu'ils ont pu signifier pour ces acteurs. Par exemple, il est remarquable que lors de nos réunions, les termes plus abstraits de «vision» et d'«objectifs» n'ont presque jamais été employés par les personnes rencontrées, sauf par quelques gestionnaires chez qui ces notions représentent probablement des points de repère familiers. Par contraste, des éléments plus concrets associés à d'autres thèmes ont été au centre de l'attention de plusieurs étudiants et diplômés, alors qu'ils nous ont parlé des attentes soulevées par certains programmes en AP ou en GSS qui leur ont été présentés et proposés dans la perspective d'accéder à des opportunités d'emploi ou de promotion (Voir R-10). D'ailleurs, c'est en bonne partie sur la base de ce type d'attentes concrètes que plusieurs étudiants (dont certains sont devenus diplômés) ont finalement décidé de s'engager et de persister dans l'un ou l'autre des

programmes d'études en AP ou en GSS, et ce, apparemment presque sans égard au vocabulaire feutré de gestion et aux notions qui l'accompagnent dans la documentation officielle.

À cet effet, les témoignages que nous ont accordés plusieurs étudiants suggèrent que deux canaux de communication principaux (correspondant aussi à deux étapes d'un processus décisionnel) tendent habituellement à se combiner pour faire en sorte que le message – c'est-à-dire le contenu des énoncés de la vision et des objectifs – conduise (au moins en partie) l'étudiant potentiel à prendre la décision de s'inscrire dans un programme en AP ou en GSS de son choix. Le premier canal (qui représente la porte d'entrée institutionnelle) est le site Web de l'UM et de son École des HEP auquel l'étudiant potentiel a accès. Les premières informations portant spécifiquement sur les objectifs des programmes et leur structure leur sont fournies notamment par le Répertoire des programmes. À cette étape, le projet consistant à entamer des études à l'UM se précise et devient une option sérieuse ou, au contraire, prend fin rapidement. Si le projet franchit cette première étape, un second canal de communication prend alors le relais. Il consiste en une prise de contact directe, le plus souvent de nature verbale, initiée par ces éventuels étudiants auprès d'un membre du personnel de soutien de l'École des HEP qui, de son côté, joue un rôle d'aide technique mais aussi de facilitateur en permettant à l'éventuel étudiant de confirmer et renforcer son intention consistant à déposer une demande d'admission en bonne et due forme. Ce serait aussi lors de cette étape que le personnel de soutien donne de l'informe et des conseils de manière personnalisée à la clientèle étudiante potentielle sur les conditions d'entrées et autres caractéristiques de ces programmes ainsi que, par ailleurs, sur les ressources mises à leur disposition à partir du moment où ils seront inscrits, etc. À cela s'ajoute la transmission d'informations sur les opportunités que l'obtention d'un diplôme est en mesure de procurer sur le plan professionnel, en termes d'emploi ou de promotion (ce point est revenu souvent parmi les étudiants rencontrés). Par la suite, au cours de la progression de l'étudiant à l'intérieur de son programme d'études, celui-ci pourra encore trouver conseil auprès du personnel de soutien ainsi que de certains professeurs.

**Bloc de recommandation(s) (R-3a-2) :**

Considérant l'existence simultanée de deux versions d'énoncés de vision et d'objectifs, là où l'énoncé de chacune de ces notions a d'abord été formulé dans un document source (respectivement, la Planification stratégique et le Répertoire des programmes) puis est réapparu en 2019 à l'intérieur du Rapport d'auto-évaluation mais sous une formulation différente, à la suite de manipulations d'extraits de textes issus des mêmes documents sources d'où il en a résulté une seconde version

d'énoncé que je qualifie de «fantôme» (puisque ses auteurs en ont occulté les origines, comme si cette version était la seule et unique), je recommande aux autorités de l'UM et de son École des HEP de clarifier promptement la situation en réunissant les acteurs concernés (administrateurs et professeurs) afin qu'ils s'entendent sur le maintien d'une seule version de ces énoncés. Cela étant, je me permets de préciser ma position en proposant que la version d'origine d'énoncés (présentée dans les documents sources) soit conservée. Mon choix est essentiellement pragmatique, car la première version est déjà diffusée à l'intérieur de l'UM tout comme dans certains milieux institutionnels et socio-économiques. Il importe donc que les auteurs du Rapport d'auto-évaluation d'où émane la seconde version des énoncés de vision et d'objectifs n'en fassent pas la diffusion, afin de tuer dans l'œuf toute source potentielle de confusion qui pourrait découler de la circulation simultanée de ces deux versions d'énoncés. Par cette décision, il s'agit aussi d'éviter autant que possible que l'image de l'institution tout comme celle de ses dirigeants soit entachée par une documentation suggérant qu'elle a été réalisée dans un contexte organisationnel caractérisé par le manque de rigueur et de professionnalisme.

Parallèlement à cette dynamique, les étudiants paraissent franchement moins concernés par la forme et la nomenclature des différentes notions (mission, vision, valeurs, objectifs, etc.) telles qu'elles sont exposées dans les documents officiels de l'UM et de son École des HEP, que par des enjeux plus concrets qui les touchent directement comme, par exemple, l'espoir d'améliorer leur sort sur le plan professionnel à travers l'obtention d'un emploi dans le secteur de leur choix ou (pour ceux qui en ont déjà un) d'une promotion dans leur milieu de travail. Concernant ce niveau d'enjeu, il ressort des échanges que mon collègue et moi avons eu avec des étudiants inscrits dans les programmes en AP et en GSS que les interventions – souvent de nature verbale et informelle – du personnel de soutien auprès de cette clientèle semble jouer un rôle déterminant dans le processus de décision qui conduit ces derniers à s'inscrire puis, par la suite, à persévérer tout au long de leur parcours académique à l'intérieur duquel ils ont choisi de s'engager (Voir R-10). Je recommande donc de maintenir les ressources permettant aux membres du personnel de soutien d'exercer leurs fonctions d'information, de conseiller et d'aide auprès des étudiants. En effet, les témoignages de ces derniers indiquent que le personnel de soutien semble faire une différence significative qui se traduirait par une plus grande persévérance des étudiants tout au long de leur cheminement académique jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

**(R-3b) Les professeurs sont-ils engagés dans la réalisation de la vision et l'atteinte des objectifs des programmes?**

Afin de répondre à la question sur l'engagement des professeurs dans la réalisation de la vision et de l'atteinte des objectifs des programmes ciblés par la présente évaluation – pour autant que l'on puisse assimiler la vision des programmes en AP et en GSS à celles de l'UM – je me suis référé à la version des documents sources de la Planification stratégique et du Répertoire des programmes fournis par cet établissement. Mais pour ce qui est plus précisément de l'engagement des professeurs par le biais des activités qu'ils ont accomplies, j'ai eu recours au Rapport d'auto-évaluation rédigé par ces derniers, au contenu de leurs plans de cours (voir ci-dessous) et à celui de leur CV. La lecture de ces documents tend à montrer que, collectivement, les membres du corps professoral apparaissent effectivement très impliqués dans les programmes d'études ciblés par cette évaluation. Ainsi, l'engagement des professeurs peut se vérifier – jusqu'à un certain point – en examinant le contenu des plans de cours (syllabus) relatifs aux cours qu'ils enseignent et, plus particulièrement, à travers les thématiques abordées tout comme les approches d'enseignement qu'ils privilégient (Voir R-5a) ainsi que, indirectement, par les liens existants entre leur enseignement et leurs activités de recherche ainsi que par leur contribution dans la collectivité (Voir R-4b et R-4c).

Cela étant, comprenons ici que mon évaluation n'est que générale. En effet, je ne possède pas de données qui me permettraient de préciser à quel point et de quelle manière ces professeurs s'impliquent dans le quotidien et à l'intérieur de leur milieu réel (par exemple, je n'ai pas eu accès à leurs évaluations des enseignements). Je ne suis pas non plus en mesure d'évaluer à quel point les professeurs ont pu atteindre des objectifs tels que, par exemple, «amener les étudiants à accomplir des activités de recherche de manière rigoureuse et en développant des capacités d'analyse afin de trouver des solutions innovantes, etc.». Quant à l'évaluation de l'engagement des professeurs par rapport aux objectifs des programmes du point de vue des étudiants, nous aborderons cette dimension plus loin (Voir R-7 et R-8).

Enfin, si l'on considère le profil de ce corps professoral, ce groupe d'enseignants est formé par de jeunes individus, majoritairement composé de femmes, récemment diplômés et en début de carrière. Ce contexte devrait donc être propice à la manifestation d'un grand engagement de leur part. Par contre, d'autres facteurs, de sources extrinsèques, risquent de compromettre leur implication. C'est ce dont il sera question dans les prochaines sections de ce rapport (Voir R-4a, R-4b et R-5a).

**(R-4a) Le nombre et la diversité de l'expertise des professeurs permettent-ils d'offrir des programmes de qualité?**

C'est avant même d'avoir effectué ma visite sur les lieux de l'UM, lorsque j'ai consulté le Rapport d'auto-évaluation, que j'ai réalisé à quel point le corps professoral du secteur de l'AP-GSS est fragile, d'abord de par son petit effectif puisqu'il n'est composé que de cinq membres alors que, par ailleurs, ces derniers sont tous en début de carrière. Cette situation fait de ces professeurs, sur beaucoup d'aspects, un groupe assez homogène. Par exemple, la saisie des diverses informations se rapportant à leur sujet dans les documents de l'UM auxquels j'ai eu accès (Rapport d'auto-évaluation, CV, plans de cours) tend à montrer que ces professeurs, engagés dans une carrière en plein essor, manifestent une grande implication dans plusieurs activités contribuant à la bonne marche des programmes de leur secteur. En contrepartie, le fait que ce groupe de professeurs soit globalement peu expérimenté n'est pas sans impact sur leur capacité d'action. Ainsi, sur la base de ces mêmes sources d'information, particulièrement celles recueillies dans le Rapport d'auto-évaluation dont ils sont les auteurs, il appert que ces professeurs évoluent depuis leur arrivée à l'UM dans un contexte marqué par le récent départ à la retraite de plusieurs anciens professeurs (Voir R-1.4). Or, ce changement de la garde s'est sans doute soldé par une perte importante de la mémoire organisationnelle au niveau des enseignants de l'École des HEP. Par exemple, cela implique que ces jeunes professeurs n'ont probablement pas pu bénéficier de quelque support intergénérationnel que ce soit de la part des collègues seniors puisque ces derniers venaient justement de quitter l'institution<sup>37</sup>. Peut-on alors se craindre qu'un si petit contingent de professeurs et si peu expérimentés puisse difficilement couvrir de manière adéquate l'ensemble du champ disciplinaire dont ils ont instantanément hérité? En fait, le résultat est que si certains domaines apparaissent malgré tout bien couverts par la relève professorale (par exemple : management public, politiques publiques et en santé, GRH, gouvernance, gestion stratégique, santé communautaire, éthique), d'autres domaines le semblent beaucoup moins (par exemple : droit public, finances publiques, évaluation de programmes, gestion par les résultats, gestion de l'information, économie publique).

La couverture incomplète des champs de l'AP et de la GSS par le corps professoral constitue un problème de fond qui en amène d'autres. Ainsi, afin de couvrir autant qu'ils le peuvent ces deux champs disciplinaires, il est donc demandé à chacun de ces professeurs d'enseigner plusieurs cours différents. À cet effet, lors de la rencontre que mon collègue évaluateur et moi avons tenue avec la plupart de ces professeurs, ils nous ont confié que, depuis leur arrivée en poste, ceux-ci ont dû enseigner pour une

---

<sup>37</sup> Sauf pour l'un de ces anciens professeurs qui est encore officiellement en poste, mais qui n'enseigne plus et ne semble pas entretenir beaucoup de relations avec la relève.

première fois plusieurs cours différents (jusqu'à douze cours pour l'un d'entre eux) avant d'avoir eu l'occasion de donner une seconde fois un même cours. À toutes fins utiles, ils en ont été réduits à préparer constamment de nouveaux cours et, sans doute, à adapter leur approche d'enseignement en fonction de cette contrainte (Voir R-5a). C'en est au point où, lorsqu'un professeur a enfin la chance de donner une fois supplémentaire un même cours, c'est presque comme s'il devait le donner encore pour une première fois, tellement que la courbe d'apprentissage résultant de l'enseignement de ce cours la fois précédente s'avère faible. Bref, l'on peut supposer raisonnablement que les cours rattachés aux programmes d'études en AP et en GSS enseignés par les professeurs de ce secteur sont encore, en grande partie, plus ou moins rodés et que, au rythme où évolue la situation, il se pourrait bien que ces cours le demeurent encore longtemps.

Considérant que les professeurs du secteur en AP-GSS sont contraints à donner plusieurs cours différents, que cela représente pour eux une tâche qui est d'autant plus lourde que pour ces derniers, dès le début de leur carrière, ils ont dû les «monter» (les mettre sur pied) les uns à la suite des autres, et ce, dans le contexte où c'est à eux que revient en priorité l'enseignement des cours obligatoires (c'est-à-dire les cours au cœur des programmes et qui doivent être suivis par tous les étudiants), il en découle que l'ensemble de la clientèle étudiante a donc suivi plusieurs cours nouvellement développés et prodigués par les mêmes professeurs. Au bout du compte, ces conditions semblent favoriser une offre de cours non seulement parsemée de contenus plus ou moins maîtrisés par les enseignants mais aussi en partie redondants. D'ailleurs, l'existence de cette problématique nous a été confirmée lorsque, à l'occasion de nos rencontres sur le site de l'UM, mon collègue et moi avons entendu le témoignage des étudiants qui ont abordé cet aspect de la formation qu'ils ont reçue (Voir R-5b).

Dans ce contexte où les conditions d'enseignement imposées à ce petit groupe de jeunes professeurs sont telles que, pour les raisons invoquées plus tôt, ceux-ci semblent peiner à atteindre un haut niveau de qualité dans leur enseignement, des représentants de la FASS, de la FESR et de la Formation continue que mon collègue et moi avons également rencontrés lors de quelques réunions distinctes, ont abordé cette dimension en portant à notre attention un autre aspect relié à cet enjeu : celui du grand nombre de cours obligatoires relatifs aux programmes de la Maîtrise en AP et en GSS. Leur proposition est la suivante : il est suggéré de procéder – en une même opération – au renouvellement et au resserrement de la matière qui serait alors concentrée en un plus petit nombre de cours obligatoires. Puisque l'enseignement de ces cours

est attribué autant que possible à ce groupe de professeurs<sup>38</sup>, le changement suggéré leur permettrait ainsi de consacrer à chacun de leurs cours (désormais moins nombreux) plus de temps afin d'en améliorer le contenu (en partie en l'enrichissant) tout en ayant davantage l'occasion de les roder. Or, la réduction du nombre de cours obligatoires aurait aussi comme conséquence de créer une structure de programme plus souple, accordant aux étudiants une plus grande possibilité de choix de cours optionnels. Quant aux cours obligatoires restants, leur plus petit nombre ferait en sorte de rassembler plus d'étudiants à l'intérieur de moins de groupes-cours. L'idée de former de plus gros groupes (tout au moins dans les cours obligatoires) semble également séduire plusieurs étudiants parmi ceux rencontrés à l'UM, car cela favoriserait une dynamique plus stimulante en classe (Voir R-5b)<sup>39</sup>. Enfin, ce changement aurait en plus un impact positif au niveau de l'efficacité puisque le ratio «élèves par professeur» s'en trouverait augmenté (Voir R-5b).

En théorie, un problème en cascades tend à appeler une solution également en cascades. Sous cet angle, nous avons vu que l'option consistant à réduire le nombre de cours obligatoires dans les programmes de la Maîtrise en AP et en GSS apparaît attrayante au premier abord. Cependant, après avoir consulté sur le Web quelques autres programmes d'études comparables (c'est-à-dire des programmes de deuxième cycle en management, en AP ou encore en GSS dans d'autres universités canadiennes), j'ai constaté que la proportion de leurs cours obligatoires est généralement semblable à celle que l'on retrouve dans les programmes de Maîtrise en AP et en GSS de l'École des HEP de l'UM. Par ailleurs, certains administrateurs issus de diverses instances de l'UM (autres que ceux qui prônent cette solution) ont souligné qu'un tel projet de modification exigerait au sein de cette université le déclenchement d'un processus bureaucratique long, complexe, mais surtout teinté d'enjeux politiques, dont l'issue à l'intérieur des instances de l'institution risquerait fort de s'avérer décevante, tel un éléphant accouchant d'une souris<sup>40 et 41</sup>. De toute façon, penser à alléger le contenu d'un programme d'études en fonction des limites

---

<sup>38</sup> N.B. : Plusieurs cours optionnels listés dans les programmes en AP et en GSS relèvent de la FASS bien qu'ils soient à l'extérieur du secteur de l'AP et de la GSS ou de la Faculté en Gestion. Cela signifie que l'enseignement de ces cours n'est pas assumé par le corps professoral du secteur AP-GSS.

<sup>39</sup> N.B. : Depuis l'avènement de la pandémie de la COVID-19, l'attrait pour former de plus grands groupes en classe a évidemment perdu sa pertinence (Voir R-2b), mais dans une perspective à plus long terme, le retour à la normalité rendra de nouveau ces pratiques possibles.

<sup>40</sup> En effet, en face d'une telle proposition de changement et compte tenu des instances qui seraient impliquées dans cet éventuel processus décisionnel, certains intervenants parmi les administrateurs rencontrés à l'UM ont émis l'avis suivant (que je synthétise ici). Chacune des nombreuses étapes du processus par lequel toute proposition de modification d'un programme doit cheminer consiste à obtenir l'approbation d'instances constituées en comités (Conseil des gouverneurs, Sénat académiques, etc.) qui ne se réunissent que quelques fois par année, de telle sorte que le processus, à la fois ascendant puis descendant, peut souvent s'étendre sur plus d'une année. De plus, il n'est pas rare que les membres de ces instances défendent des points de vue, voire des intérêts différents, d'où il en résulte que la proposition initiale tend à subir diverses altérations, ce qui en réduit la portée et favorise, au final, l'adoption de changements qui se démarquent à peine du statu quo (Notons que cette dynamique n'est pas sans rappeler, entre autres, le modèle de l'«incrémentalisme disjoint» de Charles Lindblom, 1970 : voir la note de bas de page suivante).

résultant de l'effectif ou du profil de son corps professoral, est-ce vraiment un cheminement compatible avec la recherche ou le maintien d'une programmation de haute qualité ?

**Bloc de recommandation(s) (R-3b, R-4a) :**

En résumé, le croisement des informations recueillies (tirées de la consultation des documents de l'UM comme de quelques autres universités au Canada ainsi que des témoignages provenant des professeurs, des étudiants et des diplômés du secteur en AP-GSS ainsi que des représentants de l'École des HEP, de la FASS, de la FESR et d'autres instances administratives incluant le rectorat de l'UM) m'amène à conclure ce qui suit. Bien que les membres du corps professoral manifestent de nombreux signes de dynamisme et d'engagement qui devraient constituer autant de contributions positives aux programmes d'études de leur secteur, il reste que leur relative inexpérience, leur faible effectif et auxquels se combine la lourdeur de leur tâche à accomplir en enseignement, ont mis en relief des éléments de fragilité par rapport auxquels des solutions devront être apportées (certaines rapidement et d'autres à plus long terme) dans une perspective d'amélioration des programmes mais aussi, sur le plan humain, pour éviter de provoquer une baisse de motivation et, éventuellement, l'épuisement de certains professeurs ou encore leur départ prématuré.

En clair, il faudra procéder au renforcement du corps professoral tant par l'augmentation de son effectif que par la diversification de la provenance disciplinaire de celles ou de ceux qui viendront se joindre à ce contingent d'enseignants. Enfin, je retiens partiellement la suggestion consistant à revoir le bassin des cours obligatoires, en ce que si, d'une part, je souscris à l'objectif d'entamer une réflexion sur le renouvellement et la réorganisation de leur contenu (Voir aussi R-1a), il reste que, d'autre part, je ne propose pas de réduire ce contenu en vue de diminuer le nombre de cours obligatoires sous prétexte de vouloir alléger la tâche des professeurs. Cette façon de procéder n'irait pas dans le sens de penser en fonction de doter ou de maintenir à l'École des HEP une programmation de qualité. C'est pourquoi je propose plutôt de mettre l'accent sur le rehaussement du niveau de l'effectif du corps professoral (en nombre et en diversité disciplinaire) en fonction des exigences élevées que devraient requérir l'enseignement des cours se rapportant aux programmes en AP et en GSS.

---

<sup>41</sup> L'«incrémentalisme disjoint» (*disjoint incrementalism*) décrit des phénomènes documentés par Charles Lindblom qu'il a observés dans des contextes où des processus décisionnels complexes sont teintés par des intérêts politiques multiples et plutôt divergents (Braybrooke, D., Lindblom, C., 1970. *A Strategy of Decision: Policy Evaluation as a Social Process*, 2<sup>e</sup> éd. New York: Free Press. 268 p.).

**(R-4b) Les professeurs sont-ils suffisamment actifs en R-D-C?**

En me référant surtout aux CV des professeurs et à des éléments que ces derniers ont abordés lors de la rencontre que mon collègue évaluateur et moi avons eu avec eux, j'évalue que, collectivement, ceux-ci (chacun dans son domaine et à un niveau plus ou moins équivalent à ses propres collègues) me paraissent assez actifs dans leurs activités de «recherche, développement et création» (R-D-C). Mais, en fait, leurs activités me semblent surtout associées à la recherche, comme par exemple : la rédaction et la publication de textes, l'organisation ou la participation à des colloques, la préparation de demandes de subventions de recherche, etc.). Cependant, tel que je l'ai souligné dans la section précédente (Voir R-4a), je crains que les conditions difficiles dans lesquelles ils doivent accomplir leurs activités d'enseignement interfèrent négativement sur leurs activités de recherche. Sur un autre plan, je m'interroge aussi sur les ressources humaines et techniques mises à la disposition de ces professeurs afin de les soutenir dans les différentes facettes associées à l'accomplissement d'activités de recherche, notamment, en amont de la soumission de demandes de subvention auprès de quelque organisme externe que ce soit (comme, par exemple, le CRSH<sup>42</sup>), afin d'augmenter leurs chances de voir leur demande acceptée. Notons par ailleurs que la plupart de ces professeurs devraient encore pouvoir bénéficier du statut de «jeunes chercheurs» auprès de certains de ces organismes afin d'avoir accès à des programmes qui sont justement dédiés à ce profil de chercheurs en émergence<sup>43</sup>. Or, est-ce que l'École des HEP appuie ses professeurs en ce sens? Bref, de manière générale, puisque tous les membres du corps professoral en sont encore à leur début de carrière de chercheur, il serait hautement souhaitable que ces derniers puissent bénéficier d'un appui interne particulièrement solide de la part de l'École des HEP à un moment aussi crucial pour eux.

**(R-4c) Les professeurs contribuent-ils adéquatement aux services à la collectivité par rapport à la vision et aux objectifs du programme?**

Compte tenu des nombreuses irrégularités qui ont porté sur les énoncés de vision et d'objectifs dans le Rapport d'auto-évaluation dont, en particulier, la création tacite d'une seconde version d'énoncés se rapportant officiellement à chacune de ces deux notions mais dont le contenu est en réalité issu en grande partie de la version d'origine des énoncés de mission et des valeurs du document de la Planification stratégique, ce qui est susceptible de générer beaucoup de confusion (Voir R-3a-1 et R-3a-2), la réponse à cette présente question ne fera donc pas spécifiquement référence aux notions de vision et d'objectifs.

---

<sup>42</sup> Le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

<sup>43</sup> C'est-à-dire dans les concours pour l'obtention d'une subvention où l'accent est davantage axé sur les qualités intrinsèques du projet de recherche et un peu moins sur les publications passées et les fonds de recherche déjà obtenus.

À l'instar des commentaires que j'ai émis précédemment concernant les activités en R-D-C (en fait, surtout en recherche) accomplies par les professeurs (Voir R-4b), je me suis principalement fié aux informations figurant dans leurs CV pour évaluer leur implication dans les services à la communauté (À noter que cet aspect des activités des professeurs n'a à peu près pas été abordé lorsque mon collègue évaluateur et moi les avons rencontrés sur le campus de l'UM). Que ce soit par une contribution en tant que membre d'un comité de lecture pour une revue scientifique ou comme membre organisateur d'une table ronde dans le cadre d'un événement tel que «Les printemps de l'École des HEP», ou encore comme membre d'un comité d'assurance qualité, les professeurs ont tous manifesté une implication significative dans diverses activités ayant une incidence sur les services à la communauté. Ajoutons que plusieurs de ces activités visant à offrir des services à la collectivité s'avèrent propices à ancrer les compétences des professeurs dans les divers environnements socio-économiques de l'UM, et ce, en complément de leurs activités d'enseignement et de recherche.

**Bloc de recommandation(s) (R-4b, R-4c) :**

Comme mentionné dans le bloc de recommandation(s) précédent, malgré le dynamisme et l'engagement affichés par les professeurs en AP et en GSS, force est de constater que ces derniers doivent actuellement assumer des tâches en enseignement qui s'avèrent excessivement lourdes par rapport aux autres activités dans lesquelles ils doivent aussi s'impliquer.

Considérant ces circonstances, l'École des HEP devrait davantage soutenir ses professeurs de diverses façons afin de leur permettre d'offrir aux étudiants une prestation susceptible de mieux contribuer à la qualité des programmes d'études dans leur secteur. Pour qu'il en soit ainsi, l'effectif des professeurs devrait être augmenté par l'ajout de nouveaux collègues spécialisés dans des domaines complémentaires à ceux des membres déjà en poste. L'augmentation du nombre de professeurs vise, non seulement à agrandir et à enrichir l'éventail des domaines déjà couverts en AP et en GSS par les membres formant le contingent actuel, mais aussi à permettre à chacun d'eux d'alléger sa propre charge d'enseignement en réduisant le nombre de cours différents à enseigner. Ces professeurs, tous en début de carrière, gagneraient aussi à être encore plus soutenus par des ressources humaines et techniques, par exemple, lors de la préparation de demandes de subventions de recherche. De telles mesures devraient également contribuer à accorder aux professeurs plus de temps pour réaliser leurs activités de R-D-C et effectuer des services à la collectivité.

### **2.3. L'enseignement et les conditions associées (5a., 5b., 6a., 6b.)**

#### **(R-5a) Les approches pédagogiques sont-elles appropriées à la discipline?**

En principe, la gestion – qu'elle s'adresse au secteur public ou privé ou encore qu'elle porte sur les services de santé ou sur quelque autre type de services – forme un ensemble de connaissances à la fois théoriques et pratiques qui la positionne au carrefour de plusieurs disciplines-mères telles que la comptabilité, l'économie, la sociologie des organisations, la psychologie, l'anthropologie, l'éthique, les sciences politiques, la stratégie, le droit, la communication, la logistique, l'évaluation des programmes, les technologies de l'information, etc.) faisant en sorte que, de par sa nature, ce champ ne peut être qu'intrinsèquement multidisciplinaire et, donc, également pluriel de par ses approches d'enseignement.

Sur ce point, les informations tirées du Rapport d'auto-évaluation et surtout des plans de cours (syllabus) suggèrent que, même à l'intérieur d'un seul cours, il est courant que le professeur ou le chargé d'enseignement utilisent une diversité d'approches d'enseignement et d'activités d'apprentissage (enseignement magistral, approche participative interactive, séminaire, étude de cas, atelier, simulation informatisée ou non, approche individualisée, etc.). De plus, un examen de la section dédiée à la méthodologie d'enseignement que l'on retrouve à l'intérieur des syllabus consultés montre que les enseignants tiennent à ce que les approches d'enseignement tout comme les activités d'apprentissage qu'ils proposent aux étudiants soient judicieusement choisies par rapport à la discipline, aux thématiques principales traitées dans ces cours, ainsi que, par exemple, en fonction des situations anticipées dans lesquelles ces apprentissages pourraient être appliqués en milieu organisationnel. Cela se constate dans les syllabus où l'enseignant ne fait pas seulement mention des approches d'enseignement et des activités d'apprentissage qu'il compte utiliser, mais il en justifie explicitement le choix : «pourquoi» et «à quelles fins» il a préféré cette démarche pédagogique au-delà de l'enjeu immédiat que représente la réussite du cours par l'étudiant<sup>44</sup>.

Cependant, lors de la rencontre que mon collègue et moi avons tenue avec les professeurs du secteur en AP-GSS, une autre réalité concernant leur travail que celle (essentiellement positive) qui se dégage de la documentation de l'UM, nous a été rapportée par ses derniers. D'abord, comme je l'ai souligné plus tôt,

---

<sup>44</sup> N.B. : En général, le contenu des plans de cours des professeurs et des chargés d'enseignement est acceptable. Cependant il y a quelques exceptions où le plan de cours est franchement trop sommaire. À cet effet, est-ce que la personne qui occupe le poste de Directeur des Études et de la Recherche (ou l'équivalent) effectue une vérification (un contrôle de la qualité) suffisante des syllabus? De ce côté, il y a quelques améliorations à apporter.

certain parmi eux nous ont rappelé qu'ils forment un petit effectif et que, comme ils doivent se partager la charge de plusieurs cours se rattachant aux programmes de leur secteur, cela signifie que chacun des professeurs hérite de la charge de plusieurs cours différents, et ce, dès les premières années de leur carrière (Voir R-4a). La conséquence est que ces professeurs ont peu de chance d'enseigner un même cours plus d'une fois à l'intérieur d'une période qui peut s'étendre à quelques années (Voir R-4a). Il est clair qu'une pareille situation n'est pas favorable à la planification, à la mise sur pied, au rodage et – à plus long terme – à la mise à jour d'un cours en vue de bien le concevoir et de se l'approprier, tant au niveau de son contenu que sur le plan pédagogique (Voir R-4a).

C'est ainsi que le professeur peut être amené à utiliser divers moyens afin de sauver du temps, par exemple en réutilisant un même contenu d'enseignement dans plus d'un cours. Bien sûr, cela peut parfois s'avérer pertinent, mais il demeure que la multiplication de tels procédés risque d'affecter à la baisse la qualité de l'enseignement du professeur, du ou des cours qu'il offre et, au final, du programme dans lequel de tels cours d'inscrivent.

Bien que les membres du corps professoral soient demeurés plutôt discrets quant aux impacts de leur lourde charge d'enseignement sur la qualité de leurs cours, certains parmi eux nous ont quand même laissé entendre que, par exemple, si le fait de recevoir des invités en classe partageant leur expérience de gestionnaires-praticiens avec les étudiants peut être considéré comme une approche pédagogique valable, il demeure que ce procédé a aussi l'«avantage d'alléger» leur tâche d'enseignant. C'est ainsi que le recours fréquent à des invités effectuant une présentation (ou une conférence) en classe semble avoir constitué un moyen employé au moins autant pour réduire la tâche de l'enseignant que pour répondre à quelque visée d'ordre pédagogique. Par ailleurs, il demeure que nombre d'étudiants disent plutôt apprécier la plupart des invités qu'ils tendent à considérer comme des modèles potentiels à imiter ou, du moins, comme des gens du milieu desquels l'on peut apprendre des «trucs du métier» ou tirer des leçons à partir du témoignage de leur expérience vécue. Quelques étudiants nous ont rapporté que, de leur point de vue, les présentations de ces invités (et, par extension, celles de plusieurs chargés d'enseignement, lorsque ces derniers sont également des gestionnaires-praticiens, sont d'autant plus appréciées qu'ils contrastent apparemment avec le caractère parfois très théorique du contenu enseigné par nombre de professeurs.

Dans les circonstances et à court terme, il n'est donc pas à exclure que le recours à des invités pour animer une portion des cours à la charge des professeurs soit, finalement, la meilleure façon pour ces derniers de «se tirer d'affaire» alors que, par ailleurs, ils sont débordés par la lourdeur excessive de leur charge d'enseignement. En contrepartie, à plus long terme, cette façon de procéder m'apparaît constituer

une source potentielle de non qualité quant aux contenus de cours offerts à des étudiants inscrits dans des programmes de second cycle universitaire, et ce, bien qu'il s'agissent de cours se rattachant à une discipline largement appliquée.

**(R-5b) Le nombre d'étudiants dans les cours favorise-t-il un apprentissage enrichissant, interactif et stimulant?**

Quant à savoir si le nombre d'étudiants que l'on retrouve généralement dans les classes de l'École des HEP tend à favoriser un apprentissage enrichissant et stimulant, cette question a été peu abordée lors des rencontres que mon collègue évaluateur et moi avons animées auprès des professeurs et des étudiants. Cependant, lorsque ce fût le cas, il semble que ce nombre peut varier, par exemple, avec le type d'approche d'enseignement adoptée par le professeur (ne serait-ce que si cette approche implique la formation d'équipes, de groupes de discussion ou encore des jeux de rôle, etc.). Bref, il ne semble pas exister de «nombre d'or» qui ressorte d'un pareil questionnement. Par contre, je retiens de ces rencontres que, sur la base de l'expérience de professeurs ou d'étudiants qui ont participé de l'intérieur à une dynamique de petits groupes réunissant seulement trois ou quatre étudiants dans une même classe, ces derniers tendent alors à manifester une préférence pour la formation de classes réunissant un plus grand nombre d'étudiants, ne serait-ce que pour favoriser des discussions informelles entre les participants (Voir R-4a). D'ailleurs, sans que je puisse être en mesure d'évaluer l'ampleur du phénomène, il appert que, selon les étudiants rencontrés, l'occurrence de cours ne regroupant qu'un petit nombre d'étudiants jugés insuffisant par les participants ne constitue pas une rareté.

Bien que ce qui suit ne relève pas de considérations d'ordre pédagogique, soulignons qu'une autre raison semble justifier la formation de groupes-cours totalisant un minimum de cinq étudiants. En effet, lors de rencontres que mon collègue et moi avons eues avec des administrateurs de l'École des HEP, de la FASS ainsi que de la FESR, il nous a été suggéré, selon des calculs de nature budgétaire, qu'un minimum de cinq étudiants par classe serait requis pour atteindre le point d'équilibre (point mort) (Voir R-4a).

**(R-6a) Les ressources matérielles sont-elles suffisantes (en quantité et en qualité) pour assurer une offre de programmes de qualité?**

D'après les professeurs du secteur en AP-GSS qui sont aussi les auteurs du Rapport d'auto-évaluation, ces derniers bénéficient actuellement de bureaux individuels qui sont regroupés avec celui du

secrétariat, tous situés au 4<sup>e</sup> étage du pavillon Taillon, ce qui facilite, en temps normal, les échanges entre les membres du personnel. Quant aux étudiants, ces derniers jouissent sur le plan matériel d'une salle de cours médiatisée, d'une salle de réunion ainsi que d'un local pour ces derniers (avec tableau, chaises, fauteuils et réfrigérateur) propice tant à des séances de travail qu'à des occasions de convivialité (Voir aussi R-11).

Cela étant, puisque le corps professoral (à l'instar du reste du personnel de l'UM) devra probablement fonctionner pendant plusieurs mois à venir dans un contexte de pandémie et, plus concrètement, dans l'application des règles de conduite compatibles avec le maintien de la distanciation sociale, les besoins en ressources matérielles dont, bien entendu, ceux concernant l'équipement informatique et les logiciels à l'appui, connaîtront probablement une augmentation importante (ce qui est sans doute déjà en train de devenir réalité) en fonction de l'extension massive du travail et de la prestation des services à distance. La couverture matérielle et technique des activités du trimestre d'automne, qui devra elle aussi s'effectuer largement à distance, constituera le premier grand défi à relever dans l'immédiat mais aussi, à plus long terme, une occasion majeure de réfléchir sur l'utilisation des technologies et de leur impact tant sur des aspects bien concrets que sur des éléments plus profonds de culture organisationnelle qui continueront à faire partie de l'environnement de travail du personnel et des étudiants, pendant comme après la traversée de cette pandémie (Voir R-2b).

**(R-6b) Les ressources humaines sont-elles suffisantes (en quantité et en qualité) pour assurer une offre de programmes de qualité?**

Outre les professeurs du secteur en AP-GSS dont il a été question précédemment (Voir R-4a, R-4b et R-4c), les auteurs du Rapport d'auto-évaluation mentionnent trois ressources humaines qui sont des membres du personnel de soutien (une coordinatrice des projets de Maîtrises en AP et en GSS, une secrétaire à temps complet et un technicien partageant son temps entre la FASS et l'École de psychologie) et qui sont strictement dépeints, dans ce rapport, sous l'angle de leurs description de tâches. Mises à part ces données à caractère technique qui en disent finalement peu sur la réalité de leur travail, les quelques commentaires que mon collègue et moi avons pu recueillir concernant ce personnel de soutien proviennent pour l'essentiel des propos émis par des étudiants au moment de notre série de rencontres effectuées sur le campus de l'UM (Voir R-10).

Ainsi, soulignons les commentaires unanimement positifs que nous avons reçus des étudiants en ce qui a trait à la coordinatrice des stages. Celle-ci nous a été décrite comme étant disponible ainsi que claire

dans les informations et les conseils qu'elle leur distribue. Notons qu'il y a quelques années, les activités de stage semblent avoir été parfois problématiques. En effet (selon le témoignage des diplômées rencontrées sur le campus)<sup>45</sup>, le contenu de certains stages relevait davantage de tâches cléricales ou d'assistance de recherche que d'activités vraiment administratives. Mais plus récemment, comme je l'ai souligné juste auparavant, les échos qui sont parvenus jusqu'à mon collègue et moi nous portent à penser que l'ensemble des étudiants sortent satisfaits de leur expérience d'apprentissage vécue pendant leur stage. Sur ce point, plusieurs reconnaissent le bon travail accompli par l'actuelle coordonnatrice des stages.

Par ailleurs, les étudiants ont émis des commentaires plutôt critiques sur les services techniques<sup>46</sup> qui semblent avoir été parfois une source de frustration pour certains d'entre eux. Ces derniers déplorent la présence et la persistance de défaillances quant aux services techniques en particulier en ce qui a trait à la communication à distance. Mais encore, cette défaillance se situe-t-elle au niveau de l'inadéquation des équipements ou de leur désuétude ou bien de leur installation? Est-ce plutôt un problème de formation donnée aux étudiants et au personnel de la part du technicien? Y a-t-il un manque de ressources du côté des spécialistes en techno-pédagogie pour soutenir à la fois le personnel et les étudiants qui, en ces temps de pandémie, ont et auront à travailler comme jamais auparavant avec diverses plates-formes dans un contexte de télé-travail et de prestation des services à distance? Bref, plusieurs sources d'insatisfaction qui ont été exprimées demeurent à préciser et il est probable que certaines d'entre elles tendent à se combiner. Ce dossier devra être suivi de près.

### **Bloc de recommandation(s) (R-5a, R-5b, R-6a R-6b) :**

L'enseignement de l'AP comme celui de la GSS couvrent un large spectre de connaissances théoriques et pratiques qui peuvent se transmettre aisément par le truchement de diverses approches pédagogiques. De ce point de vue, les informations recueillies dans la documentation de l'UM ainsi que lors des rencontres effectuées auprès des différents acteurs de cette institution montrent que, effectivement, les enseignants et, en particulier, les professeurs du secteur en AP-GSS de l'École des HEP utilisent en classe une grande diversité d'approches d'enseignement et d'activités d'apprentissage. En principe, je ne peux que souscrire au maintien d'une pareille variété de pratiques

---

<sup>45</sup> N.B. : Rappelons, cependant, que ces commentaires ne reposent que sur le témoignage des deux seules diplômées que mon collègue et moi avons pu rencontrer lors de notre séjour à l'UM.

<sup>46</sup> Sur la base des propos tenus par ces étudiants, ces derniers semblent au premier abord adresser leurs critiques au technicien mais, en fait, il est difficile de départager les commentaires qui sont vraiment dirigés vers le technicien et ceux qui sont plutôt dirigés vers l'appareillage technique en tant que tel pour lequel ce technicien n'est que le fournisseur.

d'autant plus si elles sont en phase avec la matière à enseigner et les qualités spécifiques de l'enseignant en poste.

Cela étant, tel que déjà mentionné, la réalité concrète des professeurs du secteur en AP-GSS de l'École des HEP est celle d'un petit contingent de jeunes enseignants en début de carrière à qui l'on a demandé, dès leur arrivée, d'assurer la prestation d'un grand nombre de cours obligatoires différents. Or, nous avons aussi vu que la lourdeur de leur tâche en enseignement semble avoir fragilisé leur capacité à donner une prestation de qualité en classe (Voir R-4a). C'est dans ce contexte que, par exemple, les membres du corps professoral ont fait appel à maintes reprises à des conférenciers qu'ils ont invités dans leurs cours. Mais dans les circonstances, l'on peut se demander si, en choisissant cette approche d'enseignement, ces professeurs n'ont pas été davantage motivés par le désir d'alléger leur propre charge d'enseignement plutôt que par des préférences d'ordre pédagogique. Bien qu'aucun des professeurs ne se soit directement exprimé de cette façon, certains parmi eux ont tout de même évoqué cet «avantage» découlant de l'emploi d'un tel procédé (Voir R-4a). Bref, mon analyse des événements m'amène à réitérer les recommandations que j'ai formulées précédemment sur les diverses mesures à prendre pour améliorer les conditions d'enseignement des professeurs (Voir R-4a) tout en mettant ici l'accent l'importance d'accorder à ces derniers des conditions d'enseignement plus favorables à une prestation de haut niveau en classe lorsqu'ils donnent leurs cours.

Si la qualité de l'enseignement dépend grandement de la compétence de l'enseignant tant sur les plans du contenu que de ses approches d'enseignement, d'autres conditions qui y sont associées entrent aussi en ligne de compte. Ainsi, sur la base des témoignages des professeurs et des étudiants qui ont vécu l'expérience d'une dynamique de petits groupes en classe, et compte tenu que l'existence de tels groupes soit apparemment fréquente, la clientèle étudiante manifeste généralement une préférence pour se retrouver dans des groupes plus grands (correspondant à au moins cinq étudiants) à défaut de quoi, la dynamique de groupe risque fort d'être altérée.

Par ailleurs, il appert que les services du personnel de soutien aux étudiants (dont le rôle est de donner divers informations et conseils quant aux demandes d'admission, à l'inscription, au cheminement dans le programme choisi et, en particulier, aux activités de stage) s'avèrent très utiles et, pour cela même, sont donc généralement très appréciés par cette clientèle. Par conséquent, les services aux étudiants sont sûrement à maintenir. Enfin, il importera tout particulièrement de s'assurer de l'excellence des services techniques, considérant la place stratégique que les

technologies associées au travail et à la prestation des services à distance occupent déjà et continueront à occuper dans les prochaines années, qui promettent d'être encore marqués par le contexte de la pandémie et de la post-pandémie.

## 2.4. Les résultats d'apprentissage et leurs atteintes (7., 8., 9.)

### **(R-7) Les résultats escomptés en apprentissages pour les étudiants sont-ils pertinents, clairement établis et bien communiqués?**

À la lecture des plans de cours (syllabus) qui ont été mis disponibles par l'UM, les résultats escomptés en apprentissage pour les étudiants, du point de vue des professeurs et des autres enseignants sont d'abord énoncés dans les sections «objectifs» et «objectifs spécifiques» apparaissant au début de la plupart de ces documents. Ces sections portent habituellement sur l'acquisition, entre autres, de «savoirs rationnels» (connaissances factuelles et conceptuelles : théories, modèles, notions, données probantes), de «savoirs-faire» (apprentissage de connaissances appliquées : techniques, outils de gestion, pratiques concrètes) et de «savoirs-être» (apprentissage de soi et relationnel : introspection, attitude, motivation, perception, valeurs, culture). Sur le plan formel, les objectifs de ces cours sont généralement bien énoncés et pertinents dans une perspective académique, d'autant plus lorsque le lien entre ceux-ci et l'évaluation de leur atteinte (à travers les dimensions de ce qui est évalué et les bases sur lesquelles repose cette évaluation) apparaît compréhensible et cohérent. Enfin, les résultats escomptés en apprentissage pour les étudiants, tels qu'énoncés par les professeurs et la plupart des autres enseignants me semblent globalement bien communiqués à ces derniers (du moins, sur papier).

Par contraste, les résultats escomptés en apprentissage, du point de vue des 17 étudiants et diplômées rencontrés<sup>47</sup>, indiquent que, en général, le degré d'utilité de ces apprentissages est davantage considéré en fonction de leurs propres objectifs (que de ceux indiqués dans les plans de cours), c'est-à-dire, bien souvent, l'obtention d'un emploi ou (si cela est déjà fait) l'obtention d'une promotion au travail. Sous cet angle, certains étudiants et diplômées ont, par conséquent, exprimé leur préférence pour suivre des cours plus axés sur l'acquisition de compétences concrètes et/ou relationnelles (savoirs-faire) plutôt que sur les

---

<sup>47</sup> Les étudiants rencontrés étaient répartis de la façon suivante : deux diplômées en GSS et 15 étudiants actuels dont 13 en GSS et seulement 2 en AP. Notons que dans de meilleures circonstances, j'aurais apprécié pouvoir rencontrer plus d'étudiants en AP. Afin d'avoir accès à plus de données, l'École des HEP aurait pu également procéder à un sondage préalablement réalisé auprès des étudiants en AP et en GSS (en traitant ces données séparément) afin de pouvoir obtenir un portrait plus représentatif de la situation (ne serait-ce que parce que basé sur un plus grand nombre d'étudiants, tant en AP qu'en GSS. À cet effet, ne serait-il pas pertinent de produire périodiquement de telles données à partir d'un questionnaire en formats électronique ou papier (La version électronique permet un traitement plus rapide mais la version papier, lorsqu'elle est remplie en classe, donne généralement de bien meilleurs taux de réponse que l'on peut transposer par la suite sur un support électronique). Cette façon de procéder permettrait, entre autres, de suivre l'évolution des attentes et du niveau de satisfaction des étudiants, ce qui serait utile en vue de la mise à jour des différents programmes d'études.

fondements théoriques de la gestion (savoirs rationnels)<sup>48</sup>, alors que les cours axés sur l'apprentissage de soi et relationnel (savoirs-être) semblent se situer à un niveau moyen de préférence. Bref, la majorité de ces étudiants et diplômées se sont exprimés comme ayant une préoccupation première : celle d'obtenir ou d'améliorer leur place sur le marché de l'emploi. Autrement dit, selon la majorité des étudiants rencontrés, ce sont les cours axés sur les savoirs-faire et les savoir-être dont les résultats escomptés en apprentissages sont jugés les plus pertinents.

**(R-8) Les méthodes d'enseignement sont-elles en adéquation avec les résultats escomptés en apprentissage ?**

J'ai mentionné précédemment (Voir R-5a) que, à partir des documents fournis par l'UM (Rapport d'auto-évaluation et plans de cours), il existerait une adéquation entre, d'une part, les approches d'enseignement et les activités d'apprentissage telles que déterminées par les professeurs (et aussi les chargés d'enseignement) et, d'autre part, les champs disciplinaires que ceux-ci enseignent. Mais est-ce que cela signifie pour autant que la façon avec laquelle la matière est enseignée (ou méthode d'enseignement), soit en adéquation avec les résultats escomptés en apprentissage (que ce soit l'acquisition de savoirs rationnels, de savoirs-faire ou bien de savoirs-être)? Partant des rencontres que mon collègue et moi avons eues avec les diplômées et les étudiants actuels, leur témoignages nous donnent des indications à l'effet que, de manière générale, ces derniers se sont prononcés plutôt satisfaits des approches d'enseignement en fonction des résultats escomptés en apprentissage, surtout lorsque les cours sont davantage axés sur l'enseignement de savoirs-faire ou de savoirs-être, notamment chez ceux qui recherchent davantage ces types de savoirs (Voir R-7). En revanche, les méthodes en enseignement associées aux cours plus théoriques font l'objet de commentaires plutôt mitigés de la part de cette même majorité d'étudiants et de diplômées. Ces témoignages ont alors soulevé chez moi la question suivante : est-ce parce que ces étudiants apprécient moins les contenus de ces cours théoriques que, conséquemment, cela les conduit à ne pas apprécier non plus les méthodes d'enseignement qu'ils jugent alors inadéquates en vue d'atteindre les résultats escomptés en apprentissage? D'ailleurs, chez les étudiants minoritaires qui

---

<sup>48</sup> Parmi les étudiants et diplômées qui jugent certains cours trop théoriques, désincarnés ou encore «déconnectés» par rapport au milieu réel de l'administration, il y en a qui auraient préféré suivre plus de cours pratiques ou même carrément des cours-outils immédiatement applicables dans leur environnement professionnel, lorsque ces derniers prévoient vivre prochainement au travail une activité spécifique avec laquelle ils doivent se familiariser rapidement. Il en est ainsi, par exemple, d'une démarche de planification stratégique ou bien de *lean management* (avec la mise en place de «stations visuelles»).

disent apprécier les cours plus théoriques<sup>49</sup>, ceux-ci semblent plutôt satisfaits des approches en enseignement utilisées par les professeurs qu'ils considèrent alors en adéquation avec les résultats escomptés en apprentissage. Au bout du compte, le témoignage des étudiants et des diplômées suggère que ces deux dimensions que sont l'approche (ou la méthode) en enseignement et les résultats escomptés en apprentissage constituent dans la tête de plusieurs répondants deux facteurs liés. Or, pourrait-il en être autrement, c'est-à-dire : pourrait-on mieux faire apprécier la théorie par la majorité des étudiants si ce contenu était enseigné autrement?

À ce questionnement, je serais porté à répondre que rien n'empêche les professeurs qui ont à enseigner des contenus plutôt théoriques (et potentiellement rébarbatifs) à tenir compte de la réalité de plusieurs de leurs étudiants en reconnaissant d'emblée la légitimité de leurs préoccupations immédiates et concrètes qui les ont amenés à s'engager dans un programme d'études en AP ou en GSS. En revanche, ces professeurs peuvent tout à fait proposer aux étudiants de leur faire prendre conscience, malgré tout, de la pertinence à acquérir également des «connaissances plus profondes» que sont les théories et les modèles, en leur expliquant et illustrant l'intérêt à regarder les phénomènes d'une «autre façon» et avec un certain recul à travers une pensée plus conceptuelle<sup>50</sup>. Il s'agirait donc, ici, d'éveiller leur curiosité par l'adoption d'un esprit à la fois ludique et critique, par exemple, en leur transmettant, de manière «*soft*», quelques notions de base en épistémologie<sup>51</sup>.

### **(R-9) Les résultats escomptés en apprentissage par les étudiants ont-ils été atteints ?**

Chez les quatre professeurs avec qui mon collègue et moi avons pu converser, il n'a pas été question du degré d'atteinte des résultats escomptés en apprentissage par les étudiants. Quant aux étudiants et aux diplômées rencontrés, il n'y avait que deux diplômées alors que la plupart des étudiants semblaient avoir

<sup>49</sup> N.B. : Lorsque j'ai eu l'occasion d'échanger avec ces étudiants au moment de la fin de la rencontre, quelques uns parmi eux ont manifesté un intérêt particulier pour approfondir certains sujets à l'intérieur de cours axés sur la réflexion et la discussion, tels que, par exemple, le «Nouveau management public» (*New public management*) à travers ses origines idéologiques, les grands principes qui en supportent la logique, ses tenants et ses aboutissants, son apport mais aussi ses limites en AP tout comme en GSS, etc.

<sup>50</sup> En effet : il s'agit de regarder les phénomènes d'une «autre façon» en adoptant une distance par rapport à l'objet étudié, faussement si familier. C'est donc une invitation à «sortir de la boîte» paradoxalement pour mieux en comprendre l'intérieur afin de faire découvrir aux étudiants que le «détour» en vaut la peine.

<sup>51</sup> Voir, entre autres, Chalmers, A.F. (1982). *Qu'est-ce que la science? Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris. Éd. La découverte. 287 p. ISBN 9 782253 055068.

trop peu de recul pour estimer le niveau d'atteinte des résultats escomptés en apprentissage<sup>52</sup>. Enfin, la documentation de l'UM ne m'a pas fourni d'indication claires sur ce point.

### **Bloc de recommandation(s) (R-7, R-8, R-9) :**

Les résultats escomptés en apprentissage pour les étudiants, tels qu'ils figurent dans les plans de cours, m'apparaissent généralement pertinents (strictement du point de vue académique), clairement énoncés et bien communiqués (du moins sur papier). Les résultats qui sont escomptés correspondent surtout, selon les cours, à l'acquisition de savoirs rationnels, de savoirs-faire ou de savoirs-être (C'est l'aspect des résultats estimables (autant qu'ils peuvent l'être) par les processus d'évaluation des étudiants).

Alors que les cours dispensés par les professeurs se révèlent davantage axés sur les savoirs rationnels, la majorité des étudiants que mon collègue et moi avons rencontrés semblent surtout préoccupés par le désir de se trouver une place (ou une meilleure place, s'ils en ont déjà une) sur le marché du travail. C'est pourquoi les résultats que ces derniers escomptent le plus acquérir en termes d'apprentissage portent plutôt sur des savoirs-faire et des savoirs-être qu'ils estiment plus pertinents parce que directement utiles pour eux-mêmes et leur quête d'emploi. Or, les cours répondant davantage aux besoins exprimés par la majorité des étudiants tendent à être plus souvent prodigués par les chargés d'enseignement que par les professeurs. Ces quelques constats me conduisent à recommander aux professeurs qui enseignent des contenus de cours plutôt théoriques de ne pas se braquer ni désespérer devant une telle situation, mais plutôt de reconnaître, malgré tout, la légitimité des préoccupations plus directement «utilitaires» de ces étudiants, tout en leur faisant prendre conscience de l'intérêt et de la pertinence des théories et des modèles qui sont autant de clés donnant accès à une compréhension plus profonde des phénomènes étudiés, et ce, en adoptant une approche en enseignement qui favorise la curiosité, le questionnement, la pensée critique et le goût de la découverte. L'idéal serait de trouver des façons de faire (approches pédagogiques) qui ferait de l'apprentissage une occasion de prendre plaisir à connaître. En cela, apprendre doit être, autant que possible, attractif, même à l'université... surtout à l'université!

---

<sup>52</sup> N.B. : Tel que mentionné précédemment dans une note de bas de page reliée à la section R-7, j'aurais apprécié que l'École des HEP ait procédé au préalable à un sondage auprès des étudiants en AP et en GSS (en traitant ces données séparément) afin d'obtenir un portrait représentatif sur plusieurs thématiques, dont celle sur l'atteinte des résultats escomptés en apprentissage.

Par ailleurs, en tant que l'un des évaluateurs externes, j'aurais apprécié que l'École des HEP ait procédé au préalable (c'est-à-dire avant notre visite sur le campus de l'UM) à un sondage auprès des étudiants en AP et en GSS afin d'obtenir un portrait plus représentatif de la position des étudiants et des diplômés, notamment sur l'atteinte des résultats escomptés en apprentissage (tout comme sur d'autres thèmes pertinents à sonder relativement à l'évaluation des programmes en AP et en GSS) compte tenu que, finalement, mon collègue évaluateur et moi n'avons pu rencontrer que quelques étudiants en GSS et presque pas d'étudiants en AP non plus que de diplômés tant en GSS qu'en AP).

## **2.5. L'appui aux étudiants (10., 11.)**

### **(R-10) Les étudiants sont-ils suffisamment guidés durant leurs études dans l'unité académique?**

De manière générale, les étudiants et diplômées que mon collègue et moi avons rencontrés se disent satisfaits des informations et des conseils reçus de la part des membres du personnel de l'École des HEP avec qui ils sont entrés en contact à propos de leur cheminement tout au long du programme en AP ou en GSS dans lequel ils se sont inscrits. Cela étant, il y a un aspect qui touche à la finalité même de ce pour quoi la plupart de ces étudiants ont choisi de s'engager dans l'un de ces programmes mais qui, par contre, apparaît plutôt problématique à la lumière de certaines autres interventions posées par le personnel de cette même institution.

Dans les sections précédentes, nous avons vu que les résultats escomptés en apprentissage, tels qu'exprimés par la majorité des étudiants que nous avons rencontrés, portent moins sur l'acquisition de savoirs rationnels que de savoirs-faire et de savoirs-être dans la mesure où ceux-ci se disent d'abord intéressés à compléter leurs études dans le but concret de décrocher un emploi ou d'obtenir une promotion en AP ou en GSS (Voir R-7, R-8, R-9). Or, la motivation affichée par plusieurs étudiants inscrits dans l'un ou l'autre des programmes de l'École des HEP portant sur ces secteurs n'est sans doute pas étrangère aux raisons pour lesquelles ces mêmes programmes leur ont été présentés et proposés. En effet, au moment de choisir de déposer ou non une demande d'admission en vue de devenir étudiants en AP ou en GSS, il appert que des membres du personnel de l'École des HEP leur ont présenté le secteur public et celui des services de santé comme étant appelés à devenir de plus en plus en demande de ressources humaines, incluant le domaine de la gestion, à cause du vieillissement de la population et, donc, de l'accroissement des besoins en services publics et en services de santé. Cette argumentation qui semble largement utilisée au sein de l'École des HEP, est d'ailleurs reprise par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation afin d'expliquer et de justifier non seulement l'existence des programmes en AP mais aussi la création plus récente des programmes en GSS (Voir R-1a, R-7). C'est donc à travers ce discours auprès d'individus sensibles à ce qui leur a été présenté à la fois comme un «appel» de la société et une «opportunité» à saisir, que l'École des HEP aurait finalement convaincu ces derniers à s'inscrire dans l'un de ces programmes, d'autant plus que plusieurs parmi eux semblent avoir interprété les propos issus des représentants de cette institution comme étant presque l'équivalent d'une promesse de résultat : celle de décrocher un poste ou d'obtenir une promotion de gestionnaire à la condition d'obtenir un diplôme en AP ou en GSS.

Or, ce n'est que par la suite, au cours de leur formation dans l'un de ces programmes, qu'une part importante de ces étudiants auraient appris, souvent par hasard (par exemple, lors d'une conversation de corridor avec d'autres étudiants), à quel point, en réalité, il est difficile d'entrer de plein pied dans la fonction publique tout comme dans le secteur de la santé, même avec un diplôme en poche dans l'un de ces domaines. Ce n'est donc qu'à partir de ce moment qu'ils ont compris, non sans déception, que pour obtenir un poste régulier dans l'un de ces secteurs, il faut presque inévitablement déjà détenir un poste à l'interne, c'est-à-dire faire déjà partie du «système».

Dans les circonstances, il ressort du témoignage de ces étudiants que plusieurs parmi eux auraient souhaité recevoir, dès leurs premiers contacts avec l'École des HEP, une information à jour et juste sur l'état du marché de l'emploi dans les secteurs de l'AP et de la GSS (en plus, bien sûr, de recevoir les diverses autres informations académiques et conseils pertinents pour cheminer correctement dans ces programmes d'études). Mais pour qu'il en fût ainsi, il aurait fallu que cette institution puisse posséder au préalable de telles informations à transmettre auprès de sa clientèle étudiante, ce qui ne semble pas avoir été le cas jusqu'à maintenant. Cette situation m'amène à rappeler l'une des recommandations formulées en 2007 par l'auteure du précédent Rapport d'évaluation externe et que je réactualise ici dans le cadre de cette présente évaluation externe (Voir R-2b)<sup>53</sup>, à savoir que l'École des HEP mette sur pied et maintienne activement un réseau de contacts avec ses principaux partenaires socio-économiques (là où, probablement, œuvrent actuellement plusieurs anciens étudiants de cette institution, depuis lors, devenus des rouages parfois importants à l'intérieur de leur milieu). Ce réseau de partenaires poursuivrait de nombreux objectifs dont celui consistant à suivre de près l'évolution du secteur public comme celui des services de santé, notamment pour mieux connaître et planifier leurs besoins en main-d'œuvre tout en faisant l'arrimage entre cette dynamique et l'entrée en scène de nouveaux diplômés sur ce marché. Partant d'une pareille démarche, l'École des HEP pourrait alors mieux informer ses étudiants sur l'état actuel et prévu du marché de l'emploi dans les secteurs de l'AP et de la GSS (initiative rejoignant tout à fait les demandes exprimées par plusieurs étudiants rencontrés sur le site de l'UM).

### **(R-11) Les services associés aux structures d'appui aux étudiants sont-ils adéquats?**

Selon le Rapport d'auto-évaluation, les étudiants inscrits dans l'un des programmes en AP ou en GSS bénéficient de plusieurs structures d'appui. Par exemple, ces derniers ont accès à des bourses de

---

<sup>53</sup> Je reviens sur cette recommandation, au départ formulée en 2007 par l'auteure du précédent rapport d'évaluation externe, car jusqu'à maintenant, son suivi ne m'apparaît pas avoir été effectué (C'est ce que je conclus à partir des informations recueillies dans le Rapport d'auto-évaluation).

recrutement : 10 bourses remises par année provenant du Consortium national de formation en santé et du Programme en langues officielles en enseignement. Les étudiants ont également droit à des services pédagogiques par l'entremise du Programme d'appui à la réussite, du Centre d'accès et de soutien à l'apprentissage et du Centre d'études en français. D'autres ressources sont aussi offertes aux étudiants, telles qu'une assistance technique reliée à l'utilisation du matériel informatique, des services d'imprimerie, de production de copies, etc. (Voir R-6a, R-6b). Enfin, les étudiants jouissent d'espaces de travail adéquats dont des salles médiatisées. Les quelques commentaires que nous avons reçus des étudiants tendent à confirmer les affirmations des auteurs du Rapport d'auto-évaluation.

Par ailleurs, lorsque mon collègue évaluateur et moi avons visité la bibliothèque Champlain de l'UM, les installations physiques ainsi que les différents services offerts qui nous ont alors été présentés par le chef des services publics, nous ont fait très bonne impression. À cet effet, il nous a été précisé qu'un bibliothécaire dédié aux professeurs et aux étudiants associés aux programmes en AP et en GSS leur a été spécifiquement affecté. Ce dernier élément s'ajoute à l'ensemble des services réguliers offerts par la bibliothèque qui concernent les prêts de documents de diverses natures aux enseignants et aux étudiants, les prêts entre bibliothèques, l'aide à la recherche, les services de référence, etc.

Cependant (tel que mentionné plus tôt), les impacts à moyen et long termes de la pandémie de la COVID-19 sur le fonctionnement du milieu universitaire, incluant le personnel et la clientèle de l'École des HEP, exigeront rapidement un réexamen de la structure d'appui aux étudiants qui devra s'adapter à l'instauration de nouvelles pratiques de distanciation sociale et de travail à distance. Je suppose que, déjà, la réflexion des différents responsables sur cet enjeu est bien amorcée (Voir R-2b).

#### **Bloc de recommandation(s) (R-10, R-11) :**

À la lecture de certains documents de l'UM ainsi que sur la base d'informations émanant de membres du personnel de l'École des HEP, nombre d'étudiants (parmi ceux rencontrés) ont choisi de suivre un programme en AP ou en GSS afin de décrocher un diplôme devant apparemment leur permettre d'obtenir un emploi ou une promotion dans l'un de ces deux secteurs. Sans chercher à déterminer pourquoi ou à cause de quoi plusieurs étudiants se sont mis à entretenir des attentes irréalistes associées à la simple obtention d'un diplôme en AP ou en GSS, il demeure que lorsqu'ils sont revenus à la réalité, souvent en apprenant entre les branches que ce diplôme est loin de garantir à lui seul l'obtention d'un emploi tel qu'espéré au départ, cela a créé beaucoup de déception chez ces étudiants qui ont le plus souvent attribué la responsabilité de la situation à leur institution

d'enseignement. Quoi qu'il en soit, une pareille dynamique met en évidence la nécessité d'améliorer la façon de procéder de la part de l'École des HEP auprès de leurs étudiants afin de prendre davantage de précautions pour ne pas inutilement susciter chez eux des attentes démesurées quant à ce qu'il faut espérer des suites de l'obtention d'un diplôme dans le programme où ils sont inscrits, et avec tout ce qui peut s'en suivre en termes de déception et d'insatisfaction ressentie à l'égard de cette institution. Voilà pourquoi, je recommande que, dorénavant, les étudiants soient informés plus adéquatement, c'est-à-dire le plus tôt possible (dès l'entrée des étudiants dans le programme) mais aussi plus systématiquement (par exemple, lors de séances d'information invitant formellement tous les étudiants à y assister afin de mieux transmettre le message à leur donner, entre autres, à propos de l'état réel du marché de l'emploi dans les secteurs de l'AP et de la GSS).

Mais pour avoir la capacité de transmettre ce type d'informations de manière à ce qu'elle soit de qualité et à jour, l'École des HEP devra au préalable bâtir et maintenir activement un réseau de contacts avec ses principaux partenaires socio-économiques afin suivre de près l'évolution de leurs besoins institutionnels en ressources humaines dans les secteurs de l'AP et de la GSS. À cet effet, soulignons que cette présente recommandation est, en fait, la réactualisation de ce que recommandait également l'auteur du Rapport de l'évaluation externe précédente déposé en 2007 (Voir R-2b). Cette recommandation fait donc partie du paysage de l'École des HEP depuis environ 13 ans, sans avoir connue de véritables suites. Espérons qu'il en sera autrement cette fois-ci.

Quant aux services associés aux structures d'appui aux étudiants, les diverses sources d'information que j'ai consultées (qu'elles soient écrites ou verbales) m'amènent à conclure qu'elles sont généralement satisfaisantes. Cela semble particulièrement vrai quant aux services offerts par la bibliothèque aux étudiants et aux professeurs en AP et en GSS. Sur ce point, je ne peux que recommander la continuité.

Enfin, les impacts à moyen et long termes de la pandémie de la COVID-19 sur le fonctionnement du milieu universitaire, incluant le personnel et la clientèle de l'École des HEP, exigeront rapidement un réexamen de la structure d'appui aux étudiants qui devra s'adapter à l'instauration de nouvelles pratiques de distanciation sociale et de travail à distance. Mais, sans doute que la réflexion des autorités de cette institution sur cet enjeu est déjà amorcée.

## **2.6. Les activités de recherche-développement-crédation (R-D-C) et leur contribution (12., 13.)**

### **(R-12) Les activités de R-D-C contribuent-elles aux programmes ?**

Les informations que j'ai recueillies à partir du Rapport d'auto-évaluation, des CV de chacun des professeurs ainsi que de leur témoignage lorsque mon collègue et moi les avons rencontrés sur le site du campus de l'UM, m'indiquent que, globalement, leurs activités de R-D-C (c'est-à-dire, dans ce cas, leurs activités de recherche) semblent contribuer à leur enseignement et, donc, aux programmes auxquels se rattachent les cours qu'ils enseignent, étant donné l'existence de nombreux recoupements entre le contenu de la matière qu'ils enseignent et leurs intérêts de recherche. Par exemple, une professeure qui enseigne les grands enjeux en politique de la santé (secteur en GSS) et l'éthique déclare effectuer des activités de recherche touchant les politiques organisationnelles et la santé ainsi que la santé des populations. De même, une autre professeure qui enseigne les politiques publiques (secteur en AP), s'intéresse en tant que chercheuse aux réseaux de politiques publiques ainsi qu'à la gouvernance locale, régionale et municipale. Un dernier exemple porte sur un professeur enseignant en GRH qui mène des activités de recherche en innovation collaborative et sociale ainsi qu'en bien-être au travail. En bref, l'on peut donc supposer que, à cause de la proximité des sujets abordés dans les cours qu'ils enseignent par rapport à ceux des activités de recherche dans lesquelles ils sont impliqués, les activités de recherche de ces professeurs devraient directement contribuer à l'enseignement de leurs cours et, conséquemment, aux programmes d'études dans lesquels ces cours s'inscrivent.

### **(R-13) Les activités de R-D-C contribuent-elles à la visibilité des programmes ?**

L'on peut raisonnablement s'attendre à ce que les facteurs qui ont permis aux activités de R-D-C (c'est-à-dire, de recherche) de contribuer au contenu des programmes en AP et en GSS, puissent potentiellement jouer un rôle analogue quant à la visibilité de ces mêmes programmes, considérant que ces activités et ces programmes convergent de par leurs thématiques communes (Voir R-12). Cela étant, les professeurs qui accomplissent ces activités de recherche doivent trouver des canaux de communication et de diffusion afin d'actualiser (de réaliser) cette visibilité.

Sur ce plan, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation précisent de quelle manière ces activités de

recherche ont contribué directement ou indirectement à la visibilité des programmes en AP et en GSS de l'École des HEP. Par exemple, les professeurs se sont impliqués dans des événements tels que l'animation d'ateliers de recherche ou de discussion comme «Les midis HEP», des séminaires de recherche et des conférences tels que «Les Printemps HEP», des colloques et des forums (notamment dans la francophonie) afin de favoriser diverses formes de collaborations. Ainsi, ces activités ont facilité la circulation des connaissances dans le but, entre autres choses, d'ouvrir le monde de la recherche universitaire à un public plus étendu que celui des spécialistes chercheurs. Parmi ces autres publics, il y a : les étudiants de diverses institutions (dont, bien sûr, ceux de l'École des HEP), mais aussi les acteurs socio-économiques et communautaires de même que, de manière générale, tous les citoyens ou groupes de citoyens intéressés d'une façon ou d'une autre par les enjeux qu'aborde la recherche universitaire. Par ailleurs, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation soulignent aussi une initiative de la coordinatrice des projets en GSS qui a enrichi les moyens de diffusion de l'information générée par les activités de recherche en créant et en alimentant par la suite une page Facebook au nom de l'École des HEP qui leur est dédiée. Inspirés par cette initiative, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation expriment l'intention de poser d'autres actions promotionnelles concernant ces activités de recherche sur diverses plates-formes de réseaux sociaux. L'ensemble de ces démarches m'apparaît fort louable, quoique j'aurais apprécié recevoir quelques informations à propos des impacts de tous ces événements sur la visibilité des programmes en AP et en GSS. À ce sujet, est-ce que l'École des HEP possède de telles informations et, dans l'affirmative, comment les utilise-t-elle?

Par ailleurs, rappelons qu'actuellement, le déploiement des activités de recherche et de leur impact sur les programmes d'études et leur visibilité doit se réaliser avec en filigrane la problématique relative à la lourdeur excessive de la charge en enseignement à laquelle sont confrontés les professeurs du secteur en AP-GSS, et ce, dans le contexte où ils forment un petit corps professoral dont les membres sont tous en début de carrière (Voir R-4a, R-4b)<sup>54</sup>. Or, telle que mise précédemment en évidence, cette surcharge en enseignement est susceptible de nuire à son tour aux autres activités à accomplir par les professeurs du secteur en AP-GSS, incluant leurs activités de recherche. Autrement dit, autant les activités en enseignement, de recherche ainsi que la qualité des programmes et leur visibilité sont des dimensions qui peuvent se renforcer mutuellement, autant dans la négative, ces dimensions peuvent avoir un effet délétère réciproque (effet boule de neige). Dès lors, la question que je soulève est de savoir dans quelle mesure cette problématique qu'est la surcharge en enseignement que subissent les professeurs (telle que vécue

---

<sup>54</sup> Les professeurs sont effectivement tous en début de carrière, en excluant (tel que mentionné dans l'introduction de ce rapport) un professeur sur le point de prendre sa retraite mais qui n'a déjà plus de charge d'enseignement à assumer (Voir R-1-1.4).

dans le contexte décrit plus tôt), tend à générer des effets collatéraux néfastes sur leurs activités de recherche tout comme sur les programmes et leur visibilité ?

**Bloc de recommandation(s) (R-12, R-13) :**

Globalement, les activités de R-D-C (c'est-à-dire, de recherche) des professeurs semblent contribuer à leur enseignement et, donc, aux programmes auxquels se rattachent les cours qu'ils enseignent, d'autant plus que les recoupements entre le contenu de leurs cours et leurs sujets de recherche sont nombreux. Pour des raisons similaires, il en est également ainsi de leurs activités de recherche qui apparaissent contribuer à la visibilité des programmes en AP et en GSS. Cependant, l'existence d'une problématique associée à la lourdeur excessive de la charge d'enseignement des professeurs (Voir R-4a, R-4b) soulève un questionnement sur la capacité actuelle ou à venir de ces derniers à exercer des activités de recherche ayant suffisamment d'ampleur pour pouvoir contribuer aux programmes de l'École des HEP et à leur visibilité. Dans ce contexte, compte tenu du profil des professeurs qui en sont tous au début de leur carrière et qui ont, par conséquent, besoin d'être appuyés par leur institution à cette étape charnière de leur vie professionnelle, je recommande aux autorités de l'École des HEP d'accorder aux membres de ce corps professoral des conditions leur permettant de se consacrer suffisamment à leurs activités d'enseignement, certes, mais aussi à leurs activités de chercheur et de rayonnement dans la communauté afin qu'ils puissent maintenir un équilibre au niveau du temps qu'ils consacrent à chacune de ces activités dans la perspective de développer à plus long terme leur plein potentiel.

## 2.7. Les programmes et le milieu (14.)

### **(R-14) Les programmes contribuent-ils au développement et à l'épanouissement de la société ?**

À défaut de répondre directement à la question portant sur la contribution des programmes en AP et en GSS au développement et à l'épanouissement de la société, je choisis de revenir sur des éléments qui ont été abordés dans les sections précédentes, car pour en arriver à évaluer une pareille contribution, faut-il encore posséder une certaine connaissance sur les besoins de développement et d'épanouissement de cette société et des acteurs qui y évoluent. Or, telles que rapportées précédemment, les informations que j'ai recueillies principalement du Rapport d'évaluation externe de 2007 et du Rapport d'auto-évaluation déposé en 2019 suggèrent que l'École des HEP aurait avantage à accentuer et systématiser des contacts avec les principaux partenaires socio-économiques de son environnement, ne serait-ce que, justement, pour mieux connaître dans un premier temps leurs besoins et leurs préoccupations, plutôt que de se lancer prématurément et tous azimuts dans des initiatives hasardeuses (Voir R-2b, R-10, R-11). Quant aux informations relatives à l'apport des programmes en AP et en GSS à l'échelle de la société (c'est-à-dire, au-delà de ces partenaires socio-économiques), je ne possède aucune donnée spécifique solide qui puisse me guider afin de procéder à quelque évaluation que ce soit. Dans les circonstances, tenter malgré tout ce genre d'exercice ne serait que m'adonner à de la spéculation.

Cela étant, dans la dernière partie du Rapport d'auto-évaluation, il est mentionné que les activités de recherche des professeurs nourrissent le contenu de leurs cours, contribuent au mieux-être de la collectivité et constituent un levier de recrutement d'étudiants (p. 34)... mais sans que les auteurs de ce document précisent pour autant la source et la nature de ces affirmations. À ce propos, j'aurais apprécié que ces derniers fournissent quelques illustrations qui auraient pu quantifier ou qualifier la teneur de la contribution de ces programmes d'études à la «collectivité» (pour reprendre leur vocabulaire). Notons tout de même que, dans un autre passage de ce Rapport d'auto-évaluation, il est aussi question du rayonnement des professeurs du secteur en AP-GSS à travers leurs activités de recherche. Bien que ces activités demeurent finalement à l'intérieur des cercles restreints du milieu académique (colloques, ateliers de discussion avec des étudiants, etc.) (Voir R-13), celles-ci peuvent être considérées comme un premier pas ou encore une avancée intermédiaire se situant entre les activités de recherche (au sens strict) des professeurs et, à l'autre bout du spectre, une véritable ouverture en direction des divers acteurs sociaux, voire une implication citoyenne profonde de la part des professeurs-chercheurs sur certains enjeux ou débats de société par ce qu'ils ont de plus précieux à offrir au reste du monde : leur expertise.

**Bloc de recommandation(s) (R-14) :**

Bien que la question de la contribution des programmes en AP et en GSS au développement et à l'épanouissement de la société me paraisse de première importance puisque, au fond, celle-ci touche à la finalité ou encore à la raison d'être de ces programmes, le fait est que je n'ai pas pu avoir accès à des données qui m'auraient permis de me prononcer ou de procéder à quelque évaluation que ce soit se rapportant à cette dimension des programmes. Cela étant, reconnaissons qu'une telle question ratisse large et que pour cette raison même, il est pratiquement impossible d'évaluer avec précision des programmes d'études universitaires à un pareil niveau, d'autant plus que les impacts qu'ils peuvent réellement exercer sur la société ne sont qu'indirects (ils se combinent avec plusieurs autres facteurs) et, le plus souvent, tendent à ne se manifester qu'à long terme.

Cependant, sans répondre à une telle question, celle-ci pourrait devenir le point de départ d'une réflexion ou encore une occasion pour les membres de ce jeune corps professoral de se pencher sur les quelques grands axes à donner au secteur en AP-GSS d'ici les prochaines années, tout au moins jusqu'au prochain processus d'évaluation de ces programmes (que j'espère dans moins de 13 ans...). D'ailleurs, l'amorce d'une réflexion sur ce que pourraient devenir les grands axes soutenant les programmes en AP et en GSS faciliterait possiblement la structuration et la détermination des priorités à plus courte échéance parmi les nombreuses «pistes de développement» que proposent les auteurs du Rapport d'auto-évaluation à la fin de leur document. Ce propos m'introduit d'ailleurs à la prochaine section de ce texte.

## 2.8. Autres interrogations ou observations sur les programmes (15.)

### **(R-15) Commentaires supplémentaires sur les «pistes de développement» proposées par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation :**

À la fin du Rapport d'auto-évaluation déposé en 2019 dans le cadre de ce processus d'évaluation des programmes en AP et en GSS de l'École des HEP, les auteurs de ce document (qui, rappelons-le, sont aussi les membres du corps professoral) ont énoncé une série de propositions allant dans diverses directions qu'ils présentent comme le «développement envisagé» du secteur en AP-GSS, tout en précisant que le contexte dans lequel cela s'insère a été marqué par le renouvellement intégral du corps professoral (prévu pour être complété en 2020). À cet effet, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation ajoutent qu'ils souhaitent recevoir l'avis des évaluateurs externes, concernant ces propositions de développement. Prenant en compte leur demande, je leur soumetts donc les commentaires qui suivent (tout en laissant l'entière liberté à mon collègue évaluateur d'émettre de manière indépendante ses propres commentaires, le cas échéant).

**(1) Retour à la surface de quelques recommandations issues du Rapport d'évaluation externe de 2007.** Au premier coup d'œil, j'ai perçu ces «pistes de développement» comme l'amorce d'une réflexion se situant quelque part entre «de vagues idées à explorer» (possiblement le fruit d'un brainstorming) et «l'esquisse de ce qui pourrait devenir de véritables projets». Mais à y regarder de plus près, j'ai aussi constaté qu'en fait, certaines de ces propositions sont issues des recommandations émises en 2007 par l'auteure du Rapport d'évaluation externe précédant qui, alors, ont d'abord été rejetées ou simplement jamais réalisées jusqu'à maintenant. Et voilà que, après avoir été longtemps tablettées, celles-ci refont surface par l'entremise des auteurs du Rapport d'auto-évaluation. Fort bien, mais je me suis quelque peu questionné sur le sens à donner à cette démarche. Par un tel exercice, a-t-on voulu discrètement faire amende honorable au nom de l'École des HEP pour ces recommandations non réalisées après une si longue période de temps (13 ans)? Partant de là, désire-t-on envoyer un message d'intentions signalant que l'installation de cette nouvelle génération de professeurs apporta avec elle un vent de changement et, donc, un renouveau dans les façons de faire au sein du secteur en AP-GSS, avec comme «programme» la volonté affichée de réaliser les projets qui y sont proposés? Quant à moi, mises à part les recommandations que j'ai formulées dans les sous-sections identifiées à cette fin (et parmi lesquelles j'ai moi-même réitéré certaines des recommandations figurant dans le précédent rapport d'évaluation externe),

je me limiterai à émettre l'avis suivant : la plupart des propositions exposées par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation me semblent pertinentes. Cependant, il vaudrait mieux donner la priorité à un nombre limité de projets et de concentrer les efforts sur ces derniers afin d'augmenter les chances de les réaliser (bref : éviter l'éparpillement). De plus, il serait préférable de s'assurer que les projets sélectionnés (priorisés) soient à la fois bien cadrés à l'intérieur de la mission de l'institution, aient autant que possible un effet d'entraînement sur d'autres projets et soient l'objet d'une attention particulière lors des étapes de la mise en œuvre et du suivi (ce qui ne semble pas avoir toujours été fait par le passé)<sup>55</sup>. Voici donc (ci-dessous) quelques «pistes de développement» présentées par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation qui, en partie ou en totalité, proviennent des recommandations – jamais réalisées – de l'auteur du Rapport d'évaluation externe précédent de 2007 :

Créer un réseau d'anciens étudiants. Un comité consultatif d'anciens étudiants pourrait être créé avec la mission de participer à l'évolution des programmes en AP et en GSS. Ces «anciens» auraient l'expérience passée des programmes en AP et en GSS et une vision actualisée de ces secteurs menant à une probable contribution à l'évolution de l'offre de cours<sup>56</sup>.

En lien avec la proposition précédente : créer également un réseau formé par des partenaires socio-économiques pour faire converger les compétences acquises par les étudiants dans les programmes en AP et en GSS en direction des besoins que manifestent les employeurs publics selon la réalité du marché de l'emploi des administrateurs.

Accroître les effectifs professoraux pour se doter d'une offre de formation à distance plus diversifiée. Accroître l'offre de formation en ligne (notamment la mise en place de micro-programmes entièrement en ligne) pour attirer des administrateurs et des gens vivant en région. Le développement de cours à distance est aussi envisagé (par visioconférence, Zoom, etc.) pour toute la francophonie (États-Unis, pays africains, pays antillais, les îles de St-Pierre et Miquelon et l'Asie du Sud-Ouest). Les nouvelles technologies pourront aussi rendre possible une offre de services à une clientèle limitée physiquement par un handicap, etc.

**(2) Révision des programmes en AP et en GSS réalisée en 2015.** Parmi les «pistes de développement», il y a un projet, curieusement présenté par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation comme un événement à venir, mais qui a été accompli il y a quelques années. C'est le cas d'un processus

---

<sup>55</sup> Notons que d'autres propositions sont également énoncées à la fin du Rapport d'auto-évaluation, mais celles-ci n'ont pas été retenues ici, principalement parce qu'elles ne concernent pas les programmes à évaluer dans le cadre de ce présent exercice.

<sup>56</sup> En plus de jouer un rôle consultatif quant à l'évolution des programmes en AP et en GSS, certains diplômés pourraient éventuellement devenir chargés de cours ou encore aider les étudiants actuels à trouver un stage, etc.

de révision des programmes en AP et en GSS qui a eu lieu en 2015. Cette révision portait sur l'harmonisation des cours par le développement d'une offre de cours plus souple et plus convergente avec les besoins exprimés par les employeurs publics (Voir R-2b, R-15-1). Parmi les changements ayant caractérisé cette réforme, l'on y trouve, entre autres, les éléments suivants (N.B. : il apparaît que cette opération effectuée en 2015 mérite déjà d'être reprise) :

La création d'une structure similaire étayant les programmes en AP et en GSS; la révision de l'ensemble des cours, notamment pour revoir le nombre de crédits accordés aux cours obligatoires par rapport à ceux attribués aux cours optionnels à l'intérieur de chacun de ces programmes; la mise à jour des descriptifs de cours; l'harmonisation des objectifs de chaque cours; la détermination des cours à créer et ceux à supprimer; la mise à jour du contenu de certains cours pour réduire les chevauchements de contenu et instaurer plus de complémentarité.

**(3) Stages et professionnalisation de la formation.** Les auteurs du Rapport d'auto-évaluation proposent aussi de mettre l'accent sur la professionnalisation des formations offertes à la clientèle étudiante des programmes en AP et en GSS, particulièrement par le moyen de certaines approches en enseignement (telles que l'apprentissage expérientiel) combinées à des activités de formation (comme le stage). Sur cette question, mon collègue évaluateur et moi avons été à même de réaliser (lorsque nous avons eu l'occasion d'entendre les étudiants et les diplômées rencontrés sur le campus de l'UM) à quel point ils attachent généralement de l'importance aux liens qu'ils parviennent à tisser (avec la contribution de leurs formateurs et du personnel de soutien) en combinant les contenus théoriques et conceptuels (savoirs rationnels) ainsi que les contenus appliqués (savoirs-faire et savoirs-être). Cependant, nous avons vu aussi que, chez d'autres acteurs, cet enjeu risque d'être perçu et vécu comme un dilemme, plus précisément comme si la formation théorique et la formation appliquée par lesquelles la réalité peut être abordée ne pouvaient que s'exclure mutuellement, alors qu'elles devraient plutôt être considérées complémentaires (Voir R-6b, R-7, R-8). Partant de là, ma réaction par rapport à cette piste de développement est de soutenir ce mouvement vers la professionnalisation des formations mais à la condition que l'on puisse en arriver à établir un équilibre entre les dimensions théoriques et appliquées de ces formations. Par ailleurs, quant à la mise en œuvre de ces propositions, le grand nombre d'interventions décrites à la fin du texte du Rapport d'auto-évaluation<sup>57</sup> soulève chez moi quelques interrogations dont les suivantes... Quelle place désire-t-on accorder à la formation théorique par rapport à la formation

---

<sup>57</sup> Exemples d'interventions tirées du Rapport d'auto-évaluation concernant les stages : développer de nouveaux milieux de stage, améliorer l'arrimage entre l'intérêt des étudiants et celui des milieux professionnels, créer des stages internes pour les étudiants qui ne trouvent pas de stage externe, etc.

appliquée? Est-ce que certaines interventions parmi celles proposées sont considérées prioritaires et d'autres non? Autrement dit, quelles seraient les premières interventions à mettre en œuvre et pour quelles raisons en serait-il ainsi? Enfin, de manière plus générale, a-t-on une idée sur comment réaliser ce virage vers la professionnalisation des formations?

**(4) Enjeux en matière de ressources humaines.** Je relève une dernière «piste de développement» mise en relief par les auteurs du Rapport d'auto-évaluation en rapport avec deux enjeux intimement reliés : premièrement, la pérennisation souhaitée du poste de coordonnatrice des projets en GSS et celle du poste de professeur en GSS ainsi que, deuxièmement, le recrutement d'un nouveau professeur que l'on espère en mesure d'enseigner des cours médiatisés. Le premier point révèle non seulement la fragilité des postes dédiés aux programmes en GSS (actuellement temporaires) mais, par-delà ces postes, cela nous rappelle aussi la fragilité des programmes en GSS en tant que tels<sup>58</sup>. Pour ce qui est plus précisément de la pérennisation des deux postes mentionnés en GSS telle que souhaitée par les membres du corps professoral, je serais prêt à appuyer leur demande mais avec une nuance : je me questionne s'il ne serait pas opportun, notamment pour des raisons de souplesse, d'ajouter ce personnel en dédiant ces deux postes à la fois à l'AP et à la GSS. Est-ce que cela poserait un problème de financement concernant ces postes actuellement dédiés à la GSS et qui sont largement financés par le CNFS<sup>59</sup>? Le second point a trait à l'embauche d'un nouveau professeur qui enseignerait des cours médiatisés. Sur cette question, les auteurs du Rapport d'auto-évaluation estiment que cette ressource additionnelle serait un atout, par exemple afin de mieux desservir les étudiants en région ainsi que les étudiants internationaux. Or, depuis le mois de mars 2020, nous savons tous que le contexte de la pandémie de la COVID-19 a littéralement décuplé l'importance de l'enjeu qu'est l'enseignement à distance (bien que certaines activités requièrent toujours la présence des professeurs et des étudiants sur les lieux de l'université. D'ailleurs, je m'attends à ce que, dans les prochains mois, tous les professeurs soient appelés à donner la plupart sinon tous leurs cours à distance (Voir R-2b, R-6a).

---

<sup>58</sup> Notons que, bien que je me penche sur l'état des programmes en AP et en GSS de l'École des HEP depuis quelques mois déjà et qu'il m'a été donné de me rendre compte de la fragilité de ces programmes, y compris également ceux en AP (ne serait-ce que de par le très faible nombre d'étudiants qui s'y sont inscrits depuis les cinq dernières années pour lesquelles des statistiques ont été compilées, ainsi que de par les conditions générales du contingent des jeunes professeurs du secteur en AP-GSS (question que j'ai largement abordée dans mon rapport) (Voir R-4a), il reste que je n'ai pas été en mesure d'accéder à une part des informations qui auraient possiblement pu me permettre de mieux évaluer les tenants et les aboutissants se rapportant à la situation difficile dans laquelle évoluent ces programmes (quant à leur statut, à leur financement, à leur structure de gouvernance et quant aux intérêts défendus par les représentants des différentes instances impliquées dans cette dynamique), situation que certains acteurs m'ont à peine fait entrevoir. Cela ne me permet donc pas d'émettre un avis éclairé et global sur ces enjeux. Sur ce plan, je suis resté avec plus de questions que de réponses...

<sup>59</sup> CNFS : Consortium national de formation en santé.

### **3. Conclusion**

#### **3.1. Schématisation d'une dynamique et méthodologie**

En guise de conclusion, je propose de mettre visuellement en évidence les principales relations causales ayant caractérisé la dynamique qui a prévalu en ce qui concerne l'évolution de six programmes en AP et en GSS sous la responsabilité de l'École des HEP de l'UM, dans le cadre du processus d'évaluation externe de ces programmes. Bref, je propose schématiquement ma compréhension des causes et des conséquences de cette dynamique pour laquelle, je considère que plusieurs de ces aspects pourraient faire l'objet d'une amélioration (Voir la figure 1).

Sur le plan méthodologique (Voir R-1.2), l'identification de ces relations causales a émergé à partir des informations que j'ai accumulées en consultant diverses sources documentaires fournies par l'UM ou obtenues en examinant le site Internet de cette institution. C'est aussi par le témoignage de différents groupes d'acteurs (administrateurs, professeurs, étudiants et diplômées) rencontrés sur le campus de cette université à la fin du mois de novembre 2019 que j'ai pu recueillir les autres informations qui m'ont servi à alimenter mon analyse.

#### **3.2. Dynamique des programmes en AP et en GSS**

Situons d'abord les programmes en AP et en GSS de l'École des HEP à l'intérieur d'un contexte historique. Un premier élément à retenir est la période de temps qui s'est écoulée depuis le dépôt du Rapport Chiasson et Vézina en 2006 suivi, un an plus tard, par une évaluation des programmes en AP, et ce, jusqu'au processus actuel d'évaluation des programmes en AP et en GSS. Ces années ont été jalonnées par la création de plusieurs programmes : ceux en GSS (mis sur pied entre 2006 et 2011 inclusivement) ainsi que de nouveaux programmes courts, tant en AP qu'en GSS. Malgré le long parcours qui a séparé les deux processus d'évaluation des programmes de 2007 et de 2019 ainsi que, entre-temps, la mise en place d'un processus de révision des programmes en AP et en GSS réalisé en 2015, cela n'a pas empêché certains programmes courts de ce secteur d'occuper et de maintenir un positionnement tellement

semblable les uns par rapport aux autres<sup>60</sup> qu'ils n'ont jamais cessé de se disputer à peu près la même clientèle d'étudiants. Par ailleurs, un examen sommaire effectué par mon collègue évaluateur et moi nous amène à soutenir que les redondances de contenu entre certains cours appartenant à ces programmes s'avèrent importantes au point qu'il conviendrait de songer à les fusionner alors que d'autres cours demanderaient tout au moins une mise à jour majeure, voire même à la limite, leur abolition (par exemple, lorsque le sujet principal du cours est devenu obsolète). D'autres indices tendent aussi à montrer que les programmes en AP et en GSS de l'École des HEP en sont peut-être à la croisée des chemins. J'en ai pour élément de preuve leur niveau extrêmement faible – en fait, presque nul – d'admissions d'étudiants depuis les cinq dernières années<sup>61</sup>.

Ce contexte se superpose à celui du départ de la totalité des anciens professeurs de ce secteur en l'espace que quelques années à peine, ce qui a nécessité leur remplacement de manière toute aussi rapide par de nouveaux professeurs en début de carrière tant sur les plans de l'enseignement qu'en recherche. Ainsi, ce sera donc sur les épaules des membres de ce nouveau corps professoral que reposera dans les années à venir la tâche de renouveler ou même de transformer en profondeur l'offre des programmes en AP et en GSS de l'École des HEP.

Les circonstances qui ont marqué les programmes en AP et en GSS mais aussi les conditions dans lesquelles les professeurs de ce secteur ont œuvré n'ont évidemment pas été sans conséquence pour la suite des choses. Voilà un petit contingent de nouveaux professeurs à qui l'on a confié la tâche de couvrir un champ diversifié de connaissances, ce qui les a obligé à se partager un grand nombre de cours différents à enseigner qu'ils ont dû auparavant mettre sur pied. Cela explique que depuis l'arrivée de ces professeurs à l'École des HEP, une grande partie de leur énergie et de leur temps a été drainée par la préparation et le rodage de tous ces nouveaux cours à enseigner. Or, les informations que mon collègue et moi avons récoltées lors de nos contacts avec ces jeunes professeurs ainsi qu'avec les étudiants qui ont suivi leurs cours suggèrent que pour réussir à effectuer leurs tâches en enseignement tout en gardant la tête hors de l'eau, ces professeurs ont dû procéder «stratégiquement» afin de s'aménager plus de latitude à l'intérieur du temps qu'ils disposaient pour effectuer leurs activités professionnelles. Par exemple, les contraintes auxquelles ces professeurs ont été soumis les ont possiblement conduit à privilégier certains procédés tels que la réutilisation d'un même contenu d'enseignement dans plus d'un cours ou, encore,

---

<sup>60</sup> Rappelons que ce problème de similitude de positionnement entre certains programmes courts est même en voie de s'aggraver, si l'on considère, par exemple, le changement à venir prochainement pour lequel, tant en AP qu'en GSS, l'on prévoit raccourcir les programmes de Diplôme de 30 à 24 crédits, ce qui les rapprocheront encore plus des programmes de Certificat qui totalisent 15 crédits (Voir R-1a).

<sup>61</sup> Cette affirmation repose sur la base des statistiques portant sur les cinq dernières années disponibles (données fournies par le Rapport d'auto-évaluation).

l'emploi d'approches d'enseignement telles que le recours en classe à des présentations effectuées par des invités. Toutes ces actions ne sont pas un mal en soi, mais peuvent devenir des choix questionnables s'ils reflètent davantage les contraintes de temps des professeurs que leurs véritables préférences d'ordre pédagogique. C'est là que réside le risque d'affecter à la baisse la qualité de leur enseignement, donc celle de leurs cours et, au final, celle des programmes dans lesquels ces cours s'inscrivent. Or, selon moi, la pression qui s'exerce constamment sur ces professeurs de par la lourde tâche en enseignement qu'ils ont à assumer, les rend vulnérables en face de ce type de dérive.

Malgré la persistance de cette pression résultant du poids de la tâche en enseignement imposée aux membres du corps professoral, chacun d'eux a pu, jusqu'à maintenant, dissimuler autant qu'il a fallu, ses difficultés de fonctionnement et peut-être même, parfois, sa détresse, ne serait-ce qu'afin d'éviter d'apparaître au regard des collègues et de la direction comme étant un élément faible du groupe d'enseignants. Cette pression alimenterait donc un climat de travail apparemment dynamique, car axé sur la performance mais, en réalité, de plus en plus affecté par la loi du silence sur la difficulté de ces derniers à atteindre les cibles en termes de résultats. Or, si l'utilisation de procédés comme ceux mentionnés dans le paragraphe précédant devait un jour s'avérer insuffisante pour permettre aux professeurs de continuer à faire face à cette pression en la contournant discrètement, ce tabou finira par se lézarder, mais à quel prix! En effet, cela pourrait bien déboucher, par exemple, sur la multiplication de manifestations d'épuisement professionnel (*burn-out*) ou encore sur le départ prématuré de quelques professeurs au profit d'établissements concurrents. La problématique qui semble se dessiner soulève des enjeux de taille : ceux du bien-être et de la rétention à long terme de professeurs à travers la place qui leur sera aménagée au sein de l'École des HEP, considérant que cette ressource – la plus précieuse de l'institution – donne en sourdine des signes qu'elle est actuellement mise à mal. En conséquence, dans une perspective de prévention, la résolution de cette problématique commande rapidement une amélioration des conditions accordées à ce groupe de professeurs qu'il faudra écouter, consulter et désormais mieux soutenir de diverses façons.

Ces considérations m'amènent à aborder un autre enjeu qui dépend de cette même problématique : le volet «R-D-C» (plus exactement du volet recherche) des membres du corps professoral qui en sont, là aussi, à l'amorce de leur carrière en tant que nouveaux chercheurs. Parmi les conditions susceptibles de favoriser l'essor de cet aspect de leur carrière, il y a le recours à des services de soutien assurés par diverses ressources humaines et physiques que doit fournir une instance comme l'École des HEP, d'autant plus qu'à l'échelle institutionnelle, ce type de services ne doit pas être considéré comme une dépense mais bien comme un investissement. Par exemple, il en est ainsi du soutien à la préparation des demandes de

subvention de projets de recherche à soumettre par les professeurs, notamment, auprès des organismes nationaux administrant les grands programmes de subvention à la recherche. Une autre condition favorisant le développement de la carrière des professeurs en recherche consiste simplement à leur accorder suffisamment de temps pour qu'ils puissent s'adonner à des activités de recherche (recension des écrits, collecte et analyse des données empiriques, supervision d'agents de recherche, etc.) ainsi qu'à des activités de diffusion des résultats de leurs recherches (publications, participations à divers congrès ou autres événements du genre, etc.). Si les services de soutien aux activités de recherche des professeurs constituent bel et bien un investissement, c'est que la recherche subventionnée (en plus d'être, par définition, un apport de fonds) peut être aussi une source de rayonnement tant pour le chercheur que pour l'institution à laquelle il est rattaché. D'ailleurs, il est notoire que le financement et le rayonnement sont deux facteurs liés aux activités de recherche qui tendent à se renforcer mutuellement.

Cela étant, dans le contexte où la charge en enseignement des professeurs représente une contrainte qui tend à limiter leur capacité à s'investir dans leurs autres activités professionnelles, incluant la recherche, il demeure qu'à la lecture de leur CV, ces derniers paraissent relativement impliqués dans diverses activités de recherche. Cependant, de manière générale, force est de constater que le financement de projets majeurs de recherche pour lesquels ils détiennent le statut de chercheurs principaux est une réalité qui reste encore à venir, ce qui soulève quelques questions. Ainsi, quelle sera la suite de leurs activités de recherche dans les prochaines années et à plus long terme? Bref, dans quelle mesure la carrière de chercheurs de ces professeurs prendra son envol ou non? Je souligne que ces jeunes chercheurs sont à une étape cruciale de leur carrière sur ce plan, en ce qu'ils ne peuvent pas attendre plusieurs années avant de penser à établir leur carrière de chercheur. Partant du constat de la situation actuelle, quelles actions concrètes l'École des HEC serait prête à poser dès maintenant pour mieux soutenir ses professeurs, par exemple, dans leur quête de fonds de recherche afin d'augmenter leurs chances d'obtenir des sources importantes de financement? Ces enjeux devraient être également considérés comme prioritaires par les membres de la direction de l'École des HEP puisque les activités de recherche représentent une composante majeure dans le développement de la carrière des professeurs mais aussi dans le développement des programmes d'études de leur institution, tels que ceux en AP et en GSS.

Un autre impact découlant des activités de recherche effectuées par les professeurs touche, cette fois, les étudiants lorsqu'ils obtiennent un contrat en tant qu'agent (assistant) de recherche. En plus de représenter une source immédiate de revenus pour les étudiants, il a été démontré dans de nombreux milieux universitaires que la création de tels liens entre professeurs et étudiants peut aussi constituer un facteur de persévérance aux études ainsi qu'une source de motivation incitant certains étudiants à

s'engager dans un nouveau programme d'études de niveau supérieur, car les tâches d'agents de recherche constituent parfois un prolongement au soutien académique apporté à l'étudiant<sup>62</sup>. En contrepartie, l'ensemble des avantages que des professeurs-chercheurs et leur institution universitaire peuvent tirer de la mise sous contrat d'agents de recherche tend à se réduire à une peau de chagrin lorsque, au contraire, les conditions favorables à la production d'activités de recherche par les professeurs ne sont pas réunies. Sur ce point, les informations que j'ai pu récolter suggèrent que peu d'étudiants dans le secteur en AP-GSS participent à des activités de recherche pour le compte de professeurs par la voie de tels contrats. Voilà donc un autre aspect à améliorer dont la source première reste, encore et encore, le financement de la recherche (qui commence le plus souvent par du financement institutionnel, c'est-à-dire interne, avant que le chercheur fasse appel avec succès à des sources externes de financement de plus grande envergure).

### 3.3. Résumé et mots de la fin

De manière générale et dans une optique à long terme, il ressort que, depuis quelques années, si les programmes du secteur en AP-GSS de l'École des HEP sont portés par un jeune et dynamique corps professoral, il demeure que le contexte dans lequel ces professeurs sont appelés à œuvrer m'apparaît plutôt difficile. J'ai souligné à plusieurs reprises dans quelle mesure et de quelle manière le grand nombre de cours différents que ces derniers ont eu à mettre sur pied et à dispenser représente à mes yeux une charge en enseignement excessive au point de compromettre la qualité de leur enseignement et, par extension, celle des programmes d'études dans lesquels ces cours s'inscrivent. De même, la lourde charge en enseignement imposée à ces professeurs (qui, à certains égards, rappelle les conditions d'enseignement de nombre de chargés de cours dans d'autres universités) me semble peu propice à la progression de leur carrière, notamment, dans le domaine de la recherche. Le prolongement d'une telle situation pourrait bien mener certains de ces professeurs à l'épuisement professionnel ou, encore, à leur départ prématuré. À long terme, cela pourrait signifier à l'échelle de l'École des HEP, moins de financement provenant de l'apport des subventions de recherche obtenues par ses professeurs, moins de rayonnement institutionnel, moins de pouvoir d'attraction auprès d'une clientèle étudiante potentielle, etc. D'ailleurs, cela irait à l'encontre de l'énoncé de mission de l'UM dans lequel il est écrit :

«Elle [l'UM] est reconnue en Acadie et dans la Francophonie pour l'excellence de son enseignement et de sa recherche et sa contribution au développement de la société

---

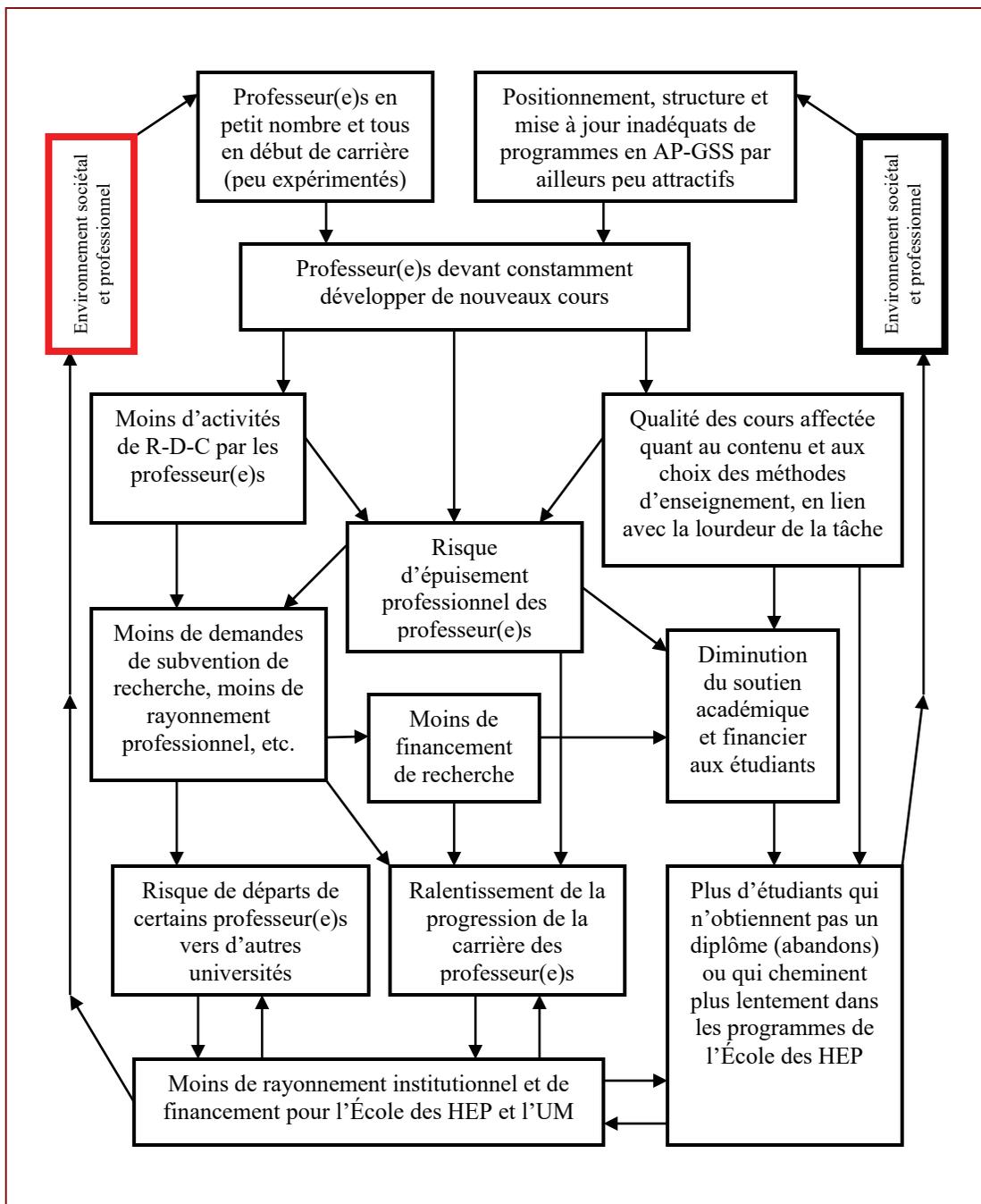
<sup>62</sup> Dans le vocabulaire de la psychologie behavioriste, ces contrats d'assistance de recherche accordés à des étudiants acquièrent souvent chez eux la valeur d'un «renforcement positif» à la recherche, certes, mais aussi aux études.

acadienne et universelle» (Planification stratégique 2020. Un rêve qui nous appartient. UM. 2013. page 2).

Afin de faire en sorte que les scénarios les plus pessimistes ne se concrétisent jamais, diverses propositions de solutions ont été envisagées dans ce rapport mais, en bout de piste, il ressort que celles-ci impliquent toutes l'allègement de la charge en enseignement des professeurs. Parmi ces propositions ou recommandations, j'ai souligné l'importance d'accorder plus de ressources aux professeurs afin de les soutenir davantage dans certaines tâches, particulièrement en enseignement et en recherche. Par ailleurs, je sais que l'embauche d'un professeur est prévu pour 2020 (ce qui est possiblement déjà fait au moment d'écrire ces lignes). Dans les circonstances, je n'ai pas en main les informations nécessaires qui pourraient me conduire à recommander l'embauche d'un autre professeur dans le secteur en AP-GSS. Cependant, ce qui importe, c'est de tout faire pour que le nombre de professeurs qui seront en poste, devra être suffisant pour qu'ils puissent exercer convenablement leurs tâches dans l'ensemble des aspects de leur carrière d'universitaire, et ce, sans être constamment poussés à la limite de leurs capacités (et, parfois même, au-delà, comme cela semble avoir été le cas depuis leur arrivée en poste). Une autre catégorie de recommandations concerne la mise en branle d'un processus de révision des programmes en AP et en GSS qui devrait inclure la mise à jour du contenu de certains cours (processus qui, de toutes façons, devrait être réalisé périodiquement) et aboutir – le cas échéant – à l'ajout, la fusion, la scission ou même l'abolition de cours (si nécessaire). De plus, je recommande aux autorités de cette même institution d'envisager sérieusement l'abolition des deux programmes de Diplôme (en AP et en GSS) dont le positionnement se superpose à celui des programmes de Certificat à l'intérieur de l'éventail des programmes d'études offerts à la clientèle étudiante de l'École des HEP (Voir la figure 1 à la page suivante).

Enfin, nonobstant toutes les autres recommandations que j'ai formulées précédemment, mon avis est que, fondamentalement, il y a encore un éléphant dans la pièce. C'est pourquoi je propose ce qui suit : que les autorités de l'UM puissent trouver le temps – et surtout la volonté politique – nécessaires de réfléchir en profondeur sur l'avenir à long terme de ces programmes en AP et en GSS, considérant notamment les problèmes constatés relatifs au petit contingent de professeurs et au nombre presque nul d'étudiants admis depuis les cinq dernières années. Sincèrement, je ne pense pas avoir en main toutes les informations requises qui me permettraient d'énoncer une recommandation plus précise, sauf pour exprimer mon incapacité à comprendre pourquoi, dans de telles conditions, ces programmes sont maintenus à l'intérieur de la structure actuelle. Logiquement, ne pourrait-on pas générer une plus grande synergie si l'on intégrait ces programmes (et les ressources qui y sont rattachées) à l'intérieur de la Faculté d'administration de l'UM?

**Figure 1. Schéma de la dynamique des programmes en AP et en GSS**



## Annexe A

**Tableau de correspondance des réponses au mandat d'évaluation (X0 à X8) et des critères d'évaluation (Y1 à Y13)**

Critères d'évaluation  Y\X			Réponses au mandat d'évaluation									
			1. Introduction (Contexte de l'évaluation)	2.1. Contenu et évolution des programmes	2.2. Direction et ressources professorales	2.3. Enseignement et conditions associées	2.4. Apprentissage et atteinte des résultats	2.5. Appui (soutien) aux étudiant(e)s	2.6. R-D-C et sa contribution	2.7. Les programmes et leur milieu	2.8. Autres interrogations ou observations sur les programmes	
			X0	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	
Principe de qualité	1. Contenu adéquat	Y1		X1Y1								
	2. Amélioration continue	Y2		X1Y2								
	3. Leadership	Y3			X2Y3							
	4. Expertise et diversité des professeur(e)s	Y4			X2Y4							
	5. Conditions d'apprentissage	Y5				X3Y5						
	6. Environnement d'apprentissage	Y6				X3Y6						
	7. Clarté et pertinence des résultats escomptés pour les étudiant(e)s	Y7					X4Y7					
	8. Méthodes d'enseignement	Y8				X3Y8						
	9. Atteinte des résultats escomptés par les étudiant(e)s	Y9					X4Y9					
	10. & 11. Soutien aux étudiant(e)s	Y10						X5Y10				
	12. & 13. Incidences de la R-D-C	Y11							X6Y11			
	14. Contribution du programme (développement et épanouissement de la société)	Y12								X7Y12		
	15. Interrogations propres au programme	Y13										X8Y13

En croisant les deux listes d'items sur lesquelles l'analyse des évaluateurs externes est censée se fonder, notons qu'à chaque catégorie «X» de la liste des «Réponses au mandat d'évaluation», correspond une catégorie «Y» de la liste des «Critères d'évaluation». Cela signifie que les deux listes se chevauchent à peu près parfaitement. De plus, même l'ordonnement des items des deux listes est quasi identique. Cela se constate visuellement par la presque parfaite diagonale formée par le croisement de ces deux listes dans le tableau matriciel présenté ci-dessus. **Ainsi, l'emploi conjoint de ces deux listes constitue un dédoublement.** En conséquence, je propose au VRAEAP de l'UM de procéder à une simplification des documents d'information destinés à ceux qui, dans le futur, auront à effectuer une évaluation de programmes et à rédiger un rapport d'auto-évaluation interne ou un rapport d'évaluation externe.

## Références (documents consultés)

Planification stratégique 2020 de l'Université de Moncton (2013).

Plans de cours (syllabus) des professeurs et des chargés d'enseignement du secteurs en Administration publique et en Gestion des services de santé de l'Université de Moncton (Selon les documents, ceux-ci se réfèrent à différents trimestres dans la seconde moitié de la décennie 2010).

Politique d'évaluation des programmes de l'Université de Moncton.

Rapport d'auto-évaluation des programmes en Administration publique et en Gestion des services de santé de l'École des Hautes études publiques (HEP), Université de Moncton (2019).

Rapport d'évaluation des bases de données, périodiques et monographies des bibliothèques de Campus de Moncton pour Maîtrise, Certificat et Diplôme en Administration publique et Maîtrise, Certificat et Diplôme en Gestion des services de santé. Université de Moncton (2019).

Rapport d'évaluation externe de Lucie Rouillard (2007).

Répertoire des programmes 2019-2020 de l'Université de Moncton (Site Web, consulté le 16 octobre 2019).

★ ★ ★

## Réaction des membres CES aux rapports d'évaluation AP/GSS

Les membres du CES reçoivent avec satisfaction les jugements d'ensemble très positifs des deux évaluateurs externes. Il semble en effet que les étudiants et les étudiantes de nos programmes de cycle supérieur en administration publique et en gestion des services de santé soient très satisfaits de la formation qu'ils reçoivent ou ont reçue. Nous souhaitons également remercier les évaluateurs pour leurs commentaires judicieux. Nous constatons que les propositions s'inscrivent parfaitement dans la lignée des recommandations que le secteur AP-GSS avait lui-même énoncées. Notre réaction à cet exercice d'évaluation se concentre sur les commentaires reçus sur la structure et le contenu des programmes ainsi que sur nos ressources professorales.

### I. NOS PROGRAMMES, NOTRE OFFRE DE COURS

Comme le soulignent les évaluateurs externes, réduire le nombre total de crédits est, en effet, un de nos souhaits. Cette diminution s'inscrit également dans une tendance que l'on retrouve au sein de la plupart des universités. Pour ce faire, nous envisageons notamment de rationaliser le nombre de cours et de réduire l'offre de certains cours obligatoires et optionnels. Dans la même foulée, nous ciblons nous aussi la nécessité de fusionner certains cours et d'en actualiser l'intitulé et le contenu pour d'autres. Néanmoins, et avant de procéder à une telle réduction, nous souhaitons vérifier que cela puisse continuer à être compatible avec les exigences des organismes financiers partenaires et particulièrement avec l'octroi de bourses pour nos étudiantes et étudiants.

Nous sommes aussi en accord avec les atouts que renferment le développement d'une offre de cours en ligne, tant par la potentialité qu'une telle option puisse procurer en termes de nouvelles inscriptions, que sur le plan du contexte actuel (COVID-19) qui démontre l'utilité selon les circonstances d'une offre de cours à distance.

En lien avec la proposition de passage intégré à la maîtrise, nous trouvons l'idée très intéressante et nous souhaiterions la rendre possible pour le futur, sous réserve de la faisabilité administrative du projet. Nous comptons explorer cette initiative davantage dans le cadre de nos réflexions futures.

Toutefois, nous émettons une certaine réserve en ce qui concerne les recommandations qui concernent les cours « Projets de recherche » et « Stage ». La proposition émise par les deux évaluateurs externes d'offrir le stage à la toute fin du programme ne nous apparaît pas une option optimale. Cela rendrait nécessaire de dispenser une partie des cours lors de la session printemps-été, plus courte que celle d'hiver, ce qui obligerait les étudiants et étudiantes à suivre plusieurs séances de cours en peu de temps et risquerait de nuire à leur apprentissage.

Nous sommes également en désaccord avec la proposition de supprimer certains de nos programmes courts. Nous sommes conscients que le nombre d'inscriptions de ces programmes n'est pas élevé, mais nous avons en revanche pris plusieurs initiatives afin d'accroître les effectifs dans ces programmes, notamment au moyen de la médiatisation de plusieurs cours et en assurant une plus grande visibilité des formations (partenariat avec la Formation continue, entre autres). D'ailleurs, les dernières statistiques en termes d'inscriptions dans nos programmes semblent démontrer que ces initiatives portent fruit.

### II. NOS RESSOURCES

Au niveau des ressources à notre disposition, nous souhaitons souligner que le poste de professeur en analyse des politiques publiques a été, depuis, comblé. Nous souscrivons parfaitement aux

propositions des évaluateurs externes de continuer à pouvoir recourir à des chargé.e.s de cours pour offrir à nos étudiants et étudiantes une expertise, mais aussi une ouverture vers une autre vision et d'autres formes de pédagogie que celles offertes par le corps enseignant en place.

Nous retenons aussi l'idée de pérenniser le poste de professeur en gestion des services de santé, afin de continuer à développer et offrir une formation en français dans ce domaine. À l'heure actuelle, ce poste nous apparaît fragilisé puisqu'il est entièrement financé par le Consortium nationale de formation en santé (CNFS). Or, notre offre de formation en gestion des services de santé ne cesse de prendre de l'importance, à l'instar du nombre de nos inscriptions. En outre, la professeure qui occupe ce poste, correspond à une candidature d'excellence dont les activités de recherche, à la pointe de son domaine, participent au rayonnement de nos formations et de notre secteur.

Dans le même ordre d'idée, nous sommes d'avis que le poste de coordination des stages et gestion de projet GSS devrait également être pérennisé ; ce poste est, pour l'heure majoritairement financé par le CNFS (70%), alors que les responsabilités qui y sont associées répondent autant aux besoins des programmes en administration publique qu'en gestion des services de santé. Ce poste existe depuis près de 12 années et n'a eu de cesse de prendre de l'ampleur (coordination de plusieurs centaines de stages, marketing de nos formations, organisations de manifestations scientifiques, et plus récemment direction-adjointe du secteur *ad interim*). Les compétences qui y sont associées deviennent plus techniques, stratégiques et s'avèrent indispensables à l'évolution future de nos programmes. Enfin, nous sommes convaincus que le poste de coordination de stages et gestion de projet GSS mérite d'être pérennisé et actualisé afin de mieux répondre aux missives des divers projets de développement actuels et envisagés : la mutation pourrait, par exemple, prendre la forme d'un poste en coordination des études et des stages. Comme l'ont souligné les évaluateurs externes dans leurs rapports respectifs, la contribution de ces deux postes est non seulement pertinente, elle s'avère essentielle pour garantir notre offre de cours et supporter les projets de développement que nous souhaitons mettre en œuvre au cours des prochaines années.

Ces projets de développement visent à augmenter notre effectif étudiant et mais aussi à accroître le rayonnement de nos programmes à l'échelle locale, provinciale, nationale et internationale. Plusieurs stratégies sont déjà en cours de développement, dont notamment :

- l'organisation de webinaires en lien avec nos disciplines et l'expertise du corps professoral (en partenariat avec la Formation continue) ;
- l'organisation de réunions d'informations concernant nos programmes auprès d'un public cible ;
- la création d'un Réseaux des ancien.ne.s et ami.e.s AP/GSS ;
- le développement de partenariats avec divers organismes visant l'optimisation d'offres de cours (Ordre des Conseillers en Ressources Humaines Agréés du NB, école de la fonction publique...) et l'octroi de programmes financiers (bourses MITACS, PCBF, Leaders de la francophonie) ;
- un rapprochement avec l'Institut d'administration publique du Canada – chapitre de Moncton.

En plus de considérer que nos formations répondent aux besoins de la francophonie sur nos territoires, les membres du CES souhaitent réitérer leur volonté de continuer à développer l'offre actuelle pour lui permettre de nous ouvrir davantage à l'international et auprès de cohortes professionnelles spécifiques. Nous sommes donc très ouverts à poursuivre notre réflexion quant aux moyens d'améliorer nos programmes.

2 octobre 2020



UNIVERSITÉ DE MONCTON  
CAMPUS DE MONCTON

Faculté des arts et des sciences sociales  
Bureau du doyen

PAR COURRIEL

Le 19 octobre 2020

Monsieur Gilles Roy  
Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche  
Université de Moncton

**Objet : Réaction du décanat de la FASS au rapport des évaluateurs  
externes des programmes de 2<sup>e</sup> cycle en administration publique  
et en gestion des services de santé**

Monsieur le Vice-recteur,

La présente constitue la réaction du décanat de la Faculté des arts et des sciences sociales au rapport préparé par les membres de l'équipe d'évaluation des programmes de 2<sup>e</sup> cycle (certificat de 2<sup>e</sup> cycle, diplôme de 2<sup>e</sup> cycle et maîtrise) en **administration publique (AP)** et en **gestion des services de santé (GSS)**. Elle fait suite à une note de service de la vice-rectrice adjointe à l'enseignement et aux affaires professorales en date du 9 septembre 2020. Cette réaction a été élaborée à la lumière des rapports d'évaluation externes<sup>1</sup> présentés respectivement par M. Francis Garon et M. Daniel Lozeau, et après lecture des réactions préparées par les membres du CES des programmes d'administration publique et de gestion des services de santé ainsi que la FESR, lesquelles sont annexées à la présente réaction. Veuillez noter que, dans la mesure où aucun mécanisme formel n'est prévu à cet effet dans la Politique d'évaluation des programmes de l'Université de Moncton, nous nous autorisons dans cette réaction à exposer plus globalement la perspective du décanat de la Faculté sur la situation des programmes de 2<sup>e</sup> cycle susmentionnés ainsi que sur les modifications que le secteur d'administration publique et de gestion des services de santé – dorénavant le « secteur AP-GSS » – pourrait proposer à ces programmes dans les années à venir.

---

<sup>1</sup> À noter que les évaluateurs ont chacun soumis leur propre rapport; les conclusions, cependant, abondent dans le même sens.

18, avenue Antonine Maillet  
Moncton (Nouveau-Brunswick)  
E1A 3E9 Canada

506.858.4183 (Taillon) / 506.858.4018 (Arts)  
jean-francois.thibault@umoncton.ca  
<http://www.umoncton.ca/umcm-fass/>

Précisons d'emblée que nous avons lu avec grand intérêt les rapports préparés par les évaluateurs. Nous sommes ainsi heureux de noter le sérieux avec lequel ils ont effectué leur travail et le souci qu'ils ont mis à réfléchir aux développements qui pourraient être envisagés pour renforcer les programmes et en assurer la pérennité. Sur le fond, l'évaluation globale qui est faite des programmes par les membres de l'équipe d'évaluation nous apparaît positive.

D'abord, en ce qui concerne le **contenu des programmes** et leur **évolution**, si les évaluateurs reconnaissent que, de manière générale, les programmes sont pertinents, ils sont néanmoins d'avis qu'une simplification de l'offre des programmes s'impose (Lozeau, p. 13), notamment par la réduction du nombre de crédits des programmes de maîtrise (Lozeau, p. 13; Garon, p. 4). Ils proposent également l'abolition du diplôme de 2<sup>e</sup> cycle, un intermédiaire entre le certificat de 2<sup>e</sup> cycle et la maîtrise. Nous sommes d'avis qu'il est prématuré de soutenir cette recommandation à ce stade, mais nous invitons cependant le secteur AP-GSS à réfléchir aux moyens à prendre pour que les programmes en AP et en GSS soient davantage intégrés et ne représentent pas un fardeau supplémentaire sur le plan administratif et financier. Il nous semble plus important de proposer, à l'instar des évaluateurs, que l'offre de cours obligatoires et à option des programmes soit revue (Lozeau, p. 15; Garon, p. 4), notamment en éliminant les redondances dans les contenus et en mettant à jour les contenus. Les cours doivent, dans l'ensemble, répondre aux besoins du marché et, plus largement, de la société. Nous invitons également le secteur AP-GSS à se pencher sur l'opportunité d'offrir davantage de cours à distance de manière à rejoindre un plus grand public (Lozeau, p. 23). Enfin, la recommandation des évaluateurs voulant que le stage en milieu de travail soit reporté à la toute fin des programmes de maîtrise ne nous apparaît pas pertinente, à la fois pour des raisons logistiques et pédagogiques.

Pour ce qui est de la **direction** et des **ressources professorales**, les évaluateurs font observer que la situation des ressources professorales constitue l'un des « grands défis » pour les programmes (Garon, p. 4) et proposent ainsi le « renforcement du corps professoral » (Lozeau, p. 39). Précisons à cet égard que, depuis la visite des évaluateurs, nous avons procédé à l'embauche d'une professeure spécialiste des politiques publiques. Pour alléger le fardeau qui repose sur l'équipe professorale, en plus du travail à effectuer sur la banque de cours et sur la structure des programmes qui accentue cette pression, nous invitons le secteur AP-GSS à voir de quelle manière il est possible de réduire le nombre de cours différents donnés par les membres du corps professoral afin qu'ils puissent se « concentr[er] sur les cours essentiels et en lien avec leur expertise et leur programme de recherche » (Garon, p. 4).

S'agissant de l'**enseignement** et des **conditions associées**, nous sommes d'accord avec les évaluateurs pour dire que les approches pédagogiques privilégiées sont diversifiées et adéquates, et nous réitérons que les programmes doivent continuer à assurer un « équilibre adéquat entre les dimensions théoriques et pratiques » (Garon, p. 5) tout en maintenant une « variété de pratiques [pédagogiques] » (Lozeau, p. 46). Pour ce faire, il importe de continuer de faire appel à des praticiens de qualité et de pérenniser les collaborations avec les divers milieux (Garon, p. 5).

En ce qui concerne les **résultats d'apprentissage** et leur **atteinte**, les évaluateurs observent que, en dépit du petit nombre d'étudiantes et d'étudiants interviewés, le niveau de satisfaction générale est élevé (Garon, p. 6) et que les résultats d'apprentissage escomptés sont pertinents (Lozeau, p. 52). L'expérience des cours en ligne n'est toutefois pas toujours concluante, et cela pour diverses raisons. Ainsi, nous recommandons que le secteur AP-GSS se penche sur les moyens à prendre pour améliorer l'expérience des étudiantes et étudiants dans ce type de cours. Enfin, même si les programmes ont des visées essentiellement professionnelles, nous sommes d'avis que les cours doivent continuer à viser un équilibre entre la théorie et la pratique.

Quant à l'**appui aux étudiantes et étudiants**, les étudiantes et étudiants peuvent se prévaloir d'un suivi personnalisé par la coordonnatrice de projets ainsi que par les membres du corps professoral (Garon, p. 7) et bénéficient de ressources et de services jugés suffisants. Nous invitons toutefois le secteur AP-GSS à mettre sur pied un réseau de contacts avec ses principaux partenaires (Lozeau, p. 55), notamment en proposant davantage d'activités sociales et de réseautage (Garon, p. 7). Ce sont là des initiatives qui permettraient un rapprochement avec les divers employeurs et organismes, d'une part, et qui faciliteraient la transition des étudiantes et étudiants sur le marché du travail, d'autre part.

Pour ce qui est de la **RDC** et de sa **contribution**, les évaluateurs estiment qu'il leur a été difficile de juger, à partir de l'information mise à leur disposition, en quoi la recherche contribue directement aux programmes et à leur visibilité (Garon, p. 7), même s'ils observent des recoupements entre les domaines de spécialité des professeures et professeurs et le contenu des cours qu'ils donnent (Lozeau, p. 60). Nous proposons donc que la contribution des membres de l'équipe professorale soit rendue plus visible, notamment par l'entremise de la page Web de l'École.

Enfin, quant aux **liens avec le milieu**, l'un des évaluateurs soulignent que les programmes semblent « relativement bien ancrés dans leur milieu » (Garon, p. 8), l'autre évaluateur affirmant que cet aspect ne ressort pas clairement du rapport d'autoévaluation soumis par l'équipe. Ainsi, nous invitons le secteur AP-GSS à maintenir et à bonifier les activités (Midis HEP, Printemps de l'École, etc.) qui servent à tisser des liens entre les programmes et la communauté, puis à se pencher sur diverses stratégies de recrutement auprès des étudiantes et étudiants cibles du 1<sup>er</sup> cycle.

En conclusion de leurs rapports respectifs, les évaluateurs soulèvent d'autres questions qui, à notre sens, doivent faire l'objet de discussions au sein du secteur AP-GSS et plus largement de l'École des hautes études publiques. Il s'agit plus précisément de questions sur la portée du programme (Garon, p. 9) et sur les priorités ciblées par le secteur (Lozeau, p. 64). Concernant la portée, il est à se demander si les programmes sont trop orientés vers les besoins spécifiques des partenaires locaux et de la collectivité francophone. Gagneraient-ils à se positionner de manière plus globale, par exemple? Nous proposons que cette question soit soulevée au sein de l'équipe, notamment dans le contexte de la réflexion en cours concernant la création d'un programme de maîtrise en politiques publique. Enfin, compte tenu du nombre de projets énumérés dans le rapport d'autoévaluation, nous invitons le secteur AP-GSS à bien identifier

et à clairement cibler les priorités tout en s'assurant qu'elles s'inscrivent dans la vision et la mission de l'École, de la Faculté et de l'Université.

Pour conclure, nous tenons à rappeler que, dans le *Rapport sur la planification académique de l'Université de Moncton* présenté au CCJ en juin 2016, les programmes de cycles supérieurs en administration publique et en gestion des services de santé, plus particulièrement les programmes de maîtrise à proprement parler, figurent parmi les **programmes prioritaires**, c'est-à-dire ceux « qui s'inscrivent directement dans la mission d'une unité académique ou qui montrent un arrimage étroit avec le plan stratégique institutionnel » (p. 59 du *Rapport sur la planification académique*).

En vous remerciant, Monsieur le Vice-recteur, de l'attention que vous porterez au processus d'évaluation des programmes de cycles supérieurs en administration publique et en gestion des services de santé, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les plus sincères.



Jean-François Thibault, Ph. D.

p. j. Réaction du CES en administration publique et en gestion des services de santé  
Réaction de la FESR

c. c. M<sup>me</sup> Elizabeth Dawes, vice-rectrice adjoint à l'enseignement et aux affaires professorales  
M. Francis LeBlanc, doyen, Faculté des études supérieures et de la recherche  
M. Matthieu LeBlanc, vice-doyen, Faculté des arts et des sciences sociales  
M<sup>me</sup> Dominique Thomassin, responsable des suivis aux programmes, Faculté des arts et des sciences sociales  
M. Pierre-Marcel Desjardins, directeur, École des hautes études publiques  
M<sup>me</sup> Christine C. Paulin, directrice adjointe, École des hautes études publiques (AP-GSS)



UNIVERSITÉ DE MONCTON  
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN

Bureau du vice-rectorat adjoint à la recherche et  
Faculté des études supérieures et de la recherche

Le 15 octobre 2020

**PAR COURRIEL**

Monsieur Jean-François Thibault  
Doyen  
Faculté des arts et des sciences sociales

**Objet : Évaluation des programmes en administration publique et en gestion des services de santé**

Monsieur le Doyen,

Conformément aux étapes de l'évaluation externe des programmes, la Faculté des études supérieures et de la recherche réagit au rapport de l'évaluation externe des programmes de cycles supérieurs. Cette évaluation touche le certificat, le diplôme et la maîtrise dans chacune des deux disciplines concernées.

Premièrement, je tiens à remercier les évaluateurs externes les professeurs Francis Garon (Université York) et Daniel Lozeau (ÉNAP), l'École des hautes études publiques et la Faculté des arts et des sciences sociales pour leur grand dévouement.

Les évaluateurs ont pris la décision atypique d'écrire des rapports d'évaluation distincts. Quoique plusieurs recommandations importantes sont semblables, le rapport du professeur Lozeau diverge à plusieurs reprises du mandat d'évaluation et manque de structure. Le rapport du professeur Garon se concentre plus fidèlement sur les programmes en question. Ma rétroaction est donc basée sur ce dernier rapport.

Les commentaires élogieux des évaluateurs envers le corps professoral de l'École des hautes études publiques associé à ces programmes méritent d'être soulignés. On mentionne leur grand engagement envers ces programmes et la qualité de leurs approches pédagogiques. Le dynamisme de ce corps professoral relativement jeune est palpable. Il faut aussi noter que les étudiantes et étudiants témoignent un *niveau de satisfaction générale élevé*.

Une recommandation dont les conséquences sont presque omniprésentes dans le rapport est l'ajout d'une ressource professorale. Bien que l'allocation des ressources soit à l'extérieur du mandat de la FESR, il est clair qu'un tel ajout solutionnerait plusieurs défis soulevés dans le rapport, comme la réduction de cours différents offerts par les professeurs et professeures ou le souhait des étudiantes et étudiants d'avoir une plus grande diversité de professeurs et professeures.

.../2

Monsieur Jean-François Thibault

Page 2

Le 15 octobre 2020

On recommande que les deux programmes de maîtrise passent de 48 à 45 crédits pour les rendre conformes aux programmes de même nature offerts ailleurs au pays. Une telle diminution de crédits pourrait quelque peu soulager l'effet néfaste de l'offre d'un trop grand nombre de différents cours par les professeures et professeurs. On suggère également une révision du contenu de certains cours pour éviter les redondances. Cette dernière suggestion pourrait tout au moins en partie compenser les trois crédits de matière enlevés aux programmes. Il est clair que l'unité académique doit sérieusement considérer d'aller de l'avant avec ces recommandations.

On recommande également à l'École de trouver des moyens pour améliorer l'expérience des étudiantes et étudiants pour les cours médiatisés. L'expérience accrue obtenue lors de la pandémie pourrait mener à des pistes de solutions. J'encourage donc l'unité de se pencher sur la médiatisation des cours.

Quant au recrutement, la FESR est disposée d'aider l'unité dans leurs efforts. La recommandation de mettre plus en évidence la recherche des professeures et professeurs est certainement intéressante. J'encourage les professeures et professeurs de bonifier leur page personnelle en explicitant leurs activités de recherche. De son côté, la FESR va continuer de publiciser leurs succès en recherche.

Je félicite l'unité pour l'organisation des Midis HEP et du Printemps HEP et tout comme le professeur Garon l'encourage d'en développer d'autres afin d'améliorer l'expérience étudiante et amplifier le rayonnement de l'École.

Veuillez agréer, Monsieur le Doyen, l'expression de mes sentiments distingués.

Le vice-recteur adjoint à la recherche  
et doyen,



Francis LeBlanc

c. c. Monsieur Gilles Roy, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche  
Madame Elizabeth Dawes, vice-rectrice adjointe à l'enseignement  
Monsieur Pierre-Marcel Desjardins, directeur, École des hautes études publiques

## UNIVERSITÉ DE MONCTON

### Évaluation des programmes de 2<sup>e</sup> cycle en administration publique et en gestion des services de santé

#### Avis du Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche au Comité conjoint de la planification

#### 1. Introduction

Les 28 et 29 novembre 2019, le professeur Daniel Lozeau de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) de l'Université du Québec et le professeur Francis Garon du collège universitaire Glendon de l'Université York visitaient le campus de Moncton en tant qu'évaluateurs externes afin d'examiner les programmes de 2<sup>e</sup> cycle en administration publique (AP) et en gestion des services de santé (GSS) et de donner leur avis au sujet de ces programmes. Exceptionnellement, ils ont remis des rapports d'évaluation séparés. Le professeur Garon a remis le sien le 26 février 2020. Le professeur Lozeau a remis le sien le 31 août 2020.

Comme prévu dans la politique d'évaluation des programmes, le CES en administration publique et en gestion des services de santé (AP-GSS), le vice-recteur adjoint à la recherche et doyen de la Faculté des études supérieures et de la recherche (FESR), Francis LeBlanc, et le doyen de la Faculté des arts et des sciences sociales (FASS), Jean-François Thibault, ont eu l'occasion de réagir aux rapports de l'équipe d'évaluation. Leurs rapports datent du 2 octobre 2020, du 15 octobre 2020 et du 19 octobre 2020 respectivement.

À la suite de l'étude du rapport d'autoévaluation préparé par le CES en AP-GSS, des rapports de l'équipe d'évaluation externe Garon et Lozeau et des réactions du CES en AP-GSS, du doyen de la FASS et du doyen de la FESR à ces rapports, le Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche présente au Comité conjoint de la planification son rapport d'évaluation des programmes de 2<sup>e</sup> cycle en administration publique et en gestion des services de santé.

#### 2. Réponse au mandat d'évaluation

Dans le *Rapport sur la planification académique de l'Université de Moncton* présenté au CCJ en juin 2016, les programmes de maîtrise en administration publique et en gestion des services de santé figurent parmi les **programmes prioritaires**, c'est-à-dire ceux « qui s'inscrivent directement dans la mission d'une unité académique ou qui montrent un arrimage étroit avec le plan stratégique institutionnel » (p. 59 du *Rapport sur la planification académique de l'Université de Moncton*). Le professeur Garon mentionne que « la dernière évaluation externe des deux programmes de Maîtrise a eu lieu en 2007 » (p. 1).

##### 2.1 Le contenu du programme et son évolution

En ce qui concerne le contenu du programme, le professeur Garon note que les programmes de maîtrise exigent 48 crédits alors que 45 crédits seraient la norme (p. 2). Il suggère de réduire le nombre de crédits obligatoires. Il propose de rationaliser l'offre de cours en éliminant ou en fusionnant certains cours et en actualisant le contenu des cours (p. 2). Il énumère plusieurs séries de cours ayant des titres très semblables (ex. Réformes et tendances nouvelles, Nouveaux défis,

Modernisation de l'administration publique). Le professeur Lozeau souligne à son tour que « les redondances de contenu entre certains cours appartenant à ces programmes s'avèrent importantes » (p. 68). La mise à jour périodique du contenu devrait « aboutir – le cas échéant – à l'ajout, la fusion, la scission ou même l'abolition de cours (si nécessaire) » (p. 72).

Le CES souhaite entreprendre les réformes proposées : « Néanmoins, et avant de procéder à une telle réduction, nous souhaitons vérifier que cela puisse continuer à être compatible avec les exigences des organismes financiers partenaires et particulièrement avec l'octroi de bourses pour nos étudiantes et étudiants » (p. 2). Le doyen de la FESR affirme qu'« il est clair que l'unité académique doit sérieusement considérer d'aller de l'avant avec ces recommandations » (p. 2). Le doyen de la FASS juge important de revoir l'offre de cours « en éliminant les redondances dans les contenus et en mettant à jour les contenus. Les cours doivent, dans l'ensemble, répondre aux besoins du marché et, plus largement, de la société » (p. 2).

Le professeur Garon observe également que les inscriptions sont très faibles dans les différents programmes structurés « en poupées russes » avec un certificat de 15 crédits, un diplôme de 30 crédits et une maîtrise de 48 crédits dans chacun des deux domaines (administration publique et gestion des services de santé) (p. 3). Il souligne aussi l'importance de questionner la pertinence du programme MAP-LLB de 120 crédits (p. 3). Le professeur Lozeau recommande « d'envisager sérieusement l'abolition des deux programmes de Diplôme (en AP et en GSS) » (p. 72). À son avis, il serait nécessaire de « réfléchir en profondeur sur l'avenir à long terme de ces programmes en AP et en GSS, considérant notamment les problèmes constatés relatifs au petit contingent de professeurs et au nombre presque nul d'étudiants admis depuis les cinq dernières années » (p. 72). Il suggère la possibilité d'intégrer ces programmes à l'intérieur de la Faculté d'administration afin de « générer une plus grande synergie » (p. 72).

Le CES note que « nous avons en revanche pris plusieurs initiatives afin d'accroître les effectifs dans ces programmes, notamment au moyen de la médiatisation de plusieurs cours et en assurant une plus grande visibilité des formations (partenariat avec la Formation continue, entre autres) » (p. 2). Le CES explique qu'une série de projets qui « visent à augmenter notre effectif étudiant mais aussi à accroître le rayonnement de nos programmes à l'échelle locale, provinciale, nationale et internationale » est en cours de développement, y compris des webinaires, des réunions d'informations, un Réseaux des ancien.ne.s et ami.e.s AP/GSS, des partenariats avec divers organismes et un rapprochement avec l'Institut d'administration publique du Canada – chapitre de Moncton (p. 3).

Le doyen de la FASS trouve « qu'il est prématuré de soutenir cette recommandation [d'abolir les diplômes de 30 crédits] à ce stade » (p. 2). Il invite le secteur AP-GSS « à réfléchir aux moyens à prendre pour que les programmes en AP et en GSS soient davantage intégrés et ne représentent pas un fardeau supplémentaire sur le plan administratif et financier » (p. 2). Il l'invite aussi à « se pencher sur l'opportunité d'offrir davantage de cours à distance de manière à rejoindre un plus grand public » (p. 2).

## **Recommandation 1**

*Que le secteur AP-GSS réduise le nombre de crédits obligatoires et le nombre total de crédits exigés par les programmes de maîtrise en AP et en GSS et qu'il rationalise et actualise l'offre de cours au choix en tenant compte de l'expertise des professeures et professeurs.*

## **2.2 La direction et les ressources professorales**

Le professeur Garon recommande « que la nouvelle embauche en politiques publiques se réalise le plus rapidement possible » (p. 4). Le CES note que « le poste de professeur en analyse des politiques publiques a été, depuis, comblé » (p. 2).

Le professeur Garon affirme qu'une professeure « nous a dit avoir eu à enseigner 12 cours différents sur une période de 4 ou 5 ans. Ce nombre est bien au-delà de ce à quoi on devrait s'attendre de professeur-e-s en début de carrière » (p. 4). Le professeur Lozeau ajoute que « cela pourrait bien déboucher, par exemple, sur la multiplication de manifestations d'épuisement professionnel (*burn-out*) ou encore sur le départ prématuré de quelques professeurs au profit d'établissements concurrents » (p. 69). Le professeur Garon recommande « que le nombre de cours différents donnés par les professeur-e-s des programmes soit réduit afin qu'ils/elles se concentrent sur les cours essentiels et en lien avec leur expertise et leur programme de recherche » (p. 4). Le doyen de la FASS invite le secteur AP-GSS « à voir de quelle manière il est possible de réduire le nombre de cours différents donnés par les membres du corps professoral » (p. 2).

Le doyen de la FESR trouve que « les commentaires élogieux des évaluateurs externes envers le corps professoral de l'École des hautes études publiques associé à ces programmes méritent d'être soulignés. On mentionne leur grand engagement envers ces programmes et la qualité de leurs approches pédagogiques » (p. 1).

### **Recommandation 2**

*Que le secteur AP-GSS réduise le nombre de cours différents donnés par les professeures et professeurs afin qu'ils puissent se concentrer sur les cours en lien avec leur expertise et leur programme de recherche.*

## **2.3 L'enseignement et les conditions associées**

Le professeur Garon indique que « l'équilibre entre les dimensions théoriques de l'administration publique et des politiques publiques et les dimensions pratiques est toujours un enjeu important dans ce genre de programmes » (p. 5). Il note que « des praticiens sont souvent invités dans les classes et que différentes activités pratiques sont utilisées (études de cas, analyse de l'actualité, recherches sur le terrain, etc.) » (p. 5). Le doyen de la FASS est d'accord qu'il « importe de continuer de faire appel à des praticiens de qualité et de pérenniser les collaborations avec les divers milieux » (p. 2). Il est d'avis que « les cours doivent continuer à viser un équilibre entre la théorie et la pratique » (p. 3).

### **Recommandation 3**

*Que le secteur AP-GSS développe des stratégies permettant de pérenniser les collaborations qui se sont avérées fructueuses avec les praticiens associés aux programmes afin de continuer à assurer un équilibre adéquat entre les dimensions théoriques et pratiques.*

## **2.4 Les résultats d'apprentissage et leurs atteintes**

Le professeur Garon note que « le niveau de satisfaction générale est élevé » (p. 6). Il mentionne que « les étudiants ont tous souligné le travail exceptionnel de Jenny Robinson pour le soutien aux stages » (p. 6). Le professeur Garon suggère de mettre en place un système « pour suivre le cheminement professionnel des étudiant-e-s (si cela n'existe pas déjà) » (p. 7).

Certaines étudiantes et certains étudiants ont « souligné que les cours de la MAP étaient peut-être trop sur le mode « magistral » » et « ils disent avoir eu trop de cours avec les mêmes professeur-e-s » (p. 6). Alors que le secteur AP-GSS indiquait que « la médiatisation des cours est l'une des priorités », les opinions des étudiantes et étudiants des cours médiatisés « étaient plutôt négatives » (p. 6).

Le doyen de la FESR encourage le CES à « se pencher sur la médiatisation des cours » (p. 2). Il suggère que « l'expérience accrue obtenue lors de la pandémie pourrait mener à des pistes de solutions » (p. 2). Le doyen de la FASS recommande que « le secteur AP-GSS se penche sur les moyens à prendre pour améliorer l'expérience des étudiantes et étudiants dans ce type de cours » (p. 3).

#### **Recommandation 4**

*Que le secteur AP-GSS développe et mette en œuvre une stratégie à long terme relative à la médiatisation des cours afin d'améliorer l'expérience des étudiantes et étudiants dans les cours médiatisés.*

#### **2.5 L'appui aux étudiantes et aux étudiants**

Le professeur Garon mentionne que les étudiantes et étudiants « souhaiteraient une vie étudiante un peu plus active » (p. 7). Le doyen de la FASS invite le secteur AP-GSS à « mettre sur pied un réseau de contacts avec ses principaux partenaires (Lozeau, p. 55), notamment en proposant davantage d'activités sociales et de réseautage (Garon, p. 7) » (p. 3).

#### **Recommandation 5**

*Que le secteur AP-GSS et les étudiantes et étudiants se concertent pour développer davantage d'activités sociales et de réseautage.*

#### **2.6 La R-D-C et sa contribution**

Le professeur Garon affirme qu'il est « difficile de dire en quoi la recherche contribue aux programmes et à leur visibilité. Il est également très difficile de trouver de l'information sur la recherche des professeur-e-s sur le site de l'Université » (p. 7). Le professeur Lozeau souligne qu'il est important que l'École des HEP soutienne les activités de recherche « puisque les activités de recherche représentent une composante majeure dans le développement de la carrière des professeurs mais aussi dans le développement des programmes d'études de leur institution, tels que ceux en AP et en GSS » (p. 70). Il note que « les informations que j'ai pu récolter suggèrent que peu d'étudiants dans le secteur en AP-GSS participent à des activités de recherche » (p. 71) en tant qu'assistants de recherche alors qu'une telle participation peut « constituer un facteur de persévérance aux études ainsi qu'une source de motivation incitant certains étudiants à s'engager dans un nouveau programme d'études de niveau supérieur » (p. 70-71).

Le doyen de la FESR encourage les membres du secteur AP-GSS à « bonifier leur page personnelle en explicitant leurs activités de recherche » (p. 2). Le doyen de la FASS propose « que la contribution des membres de l'équipe professorale soit rendue plus visible, notamment par l'entremise de la page Web de l'École » (p. 3).

#### **Recommandation 6**

*Que le secteur AP-GSS mette plus en évidence la R-D-C des professeures et professeurs sur le site web de l'Université.*

### **2.7 Les programmes et le milieu**

Le professeur Garon observe que « les programmes semblent relativement bien ancrés dans leur milieu » (p. 8). Le doyen de la FESR « félicite l'unité pour l'organisation des Midis HEP et du Printemps HEP et tout comme le professeur Garon l'encourage d'en développer d'autres afin d'améliorer l'expérience étudiante et amplifier le rayonnement de l'École » (p. 2). Le doyen de la FASS invite « le secteur AP-GSS à maintenir et à bonifier les activités (Midis HEP, Printemps de l'École, etc.) qui servent à tisser des liens entre les programmes et la communauté, puis à se pencher sur diverses stratégies de recrutement auprès des étudiantes et étudiants cibles du 1<sup>er</sup> cycle » (p. 3).

En même temps, pour le professeur Garon, « il serait peut-être pertinent de réfléchir à comment les programmes pourraient, à moyen ou long terme, avoir un positionnement plus global plutôt que d'être orientés spécifiquement, voire uniquement, vers les besoins de la collectivité francophone » (p. 9). Le CES affirme sa volonté de « nous ouvrir davantage à l'international et auprès de cohortes professionnelles spécifiques » (p. 3). Le doyen de la FASS invite « le secteur AP-GSS à bien identifier et à clairement cibler les priorités tout en s'assurant qu'elles s'inscrivent dans la vision et la mission de l'École, de la Faculté et de l'Université » (p. 3-4).

#### **Recommandation 7**

*Que le secteur AP-GSS développe des activités afin d'accroître les rapports entre les programmes et la communauté et de favoriser le recrutement des meilleures étudiantes et des meilleurs étudiants des programmes de 1<sup>er</sup> cycle.*

## **Recommandations**

#### **Recommandation 1**

*Que le secteur AP-GSS réduise le nombre de crédits obligatoires et le nombre total de crédits exigés par les programmes de maîtrise en AP et en GSS et qu'il rationalise et actualise l'offre de cours au choix en tenant compte de l'expertise des professeures et professeurs.*

#### **Recommandation 2**

*Que le secteur AP-GSS réduise le nombre de cours différents donnés par les professeures et professeurs afin qu'ils puissent se concentrer sur les cours en lien avec leur expertise et leur programme de recherche.*

**Recommandation 3**

*Que le secteur AP-GSS développe des stratégies permettant de pérenniser les collaborations qui se sont avérées fructueuses avec les praticiens associés aux programmes afin de continuer à assurer un équilibre adéquat entre les dimensions théoriques et pratiques.*

**Recommandation 4**

*Que le secteur AP-GSS développe et mette en œuvre une stratégie à long terme relative à la médiatisation des cours afin d'améliorer l'expérience des étudiantes et étudiants dans les cours médiatisés.*

**Recommandation 5**

*Que le secteur AP-GSS et les étudiantes et étudiants se concertent pour développer davantage d'activités sociales et de réseautage.*

**Recommandation 6**

*Que le secteur AP-GSS mette plus en évidence la R-D-C des professeures et professeurs sur le site web de l'Université.*

**Recommandation 7**

*Que le secteur AP-GSS développe des activités afin d'accroître les rapports entre les programmes et la communauté et de favoriser le recrutement des meilleures étudiantes et des meilleurs étudiants des programmes de 1<sup>er</sup> cycle.*

Tableau des inscriptions et des diplômées et diplômés

*Administration publique*

Programmes	INSCRIPTIONS						DIPLÔMÉES/DIPLÔMÉS					
	2014-2015*	2015-2016*	2016-2017*	2017-2018*	2018-2019*	2019-2020**	2014-2015*	2015-2016*	2016-2017*	2017-2018*	2018-2019*	2019-2020**
Certificat de 2 <sup>e</sup> cycle en gestion publique contemporaine (temps partiel)	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Diplôme d'étude supérieur en administration publique (temps partiel)	2	0	1	0	0	0	1	3	0	0	0	0
Maîtrise en administration publique	13	10	7	10	16	14	7	9	5	3	9	13
Maîtrise en administration publique (temps partiel)	6	4	5	4	8	10						

*Gestion des services de la santé*

Programmes	INSCRIPTIONS						DIPLÔMÉES/DIPLÔMÉS					
	2014-2015*	2015-2016*	2016-2017*	2017-2018*	2018-2019*	2019-2020**	2014-2015*	2015-2016*	2016-2017*	2017-2018*	2018-2019*	2019-2020**
Certificat de 2 <sup>e</sup> cycle en gestion des services de santé (temps partiel)	3	8	5	3	5	7	3	1	1	0	3	1
Diplôme d'étude supérieur en gestion des services de santé (temps partiel)	1	2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Maîtrise en gestion des services de la santé	11	9	6	10	11	9	5	10	2	6	5	7
Maîtrise en gestion des services de la santé (temps partiel)	2	5	2	3	3	5						

\* Données retrouvées dans le rapport d'autoévaluation.

\*\* Source : Registrariat (U de M)