



**FÉDÉRATION ÉTUDIANTE
COLLÉGIALE DU QUÉBEC**

**RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT
COLLÉGIAL**

**XIX^e AGA
18, 19 et 20 avril 2008
Cégep de Jonquière**

Fédération étudiante collégiale du Québec

Recherche, analyse et rédaction :

Benoît Bhérier-Simard, chercheur

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)

La Fédération étudiante collégiale du Québec est un organisme qui regroupe plus de 40 000 étudiantes et étudiants, des secteurs collégiaux pré-universitaire et technique, dans plus d'une douzaine de régions du Québec. Fondée en 1990, la FECQ étudie, promeut, protège, développe et défend les intérêts, les droits et les préoccupations des étudiantes et étudiants des collèges du Québec, en tant qu'étudiantes et étudiants tout comme en tant que citoyennes et citoyens. L'accessibilité universelle de tous les paliers de l'éducation dans un enseignement de qualité constitue la principale base de revendication de la FECQ : tous devraient avoir accès aux études post-secondaires, peu importe leur condition socio-économique ou celle de leurs parents. De plus, la FECQ s'est donné comme mission première la cause sociale des jeunes Québécoises et Québécois.

La voix des étudiantes et étudiants québécois au niveau national

La FECQ, à travers toutes ses actions se veut l'organisme porteur du message des jeunes Québécoises et Québécois. Autant dans ses activités militantes que politiques, elle livre l'opinion des étudiantes et étudiants de niveau collégial. Présente aux différentes tables sectorielles et nationales du Ministère de l'Éducation, elle est la mieux située pour faire entendre son message, en créant des partenariats utiles tant aux étudiantes et étudiants qu'aux instances du ministère et du gouvernement.

La FECQ entretient des relations avec les partis politiques, autant provinciaux que fédéraux, sans être partisane pour autant. Elle se fait un devoir de communiquer à tous les intentions des politiciens pour que les étudiants effectuent des choix éclairés quand vient le temps de choisir les gestionnaires qui s'occuperont du développement des institutions québécoises.

Fédération Étudiante Collégiale du Québec

3449 Saint-Denis, suite 1

Montréal, Québec, H2X 3L1

Téléphone : 514-396-3320 Télécopieur : 514-396-3329

Site Internet : www.fecq.org Courriel : fecq@fecq.org

Table des matières

ACRONYMES	5
INTRODUCTION	6
1. ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	7
1.1 L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE 1984 À AUJOURD'HUI	7
1.2 L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT AUJOURD'HUI.....	9
1.2.1 <i>Lois et règlements</i>	9
Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel.....	9
Règlement sur le régime des études collégiales.....	11
Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter	12
Loi sur l'enseignement privé	13
1.2.2 <i>Règles relatives aux autorisations de programme et au contenu des programmes</i>	14
Analyse des autorisations de programme	14
Administration du contenu des cours et programmes	15
1.2.3 <i>Fonctionnement de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial</i>	17
Encadrement, légal et autre, de la CEEC	17
Déroulement des évaluations par la CEEC et suites des évaluations.....	20
L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur application.....	21
L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et de leur application.....	23
L'évaluation des programmes d'études.....	24
L'évaluation des plans stratégiques et des plans de réussite	26
1.2.4 <i>En bref : l'évaluation de l'enseignement dans les cégeps</i>	27
1.3 PROBLÉMATIQUES ET ENJEUX LIÉS À L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL ...	28
1.3.1 <i>L'évaluation de quel enseignement?</i>	28
1.3.2 <i>Classifications, indicateurs et cotes</i>	29
1.3.3 <i>Compétition entre les établissements</i>	31
2. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS	33
2.1 L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES	33
2.1.1 <i>Le cas de l'Université du Québec à Montréal</i>	33
2.1.2 <i>Le cas de l'Université de Montréal</i>	35
2.1.3 <i>Le cas de l'Université du Québec à Chicoutimi</i>	36
2.1.4 <i>Enjeux reliées à l'évaluation de l'enseignement en milieu universitaire</i>	37
2.2 L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS DANS LES CÉGEPS	39
2.2.1 <i>Portrait général du réseau public</i>	39
2.2.2 <i>Exemples locaux de modèles d'évaluation du personnel enseignant</i>	41
Cégep André-Lorendeau	42
Cégep de Saint-Hyacinthe	43
Cégep de Saint-Jérôme	45
Collège François-Xavier Garneau.....	Erreur ! Signet non défini.

2.2.3 Enjeux reliés à l'évaluation du personnel enseignant en milieu collégial.....	46
Pourquoi évaluer?.....	47
Évaluer quoi et jusqu'ou?.....	49
Validité et rigueur de l'évaluation.....	50
Encadrement règlementaire de l'évaluation	52
Conventions collectives et mesures disciplinaires	54
En bref : conditions de réussite de l'évaluation des enseignements	55
3. VERS UN MODÈLE D'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES SERVICES	
ÉTUDIANTS DANS LES CÉGEPS.....	58
3.1 POUR UN MODÈLE D'ÉVALUATION COMPLET, PERTINENT, RIGOREUX, FONCTIONNEL ET	
EFFICACE	58
3.1.1 <i>Préoccupations et questions préliminaires importantes</i>	58
3.1.2 <i>Caractéristiques et éléments du modèle</i>	59
3.2 PROMOUVOIR ET IMPLANTER L'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES SERVICES	
AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS : AVENUES POSSIBLES	64
3.2.1 <i>Règlement provincial sur l'évaluation du personnel enseignant et des services aux</i>	
<i>étudiantes et aux étudiants</i>	64
3.2.2 <i>Modification au Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège</i>	
<i>d'enseignement général et professionnel doit adopter</i>	65
3.2.3 <i>Inclusion de clauses dans les conventions collectives</i>	66
3.2.4 <i>Incitation et soutien aux cégeps</i>	67
3.2.5 <i>Promouvoir davantage l'adoption de politiques administratives relatives à la gestion</i>	
<i>des plaintes</i>	68
CONCLUSION	70
GLOSSAIRE.....	71
BIBLIOGRAPHIE.....	73

* Aux fins du présent travail, les expressions « ressources humaines » et « gestion des ressources humaines » sont utilisées à contrecœur dans le but d'exprimer et de rapporter fidèlement la nomenclature légale, règlementaire et administrative relative aux collèges.

* Considérant le grand nombre de documents électroniques utilisés aux fins de la présente recherche, plusieurs références de bas de page relatives à des documents électroniques disponibles sur le Web seront présentées de façon partielle afin d'alléger les références. Merci de vous référer à la bibliographie pour obtenir la référence bibliographique complète de chaque document.

* Plusieurs termes et expressions relatives au personnel des collèges, aux types d'établissements et aux types d'évaluation sont définis dans le glossaire à la fin de ce travail.

Acronymes

AEC	Attestation d'études collégiales
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
CCTT	Centre collégial de transfert technologique
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CIREPE	Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant
CRT	Comité des relations de travail
CSN	Confédération des syndicats nationaux
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DEC	Diplôme d'études collégiales
ÉNAP	École nationale d'administration publique
FAC	Fédération autonome du collégial
FEC	Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIÉA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIÉE	Politique institutionnelle d'évaluation des enseignantes et des enseignants
PIÉP	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal

Introduction

S'il y a bien une activité qui caractérise les étudiantes et les étudiants de tous âges et de tous milieux d'enseignement confondus, c'est certainement celle de commenter et de critiquer l'enseignement qui leur est prodigué et, à plus forte raison, le personnel enseignant qui le prodigue. Ces critiques, qui vont parfois très loin et se traduisent dans certains cas par de véritables croisades de la part d'étudiantes et d'étudiants, sont souvent faites à la pièce et de façon plus ou moins formelle, puisque rare sont les étudiantes et les étudiants qui connaissent et utilisent les recours et les processus qui sont, dans certains établissements, mis à leur disponibilité pour faire cheminer efficacement les plaintes. De ce fait résulte une frustration souvent très grande les étudiantes et les étudiants qui, dans bien des cas, soit ne portent jamais plainte formellement et laissent les problèmes persister, ou encore entreprennent des démarches mais doivent s'y investir beaucoup personnellement faute de support et de ressources, et obtiennent rarement gain de cause. À cette question de gestion des plaintes se greffent inévitablement celle concernant l'évaluation formative et l'amélioration continue de la pédagogie du personnel enseignant ainsi que celle de la reddition des établissements d'enseignement par rapport au mandat et aux responsabilités qui leur sont confiés.

Afin de tenir compte des multiples facettes de ces questions mais avant tout d'aborder de front la question souvent litigieuse de l'évaluation du personnel et de l'enseignement, le présent travail traitera de la question de l'évaluation de l'enseignement collégial de façon globale, c'est-à-dire tant à ce qui a trait à la reddition de comptes des établissements collégiaux envers le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les autres acteurs extérieurs qu'au niveau des politiques et processus internes d'évaluation. Pour ce faire, une description générale sera d'abord effectuée sur les structures légales et administratives qui entourent l'évaluation de l'enseignement collégial et la reddition de comptes des collèges ainsi que les enjeux qui sont présents en la matière. Par la suite, la question de l'évaluation du personnel enseignant sera abordée, d'abord sous l'angle des pratiques universitaires, et ensuite, des leçons qui peuvent être tirés de cet ordre d'éducation. Ensuite, un portrait général ainsi que certains exemples spécifiques seront présentés sur les pratiques d'évaluation du personnel enseignant dans les collèges. Des enjeux et des questions importants à garder à l'esprit seront alors soulevés. Enfin, nous tenterons de voir quels pourraient être les modèles envisageables dans le but de favoriser l'implantation de pratiques pertinentes, efficaces et respectueuses en matière d'évaluation du personnel enseignant et des services étudiants dans les cégeps.

1. Évaluation de l'enseignement collégial

1.1 L'évaluation de l'enseignement de 1970 à aujourd'hui

Les premières années des cégeps ont été marquées par une mise en place rapide du réseau partout à travers la province et des ajustements ont été nécessaires rapidement suite à l'expérimentation des programmes et du modèle à grande échelle. Mentionnons simplement à cet effet les rapports Roquet et Nadeau, publiés respectivement en 1970 et 1975, ainsi que le livre blanc sur les collèges de 1978, tous des documents autour desquels une réflexion en profondeur sur les cégeps s'est effectuée.

Un premier évènement structurel majeur à noter relativement à l'évaluation de l'enseignement collégial est la mise sur pied du Conseil des collèges en 1979, une instance qui a été abolie en 1993. Son mandat était alors de conseiller le ministre en matière d'enseignement collégial et de lui fournir des avis systématiquement sur les questions suivantes :

- a) *les projets de règlements visés dans les paragraphes b et c du premier alinéa et dans le deuxième alinéa de l'article 18 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (chapitre C-29);*
- b) *les projets de création de nouveaux collèges;*
- c) *les projets de création de nouveaux programmes d'enseignement collégial qui sont établis par le ministre;*
- d) *le plan de répartition par collège des programmes d'enseignement collégial;*
- e) *les politiques d'allocation entre les collèges du montant global des crédits annuels accordés pour l'enseignement collégial;*
- f) *le plan et les règles de répartition entre les collèges des budgets d'investissement. »¹*

Le Conseil des collèges était entre autres composé d'une commission de l'évaluation chargée de l'examen des politiques institutionnelles ainsi que de leur mise en œuvre, en plus d'offrir aux collèges « un service d'évaluation de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle ». On remarque qu'il n'était pas alors question de procéder à une évaluation systématique des programmes ou de la pratique institutionnelle, mais bien d'offrir du support aux établissements. Le Conseil des collèges, et plus particulièrement la Commission de l'évaluation, sont en quelque sorte les ancêtres de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, que nous aborderons plus loin.

En ce qui a trait à la réglementation formelle touchant l'enseignement collégial, il faudra attendre 1981 pour voir apparaître les premiers règlements provinciaux cadres quant à la pédagogie collégiale. En effet, c'est en 1981 que sont adoptés le *Règlement sur l'admission des étudiants à un collège d'enseignement général et professionnel* et sur les *pouvoirs connexes ou accessoires*

¹ *Loi sur le conseil des collèges*, L.R.Q chapitre C-57.1.

que peut exercer un collège² et surtout le *Règlement sur les études collégiales*³. Ce dernier traite un peu des conditions d'admissibilité et des conditions de sanction des études. C'est cependant le premier alinéa de l'article 6 ainsi que l'article 7 qui sont les plus intéressants :

« 6. Les examens finals de chaque matière sont administrés sous l'autorité du ministre conformément aux règlements édictés à cette fin.

7. L'enseignement collégial est donné dans toute institution qui, après consultation de son corps professoral, obtient à cette fin l'autorisation du ministre, aux conditions que celui-ci détermine par règlement. »

On remarque que bien que plusieurs clauses son sujettes à faire l'objet d'autres règlements édictés par le ministre, ce règlement donne dans les mains du ministre de l'éducation l'administration des examens finaux, et stipule que toute institution peut dispenser l'enseignement collégial en autant qu'elle respecte la réglementation ministérielle et qu'elle fait l'objet de l'approbation du ministre.

Ces deux règlements se sont vus intégrés quelques années plus tard, en 1984, à l'intérieur du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*⁴, qui est le règlement pédagogique à la base de celui qui est présentement en vigueur et qui a été adopté en 1993. C'est dans ce règlement que le ministère a couché les principales caractéristiques des programmes collégiaux ainsi que la répartition de la responsabilité entre le ministère et les établissements eux-mêmes, bien que plusieurs modifications majeures aient eu lieu depuis et soient intégrée dans l'actuel *Règlement sur le régime des études collégiales*. Du côté de l'évaluation de l'enseignement, mis à part le partage des responsabilités quant à l'élaboration des programme et celles devant faire l'approbation du ministère suite à l'évaluation des dossiers, le règlement mentionne la nécessité pour les collèges de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

La réforme pédagogique du collégial de 1993 marquera un tournant important pour l'enseignement collégial dans son ensemble et introduira une petite révolution quant à l'évaluation de l'enseignement collégial. Le ministère introduisait alors ainsi ses intentions en la matière :

« Tout au long des derniers mois, les collèges eux-mêmes et de très nombreux intervenants (en fait, c'est la demande la plus quantitativement marquée en commission parlementaire) ont proposé l'instauration de vigoureux mécanismes d'évaluation interne et externe, en même temps qu'ils ont réclamé des responsabilités académiques

² *Règlement sur l'admission des étudiants à un collège d'enseignement général et professionnel et sur les pouvoirs connexes ou accessoires que peut exercer un collège, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et sur les pouvoirs connexes ou accessoires que peut exercer un collège*, L.R.Q. c. C-29, r.1.

³ *Règlement sur les études collégiales, Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*, L.R.Q. c. C-60 r.5.

⁴ *Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, R.Q., c. C-29 r.5.2.

institutionnelles beaucoup plus grandes, allant parfois jusqu'à souhaiter que les collèges décernent eux-mêmes le Diplôme d'études collégiales. »⁵

Parmi les changements apportés dès 1993 ou qui découleront de cette réforme, on dénote : l'abolition du conseil des collèges et de sa commission de l'évaluation au profit de la nouvelle CEEC, la décentralisation aux collèges d'une partie importante des responsabilités quant aux programmes d'études, l'introduction de la possibilité pour le ministère de l'Éducation d'habilitier un collège à décerner lui-même le DEC, l'introduction de la nécessité pour les collèges de se doter de plusieurs politiques institutionnelles et de procéder régulièrement à des autoévaluations institutionnelles ou de programme, le remplacement des commissions pédagogiques des cégeps au profit de commission des études répondant aux nouvelles exigences en matière de gestion des programmes et d'évaluation, etc. Nous reviendrons plus en détail dans le prochain chapitre sur ces éléments puisque la vaste majorité d'entre eux font toujours partie de la réglementation du collégial. Il est cependant important de mentionner que la réforme de 1993 marquait le passage d'une période de forte centralisation des responsabilités dans les mains du ministère et d'évaluation sur demande à une période d'autoévaluation et d'évaluation systématique pour une proportion importante des activités des collèges.

1.2 L'évaluation de l'enseignement aujourd'hui

Nous verrons d'abord quelles sont les obligations légales issues du gouvernement du Québec en matière d'évaluation ainsi que certaines règles relatives aux autorisations de programme et au contenu de ceux-ci. Par la suite, les objectifs et fonctions du principal organe qui assure la concordance de l'enseignement dispensé par les collèges avec les normes ministérielles, c'est-à-dire la CEEC, seront détaillés, ainsi que certaines de ses règles de fonctionnement.

1.2.1 Lois et règlements

Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel⁶

C'est cette loi qui forme la charpente des cégeps. Elle touche l'ensemble des aspects généraux et légaux liés à la structure des cégeps et aux pouvoirs conférés aux personnes ou organes qui en assurent l'administration. Il est par contre peu question de la nature de l'enseignement collégial dispensé, des informations que l'on retrouve plutôt dans le *Règlement sur le régime des études collégiales*. Certains éléments doivent cependant être soulignés.

« 16.1. Le conseil de chaque collège établit, en tenant compte de la situation du collège et des orientations du plan stratégique établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années. Ce plan comporte

⁵ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle – L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, avril 1993, p.25.

⁶ *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q. c. C-29.

l'ensemble des objectifs et des moyens qu'il entend mettre en œuvre pour réaliser la mission du collège. Il intègre un plan de réussite, lequel constitue une planification particulière en vue de l'amélioration de la réussite des étudiants. »

On mentionne aux alinéas suivants de l'article que ce plan doit être révisé annuellement et qu'une copie de celui-ci doit être transmise à la CEEC.

Les articles 17 et 18 viennent énoncer les quelques règles de base concernant respectivement la commission des études de chaque cégep et ce que peut contenir le RREC. Pour ce qui est de l'article 17, on y énonce les éléments devant faire l'objet d'une étude à la commission des études avant d'être acheminés au conseil d'administration :

« Doivent être soumis à la Commission, avant leur discussion par le conseil:

- a) les projets de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études;*
- b) les projets de politiques institutionnelles d'évaluation relatives aux programmes d'études;*
- c) les projets de programmes d'études du collège;*
- d) le choix des activités d'apprentissage relevant de la compétence du collège;*
- e) tout projet de règlement ou de politique relatif aux règles, procédures et critères régissant l'admission et l'inscription des étudiants;*
- f) le projet de plan stratégique du collège pour les matières qui relèvent de la compétence de la Commission. »*

L'article 18 dicte les éléments devant être contenus dans le régime des études collégiales. Nous ne nous attarderons par contre pas ici sur le RREC puisque la prochaine réglementation étudiée est justement ce règlement.

L'article 18.1 amène la possibilité pour le ministre d'imposer un règlement sur la gestion du personnel touchant les éléments spécifiques précisés dans cet article ainsi que certains autres pouvant être ajoutés par règlement. Nous reviendront plus loin sur ce règlement traitant de la gestion du personnel car le ministre a introduit l'obligation pour les cégeps de se doter d'une telle politique dans le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*, et l'obligation de toucher l'évaluation du personnel dans ces règlements y est énoncées.

L'article 19 vient donner la possibilité aux cégeps de se doter de règlements internes en certaines matières en autant que cela respecte les directives données spécifiquement dans la loi pour certains règlements. Parmi les sujets qui peuvent faire l'objet de règlements figurent :

- a) sa régie interne;*
- b) la nomination, les fonctions et les pouvoirs des membres de son personnel;*
- c) la gestion de ses biens;*
- d) la composition du comité exécutif et de la Commission des études, la durée du mandat de leurs membres et l'étendue de leurs pouvoirs;*

- e) *les conditions particulières d'admission ou de maintien dans un programme des étudiants ou de certaines catégories d'étudiants, compte tenu des restrictions ou conditions à l'exercice de ce pouvoir prévues au régime des études collégiales et des conditions particulières d'admission à un programme établies par le ministre en vertu de ce régime, le cas échéant;*
- f) *la composition, la nomination, la durée du mandat des membres du comité constitué en vertu de l'article 17.1 ou 17.2 ainsi que ses devoirs et pouvoirs⁷;*
- g) *la poursuite de ses fins. »*

Enfin, les articles 27 et 27.1 énoncent la nécessité pour les cégeps de faire parvenir au ministre, à chaque année, des états financiers ainsi que tous les documents financiers désirés par le ministre ainsi qu'un rapport annuel faisant principalement état de l'avancement du cégep au regard des objectifs fixés dans son plan stratégique local.

Règlement sur le régime des études collégiales⁸

Ce règlement s'applique pour l'ensemble des établissements reconnus par le MELS comme étant aptes à dispenser les programmes d'études collégiales sanctionnés par le MELS. Le RREC est le règlement qui fixe ce qu'est l'enseignement collégial au Québec, dont les éléments de la formation générale, de la formation spécifique, les règles d'admission, etc. Un grand nombre d'articles du RREC pourraient être ici pertinents à citer mais seulement ceux qui ont le plus directement trait à l'évaluation de l'enseignement seront mentionnés.

D'abord, le règlement énonce les différentes composantes des programmes d'études préuniversitaires et techniques menant au diplôme d'études collégiales (DEC). Sauf exceptions, l'ensemble des composantes des programmes d'études sont sujets à la même répartition des responsabilités entre le MELS et le collège, à savoir que le MELS fixe les objectifs et standards et que les collèges fixent les activités d'apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs et ces standards. L'article 15 établit les collèges comme mettant en œuvre les programmes pour lesquels ils ont reçu l'autorisation du MELS en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, une autorisation qui peut être révisée. Il est aussi question des attestations d'études collégiales (AEC), qui ne sont pour leur part assujettis à aucun regard de la part du ministre, si ce n'est qu'un cégep ne peut offrir de programmes menant à une AEC s'il n'est pas autorisé à dispenser un programme technique dans ce domaine, sauf avec l'approbation du ministre.

Le RREC comprend également certaines clauses relatives à l'administration des programmes, comme l'obligation de produire, chaque année, un plan détaillé pour chaque cours et l'obligation d'organiser au moins 2 sessions chacune d'un minimum de 82 jours cours et d'évaluation. Ces clauses, bien qu'obligatoires, ne font pas l'objet d'évaluation par les politiques exigées par la loi ni par la CEEC, si bien que l'on ne s'y attardera pas.

⁷ À noter que les articles 17.1 et 17.2 réfèrent à des comités pouvant être formé pour l'élaboration de programmes particuliers ou pour la gestion d'un centre collégial de transfert technologique (CCTT).

⁸ *Règlement sur le régime des études collégiales*, L.R.Q. c. C-29, r. 5.1.1.

Les articles 24 et 25 apportent la nécessité pour les cégeps de se doter de politiques institutionnelles touchant l'évaluation des programmes d'études ainsi que l'évaluation des apprentissages :

« 24. Le collège adopte, après consultation de la Commission des études, une politique institutionnelle d'évaluation relative aux programmes et s'assure de son application. »

« 25. Le collège adopte, après consultation de la Commission des études, une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et s'assure de son application.

La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages doit notamment prévoir les modalités d'application des articles 21 à 23, une procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme. »

Ces deux politiques, comme nous le verrons plus loin, sont parmi les éléments évalués par la CEEC.

Dernier élément à mentionner sur le RREC par rapport à l'évaluation de l'enseignement collégial, l'article 32 porte sur la sanction des études :

« 32. Le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'étudiant qui, selon la recommandation du collège qu'il fréquente, a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves uniformes imposées par le ministre.

Le diplôme mentionne le nom de l'étudiant, le nom du collège et le titre du programme.

Le ministre peut déléguer à un collège, aux conditions qu'il détermine et après recommandation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, tout ou partie de sa responsabilité prévue au premier alinéa. »

On remarque que la dernière partie de l'article remet en question la sanction nationale du DEC. Nous reviendrons plus loin sur cette clause qui a fait couler beaucoup d'encre mais qui demeure à ce jour inutilisée par le ministre.

Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter⁹

⁹ Règlement sur les règlements ou politique qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter, L.R.Q. C-29, r.5.3.

Ce règlement, adopté en 1994, porte sur cinq politiques et règlements devant être adoptés par les cégeps, mais nous nous attarderons sur deux d'entre eux principalement. La première politique importante porte sur la gestion du personnel et comprend un élément sur lequel nous reviendrons en détail dans la cadre du présent travail, soit l'évaluation du personnel. L'article se lit ainsi :

« 1. Un collège doit adopter une politique de gestion de ses employés membres d'une association accréditée au sens du Code du travail (L.R.Q., c. C-27).

Cette politique doit comprendre des dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de ces employés. »

Le second élément important devant être adopté par les cégeps est un règlement portant sur la réussite :

« 4.1. Un collège doit adopter un règlement favorisant la réussite scolaire.

Ce règlement doit prévoir des mesures pour l'encadrement de l'étudiant à temps plein qui subit des échecs de manière répétitive ou qui, à une session, échoue plus d'un cours.

Le règlement doit en outre prescrire que l'étudiant à temps plein qui, à une session, échoue la moitié ou plus des cours auxquels il est inscrit doit s'engager par écrit à respecter les conditions imposées par le collège pour la continuation de ses études. Des sanctions, pouvant aller jusqu'au renvoi, doivent être prévues en cas de manquement de l'étudiant à ses engagements.

Pour l'application du règlement, il ne doit pas être tenu compte des échecs d'un étudiant qui démontre, au moyen de pièces justificatives, que durant la session visée, il n'a pu se consacrer pleinement à ses études pour des motifs graves tels la maladie ou le décès de son conjoint ou d'un membre de sa famille. »

Loi sur l'enseignement privé¹⁰

Cette loi établit le cadre administratif général des établissements d'enseignement privé à la fois pour le niveau collégial et pour les autres niveaux d'enseignement. La loi ne comporte que peu d'éléments touchant l'évaluation de l'enseignement collégial, si ce n'est l'article 44 portant sur le régime des études collégiales :

« 44. Le régime des études collégiales s'applique aux services d'enseignement général ou professionnel au collégial dispensés par les établissements d'enseignement privés.

Les modalités d'application du régime des études collégiales sont les mêmes que celles établies par le ministre en vertu de l'article 18 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (chapitre C-29). »

¹⁰ Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q., c. E-9.1.

Ainsi, les collèges privés subventionnés sont assujettis aux mêmes règles pédagogiques que les cégeps. Cependant, les collèges privés subventionnés ont moins de contraintes administratives que les cégeps et leurs règles de subvention sont différentes. Également, le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter* ne touche que les cégeps.

1.2.2 Règles relatives aux autorisations de programme et au contenu des programmes

Analyse des autorisations de programme

Avant d'aborder le rôle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et donc davantage le sujet de l'évaluation, il est à ce stade nécessaire d'apporter certaines précisions concernant les programmes d'études.

D'abord, il faut savoir que ce ne sont pas tous les cégeps qui sont autorisés à dispenser tous les programmes d'études menant au DEC. En effet, mis à part les programmes de *Sciences de la nature*, de *Sciences humaines* et de *Lettres et arts*, les collèges doivent soumettre des dossiers et faire l'objet d'une analyse pour être par la suite autorisés à dispenser certains programmes. Les processus sont différents entre les programmes préuniversitaires et les programmes techniques.

Au niveau préuniversitaire, la structure de gestion des programmes est plus claire. C'est l'une des directions du MELS, la Direction de l'enseignement collégial, qui procède à l'analyse des dossiers soumis. Pour juger des projets, les fonctionnaires de cette direction se basent principalement sur 4 critères¹¹ :

1. Le bassin potentiel de recrutement et l'impact de nouvelles autorisations :

- Le maintien de la répartition proportionnelle des clientèles existant entre des collèges qui partagent le même bassin de recrutement afin d'éviter les effets défavorables sur la clientèle d'un collège voisin déjà autorisé à offrir le programme demandé;
- La viabilité du programme relativement à l'évolution démographique de la clientèle du collège;
- Le respect du nombre d'élèves précisé au devis pédagogique du collège qui fait la demande, lors de l'ajout d'un programme.

2. La disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières :

- Analyse par le collège des ressources disponibles et de l'arrangement de celles-ci dans le cadre du programme;
- Participation possible du Secteur de la formation professionnelle et technique si le programme préuniversitaire comporte des éléments s'y rapportant.

¹¹ Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Cadre général d'analyse des demandes d'autorisation de programmes d'études préuniversitaires*, 2004, p.1.

3. L'appui du milieu :

- Démonstration par le collège que le milieu appui la démarche, que ce soit par des ententes déjà signées, du partage de locaux et de matériel, etc.
- Examen des partenariats entre le collège et le milieu.

4. Autres facteurs favorisant la persévérance et la réussite scolaires :

- L'expertise et la qualité des ressources disponibles
- Les mesures prises par le collège pour assurer la qualité de ses programmes, la réussite et la diplomation, notamment à travers son plan de réussite;
- Les initiatives dont le collège a fait preuve pour améliorer la qualité de ses services éducatifs : projets particuliers, mesures de soutien aux élèves, etc.

Du côté des programmes techniques, le processus implique davantage de personnes étant donné que la réflexion doit porter aussi sur l'adéquation entre les programmes et les milieux d'emploi. Essentiellement, ce sont des experts des milieux éducatifs et du travail qui sont engagés par le MELS pour effectuer les travaux d'analyse sur les dossiers soumis par les collèges¹². Ce sont des critères similaires à ceux des programmes préuniversitaires qui sont employés, en plus de considérations relatives au marché du travail. Également, certaines autorisations de programmes techniques ont des statuts particuliers, de rareté ou d'exclusivité, permettant à des collèges de maintenir un créneau de développement particulier, principalement dans les régions périphériques. Ultimement, c'est le ministre de l'éducation qui a la responsabilité d'approuver les autorisations, mais dans les faits c'est une collaboration entre les fonctionnaires de la Direction de la formation professionnelle et technique et ceux de la Direction de l'enseignement collégial, en lien avec les experts engagés.

Administration du contenu des cours et programmes

Nous l'avons vu précédemment, une répartition de responsabilités est introduite dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ainsi que dans le *Règlement sur le régime des études collégiales* par rapport au contenu des programmes d'études et des cours et à l'administration des programmes en général, une répartition qui accorde au ministre la responsabilité relative aux objectifs et standards et aux collèges les responsabilités relatives aux activités d'apprentissage. Il convient par contre de regarder plus en détail afin de vraiment cibler quelles sont les responsabilités de chacun et comment celles-ci sont acquittées.

D'abord, pour la composante de formation générale, un comité-conseil de la formation générale a été mis sur pied et est composé de représentantes et de représentants des administrations collégiales, du personnel enseignant et du MELS¹³. Ce comité a pour mandat de fournir des avis et des recommandations à la Direction de l'enseignement collégial sur les questions relatives à la

¹² Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

¹³ Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Mécanismes de consultation et de partenariat*, 2004, p.4.

formation générale et touchant aux responsabilités ministérielles fixées dans le RREC. Le Comité-conseil est appuyé dans sa tâche par des comités d'enseignantes et d'enseignants responsables de l'analyse des questions touchant chacune des composantes de la formation générale commune : français langue d'enseignement et littérature, anglais langue seconde, éducation physique, etc. Le Comité-conseil est aussi appuyé par le Comité de coordination des épreuves uniformes de langue d'enseignement et littérature, qui conseille le Comité-conseil sur la pertinence, le contenu et le déroulement de l'épreuve uniforme. À différentes étapes du travail de ses comités, des groupes de travail peuvent être créés sur des questions particulières. Le Comité-conseil de la formation générale relié à la Direction de l'enseignement collégial est donc le centre d'activité des questions relatives à la formation générale.

Pour ce qui est des programmes préuniversitaires, une structure similaire est en place. Un Comité-conseil responsable d'émettre avis et recommandations à la Ministre a été créé pour chaque programme d'études préuniversitaires¹⁴. Ces comités sont formés essentiellement de représentantes et de représentants des administrations collégiales, des administrations universitaires, du milieu enseignant et du MELS. Également, à chaque Comité-conseil de programme correspond un comité d'enseignantes et d'enseignants responsable de conseiller le Comité-conseil dans ses responsabilités.

Tant pour les programmes préuniversitaires que pour la composante de formation générale, les Comités-conseil et les comités enseignants qui leur sont reliés ont pour responsabilité d'effectuer périodiquement l'évaluation et la révision des contenus pédagogiques¹⁵. Pour se faire, ils doivent assurer la pertinence, la cohérence et l'efficacité des contenus en se basant sur différents indicateurs et sources d'information, allant de l'analyse des grilles de cohérence des programmes au taux de diplomation en passant par l'analyse des cheminements scolaires.

Pour ce qui est des programmes techniques, le processus est quelque peu différent dans la mesure où il n'y a pas de Comité-conseil permanent comme pour les programmes préuniversitaires. On distingue 3 principales étapes dans l'élaboration des programmes techniques¹⁶ :

- 1. Planification :** Cette étape est assurée par un comité consultatif composé de représentantes et de représentants à la fois du marché du travail, du monde de l'éducation et d'autres ministères, qui vise à fournir son avis sur les études de planification soumises.
- 2. Conception et production :** Cette seconde étape concerne le travail d'un comité technique qui procède à l'analyse de la situation de travail dans le domaine visé par le programme ainsi que le travail d'un comité de validation qui émet des avis sur la pertinence, l'applicabilité et la cohérence du projet de formation. Le premier comité est formé surtout de professionnelles et de professionnels du domaine concerné et la composition du second est faite sur la même base que pour le comité consultatif.

¹⁴ *Ibid*, p.9.

¹⁵ Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Cadre général de suivi des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale*, 2004, p.1.

¹⁶ Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études techniques – Cadre général*, 2002, p.12.

- 3. Application et suivi :** Facultativement, un comité d'évaluation peut être formé afin de suivre l'état du programme et d'évaluer la pertinence de sa révision.

Ainsi, comparativement aux programmes préuniversitaires, se sont davantage des experts « extérieurs » au MELS qui procèdent à l'élaboration et au suivi de la composante de formation spécifique reliée aux programmes techniques. Par contre, tout comme pour l'ensemble des programmes et des cours, les objectifs et standards font l'objet d'une publication officielle par le MELS.

Enfin, il importe de mentionner que les précisions apportées ci-dessus portent sur la partie ministérielle de l'administration des programmes. Une fois cadres généraux élaborés, ce sont les collègues qui ont la responsabilité de mettre en œuvre les activités d'apprentissage afin d'atteindre les objectifs et standards des cours et programmes. Aussi, nous le verrons dans la prochaine section, c'est à ce niveau de mise en œuvre locale qu'intervient la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, qui vise à évaluer la bonne mise en œuvre par les collègues des orientations et politiques gouvernementales. On peut aussi mentionner, en terminant, que les différentes composantes de formation relevant des responsabilités de la Ministre sont aujourd'hui rendues disponibles par le site Internet du MELS, alors qu'ils étaient publiés dans les Cahiers de l'enseignement collégial avant 1993.

1.2.3 Fonctionnement de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Encadrement, légal et autre, de la CEEC

C'est la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* qui fixe la nature ainsi que le fonctionnement de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Elle énonce la composition de la Commission, des clauses concernant ses membres et des conditions de travail de la Commission dans les établissements. Ce sont cependant les articles 13 à 17 qui sont les plus importants¹⁷ :

« 13. La mission de la Commission porte sur l'enseignement collégial dispensé par les collèges d'enseignement général et professionnel et par tout autre établissement d'enseignement public ou privé auquel s'applique le régime des études collégiales.

Elle consiste à évaluer, pour chaque établissement d'enseignement:

1° les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études, et leur application;

2° les politiques institutionnelles d'évaluation relatives aux programmes d'études et leur application;

3° la mise en œuvre des programmes d'études établis par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, compte tenu des objectifs et des standards qui leur sont assignés;

¹⁷ *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, L.R.Q., c. 32.2.

4° les objectifs, les standards et la mise en œuvre des programmes d'études établis par l'établissement, compte tenu des besoins qu'ils ont pour fonction de satisfaire.

En outre, pour les collèges d'enseignement général et professionnel et les établissements d'enseignement privé agréés à des fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1), la Commission évalue la réalisation des activités reliées à leur mission éducative tant au regard de la planification et de la gestion administrative et pédagogique qu'au regard de l'enseignement et des divers services de soutien. Cette évaluation englobe celle du plan stratégique établi en vertu de l'article 16.1 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (chapitre C-29).

14. La Commission peut, en outre, évaluer la mise en œuvre, par tous les établissements d'enseignement ou certains d'entre eux, de tout programme d'études collégiales qu'elle désigne.

15. Pour l'exercice de ses attributions, la Commission peut:

- 1° élaborer des critères et instruments d'évaluation et en assurer la diffusion;*
- 2° former des comités consultatifs et déterminer leurs attributions ainsi que leurs règles de fonctionnement;*
- 3° s'adjoindre des experts.*

16. La Commission peut faire une évaluation à chaque fois qu'elle le juge opportun. Elle en donne préavis à l'établissement d'enseignement concerné et lui fournit l'occasion de présenter ses observations.

17. La Commission dresse un rapport d'évaluation, faisant état de ses constatations et conclusions.

Elle peut, dans ce rapport, recommander à l'établissement d'enseignement des mesures propres à rehausser la qualité de ses politiques d'évaluation, de ses programmes ou des moyens de mise en œuvre des programmes. Ces mesures peuvent aussi concerner la planification, l'organisation, le fonctionnement et la gestion des activités reliées à la mission éducative de l'établissement.

La Commission peut également faire des recommandations au ministre sur toute question relative aux programmes d'études et aux politiques d'évaluation, y compris sur toute politique gouvernementale ou ministérielle ayant un impact sur la gestion par l'établissement des programmes d'études et de l'évaluation. Elle peut notamment recommander au ministre d'habiliter un établissement d'enseignement à décerner le diplôme d'études collégiales. »

La Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial occupe une place centrale dans l'évaluation de l'enseignement depuis sa création en 1993. C'est par elle que passe maintenant l'habilitation des cégeps à dispenser l'enseignement collégial ainsi que l'évaluation de la conformité des établissements à une grande partie des obligations pédagogiques de

l'enseignement collégial. C'est également ce texte de loi qui constitue le seul texte légal sur la CEEC, aucun règlement d'application n'en découlant.

Le MELS a cependant publié, au fil des années, plusieurs documents qui permettent de mieux cibler le fonctionnement de la CEEC et son cadre de référence. D'abord, en janvier 1994, soit quelques mois après l'adoption des modifications législatives découlant du Renouveau pédagogique collégial et donc quelques mois après la création de la CEEC, le MELS publiait un court document résumant les mandats et orientations de la CEEC¹⁸. Les informations intéressantes contenues résument essentiellement celles contenu dans les articles de la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* présentés ci-dessus, sauf quelques éléments : des précisions sur les intentions contenues dans les orientations du Renouveau pédagogique, le résumé de ses pouvoirs ainsi que des précisions sur sa juridiction à l'effet qu'elle couvre à la fois les cégeps, les écoles gouvernementales, les collèges privés subventionnés et collèges privés sous permis.

S'ensuivirent, au courant de 1994, une série de quatre documents portant sur les cadres de références établis par la CEEC à l'attention des établissements d'enseignement pour que ceux-ci sachent davantage quelles attentes sont formulées à leur égard et aient ainsi les précisions suffisantes pour mettre sur pied les politiques et exigences prévues dans le Renouveau collégial. Ces cadrent portent sur :

- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages;
- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages pour les établissements n'offrant que des programmes conduisant à des AEC;
- Les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes;
- La mise en œuvre des programmes d'études.

La CEEC a également publié divers autres documents portant sur l'un ou l'autre des quatre aspects faisant l'objet de l'évaluation, des documents que nous aborderons dans les chapitres suivants en ce qui a trait aux différents volets du mandat de la CEEC.

En 2002, le Ministère de l'Éducation introduisait la nécessité pour les cégeps de se doter d'un plan institutionnel de réussite, une exigence devant elle aussi être soumise à l'approbation de la CEEC. Cette exigence s'est par la suite retrouvée incluse dans celle pour les cégeps de se doter d'un plan stratégique, introduite en 2005. L'évaluation des plans de réussite se fait donc à l'intérieur de l'évaluation des plans stratégiques. En somme, on peut faire ressortir 6 principaux types d'évaluation que la CEEC peut présentement effectuer (en plus des mandats particuliers pouvant être ajoutés sur demande du ou de la ministre) :

- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leur application;
- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans le cas des AEC desservis par les collèges privés sous permis;
- Les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et leur application;

¹⁸ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *La commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations – Document d'orientation*, 1994.

- La mise en œuvre des programmes d'étude du MELS;
- Les plans stratégiques des différents cégeps, incluant les plans de réussite;
- La mise en œuvre de la mission éducative d'un cégep ou d'un collège privé subventionné par une évaluation institutionnelle.

Déroulement des évaluations par la CEEC et suites des évaluations¹⁹

La décision de procéder à une ou des évaluations peut provenir de plusieurs sources. D'abord, la Ministre de l'Éducation peut demander à la CEEC son avis sur certains sujets touchant l'enseignement, des avis qui peuvent nécessiter une évaluation sur le terrain de la Commission. Les collèges peuvent également solliciter l'aide de la Commission pour les supporter dans des démarches d'amélioration de l'enseignement, mais aucun cas ne s'est encore présenté en la matière. Par ailleurs, si les clauses contenues dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et dans le RREC concernant l'habilitation étaient appliquées, un collège pourrait demander à la CEEC de venir évaluer sa capacité à décerner désormais lui-même le DEC. Aucune évaluation du genre n'a encore été réalisée et rien ne porte à croire qu'à court terme ce sera le cas.

Ces types de demande d'évaluation par la Commission sont par contre secondaires. En effet, une bonne partie de la force et du pouvoir de la Commission repose sur son importante autonomie à déterminer, en prenant en compte le contexte et les besoins en enseignement collégial, quels sont les processus d'évaluation devant être mis en branle, dans le respect bien sûr de son champ juridictionnel évoqué à la fin de la section précédente. Également, règle générale, la CEEC procède par évaluation globale d'un aspect de l'enseignement collégial (PIÉA, PIÉP, etc.) et non à des regards ponctuels. Autrement dit, la Commission entreprendra par exemple l'évaluation des PIÉA de l'ensemble des collèges du réseau et non celles de certains cégeps ciblés. Lorsque la Commission décide d'entreprendre des démarches, différentes étapes sont suivies :

- D'abord, la Commission procède à la formation d'un comité consultatif formé de membres du personnel de la Commission²⁰, dont au moins 1 commissaire, ainsi que de personnes représentatives du milieu collégial et pertinentes dans le cadre de ce qui est évalué. Ce comité consultatif a pour but de planifier et de coordonner les évaluations dans les établissements, notamment pour l'élaboration de guides et de balises qui seront fournis aux collèges.
- Les collèges procèdent ensuite à une autoévaluation à l'aide du matériel et des directives fournies par la CEEC. Cette étape est considérée comme très importante par la Commission car son mandat est axé sur l'instauration d'une culture de l'évaluation dans les établissements.

¹⁹ Cette section est basée sur quelques un des documents d'encadrement dont il est fait référence ci-dessous mais surtout d'un entretien avec Nicole Lafleur, commissaire et présidente de la CEEC, M. Jean-Paul Beaumier, secrétaire général de la CEEC, ainsi que MM. John Keyes et Michel Lauzière, commissaires, à l'hiver 2008.

²⁰ La CEEC comportait, en janvier 2008, une trentaine d'employés dont 1 secrétaire général et 4 commissaires, le reste des employés étant des agentes de recherche, des agents de recherche et du personnel administratif.

- La Commission procède ensuite à des visites de terrain. Une agente ou un agent de recherche est généralement responsable de 6 ou 7 établissements avec lesquels il assure constamment le suivi. C'est cette agente ou cet agent de recherche qui planifie les détails et modalités de la visite sur le terrain. Lors de la visite, l'agente ou l'agent de recherche est accompagné par une ou un commissaire ainsi que par des experts externes jugés pertinents, habituellement au nombre d'environ 3. Les visites dans les collèges peuvent comprendre différentes activités selon ce qui doit être évalué : entrevues avec la direction, entrevue avec le personnel, questionnaires ou entrevues avec des étudiantes et des étudiants, etc.
- Suite à la visite, l'agent de recherche rédige un rapport d'évaluation pour l'établissement visité et le soumet au comité consultatif. Ce dernier le passe en revue et formule des commentaires, après quoi l'agent de recherche rédige une autre version du rapport. Cette version, une fois approuvée par le comité consultatif, est envoyée au collège concerné pour que celui-ci puisse faire des commentaires que le comité consultatif aura le choix d'inclure ou de ne pas inclure dans le rapport. Le rapport d'évaluation est ensuite adopté en version finale par le comité consultatif.
- Différents messages peuvent ensuite être envoyés aux établissements. La Commission peut formuler des suggestions visant à souligner des améliorations possibles mais que l'établissement n'est pas tenu de suivre. La Commission peut également formuler des recommandations qui elles, ont davantage une valeur exécutoire et doivent être respectées par l'établissement.
- Une fois l'ensemble des collèges concernés évalués, un rapport synthèse est rédigé. Règle générale, jusqu'à cette étape, les informations des évaluations ne sont pas rendues publiques. Lorsque le rapport synthèse d'évaluation est terminé, la Commission organise généralement une conférence de presse et rend public les résultats des évaluations. Certains collèges peuvent alors faire du pouce sur les données rendues publiques et faire de la promotion, mais il est, règle générale, difficile pour les collèges de se comparer entre eux et de tenter de se démarquer puisque les indicateurs fournis par la Commission s'y prêtent peu.

Voyons maintenant de façon spécifique les types d'évaluation que la CEEC effectue ainsi qu'un survol des évaluations effectuées depuis la naissance de la Commission.

L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et de leur application

En vertu de l'article 25 du RREC, chaque collège doit adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et la soumettre à l'approbation de la Commission. Cette politique doit²¹ : spécifier les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence ou de la substitution

²¹ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – Cadre de référence*, 1994, p.5.

de cours; préciser la procédure de sanction des études, notamment les modalités de recommandation de délivrer le diplôme; prévoir l'imposition d'une épreuve synthèse à la fin de chaque programme d'étude conduisant au DEC²². Les établissements doivent également appliquer les normes et les règles ministérielles ou institutionnelles en ce qui concerne la note de passage, la transmission des résultats et leur inscription au bulletin. De plus, ils ont la responsabilité de faire adopter, par chaque enseignante et chaque enseignant, un plan de cours détaillé présentant aux étudiantes et aux étudiants les objectifs d'apprentissage ainsi que les modalités d'évaluation de ceux-ci. Les collèges doivent enfin adopter et rendre publique la description des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage de chaque programme qu'il offre. Il est à noter que la PIÉA que doivent mettre sur pied les collèges doit traiter à la fois de l'enseignement ordinaire et de la formation continue. Les modalités sont généralement les mêmes pour les établissements n'offrant que des programmes menant à une AEC, soit les collèges privés sous permis et certains centres d'études collégiales, à quelques différences près, reliées à l'application d'articles différents du RREC selon le type d'enseignement.

Pour sa part, la CEEC doit évaluer la PIÉA de chaque établissement ainsi que son application. Dans le cas du contenu comme dans le cas de l'application, l'évaluation porte à la fois sur l'enseignement ordinaire et sur la formation continue, et seulement sur la formation continue si l'établissement n'offre que ce type d'enseignement. Pour ce qui est du contenu de la PIÉA en tant que telle, elle doit dans un premier temps énoncer les principes sous-jacents ainsi que les objectifs concrets et évaluables de la PIÉA. Elle doit ensuite préciser les moyens afin d'y parvenir, notamment en ce qui a trait aux éléments suivants :

- **Les règles de l'évaluation des apprentissages** : règles prescrites par le RREC (mesure et évaluation de l'apprentissage, seuils de réussite, composantes de la notation), règles non formellement prescrites par le RREC (notamment : la notation de la présentation et de la maîtrise de la langue française, la pondération des notes, la correction des travaux et des examens, la révision de note, etc.). Ce chapitre de la PIÉA doit aussi traiter des mécanismes visant une certaine uniformité des évaluations au sein de l'établissement.
- **La définition et les modalités d'application de l'épreuve synthèse de programme** : contenu de l'épreuve, compétences évaluées, etc.
- **Les modalités d'application de la dispense, de l'équivalence ou de la substitution de cours** : définition des termes et de leur champ d'application ainsi que du processus relié à la reconnaissance des acquis et aux dispenses ou substitutions.
- **La procédure de sanction des études** : modalités de vérification, pour chaque diplôme délivré, du respect des règles applicables (nombre de crédits obtenus et équivalences ou dispenses, réussite de l'épreuve synthèse de programme, réussite de l'épreuve uniforme de français, etc.).

La PIÉA doit aussi traiter du partage des responsabilités entre les différentes actrices et les différents acteurs du collège, ainsi que du processus d'autoévaluation de l'application de la

²² Cette exigence concernant l'épreuve synthèse de programme risqué d'être enlevé de ce cadre de référence sous peu étant donné que cette épreuve a été récemment retirée, dans le RREC, des exigences pour l'obtention DEC.

politique. Afin d'évaluer les différents éléments du contenu de la PIÉA, la CEEC se base sur 3 principales caractéristiques : l'exhaustivité, la cohérence et la pertinence. Elle formule ensuite un jugement à l'effet que la politique est entièrement satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante ou insatisfaisante. La CEEC émet ensuite un rapport contenant des recommandations et rend public ce rapport de la façon qu'elle juge appropriée.

Pour ce qui est de l'application de la PIÉA par l'institution, la CEEC effectue une évaluation séparée de celle portant sur le contenu de la politique. Un document apportant des précisions sur les attentes de la CEEC en la matière fut publié en 2006²³. La CEEC évalue ainsi sous deux angles l'application de la PIÉA. Le premier est l'évaluation par la CEEC du processus d'autoévaluation suivi par le collège, une autoévaluation qui doit :

- Respecter les demandes de la Commission (un devis d'évaluation a été élaboré, les sujets devant faire l'objet d'une autoévaluation sont traités, etc.)
- Être basée sur de bons choix méthodologiques (sources variées, informations pertinentes, instruments adéquats, etc.)
- Inclure la participation de la communauté
- Présenter une analyse rigoureuse des données recueillies.

Le second angle de l'évaluation de la CEEC porte sur l'application par le collège de la PIÉA et se décline en 4 éléments :

- Les modalités de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires (modalités de reconnaissance des acquis conformes à la PIÉA et efficaces, etc.)
- L'exercice des responsabilités (chaque intervenant assume la responsabilité prévue dans la PIÉA ou est en mesure de justifier pourquoi ce n'est pas le cas, analyse conforme aux données recueillies, etc.)
- L'atteinte des objectifs fixés
- L'appréciation globale (l'application est conforme, l'application est efficace).

Pour chacun de ces 4 éléments, le collège doit également fournir les raisons pour lesquelles tel aspect n'est pas conforme et avoir déjà prévu des façons de régler la situation dans son plan d'action. La CEEC émet finalement un rapport et le rend public de la façon qu'elle juge appropriée, en plus d'en faire parvenir une copie à l'établissement ainsi qu'au ministre de l'éducation, comme dans le cas du rapport sur le contenu de la PIÉA.

La Commission a procédé, de 1994 à 1996, à l'évaluation de l'ensemble des PIÉA des collèges²⁴ et a remis deux rapports synthèses, le premier en janvier 1995 et le second en février 1996. Ces rapports portaient exclusivement sur le contenu des PIÉA. Un processus d'évaluation de l'application de ces PIÉA dans tous les collèges s'est mis en branle en 2006.

L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et de leur application

²³ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages – Cadre d'analyse*, 2006.

²⁴ Sauf indication contraire, l'ensemble des collèges désigne les cégeps, collèges privés subventionnés et écoles gouvernementales.

En vertu de l'article 24 du RREC, chaque collège doit adopter une politique institutionnelle d'évaluation des programmes et la soumettre à l'évaluation de la Commission. Leur évaluation fonctionne sur le même principe que pour les PIÉA, c'est-à-dire qu'elle s'effectue en deux temps : le premier traitant de la PIÉP en tant que telle et le second traitant de l'application et de la mise en œuvre de celle-ci.

Pour ce qui est du contenu de la PIÉP, elle doit avoir certaines composantes essentielles²⁵ :

- Les finalités et les objectifs de la politique
- Le partage des responsabilités
- Le système d'information sur les programmes
- Le mode de détermination des programmes à évaluer
- Le processus d'évaluation des programmes d'études (devis d'évaluation, réalisation de l'évaluation, suivi de l'évaluation)
- Le mécanisme de révision de la politique

La CEEC procède donc à l'évaluation de chacun de ces éléments de la PIÉP, sous les angles de l'exhaustivité et de l'efficacité potentielle, et formule l'un des trois jugements suivants : satisfaisante, partiellement satisfaisante ou insatisfaisante. Le rapport d'évaluation est ensuite transmis à l'établissement et au ministre et est rendu public de la manière jugée appropriée.

Pour ce qui est de l'application de la PIÉP, les documents cadre du ministre fournissent moins de détails. La Commission se base un rapport d'auto-évaluation rédigé sur demande par l'établissement, les rapports d'évaluation de programmes réalisées dans le cadre de la PIÉP et les autres rapports d'évaluation de programme pouvant avoir été exigés par la CEEC. La Commission, en se basant principalement sur les critères de conformité et d'efficacité, pose ensuite l'un des trois jugements suivants : « l'application de la politique donne des résultats satisfaisants », « l'application de la politique donne des résultats partiellement satisfaisants » et « l'application de la politique est insatisfaisante ». Le rapport d'évaluation fait ensuite l'objet de discussions entre la Commission et l'établissement sur les mesures à adopter et la CEEC le rend public de la façon qu'elle juge appropriée.

La Commission a procédé, de 1998 à 2002, à l'évaluation de l'application des PIÉP de l'ensemble des collèges. Également, à l'automne 2004, la CEEC lançait une nouvelle opération d'évaluation de programmes afin que chaque collège évalue un programme en vertu de sa PIÉP, puisqu'aucune évaluation de programme n'a encore été effectuée depuis la fin de l'évaluation des PIÉP. Ces évaluations devaient prendre fin d'ici la fin de l'automne 2007.

L'évaluation des programmes d'études

Au-delà processus interne de chaque établissement contenu dans leur PIÉP, la CEEC est aussi responsable de voir à la bonne mise en œuvre des programmes collégiaux, principalement en ce

²⁵ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études – Cadre de référence*, 1994.

qui a trait aux programmes menant au DEC, mais aussi pour ce qui est des AEC octroyées par l'établissement. Pour guider les établissements à travers ces évaluations, la CEEC a publié un cadre de référence ainsi qu'un guide propres à l'évaluation des programmes d'études. Ces deux documents d'orientation générale sont complétés par des guides d'évaluation spécifiques aux programmes nationaux que la CEEC souhaite évaluer à la grandeur du réseau collégial²⁶.

Ainsi, l'évaluation des programmes, tant pour ceux menant au DEC que pour ceux menant à une AEC, s'effectue en quatre étapes :

- Élaboration et publication par la CEEC du guide spécifique d'évaluation
- Autoévaluation institutionnelle du programme
- Analyse de l'autoévaluation et visite de l'établissement par la CEEC
- Jugement de la Commission et formulation des recommandations

À travers ce processus, la Commission procède à son évaluation selon 6 critères :

- La pertinence du programme
- La cohérence du programme
- La valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiantes et des étudiants
- L'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières
- L'efficacité du programme
- La qualité de la gestion du programme

Suite à l'analyse de chacun de ces critères et des sous-critères en découlant, la Commission en vient à formuler l'un des jugements à l'égard du programme en question : satisfaisant, partiellement satisfaisant ou insatisfaisant. Elle transmet ensuite son rapport à l'établissement ainsi qu'à la ministre ou au ministre et rend le rapport public de la façon qu'elle juge appropriée. Un rapport synthèse est aussi rédigé suite à l'évaluation d'un programme à la grandeur du réseau.

Règle générale, lorsque la Commission entreprend des démarches avec un établissement pour évaluer un programme d'études menant au DEC, elle en profite pour évaluer toutes les AEC s'y rapportant. Elle évalue également cette occasion pour évaluer l'application de la PIÉP dans le cadre de l'évaluation institutionnelle du programme en question.

La Commission a effectué plusieurs évaluations de programme entre 1996 et 1999, dont ceux de Techniques informatiques, Techniques d'éducation en service de garde, Techniques administratives et Sciences humaines, et, dans le cas des techniques, les programmes menant à une AEC reliés aux techniques évaluées ont aussi fait l'objet d'une évaluation. Deux évaluations spécifiques aux programmes d'AEC offerts dans les collèges privés non subventionnés ont aussi été effectuées respectivement entre 1997-1999 et entre 2001-2002. La formation générale a également fait l'objet d'une évaluation à travers le réseau entre l'automne 1997 et l'automne

²⁶ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Évaluation des programmes d'études – Cadre de référence*, 1994.

2000. À chaque fois, un rapport synthèse, ainsi que les recommandations reliées, est publié et rendu disponible sur le site Internet de la CEEC²⁷.

L'évaluation des plans stratégiques et des plans de réussite

Au débat des années 2000, le Ministère de l'Éducation demandait aux collèges de se doter d'un plan de réussite visant à accroître la réussite et le diplomation au collégial. La CEEC fut par la suite mandatée pour évaluer ces plans de réussite, ce qu'elle fit de 2001 à 2003. Peu de critères précis ont été fixés pour l'élaboration des plans de réussite, c'est davantage la perspective d'une action concertée et planifiée visant une amélioration continue en la matière qui prévaut. Ainsi, mis à part des avis sur le plan de réussite dans sa facture et dans l'efficacité potentielle de sa planification, la CEEC s'est beaucoup basé sur les indicateurs et chiffres relatifs à la diplomation et à la réussite afin de dresser le bilan, en septembre 2004, de la mise en œuvre des plans de réussite des cégeps et des collèges privés subventionnés²⁸. Également, depuis juillet 2004, les plans de réussite des cégeps doivent obligatoirement être intégrés dans le plan stratégique du collège, et fait donc désormais l'objet d'une évaluation à l'intérieur du plan stratégique.

Pour ce qui des plans stratégiques des cégeps, les établissements devaient en transmettre la première mouture en juillet 2004. La CEEC fut mandatée pour évaluer ces plans selon 2 axes : la conformité et l'efficacité potentielle. Du côté de la conformité, la Commission a évalué la concordance des plans avec les quelques articles de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* qui s'y rattachent. Pour ce qui est de l'efficacité potentielle, l'analyse est basée sur 6 principales composantes du plan : analyse de la situation, orientations, objectifs stratégiques, moyens de mise en œuvre, plan de réussite et mécanismes de révision. Le bilan de l'évaluation effectuée par la Commission a été publié en février 2006²⁹. Chaque cégep doit également rédiger, à chaque année, un rapport annuel décrivant l'avancement des objectifs du plan stratégique.

Les évaluations institutionnelles

Les évaluations institutionnelles sont des évaluations générales touchant l'ensemble du fonctionnement du collège, autant du côté de la gestion administrative que de l'enseignement ou des services de soutien. Bien que cette clause ne soit pas encore utilisée, c'est également via l'évaluation institutionnelle que la CEEC peut recommander au Ministre de l'Éducation d'habiliter un collège à décerner lui-même le DEC.

L'évaluation institutionnelle est menée selon des étapes similaires à l'évaluation des programmes : préparation et adoption par le collège d'un rapport d'autoévaluation, analyse du dossier et visite de l'établissement, transmission au collège d'un rapport préliminaire et réaction

²⁷ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Établissements d'enseignements collégiaux*. Mise à jour du 5 juin 2007. <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/etablissement/Default.htm>> (page consultée le 24 mars 2008).

²⁸ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004, 37 pages.

²⁹ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Les plans stratégiques des cégeps : un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, 33 pages.

du collège, étude par la Commission des commentaires du collège et, finalement, adoption du rapport définitif par la Commission. Les critères de l'évaluation sont les suivants³⁰ :

- Le collège poursuit des objectifs clairs, congruents avec sa mission et pertinents
- Le collège dispose d'un mode d'organisation et de gestion favorisant l'atteinte de ses objectifs et la poursuite de sa mission
- Le collège atteint ses objectifs
- Le collège utilise des moyens appropriés pour assurer son développement dans le respect de sa mission
- Le collège fait preuve d'intégrité et de transparence dans ses pratiques de communication

Le collège doit aussi faire parvenir, avec son autoévaluation, toute une série de documents internes permettant d'avoir un meilleur portrait de sa situation.

Un rapport synthèse de la Commission a été publié en septembre 2004.

1.2.4 En bref : l'évaluation de l'enseignement dans les cégeps

On peut donc clairement percevoir que malgré une certaine autonomie de gestion, notamment au niveau pédagogique, les collèges sont toujours tenus de rendre des comptes en plusieurs matières. Rappelons d'abord les six matières pour lesquelles les établissements d'enseignement collégial font l'objet du regard de la CEEC :

- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et leur application;
- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans le cas des AEC desservis par les collèges privés sous permis;
- Les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et leur application;
- La mise en œuvre des programmes d'étude du MELS;
- Les plans stratégiques des différents cégeps, incluant les plans de réussite;
- La mise en œuvre de la mission éducative d'un cégep ou d'un collège privé subventionné par une évaluation institutionnelle.

Outre les tournées d'évaluation de la Commission visant à observer les six éléments précédents, tournées dont les règles de fonctionnement ont été mentionnées précédemment, il est important de mentionner à nouveau que l'autoévaluation est au cœur de la nouvelle structure de reddition de compte des collèges. Celle-ci peut prendre différentes formes, en commençant par les autoévaluations requises dans le cadre des évaluations entourant les six sujets précédents. C'est également dans une optique d'autoévaluation et de développement que les cégeps adoptent des plans d'action annuel et des plans stratégiques dans lesquels doivent être comprises les orientations en matière d'évaluation. À cet égard, les instances internes des collèges que sont la commission des études et le conseil d'administration, en plus des comités créés de façon ponctuels, jouent un rôle central.

³⁰ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation institutionnelle – Guide*, 2000.

La reddition de compte des établissements se fait également à d'autres niveaux reliés de façon moins directe à l'enseignement. Par exemple, les cégeps sont tenus de respecter l'équilibre budgétaire dans leur fonctionnement et doivent toujours avoir l'aval du MELS pour les projets majeurs d'investissement. Ces règles impliquent de nombreux échanges entre le personnel des collèges et celui du MELS. Dans la même optique, toutes sortes de données et de documents doivent être transmis au MELS, que ce soit au niveau des effectifs ou de la fréquentation ou encore pour les résultats scolaires et le dossier des élèves. Enfin, tel que mentionné précédemment, les collèges ne sont pas libres d'offrir tous les programmes qu'ils désirent ni de modifier le contenu des programmes au niveau des objectifs et standards et doivent encore s'en remettre à l'analyse du MELS sur ces matières.

1.3 Problématiques et enjeux liés à l'évaluation de l'enseignement au collégial

1.3.1 L'évaluation de quel enseignement?

La première question que l'on peut se poser sur tout ce dispositif d'évaluation de l'enseignement collégial est à savoir ce sur quoi elle porte réellement. On peut dire que, globalement, et principalement via la CEEC, la très vaste majorité des prescriptions pédagogiques ministérielles font l'objet d'une évaluation.

Le problème vient du fait que justement ce sont les prescriptions ministérielles qui font l'objet d'un suivi de la part du MELS, via la CEEC. Or l'enseignement collégial ne se limite pas aux prescriptions ministérielles, d'autant plus que l'autonomie d'élaboration des activités d'apprentissage a été décentralisée depuis 1993 dans chacun des collèges. Si la CEEC, lors des évaluations de programme, évalue l'atteinte des objectifs et standards ministériels, ce qui implique un regard sur les activités d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement, certains enjeux reliés à l'enseignement peuvent être négligés. C'est le cas, notamment, de la question de la polyvalence des étudiantes et des étudiants sur un marché du travail professionnel qui tend à subir certaines modifications structurelles nécessitant une bonne capacité d'adaptation. C'est aussi le cas de la vision réseau des établissements collégiaux, selon laquelle si un certain degré d'autonomie et d'innovation institutionnelle est souhaitable, la cohérence de l'enseignement et des programmes à travers la province ainsi que la collaboration entre les établissements, et non la compétition, sont essentiels.

Une autre question a trait à l'orientation du contenu de l'enseignement collégial, ou plus précisément aux valeurs, connaissances et compétences que nous souhaitons transmettre à travers l'Éducation offerte dans les collèges. En effet, l'évaluation par une instance autonome et professionnelle comme la CEEC peut porter à croire que l'orientation de l'enseignement collégial et son adaptation à l'évolution de la société sont garanties alors que plusieurs questions restent en suspend et que plusieurs tendances potentiellement négatives ne sont pas soulevées.

Cela ne veut pas dire qu'il faille élargir le mandat de la CEEC et lui confier la responsabilité de définir à la place du gouvernement ou de la collectivité ce vers quoi l'enseignement collégial devrait tendre, mais seulement qu'il faut faire attention et replacer à sa juste mesure le travail

d'évaluation fait dans les cégeps, c'est-à-dire un travail de suivi de la mise en œuvre des orientations gouvernementales et des prescriptions ministérielles.

1.3.2 Classifications, indicateurs et cotes

Parmi les questions litigieuses dans le domaine de l'éducation, celle des classements et palmarès entre établissements d'enseignement figure en bonne position. Beaucoup s'inquiètent du manque de rigueur des évaluations institutionnelles qui sont effectuées, mais surtout de la dynamique que les classements entraînent chez les établissements.

Un exemple très parlant en la matière est sans doute celui des universités qui sont soumises depuis maintenant plusieurs années à de nombreux palmarès, dont les plus connus sont sûrement ceux de la revue *Maclean's*³¹, pour les universités canadiennes, et ceux du *Times higher education supplement*³² et du *Academic Ranking of World Universities* de l'Université de Shanghai³³ pour les universités à travers le monde. Ces classements sont aujourd'hui une forte source de promotion pour les universités qui s'y trouvent classées en bonne position. Or beaucoup contestent l'importance accordée à ces classements par les administrations universitaires dont plusieurs orienteront leur développement selon les critères fixés par ces classements, des critères qui sont contestables et contestés. On dénonce notamment le fait que ces classements ne tiennent aucunement compte des contextes et missions changeantes d'un établissement à l'autre, et se basent essentiellement sur des critères reliés aux ressources financières dont dispose les universités ainsi que leur rayonnement en terme de publications scientifiques et de prix internationaux³⁴.

Toujours sur la scène canadienne et internationale, l'OCDE publie à chaque année une série d'indicateurs et de comparatifs entre les systèmes d'éducation des différents pays membres. Bien que ces indicateurs aient très loin dans le détail et l'analyse des « performances » des pays au niveau de l'éducation, aucun classement ou palmarès global n'est présenté et les informations sur le niveau post-secondaire se prêtent également peu à ce genre d'exercice de classification, les systèmes d'éducation des pays membres étant très différents les uns des autres à ce niveau³⁵. L'instauration de comparatifs et de classements entre collèges de différents pays, par exemple, est donc peu probable, bien que ce soit une autre paire de manche au niveau universitaire. Cependant, des discussions se sont récemment tenues à l'OCDE entre ministres de l'éducation afin de regarder la possibilité d'instaurer des standards internationaux permettant d'évaluer les

³¹ Maclean's, *Rankings 2008*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://oncampus.macleans.ca/education/rankings/> (page consultée le 25 février 2008).

³² Times Higher Education, *World University Rankings 2007*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=142&pubCode=1&navcode=105>> (page consultée le 25 février 2008).

³³ Shanghai Jiao Tong University, *Academic Ranking of World Universities*, 2007. En ligne. <<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>> (page consultée le 25 février 2008).

³⁴ Marie Lambert-Chan, « Palmarès des universités : tout est relatif », *Forum*, 2007.

³⁵ Organisation de coopération et de développement économiques, *Regards sur l'éducation 2007 – Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, 2007, 469 pages.

résultats à l'enseignement supérieur³⁶. Ces discussions ne sont pas sans rappeler le programme PISA de l'OCDE, un test international visant à classer les états par rapport à certains acquis au niveau des mathématiques, sciences et de la lecture et dont les résultats sont à la source de remises en question complètes de systèmes scolaires partout à travers le monde, malgré le caractère très partiel de ces évaluations³⁷.

Sur la scène québécoise, *L'actualité* publie un palmarès des écoles secondaires du Québec, un exercice qui n'est pas sans susciter inquiétude et débat à chaque année. Encore une fois, c'est à la fois sur le principe de l'établissement de palmarès et surtout sur les critères sur lesquels se basent ces classements que l'exercice est contesté. Par ailleurs, peu nombreux sont ceux qui se souviennent que *L'actualité* avait débuté cette pratique en 1991 avec non pas un palmarès des écoles secondaires mais bien des cégeps et collèges, un exercice qui dura 2 années seulement.

La première publication, soit celle de février 1991³⁸, avait pour objectif de répondre à la question suivante : « Quels collèges préparent le mieux à l'université? ». Il présentait un classement des collèges publics et privés subventionnés de la province par ordre d'excellence au niveau de la formation préuniversitaire à partir non pas d'indicateurs et de résultats mais plutôt à partir de questionnaires envoyés aux établissements et portant surtout sur les ressources et l'organisation scolaire. Quatre critères avaient alors été retenus : l'équipement, le statut des élèves, le statut des enseignantes et des enseignants et l'encadrement pédagogique. De nombreuses lacunes pouvaient alors être soulevées quant aux critères et sous-critères retenus, principalement parce que la vaste majorité d'entre eux étaient basés sur les ressources financières de l'établissement et quelques critères très précis relatifs à l'organisation scolaire ou aux caractéristiques des élèves et du personnel. À titre d'exemple, concernant la bibliothèque, on se basait strictement sur le nombre de volumes pour accorder une note, pensant que « s'il y a beaucoup de volumes, le goût de les consulter et de s'en servir suivra ». Autre exemple, une partie du résultat du critère de l'encadrement pédagogique était basé sur l'adoption d'une politique de français, et non, par exemple, sur les résultats des élèves en français. Ce manque d'objectivité des critères, reconnu dans la seconde édition du palmarès mais étant attribuée par *L'actualité* comme découlant du manque de transparence du Ministère et des établissements au niveau des indicateurs, a amené une refonte complète de la méthodologie pour l'édition de 1992³⁹.

Celle-ci, qui portait toujours exclusivement sur les études préuniversitaires en sciences de la nature et en sciences humaines, avait cette fois son évaluation sur des critères dits objectifs. Les critères retenus étaient alors la moyenne au secondaire, la réussite au collégial⁴⁰ et la réussite à

³⁶ Organisation de coopération et de développement économiques, *Actualité et événements*. En ligne. <http://www.oecd.org/newsEvents/0,3382,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html> (page consultée le 10 avril 2008).

³⁷ DIOT, Jeanne, « Éducation : le choc des classements internationaux », *Sciences humaines*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.scienceshumaines.com/education--le-choc-des-classements-internationaux_fr_21753.html> (page consultée le 5 mars 2008).

³⁸ DEMANGE, Martine, « Le palmarès des collèges », *L'actualité*, vol. 16, no 2, février 1991, p.21 à 27.

³⁹ DEMANGE, Martine, Emmanuel Bilodeau, Francine Bordeleau, Michel Legault, Jocelyne Richer et Juliette Ruer, « Palmarès des collèges 1992 », *L'actualité*, vol. 17, no 10, juin 1992, p.25 à 30.

⁴⁰ La réussite au collégial était alors évaluée en fonction de la proportion des étudiantes et des étudiants réussissant les trois quarts ou plus de leurs cours en première session.

l'université⁴¹. Ce classement était par contre incomplet en raison de la difficulté à utiliser uniformément le critère probablement le plus important des trois pour des programmes préuniversitaires, soit la réussite universitaire. Par ailleurs, il faut rappeler qu'il arrivait à un moment où l'enseignement collégial faisait l'objet d'une large réflexion et remise en question, si bien qu'en 1993, *L'actualité* ne fit que publier certains articles portant cette fois sur l'enseignement technique et aucun nouveau palmarès ne fut effectué.

L'expérience des palmarès collégiaux n'aura donc duré que 2 années, soit en 1991 et 1992. On ne peut pas ailleurs pas dire que ces palmarès puissent servir aujourd'hui de base à une réédition, les deux tentatives ayant été partielles, contestées et surtout l'enseignement collégial ayant grandement changé depuis. Il n'en demeure pas moins qu'il serait tout à fait possible de voir réapparaître ce type d'exercice aujourd'hui, d'autant plus que les promoteurs de ce type de classement disposeraient aujourd'hui d'une quantité beaucoup plus grande de données objectives, d'indicateurs et de statistiques publiques sur lesquelles bâtir leurs évaluations.

Enfin, certains ont craint de voir apparaître de nouveaux classements dans la foulée des travaux de la CEEC. Il semble que ce ne soit pas le cas pour l'instant. Les évaluations de la Commission, bien qu'elles soient souvent menées avec une certaine profondeur, sur le terrain et portent assez largement sur la qualité des enseignements et des établissements, selon bien sûr les critères établis, les « notes » accordées aux établissements, qui vont pour la plupart de « satisfaisant » à « insatisfaisant », se prêtent peu à une hiérarchisation.

Bref, la volonté de comparer et de mettre en compétition des établissements d'enseignement est actuellement très présente, bien que les niveaux secondaire et universitaire soient pour l'instant davantage touchés que le collégial. Si cette volonté peut cadrer avec une certaine transparence et reddition de comptes des organismes publics, elle va aujourd'hui beaucoup plus loin chez certains pour qui les palmarès prennent et doivent prendre une place prépondérante dans les orientations institutionnelles. Cette dynamique porte à réfléchir sur ce qui guide réellement l'orientation et le développement de l'enseignement : un ministère dont la responsabilité est d'assurer une éducation accessible et de qualité ou des périodiques qui cherchent en premier lieu à se vendre?

1.3.3 Compétition entre les établissements

La compétition entre les établissements d'enseignement ne date pas d'hier. Il est en effet compréhensible et, dans une certaine mesure, normal, que les collèges fassent la promotion de programmes de formation qu'ils offrent et de leurs caractéristiques particulières. Cependant, depuis la création des cégeps, la compétition entre les établissements a connu une pente croissante et préoccupante, une tendance qui s'est accélérée en raison du manque récurrent de ressources des établissements et de la baisse de l'effectif étudiant, entraînant une course à la « clientèle » et aux subventions reliées. Cette réalité, qui est pourtant bien installée présentement

⁴¹ La réussite à l'université était évaluée selon les cotes distinctes élaborées par l'Université de Montréal et l'Université Laval pour caractériser les étudiantes et les étudiants faisant une demande d'admission en fonction de leur collège de provenance selon les proportions de réussite à l'université des élèves du collège eu question. À noter que seuls les collèges des régions de Québec et de Montréal ont fait l'objet d'une évaluation avec ce critère de réussite universitaire, les données sur les autres collèges n'étant pas disponibles à ce moment.

dans le milieu collégial, tranche avec les objectifs initiaux d'uniformisation de l'enseignement collégial à travers la province et de mise en place d'un réseau établissements desservant un même service partout sur le territoire.

Cette situation comporte également un caractère particulier depuis 1993. Lors de la réforme collégiale de l'époque, on a pu assister à l'avènement d'une ère de responsabilisation des établissements : « [...] la dynamique enclenchée par la définition de nouvelles responsabilités académiques pour les collèges et par la délégation possible de la capacité à décerner le diplôme national pourrait éventuellement rendre pensable de franchir de nouveaux pas vers une autonomie plus grande »⁴². Bien que des objectifs de cette autonomie n'incluaient pas alors explicitement la volonté de voir apparaître des DEC locaux, l'intention de déléguer le pouvoir de décerner le DEC national et la délégation aux cégeps de presque toutes les responsabilités touchant les AEC laissent entrevoir l'orientation de la réforme en la matière. Or, l'instauration de diplômes locaux aurait des conséquences majeures dans de nombreuses sphères des activités des cégeps et briserait la principale caractéristique qui permet aux cégeps de former un vrai réseau, soit le DEC national relativement uniforme sur le territoire. Par contre, la réalisation de l'habilitation des cégeps à décerner le DEC ne semble pas être envisagée pour l'instant.

Toujours est-il qu'on peut se questionner sur le rôle que joue l'évaluation de l'enseignement dans la course à laquelle se livrent la plupart des cégeps. Outre la menace de voir certains pans de la vision décentralisatrice lancée en 1994 se réaliser, il pourrait également être problématique de voir les différents types d'évaluation se traduire par une notation exprimant l'existence de bons cégeps et de moins bons, une situation qui poserait de graves problèmes en raison des disparités importantes entre cégeps peuplés et cégeps moins peuplés quant au potentiel de développement et d'amélioration de leurs programmes, les étudiantes et les étudiants se tournant ainsi davantage vers les cégeps mieux cotés au détriment des cégeps moins bien cotés, pour qui les subventions seraient réduites, minant leur potentiel d'amélioration et ainsi de suite. Cette situation est déjà présente dans le réseau en raison du déclin démographique disproportionné entre les établissements et il ne faudrait surtout pas l'accentuer.

Pour l'instant cependant, on ne peut pas dire que l'évaluation de l'enseignement pose de graves problèmes quant à la compétition entre les établissements, bien que de nombreux planent.

⁴² Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle – L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, avril 1993, p.28.

2. L'évaluation des enseignements

2.1 L'évaluation des enseignements dans les universités québécoises

Avant de traiter d'une vision plus générale des enjeux reliés à l'évaluation des enseignements au niveau universitaire, il importe de donner quelques exemples de processus ayant cours dans des universités québécoises afin de bien discerner le visage et la portée que prend ce type d'évaluation. Nous nous attarderons ici principalement sur l'évaluation des enseignements dans les programmes de premier cycle puisqu'il est plus facile d'effectuer des comparaisons entre les universités sur la base des politiques touchant le premier cycle que sur celle des politiques touchant les deuxième et troisième cycle; en plus du fait que l'objectif est ici davantage d'illustrer comment peut fonctionner un système d'évaluation des enseignements que de dresser un portrait exhaustif des pratiques en la matière dans les universités au Québec.

2.1.1 Le cas de l'Université du Québec à Montréal

La documentation référant à l'évaluation des enseignements à l'UQAM est répartie en trois étapes : l'inclusion dans le Règlement des études de premier cycle, une politique d'évaluation des enseignements et finalement un guide sur le processus.

La première référence à l'évaluation des enseignements par les étudiantes et les étudiants provient donc du Règlement des études de premier cycle, qui énonce le mandat suivant pour les comités de programme de premier cycle :

« e) d'organiser, conformément aux politiques de l'Université, l'évaluation, par les étudiantes, étudiants, des enseignements qui leur sont dispensés et d'en transmettre les résultats aux professeures, professeurs ou chargées de cours, chargés de cours responsables de ces enseignements ainsi qu'aux directrices, directeurs des départements concernés; le comité de programme(s) doit aussi transmettre aux départements concernés la méthode d'évaluation utilisée; »⁴³

Aucune autre référence n'est faite sur le sujet dans le Règlement.

L'UQAM a ensuite adopté une Politique d'évaluation des enseignements⁴⁴. D'abord, celle-ci fait une distinction claire entre l'évaluation des enseignantes et des enseignants ou encore l'évaluation des programmes et l'évaluation des enseignements. C'est ce dernier type d'évaluation qui est visé par cette politique, l'évaluation du personnel enseignant faisant l'objet d'un processus inclus dans leur convention collective. Cette Politique énonce que l'évaluation des enseignements est avant tout une évaluation formative, visant le bon développement des enseignements et la rétroaction tant sur la prestation de l'enseignement que sur le matériel

⁴³ Université du Québec à Montréal, *Règlement des études de premier cycle*, à jour en mars 2008. En ligne. <http://www.instances.uqam.ca/reglements/REGLEMENT_NO_5.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

⁴⁴ Université du Québec à Montréal, *Politique d'évaluation des enseignements*, dernière modification : avril 1994. En ligne. <http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique_23.html> (page consultée le 9 avril 2008).

pédagogique, en passant par le contenu des cours en tant que tels. La Politique s'applique à tous les programmes de premier cycle.

Pour ce qui est du processus concret, on retrouve des informations tant dans la politique que dans un guide détaillé publié comme complément de référence.

Concrètement, un questionnaire individuel est fourni pour chaque étudiante et chaque étudiant dans chacun de leurs cours. Ces questionnaires contiennent à la fois des questions portant sur différents aspects du cours et une section invitant les étudiantes et les étudiants à formuler des commentaires et suggestions. Ce sont des étudiantes et des étudiants qui procèdent à la tournée des classes pour distribuer les questionnaires. Il est important de mentionner que ceux-ci sont rémunérés pour le faire. Pendant que les étudiantes et les étudiants remplissent le questionnaire, l'enseignante ou l'enseignant est invité à remplir une fiche de variables contextuelles détaillant différentes circonstances et informations à prendre en considération dans l'analyse des résultats des questionnaires.

Par la suite, les questionnaires sont envoyés à une compagnie extérieure à l'UQAM qui compile les résultats aux différentes questions. C'est ensuite le personnel responsable de la coordination du programme qui rédige et compose des rapports individuels d'évaluation (résultat de l'évaluation d'une prestation d'un enseignant), des rapports synthèse d'évaluation (rapport remis à l'enseignant et compilant l'ensemble des résultats de ses prestations) et un rapport d'ensemble des évaluations qui fournit des données générales sur l'évaluation des enseignants dans un module ou un département donné. Ces rapports sont d'abord de la responsabilité du comité de programme, comité qui traite en premier lieu toutes les questions pédagogiques qui touchent un programme donné. Un comité d'évaluation des instruments et procédures d'évaluation s'occupe des questions reliées au processus en tant que tel (1 comité pour toute l'université). Concrètement, il s'occupe d'approuver les versions finales des formulaires et conseillent les facultés et comités de programme dans l'évaluation. Ce sont par contre les comités de programme et de la faculté qui coordonnent le processus d'évaluation à proprement parlé, la façon de procéder, les étapes à suivre, etc.

Une fois la publication des rapports résultant de la compilation des questionnaires remplis par les étudiantes et les étudiants effectuée, le comité de programme fait parvenir à la direction du programme, à la direction du département ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants les rapports individuels, synthèses et d'ensemble les concernant.

Pour ce qui est du suivi des résultats, c'est la direction du département qui s'en occupe, bien que la directrice ou le directeur de programme puisse aussi intervenir et reçoive aussi les différents rapports d'évaluation produits par la coordination du programme. Ces deux directions ont ainsi le loisir de faire le suivi qu'elles jugent approprié par rapport aux résultats des enseignantes et des enseignants. Par contre, le guide du processus d'évaluation mentionne clairement que c'est un objectif d'amélioration continue qui est poursuivi et que par conséquent les interventions doivent être axées sur comment améliorer les enseignements et non sur comment régler des cas problématiques. Lorsque de tels cas surviennent, notamment suite à des évaluations très négatives, il est encore une fois de l'arbitraire de la direction de programme ou du département de faire parvenir le cas au Service des ressources humaines qui gère ce type de question car c'est la

convention collective qui guide ce type d'intervention et non le processus de suivi sur l'évaluation des enseignements.

Un guide fixant quelques directives d'interprétation des résultats des questionnaires est disponible tant pour les enseignantes et les enseignants que pour la direction du programme⁴⁵. Le contenu de chaque rapport (individuel, synthèse et d'ensemble) y est détaillé, ainsi que les conseils pour les interpréter. Il fait aussi état des bémols à apportés aux évaluations en raison, par exemple, des évaluations souvent négatives pour des cours très complexes, ou encore de la nécessité de comparer les résultats dans les temps ou avec d'autres enseignantes et enseignants donnant le même cours pour déterminer sur quel facteur et de quelle façon intervenir. Des barèmes permettant de constater des cas particulièrement problématiques sont aussi suggérés dans ce guide.

En somme, on constate que le processus d'évaluation des enseignements de l'UQAM est bien encré institutionnellement et est intégré aux activités pédagogiques de l'université. La structure en place est cohérente et les ressources, tant humaines que financières, sont accordées de façon suffisante. Par contre, le procédé, qui est répété à chaque session, s'avère plutôt coûteux, si bien que l'UQAM envisage de réduire les frais en implémentant une évaluation informatisée à compter de l'automne 2008, comme cela est fait à l'Université Laval et à l'ÉNAP. Il faut également bien distinguer l'évaluation des enseignements qui y est effectuée de l'évaluation administrative des enseignantes et des enseignants, qui est un processus régié par la convention collective. De plus, la majeure partie, pour ne pas dire la totalité, du suivi des évaluations est effectuée par l'enseignante ou l'enseignant lui-même ainsi que par la direction du programme. Par conséquent, on peut dire que le processus en vigueur à l'UQAM s'avère très utile quant à la rétroaction et à l'amélioration des enseignements mais qu'au niveau du règlement d'éventuels litiges ou problèmes quant à l'enseignement, le processus manque de vigueur.

2.1.2 Le cas de l'Université de Montréal

La situation à l'Université de Montréal ressemble beaucoup à celle de l'UQAM. Le Règlement des études de premier cycle de l'Université de Montréal constitue la première référence à l'évaluation de l'enseignement, et énonce de la façon suivante l'orientation de l'université en la matière :

« En conformité avec les règlements et procédures de l'Université, chaque unité a le mandat de faire effectuer par les étudiants l'évaluation des prestations d'enseignement-cours qui leur sont dispensées et d'en transmettre les résultats aux professeurs responsables de ces enseignements ainsi qu'au doyen ou à l'autorité compétente. Cette évaluation a pour objectif d'améliorer les enseignements-cours et d'aider les unités à préparer des modifications de programme en tenant compte des suggestions reçues. »⁴⁶

⁴⁵ Université du Québec à Montréal, *Guide d'application de la politique d'évaluation des enseignements de l'UQAM*, 1998, p.24.

⁴⁶ Université de Montréal, *Règlement des études de premier cycle*, dernière modification : août 2007, p.8.

Pour ce qui est du processus d'évaluation en tant que tel, chaque étudiante et chaque étudiant est invité, à la fin de chacun des cours auquel il est inscrit, à répondre à un questionnaire sur la prestation des enseignements dans ce cours. Les questionnaires comprennent à la fois une partie quantitative de plusieurs questions et une section de commentaires. Les résultats aux questions quantitatives sont compilés avant d'être retransmis sous forme de rapport à l'enseignante ou à l'enseignant, alors que les commentaires des étudiantes et des étudiants sont transmis directement, une fois retranscrits à l'ordinateur. Les rapports d'évaluation doivent aussi tenir compte de circonstances particulières ayant pu influencer les résultats.

L'administration de ce processus est faite par chaque unité, le plus souvent par les départements. Ce sont les directions de départements qui assurent le suivi des évaluations et se sont les enseignantes et les enseignants de chaque département qui mettent sur pied le processus et élabore notamment le questionnaire⁴⁷. Également, selon les situations et notamment si l'évaluation vise pour une enseignante ou un enseignant précis à guider une promotion, l'évaluation par les étudiantes et les étudiants peut être accompagnée par d'autres informations, comme une autoévaluation, l'appréciation de certains éléments par des collègues ou encore par la directrice ou le directeur de département ou d'unité. D'autres processus sont prévus par convention collective, notamment pour les litiges plus sérieux.

Par ailleurs, il est présentement question de mettre sur pied des processus d'évaluation pour les prestations d'enseignement aux cycles supérieurs et par rapport à l'encadrement fourni aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs. On regarde également pour mettre en œuvre une évaluation des enseignements à la 5^e semaine de cours, faite de façon orale entre les étudiantes et les étudiants et leur enseignante ou leur enseignant mais selon des règles fixés et uniformes, afin de permettre aux enseignantes et aux enseignants d'améliorer leurs enseignements en cours de session et selon l'appréciation des étudiantes et des étudiants. Cette évaluation de mi-session serait chapeauté par l'association étudiante locale.

2.1.3 Le cas de l'Université du Québec à Chicoutimi

L'Université du Québec à Chicoutimi fait partie du réseau de l'Université du Québec et à ce titre est assujettie à un règlement traitant notamment de l'évaluation des programmes, ~~soit le~~. Dans le cas de l'UQAC, il s'agit du *Règlement général 2 sur les Études de premier cycle*. Celui-ci mentionne que les établissements membres du réseau déterminent, par règlement, l'attribution des responsabilités et l'encadrement des étudiantes et des étudiants relativement à « l'organisation, conformément aux politiques de l'établissement, de l'évaluation, par les étudiantes et étudiants, des enseignements qui leur sont dispensés »⁴⁸. Des documents de l'UQAC viennent préciser cet énoncé et définir le processus.

Le premier est la *Politique relative aux études de premier, deuxième et troisième cycles*. Celle-ci vient dire que l'université « assure la réalisation ordonnée des activités d'enseignement et le maintien de programmes de qualité par un processus permanent d'évaluation portant sur

⁴⁷ Université de Montréal, *Politique relative à l'évaluation de l'enseignement*, 1974, p.2.

⁴⁸ Université du Québec, *Règlement général 2 – Les études de premier cycle*, 2001, article 64.

l'opportunité et la qualité des enseignements et des programmes »⁴⁹. Elle mentionne également les quelques éléments devant faire l'objet d'évaluations périodiques, à savoir : les objectifs de programme, les enseignements dispensés, l'apprentissage des étudiantes et des étudiants dans leur cours et au sein du programme, les cours, les moyens pédagogiques et les ressources physiques et techniques.

Pour ce qui est du processus d'évaluation en tant que tel, il fonctionne sur un mode similaire à ce qui se fait ailleurs au Québec. L'évaluation est basée sur des questionnaires qui sont remplis par les étudiantes et les étudiants des différents cours à évaluer. Ces cours sont sélectionnés selon un plan triennal permettant d'évaluer tous les cours d'un programme au bout de 3 ans, bien que dans le cas de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants ou encore de nouveaux cours l'évaluation puisse être plus intensive⁵⁰. Ce sont les directions de module et le conseil de module qui sont responsables du processus. Chaque module est par ailleurs libre d'administrer son propre questionnaire. C'est également lui qui coordonne la compilation des résultats, une compilation faite à la main par des secrétaires. Des rapports-synthèse d'évaluation sont ensuite envoyés aux enseignantes et aux enseignants et ce sont les directions de module qui assurent le suivi dans le cas des professeurs, tandis que les départements assurent le suivi auprès des chargés de cours. Par ailleurs, il n'existe pas de mesures coercitives pour une enseignante ou un enseignant qui aurait une très mauvaise évaluation ou encore une évaluation négative à répétition et qui ne voudrait pas corriger sa pratique.

La politique d'évaluation de l'UQAC fait cependant l'objet d'une révision complète. Parmi les lacunes qui visent à être corrigées figurent : les délais trop long pour compiler les résultats, le manque de rigueur et le trop grand nombre des questionnaires, le « filtrage » des commentaires/suggestions par les secrétaires qui compilent, etc. La nouvelle politique, qui devra être approuvée par les différentes instances administratives, étudiantes et syndicales à l'hiver 2008 pour une implémentation à l'automne 2008, introduira notamment l'informatisation des questionnaires, qui seront désormais envoyés aux étudiantes et étudiants dans un format informatique normalisé pour toute l'université, favorisant l'uniformité des pratiques entre les modules ainsi que la compilation des résultats. Ce questionnaire sera soumis à l'analyse de consultants externe pour s'assurer de sa validité.

2.1.4 Enjeux reliées à l'évaluation de l'enseignement en milieu universitaire

À la lumière de ces cas locaux et de la documentation existante sur le processus d'évaluation des enseignements en milieu universitaire, il est possible de faire ressortir certaines tangentes ainsi que certains enjeux généralisés.

- D'abord, mentionnons que le fait de faire évaluer les prestations de cours par les étudiantes et les étudiants ne date pas d'hier et ce, pour une vaste majorité des universités au Québec, voire la totalité. Les formes changent d'un établissement à l'autre et les

⁴⁹ Université du Québec à Chicoutimi, *Politique relative aux études de premier, deuxième et troisième cycle*, version modifiée en 1997, article B3.

⁵⁰ Université du Québec à Chicoutimi, *Procédure relative à l'évaluation des enseignements*, version modifiée en 1997, article B.

processus différent souvent, mais le concept demeure le même. Une certaine récurrence apparaît aussi en ce qui a trait aux sources d'information utilisées pour évaluer les enseignements, c'est-à-dire que ce sont, dans la vaste majorité des cas, les étudiantes et les étudiants, via les questionnaires qu'ils remplissent, qui sont les seuls évaluateurs de l'enseignement qui leur est offert. Certaines personnes y voient d'ailleurs un premier problème au processus d'évaluation car si les étudiantes et les étudiants sont les plus à même de juger de la pédagogie d'une enseignante ou d'un enseignement et de sa façon d'enseigner, la concordance entre, par exemple, les objectifs du cours et les notions vues en classe ou encore la pertinence des supports pédagogiques utilisés ne sont que 2 exemples des sujets qui gagneraient à faire l'objet d'une évaluation, par exemple, par les pairs ou encore par d'autres personnes externes⁵¹.

- Autre conclusion intéressante, Huguette Bernard, professeure de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, soulevait, en 1996, toute l'importance de la rigueur du processus d'évaluation menant à des indicateurs chiffrés, car différents biais peuvent être introduits durant le processus. Ainsi, il apparaît nécessaire qu'à la fois les outils d'évaluation, soit principalement les questionnaires aux étudiantes et étudiants, et les évaluatrices et les évaluateurs eux-mêmes, fassent l'objet d'un suivi rigoureux. Elle dénotait alors des lacunes dans plusieurs universités quant à la rigueur des questionnaires d'évaluation. Pour ce qui est des évaluatrices et des évaluateurs, il est difficile de juger des biais réels introduits dans certaines données par une mauvaise formation ou encore un manque de directives claires, les données étant manquantes en la matière.
- Pour ce qui est des retombées des évaluations, là encore d'importantes questions se posent. D'abord, quelle est la portée réelle de chacun des 2 volets souvent présents dans les évaluations, soit le volet de questionnaire avec une grille d'analyse quantifiée et le volet suggestions/commentaires? Le travail de recherche effectué en 1996 faisait état du fait que les améliorations réelles apportées par les enseignantes et les enseignants à leur cours découlaient beaucoup plus des commentaires et suggestions écrits par les étudiantes et les étudiants que par les réponses compilées des questionnaires. Cette situation est d'autant plus vraie que le suivi accompagnant l'envoi des résultats aux enseignantes et aux enseignants varie d'un établissement à l'autre, certains étant plus actifs par rapport aux personnes ressources et aux guides permettant à une enseignante ou un enseignant d'interpréter sur une échelle objective les résultats chiffrés obtenus.
- Dans un autre ordre d'idées, bien que les données datent quelque peu, Huguette Bernard rapportait qu'en moyenne 80 % des enseignantes et des enseignants faisaient l'objet d'une évaluation positive, que 10 % d'entre eux avaient une évaluation négative sur certains aspects et que les 10 % restant recevaient une évaluation globalement négative⁵². Or si les 10 % ayant des lacunes à certains endroits étaient généralement plutôt favorables à utiliser les différents outils qui leur sont offerts pour améliorer leur pratique, bon nombre des 10 % ayant une évaluation globalement négative étaient plutôt portés à faire fi de ces

⁵¹ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, *Rapport sur les politiques et les pratiques universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*, 1996, p.21.

⁵² *Ibid*, p.23.

évaluations. Il y a alors matière à questionnement. En effet, la procédure actuelle ne permet pas de résoudre le problème du 10% des enseignantes et des enseignants qui ne corrigent pas leur méthode ou qui ne tiennent pas compte des évaluations formatives. Bon nombre d'étudiantes et d'étudiants sont alors portés et portées à douter du réel impact que peuvent avoir leurs évaluations sur les pratiques d'enseignement.

- Qui plus est, toujours dans le but d'accroître la pertinence et la portée des évaluations, une avenue pour l'instant très peu répandue dans les universités québécoises devrait être étudiée : l'évaluation en cours de session. En effet, l'évaluation des enseignements sert présentement uniquement pour les prestations futures des enseignantes et des enseignants et fait office de bilan d'un cours donné. Or il serait intéressant d'introduire une formule d'évaluation en cours de session afin d'orienter le cours dans une meilleure direction pendant la session. Cette évaluation devrait cependant être plus courte que celle faite à partir de questionnaires. Cette évaluation pendant la session pourrait être faite oralement entre l'enseignante ou l'enseignant et sa classe, bien que régie selon des guides spécifiant les points à aborder, les suites à données (par exemple un rapport écrit faisant état des discussions et conclusions signés à la fois par l'enseignante ou l'enseignant et par une étudiante ou un étudiant de la classe) et la façon de procéder.
- Toujours dans le but de rendre plus efficace et plus pertinente l'évaluation des enseignements, les universités devraient travailler à réduire les délais de traitement questionnaires remplis par les étudiantes et les étudiants. En effet, difficile de bâtir un dossier intéressant et d'intervenir avec sérieux lorsque les données portant sur l'évaluation des enseignantes et des enseignants ne sont disponibles que plusieurs mois plus tard, voir davantage. Une avenue intéressante que plusieurs universités commencent à regarder est l'évaluation en ligne permettant une compilation électronique des données. L'évaluation peut alors être rendue obligatoire en empêchant l'accès des étudiantes et des étudiants à leurs résultats de fin de session si elles ou ils n'ont pas répondu au questionnaire.

2.2 L'évaluation des enseignements dans les cégeps

2.2.1 Portrait général du réseau public

Il existe peu de documentation permettant d'établir un portrait général des pratiques d'évaluation du personnel des collèges. Le sujet fut historiquement abordé de façon récurrente lors de recherches sur l'organisation du travail au collégial ou encore lors de colloques sur l'enseignement, mais aucun portrait global du réseau n'est disponible. Il est cependant possible de ressortir certains éléments permettant d'avoir une idée de la situation.

Le premier est la tournée provinciale d'évaluations institutionnelles de la CEEC, qui visait à dresser un portrait général du fonctionnement des collèges offrant des programmes menant au DEC, notamment sur les aspects suivants : mode d'organisation et de gestion, gestion des programmes d'enseignement, services aux étudiantes et étudiants, les ressources humaines, les

ressources matérielles et financières, les communications, etc⁵³. Cette opération a débuté au courant de l'année 2000 et s'est échelonnée sur 4 ans, les rapports finaux d'évaluation de chaque établissement ayant été publiés en 2003 et 2004. Dans son rapport synthèse, la Commission formule ainsi son jugement concernant le volet évaluation de la gestion des ressources humaines des collèges évalués :

« Jusqu'à maintenant, seulement quelques cégeps ont donné suite à l'obligation de mettre en pratique des programmes d'évaluation régulière de tous leurs employés. La plupart ont cependant des pratiques d'évaluation de leurs nouveaux enseignants, mais on ne peut pas en dire autant de l'évaluation des autres nouveaux membres du personnel laissé le plus souvent à la discrétion des supérieurs hiérarchiques. En résumé, il faut conclure que rares sont les cégeps qui se conforment entièrement aux exigences de la Loi et des règlements en ce domaine. »⁵⁴

La Commission explique cette situation principalement par le fait que les administrations collégiales ont des relations avec le personnel axées sur les relations de travail et non sur un mode de gestion des ressources humaines. Selon les auteurs du rapport, les syndicats sont aussi à mettre en cause dans la difficulté à implanter des systèmes d'évaluation du personnel permanent. En regardant plus en détail les rapports d'évaluation des différents établissements, on s'aperçoit que sur les 46 cégeps pour lesquels il est fait mention des pratiques d'évaluation dans le rapport, 41 d'entre eux évaluent systématiquement le personnel enseignant non permanent, 7 évaluent le personnel professionnel, 7 évaluent le personnel de soutien et seulement 9 évaluent le personnel enseignant permanent⁵⁵. On voit donc qu'alors que les pratiques d'évaluations sont largement répandues et admises pour le nouveau personnel enseignant, beaucoup de chemin reste à faire pour mettre en place une évaluation formative du personnel permanent.

Malgré ce portrait peu reluisant considérant l'obligation légale d'intégrer des pratiques d'évaluation, on remarque une croissance de ces pratiques au courant des dernières années. D'abord, bien que celle-ci n'aille pas très loin dans son énoncé de principe, une lettre a été incluse dans la convention collective de la FNEEQ-CSN, décrétée en 2005, où on peut lire que la FNEEQ et la Fédération des cégeps, s'adressant aux parties locales des collèges, « incitent les parties à s'entendre pour élaborer, développer et mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative dont les objectifs sont de faciliter l'accomplissement des tâches reliées à l'enseignement, l'intégration et la participation à la vie départementale et à la vie institutionnelle, et de permettre le développement professionnel des enseignantes et des enseignants »⁵⁶.

⁵³ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle – Rapport synthèse*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004, p.3.

⁵⁴ *Ibid*, p.36.

⁵⁵ Ces informations sont tirées des différents rapports d'évaluation institutionnelle qu'il est possible de retrouver à l'adresse <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/etablissement/cegep.htm>>. À noter que les rapports datent de 4 à 5 ans et peuvent donc contenir certains décalages avec la situation actuelle des cégeps. Ils permettent cependant d'avoir une idée de l'ampleur des pratiques. Par ailleurs, un suivi des recommandations devrait être publié vers 2011.

⁵⁶ Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec et le Comité patronal de négociation des collèges, *Convention collective 2005-2010*, 2006, p.311.

Cependant, outre cette mention, les conventions collectives du collégial ne régissent aucunement les processus d'évaluation.

Un second point démontrant la croissance de l'intérêt pour l'évaluation est la création du Centre d'Intervention et de Recherche en Évaluation du Personnel Enseignant (CIREPE) en 1999, un centre qui offre des services de support pour les projets collégiaux en évaluation du personnel enseignant et qui travaille aujourd'hui avec une demi-douzaine de cégeps.

Voyons maintenant des exemples d'articulation que peuvent prendre les politiques locales d'évaluation du personnel dans les collèges.

2.2.2 Exemples locaux de modèles d'évaluation du personnel enseignant

Collège François-Xavier Garneau

Le collège François-Xavier Garneau est l'un des cégeps qui ont investis le plus d'efforts dans la mise en place d'une politique d'évaluation du personnel enseignant. Adoptée une première fois en 2000, la Politique a par la suite connue plusieurs révisions visant à améliorer les pratiques et à la faire cadrer avec les besoins et préoccupations des parties prenantes, dont les enseignantes et les enseignants. Le collège a également décidé, lors de l'élaboration de sa politique avant 2000, d'aider à la mise sur pied d'un organisme sans but lucratif ayant pour responsabilité de procéder à la cueillette des informations, à leur analyse et à la formulation des résultats : le CIREPE. Le collège a donc été le premier partenaire du CIREPE qui en compte aujourd'hui plusieurs autres.

Pour ce qui est de la Politique en tant que telle, il est possible de faire ressortir les grandes lignes suivantes⁵⁷ :

- L'évaluation des enseignantes et des enseignants se fait dans une optique de valorisation de l'enseignement et de développement professionnel et une démarcation très nette est faite entre cette évaluation à caractère strictement formatif et une éventuelle évaluation administrative initiée pour diverses raisons.
- La politique vise tout le personnel enseignant de l'enseignement régulier, tant les permanents que les non permanents.
- Parmi les facettes évaluées figurent les suivantes : compétence pédagogique en classe, compétence pédagogique dans les autres contextes (laboratoires, stages, etc.), qualité des productions pédagogiques (plan de cours, outils informatisés, etc.), participation à la vie de département ou de programme, participation à la vie pédagogique et institutionnelle du collège, respect des règles et procédures du département ou du collège, etc.

⁵⁷ Collège François-Xavier Garneau, *Politique d'évaluation du personnel enseignant*, dernière modification : 7 février 2005.

- Différentes sources d'information peuvent être utilisées pour l'évaluation mais minimalement, l'évaluation doit comprendre l'administration d'un questionnaire aux étudiantes et aux étudiants ainsi que l'une des sources suivantes, selon le contexte : autoévaluation, matériel pédagogique de la personne évaluée, membres de la Direction du collège, les collègues, l'observation en classe.
- Règle générale, les enseignantes et les enseignants sont évalués une fois aux cinq ans. Par contre, une enseignante ou un enseignant peut solliciter une autre évaluation entre temps. Pour ce qui est du nouveau personnel enseignant, il est évalué à chaque année durant les deux premières années, sauf si la première évaluation est positive, auquel cas l'enseignante ou l'enseignant est dispensé de la seconde évaluation. Par ailleurs, personne ne peut être évalué au cours de sa première session d'enseignement.
- Au niveau des responsabilités, c'est la Direction des études qui est ultimement responsable de l'application de la Politique, alors que les départements coordonnent les activités d'évaluation sont responsables de leur bon fonctionnement. Pour sa part, le CIREPE conseille les départements sur les processus à suivre, élabore les outils d'évaluations, recueille les données d'évaluation, soumet un rapport individuel pour chaque personne évaluée et rencontre la personne évaluée pour lui exposer les résultats et discuter, si nécessaire, des perspectives de développement professionnel possibles.
- Enfin, la Politique énonce quelques principes généraux, dont la clarté et la transparence du processus, le support au personnel, la confidentialité, etc.

Cégep André-Laurendeau

Dans le but de compléter la *Politique institutionnelle de gestion et d'évaluation des programmes* et la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* en matière de garanties de qualité de formation, le cégep André-Laurendeau a adopté une *Politique institutionnelle d'évaluation des enseignants* en janvier 2007. L'optique de cette politique en est une de valorisation et de perfectionnement du personnel enseignant. Le personnel visé par cette politique est le personnel enseignant non permanent ainsi que le personnel enseignant permanent. Parmi les grandes lignes qu'il est possible de faire ressortir de la politique figurent les suivantes⁵⁸ :

- Bien que la Direction des études soit responsable de l'application de la politique de façon générale, les départements jouent aussi un rôle dans sa mise en œuvre, notamment au niveau des mesures d'accueil et d'intégration du nouveau personnel enseignant, des grilles d'analyse retenues comme outils d'évaluation, du calendrier de réalisation du processus, de la composition des comités impliqués et des modalités de gestion des plaintes.

⁵⁸ Cégep André-Laurendeau, *Politique institutionnelle d'évaluation des enseignants*, adoptée le 28 février 2007, 11 pages.

- Une personne est chargée du dossier de la politique auprès de la Direction des études et a pour mandat à la fois de faire le suivi auprès des enseignantes et des enseignants évalués et de faire le suivi auprès de la Direction des études, si nécessaire.
- Les sources d'information utilisées dans l'évaluation comprennent un questionnaire aux élèves, un fiche de variables contextuelles à remplir par l'enseignante ou l'enseignant et un avis écrit du département portant sur : les plans de cours, les évaluations certificatives et la participation de l'enseignante ou de l'enseignant à la vie départementale.
- Concernant la fréquence de l'évaluation, elle est de 1 fois aux 3 ans pour les enseignantes et les enseignants permanents et d'une fois l'an pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. D'autres évaluations peuvent cependant résulter de demandes de la part du personnel enseignant lui-même ou encore dans le cadre de processus de gestion des plaintes.
- Lorsque l'évaluation est effectuée auprès des enseignantes et des enseignants en quête de l'octroi de leur permanence, une rencontre individuelle avec la Direction des études doit être organisée pour permettre à l'enseignante ou l'enseignant de s'exprimer sur ses résultats d'évaluation et sa vision de l'enseignement.
- Des mesures de formation et d'accompagnement sont prévues pour l'intégration du nouveau personnel enseignant et pour palier à une première évaluation négative. La personne en charge du dossier à la direction des études assure un suivi personnalisé auprès de chaque nouveau membre du personnel enseignant, notamment au niveau des résultats d'évaluation. Toujours concernant les enseignantes et les enseignants non permanents, les données d'évaluation ne seront pas transmises à la Direction des études lors d'une première évaluation négative mais seulement à la deuxième.

Cégep de Saint-Hyacinthe

Le cégep de Saint-Hyacinthe s'est doté en août 2006 d'un programme d'évaluation du personnel enseignant. Cette adoption découlait à la fois des recommandations formulées par la CEEC dans le cadre de l'évaluation institutionnelle effectuée dans le collège et de son rapport remis en 2003 et des clauses prévues dans la Politique de gestion des ressources humaines, qui énonce ainsi les objectifs du programme d'évaluation du rendement :

« Ce programme vise à clarifier, réviser et adapter, selon les besoins, les rôles, tâches et responsabilités de tous les membres du personnel. Il vise aussi à favoriser la communication interactive entre les membres du personnel concernés par l'évaluation, évaluer et reconnaître la contribution des individus à la réalisation des objectifs selon leur rôle et leurs responsabilités, identifier les besoins de perfectionnement ou des pistes

de cheminement de carrière, le tout dans une perspective formative, de développement et d'aide aux employés. »⁵⁹

Un programme d'évaluation du personnel enseignant a donc été mis sur pied. Celui-ci ne couvre que le personnel enseignant et non le personnel professionnel ou de soutien, comme le nom du programme l'indique. Il vise cependant à la fois le personnel enseignant non permanent et le personnel enseignant permanent, ainsi que le personnel enseignant travaillant à la formation continue. Le programme s'inscrit dans une perspective de développement professionnel et de valorisation de l'enseignement et est par conséquent coupé de tout lien avec quelque évaluation administration ou processus de gestion des plaintes que ce soit⁶⁰.

Pour ce qui est du processus d'évaluation en soit, on peut faire sortir les grandes lignes suivantes⁶¹ :

- C'est la Direction des études, en partenariat avec la Direction de la formation continue, qui est responsable de l'application du programme, comprenant notamment l'administration des questionnaires, la collecte des données, la transmission des données au CIREPE, assurer le suivi des résultats une fois transmis aux enseignantes et enseignants, travailler avec les personnes visées pour élaborer des plans d'action et de suivi, etc.
- Le processus d'évaluation est fait en partenariat avec le CIREPE, qui a pour mandat, entre autres, de conseiller le collège sur le processus et les outils d'évaluation, de recevoir et d'analyser les données pour chaque personne évaluée et d'en transmettre une interprétation utile. Il doit également rédiger et remettre au répondant du collège les rapports individualisés des personnes évaluées, présenter à l'enseignante ou l'enseignant qui en fait la demande les résultats de son évaluation et assurer la conservation de l'ensemble du matériel d'évaluation qui est en sa possession.
- L'évaluation doit couvrir les dimensions suivantes : la maîtrise de la discipline, la planification et structuration de l'enseignement, les productions pédagogiques et la qualité de la langue, l'animation pédagogique et la gestion de classe, l'encadrement et le suivi des étudiants ainsi que la disponibilité de l'enseignante ou l'enseignant, l'évaluation des apprentissages et, finalement, l'actualisation de son expertise disciplinaire et pédagogique.
- Pour ce faire, les outils sources d'information utilisées se résument principalement aux étudiantes et aux étudiants ainsi qu'à la personne évaluée elle-même via une fiche de variables contextuelles, bien qu'occasionnellement les membres de la Direction du collège peuvent être sollicités et le matériel pédagogique évalué.

⁵⁹ Cégep de Saint-Hyacinthe, *Politique de gestion des ressources humaines*, dernière mise à jour : 15 février 2005, p.4.

⁶⁰ Cégep de Saint-Hyacinthe, *Programme d'évaluation du personnel enseignant*, dernière mise à jour : août 2006, page 2.

⁶¹ *Ibidem*, p.3 à 5.

- Tous les enseignantes et les enseignants permanents sont évalués minimalement aux 5 ans et plus souvent s'ils le désirent.
- Les membres évalués doivent être avertis à l'avance par un avis.
- Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants doivent être évalués au moins deux fois au courant des trois premières années de travail. Aucune évaluation ne peut cependant être effectuée au courant du premier trimestre d'enseignement.
- Enfin, le programme énonce clairement que les situations de nature administrative et de gestion de plaintes relèvent de la Direction du collège qui a la responsabilité d'initier une enquête et un processus d'évaluation si elle le juge pertinent.

Cégep de Saint-Jérôme

La *Politique institutionnelle d'évaluation des enseignantes et des enseignants* du Cégep de Saint-Jérôme est une politique très complète, du moins pour ce qui est de l'évaluation du personnel enseignant puisque l'évaluation du personnel professionnel et du personnel de soutien n'y est pas abordée. La politique vise à la fois le personnel enseignant permanent et le personnel enseignant non permanent, est scindée en 3 volets et comporte notamment les grandes lignes suivantes⁶² :

- Le volet A est à caractère strictement formatif et vise le personnel enseignant permanent. Les sources d'information utilisées aux fins d'évaluation doivent minimalement contenir l'administration d'un questionnaire aux étudiantes et aux étudiants ainsi qu'un formulaire de variables contextuelles remplie par l'enseignante ou l'enseignant évalué, auquel peuvent s'ajouter d'autres sources d'information au choix de la personne évaluée, comme par exemple l'évaluation de prestation en classe ou encore l'analyse par des pairs du matériel pédagogique. Toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont 3 ans ou plus d'ancienneté doivent être évalués aux 3 ans. Les résultats d'évaluation ne sont transmis qu'à l'enseignante ou l'enseignant et la Direction des études n'a que la confirmation que les résultats ont bel et bien été acheminés.
- Le volet B est à la fois formatif et administratif et vise le personnel enseignant non permanent. Concernant le volet formatif, il vise principalement l'intégration et l'adaptation des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Durant les deux premières sessions, aucune évaluation n'est effectuée, l'intervention étant strictement basée sur le support et l'adaptation, notamment par des formations courtes à la pédagogie, du mentorat, etc. À la fin de la quatrième session, soit juste avant que la personne soit admissible à la permanence, une évaluation administrative est effectuée. Celle-ci comprend principalement l'évaluation par les étudiantes et les étudiants, une autoévaluation ainsi qu'une entrevue individuelle avec la Direction des études, à quoi peuvent se greffer des éléments complémentaires similaires à ceux du volet A.

⁶² Cégep de Saint-Jérôme, *Politique institutionnelle d'évaluation des enseignantes et des enseignants*, adoptée le 19 juin 2003, 6 pages.

L'administration des différents instruments d'évaluation ainsi que l'analyse des informations recueillies relèvent de la Direction des études et de la Direction des ressources humaines.

- Le volet C est essentiellement de nature administrative et vise à établir la marche à suivre contre une enseignante ou un enseignant montrant un niveau inacceptable quant aux compétences professionnelles visées par le collège. Le processus peut être initié par des plaintes répétées des étudiantes et des étudiants, des signaux d'alerte provenant des départements ou des comités de programme. Les sources d'information utilisées sont : des questionnaires aux étudiantes et aux étudiants, des fiches de variables contextuelles, une analyse des productions pédagogiques, si pertinent, et une entrevue avec la direction du Collège où la personne a l'opportunité de présenter sa version de la situation.

Le processus d'évaluation du volet C comprend 3 rencontres entre l'adjointe ou l'adjoint à la direction des études responsable du dossier et l'enseignante visée ou l'enseignant visé: une première pour faire le point et expliquer la marche à suivre, une seconde suite à l'administration des outils d'évaluation pour analyser les résultats et une troisième pour mettre sur pied un plan d'action avec échéancier pour régler le problème en cause. Dans le cas de plaintes provenant d'étudiantes et d'étudiants, avant d'enclencher le processus d'évaluation du volet C, une procédure de gestion et de cheminement des plaintes reliées à l'enseignement doit être suivie. Cette procédure est en 3 étapes :

1. L'élève doit rencontrer l'enseignante ou l'enseignant concerné pour discuter de la situation.
2. Si aucune solution n'est trouvée à la satisfaction de l'élève, celui-ci rencontre la personne responsable de la coordination départementale.
3. Si l'élève est toujours insatisfait, il rencontre l'adjoint à la direction des études responsable du dossier, qui poursuivra les démarches et initiera le processus d'évaluation prévu au volet C.

2.2.3 Enjeux reliés à l'évaluation du personnel enseignant en milieu collégial

Avant d'aborder les enjeux à proprement parler, il importe d'apporter des précisions essentielles concernant le milieu collégial. La dynamique collégiale diffère en effet de celle des universités du Québec d'abord parce que la structure de l'enseignement est très différente. En effet, alors que les programmes universitaires sont gérés presque entièrement par les établissements sans regard du MELS, les cégeps ont pour mandat d'organiser les activités pédagogiques de façon à répondre aux exigences fixées par le MELS au niveau des compétences reliées aux différents programmes. Au cégep, cette responsabilité partagée est accompagnée du processus constant d'évaluation effectuée par la CEEC, comme nous l'avons précédemment vu. Ainsi, une partie de l'évaluation des enseignements que l'on retrouve ou qui est souhaitée au niveau universitaire, soit celle qui porte sur, par exemple, le matériel pédagogique et l'adéquation entre les moyens pédagogiques et les objectifs des cours, est déjà effectuée par la CEEC au niveau de l'enseignement collégial.

Dans ce contexte, lorsque les cégeps abordent l'évaluation des enseignements, c'est davantage sous l'angle de l'évaluation du personnel enseignant. Les différences entre les cégeps se situent

donc surtout au niveau de la présence ou de l'absence d'une politique d'évaluation du personnel enseignant, du contenu et de la portée de cette politique qu'au niveau des différences dans les pratiques d'évaluation des enseignements, comme c'est le cas au niveau universitaire.

Il en résulte que la vaste majorité des enjeux qui seront ici présentés ont trait à l'évaluation du personnel enseignant. Certains enjeux liés à l'enseignement, dans un sens plus large, seront évoqués, mais de façon à ne pas mélanger les concepts et aussi de façon à rester fidèle à la documentation disponible qui fait état presque exclusivement d'évaluation du personnel, nous traiterons ici des enjeux liés à l'évaluation du personnel enseignant. Nous reviendrons plus loin sur les modèles plus inclusifs et plus larges qui pourraient être promus en milieu collégial.

Pourquoi évaluer?

La première question qui doit venir en tête lorsqu'il est question d'évaluation du personnel enseignant est pourquoi. Il peut exister plusieurs raisons théoriques utilisées pour justifier ou promouvoir l'évaluation. On peut en ressortir sept principales⁶³ :

1. Aider l'enseignante ou l'enseignant à développer ses habiletés et à améliorer ses compétences
2. Identifier les causes d'un taux élevé d'échec ou encore de mauvaises performances dans les cours subséquents ou sur le marché du travail
3. Identifier les indicateurs qui permettent de prédire le succès des étudiantes et des étudiants
4. Mettre en place un processus de reddition de compte d'un service public vital
5. Mettre en place un système de rémunération selon le rendement
6. Soutenir un protocole de règlement de griefs pédagogiques
7. Élaborer une politique d'insertion et de probation, notamment pour l'octroi de la permanence

On peut regrouper les raisons d'évaluer le personnel essentiellement dans deux groupes : l'évaluation formative et l'évaluation administrative. L'évaluation formative vise le développement professionnel du personnel ainsi que l'amélioration de l'enseignement alors que l'évaluation administrative vise plutôt à contrôler certains aspects de la pratique du personnel, à octroyer certains statuts ou avantages, à justifier l'emploi de sanctions, etc.

Malgré certaines exceptions, les politiques présentes dans le milieu collégial semblent orientées principalement vers l'évaluation formative. Le Conseil supérieur de l'éducation encourageait cette orientation en 1997 en mentionnant « qu'il faut miser sur le développement de la pratique de l'évaluation du personnel enseignant, et ce, d'abord parce qu'elle est essentielle à son devenir professionnel »⁶⁴, une vision partagée par le CIREPE dont la vision en la matière est énoncée comme suit : « Plus spécifiquement, l'évaluation du personnel enseignant est essentielle afin de

⁶³ Tiré principalement de : Dany Laveault, *L'évaluation des enseignants, le beau risque*, Extrait de l'allocation présentée dans le cadre du Colloque annuel 2007 du CIREPE, Québec, mars 2007.

⁶⁴ Conseil supérieur de l'Éducation, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement – Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation 1997, p.46.

soutenir leur développement professionnel et assurer un service de qualité aux étudiants »⁶⁵. Un autre élément important à mentionner est que de nombreuses règles qui pourraient faire l'objet d'une politique d'évaluation administrative sont incluses dans la convention collective, notamment en ce qui a trait aux mesures pénales ou encore aux règles concernant l'insertion. Certains cégeps complètent par contre ces clauses de la convention collective par leur politique d'évaluation du personnel enseignant ou d'autres politiques du même genre, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

Cette orientation vers le formatif semble par contre plutôt précaire pour plusieurs. En effet, certains craignent de voir se matérialiser certaines orientations évoquées, notamment en raison des réformes initiées en 1993, à l'effet d'introduire l'évaluation du rendement chez le personnel⁶⁶, une culture de l'évaluation où l'aspect administratif et de contrôle serait systématisé, notamment en introduisant une structure salariale tenant compte des résultats d'évaluation⁶⁷. C'est dire toute l'importance pour les intervenantes et les intervenants du collégial de connaître les intentions de chacun avant d'entreprendre l'élaboration de politiques d'évaluation.

La question du « pourquoi évaluer » se pose aussi dans un sens plus fondamental. En effet, à la base, à quoi doit ultimement servir l'évaluation du personnel enseignant? À cette question, tous s'entendent pour répondre que l'objectif fondamental est l'amélioration de la qualité de la formation des jeunes du collégial. Or, actuellement, aucune étude sérieuse ou scientifique ne démontre l'atteinte de cet objectif. Ce constat est applicable tant au niveau universitaire⁶⁸ que collégial. On peut donc se poser de sérieuses questions quant à la pertinence concrète et réelle de toutes ces politiques d'évaluation et des ressources qui y sont investies.

Un autre aspect de cet enjeu des raisons menant à l'évaluation a trait aux objectifs réels qui doivent être fixés pour améliorer la formation des étudiantes et des étudiants. En effet, n'est-ce pas davantage le manque d'outils et de ressources ainsi que l'absence de politique claire quant aux mesures disciplinaires contre les enseignantes et les enseignants systématiquement fautifs qui pose problème, et non l'absence d'évaluation systématique des pratiques enseignantes? En d'autres termes, pour atteindre l'objectif d'améliorer la formation, ne serait-il pas préférable d'investir dans le règlement de litiges sérieux entre élèves et enseignante ou enseignant ainsi que dans le support pédagogique pour de tels cas plutôt que d'investir dans un processus large et systématique d'évaluation qui se solde dans la majorité des cas par une évaluation positive?

Cela nous amène à un dernier élément important à traiter : la pertinence perçue par les étudiantes et les étudiants. Comment espérer avoir un processus rigoureux et sérieux d'évaluation si la première source d'information, soit les étudiantes et les étudiants, bâcle ses réponses par manque

⁶⁵ Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant, *Philosophie*. En ligne. Mise à jour du 31 août 2006. <<http://www.cirepe.qc.ca/philo.htm>> (page consultée le 6 janvier 2008).

⁶⁶ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, *Des collègues pour le Québec du XXI^e siècle – L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, avril 1993, p.35.

⁶⁷ C'est une opinion évoquée notamment par Louise Chené, commissaire de la CEEC pendant une douzaine d'année, lors du colloque annuel de 2007 du CIREPE.

⁶⁸ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, *Rapport sur les politiques et les pratiques universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*, 1996, p.20.

d'intérêt ou de confiance envers le processus? Or, pour s'assurer que les étudiantes et les étudiants prennent part avec sérieux à l'évaluation, il faut qu'elles et qu'ils en perçoivent l'utilité par rapport à l'enseignement qui leur est dispensé. Dans le même ordre d'idées, il faut que la politique soit construite de telle sorte que l'étudiante et que l'étudiant remplissant le questionnaire ou soumettant ses commentaires ait réellement l'impression que cela aura un impact sur l'enseignement et que ces informations ne resteront pas lettre morte. À ce niveau, beaucoup de chemin reste à parcourir et de défis à relever.

Évaluer quoi et dans quelle mesure?

Une fois établie la nécessité et la pertinence de l'évaluation ainsi que les raisons nous poussant à l'effectuer, encore faut-il voir ce qui est à évaluer. Les questions « quoi » évaluer et qu'elle est la portée de l'évaluation sont par ailleurs difficilement dissociables de la pertinence de procéder, la balance devant toujours se faire entre aspects positifs et aspects négatifs.

C'est aussi à ce niveau que se pose toute la question des appellations. Est-il question d'évaluer les enseignements en général donnés aux étudiantes et aux étudiants, le personnel enseignant dans les différentes facettes de sa pratique ou la simple prestation des cours par ce personnel enseignant? Si l'évaluation porte sur les enseignements, quels sont les éléments qui doivent être évalués : méthode pédagogique? Supports pédagogiques? Environnement d'enseignement? Si l'évaluation porte sur le personnel enseignant, quels sont les aspects de la pratique qui sont évalués : Préparation des cours? Prestation des cours? Contribution à la vie départementale, voire syndicale? L'exemple du cégep de Saint-Jérôme, où la politique d'évaluation du personnel enseignant regroupe 3 volets touchant respectivement l'évaluation formative, l'évaluation administrative visant à juger de l'octroi de la permanence et l'évaluation administrative faite en cas de grief, montre une formule très inclusive de politique d'évaluation du personnel enseignant. Bref, pour répondre aux besoins identifiés comme justifiant l'évaluation lors du questionnement autour du « pourquoi », qu'est-ce qui doit être évalué? De la réponse à ces questions dépend la capacité du processus d'évaluation d'atteindre véritablement ses objectifs.

La question de l'étendue de l'évaluation est également primordiale. Il est question de savoir si, par exemple, pour favoriser le développement professionnel des enseignantes et des enseignants et la qualité de leur enseignement, la systématisation de l'évaluation par les étudiantes et les étudiants est nécessaire. Il pourrait s'avérer plus utile et mieux ciblé d'inciter les enseignantes et les enseignants à solliciter volontairement une rétroaction sur leur pratique en leur fournissant les ressources, outils et la flexibilité nécessaire⁶⁹. Dans ces deux cas, on voit à la fois le lien étroit entre « raison d'évaluer » et « portée de l'évaluation » et les questionnements à avoir sur la portée de l'évaluation.

Autre exemple, jusqu'où le suivi de l'évaluation doit-il aller? Dans de nombreux cas, l'évaluation faite par les étudiantes et les étudiants est formative et le suivi est de la responsabilité souvent exclusive de l'enseignante ou de l'enseignant concerné. Dans d'autres établissements, la direction assure aussi un certain suivi par rapport aux évaluations et peut intervenir. Cependant, aucun

⁶⁹ Préoccupations évoquées par Ronald Cameron de la FNEEQ-CSN, Colloque CIREPE 2007.

établissement ne va jusqu'à faire de l'évaluation du personnel enseignant un processus pouvant mener à des sanctions ou des mesures disciplinaires. Les cas litigieux et faisant l'objet de griefs sérieux sont gérés selon des règles distinctes. Si cette façon de faire permet de conserver le caractère réellement formatif de l'évaluation, il faut se questionner sur la vision qu'ont les étudiantes et les étudiants de la portée de leur évaluation. Ils faut qu'ils sachent clairement que si, selon eux, certaines pratiques sont inacceptables et doivent être changées, la façon de procéder sera souvent le grief ou la plainte en bonne et due forme et non une évaluation très négative en fin de session. En effet, une partie des réticences et de la démotivation quant aux processus d'évaluation peuvent découler d'un sentiment d'impuissance par rapport aux cas problèmes, comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation : « Bien que l'évaluation recherchée ici ne se justifie pas par l'existence de ces cas problèmes, la tolérance et même la complicité exprimées, dans certains cas, face à ces cas particuliers laissent faussement croire que c'est pour parvenir enfin à les solutionner qu'on favorise aujourd'hui le développement de pratiques d'évaluation. »⁷⁰

Validité et rigueur de l'évaluation

Il est ici question du « comment » évaluer, des outils d'évaluation et de leur administration. La première question sur laquelle s'attarder concerne les sources d'information utilisées dans l'évaluation. On peut en dénombrer cinq principales⁷¹ :

1. L'entrevue avec un membre de la direction, par exemple la directrice ou le directeur des études;
2. L'analyse par les pairs du contenu et des documents du cours;
3. L'observation par un expert, soit généralement un membre de la direction ou un conseiller pédagogique;
4. Le témoignage des étudiantes et des étudiants;
5. L'autoévaluation par l'enseignante ou l'enseignant.

Chaque source d'information pourra être utilisée selon les pratiques précises à évaluer. L'analyse par les pairs sera appropriée principalement pour regarder la valeur disciplinaire des documents produits par l'enseignante ou l'enseignant ou encore la cohérence son matériel d'enseignement avec les objectifs du cours et du programme. L'entrevue avec la direction des études sera utilisée principalement lors d'évaluations administratives, par exemple lors de l'octroi de la permanence. Le témoignage des étudiantes et des étudiants sera utile dans presque toutes les situations, particulièrement pour les évaluations formatives. Enfin, l'observation en classe servira essentiellement à valider et à nuancer l'évaluation par les étudiantes et les étudiants. D'autres

⁷⁰ Conseil supérieur de l'Éducation, Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement – Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation 1997, p.51.

⁷¹ Serge Racine, « Méthodes d'évaluation de l'enseignement » dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial?* – Actes du 14^e colloque de l'AQPC, Montréal, AQPC, 1994, section 7C40.

sources peuvent aussi être utilisées, comme le témoignage particulier d'étudiantes et d'étudiants qui, par exemple, ont reçu du support pédagogique. Pour ce qui est de la fiabilité des différentes sources, il semble que le témoignage des étudiantes et des étudiants ainsi que l'observation par un expert soient les avenues les plus fiables, alors que l'entrevue avec la direction des études et l'examen par les pairs de donnent pas de très bons résultats.

Concernant le témoignage des étudiantes et des étudiants, selon Jacques Lachance, « Somme toute, les études tendent à démontrer que la perception que se font les étudiants de la pédagogie du professeur est probablement le moyen le plus valide et le plus stable pour observer la qualité de l'enseignement d'un professeur, que la communication au professeur de ces jugements appréciatifs (le feedback) est susceptible d'amener ce dernier à modifier ses comportements pédagogiques dans un sens positif et, enfin, que ce feedback peut être davantage efficace s'il porte sur des comportements à faible niveau d'interprétation, c'est-à-dire que l'étudiant peut observer directement en classe »⁷². Serge Racine abonde dans le même sens :

*« Les étudiants sont consistants dans leur évaluation. La recherche a montré une corrélation très élevée des évaluations des étudiants d'une année à l'autre pour un même professeur. Les étudiants sont des évaluateurs compétents quand on leur demande de témoigner de ce qu'ils ont vu et entendu. Les étudiants demeurent des évaluateurs impartiaux même s'ils aiment sa personnalité. L'évaluation des étudiants n'est pas un concours de personnalité. »*⁷³

Il mentionne également que des facteurs comme le sexe des étudiantes et des étudiants évaluateurs, le moment de la journée, les notes reçues dans le cours, le fait que le cours soit majeur ou mineur et le niveau du cours n'ont aucun effet sur l'évaluation des étudiantes et des étudiants, contrairement à d'autres facteurs comme le nombre d'étudiantes et d'étudiants par classe, le statut préalable ou optionnel du cours et le rang pédagogique du professeur ont parfois un effet significatif sur l'évaluation. Concernant l'amélioration de l'enseignement, il mentionne que lorsque les enseignantes et les enseignants reçoivent un feedback vers le milieu de la session, non seulement les résultats de l'évaluation de fin de session sont meilleurs, mais également les étudiantes et les étudiants sont davantage motivés et ont un meilleur rendement. Enfin, toujours selon Serge Racine, «il importe d'élaborer des échelles d'appréciation que l'on a validées auprès de juges experts, de collègues, de l'évaluation des étudiants des années précédentes et de la corrélation avec des mesures d'apprentissage »⁷⁴.

Dans le même ordre d'idées, la question de la validité et de la rigueur du processus d'évaluation rencontre un peu les mêmes problèmes évoqués pour les universités. D'abord, les questionnaires soumis aux étudiantes et aux étudiants ne font pas toujours l'objet d'une évaluation par des personnes compétentes en la matière, ce qui peut à la fois entraîner des biais dans les résultats et qui peut nuire à l'obtention des informations recherchés. Ces questionnaires gagnent aussi à faire l'approbation des enseignantes et des enseignants qui seront visés de façon à favoriser au

⁷² Jacques Lachance, *Les effets du feedback de l'étudiant sur la pédagogie du professeur telle que perçue par l'étudiant*, Québec, Université Laval, Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, 1994, p.17.

⁷³ Serge Racine, *op. cit.*, section 7C40, p.7.

⁷⁴ *Ibid*, section 7C40, p.8.

maximum l'adhésion au processus. Autre élément, la compilation des résultats des questionnaires, et dans la plupart des cas la transcription des résultats sur ordinateur, peut donner lieu à certaines corrections dans les commentaires écrits par les étudiantes et les étudiants, en plus de constitué un processus très long. L'évaluation électronique est donc particulièrement intéressante, d'ailleurs bon nombre d'établissements tendent vers une formule électronique⁷⁵. Toujours concernant les évaluations faites par les étudiantes et les étudiants, il faut s'assurer que les directives données aux personnes qui distribuent les questionnaires sont claires, ~~complètes~~ complètes détaillées et favorisent des réponses complètes et sérieuses.

Concernant l'évaluation par les pairs, le même genre de questionnement se pose. Le processus d'évaluation par les pairs a-t-il fait l'objet d'un examen externe ou d'une expertise? Les balises et directives données aux pairs sont-elles claires? Le traitement des informations ainsi recueillies est-il efficace? Aussi, et cela s'applique également aux évaluations menées par les étudiantes et les étudiants, il faut s'assurer que les enseignantes et les enseignants ainsi que toute autre personne impliquer dans l'interprétation des résultats et le suivi soit outillée adéquatement pour être en mesure d'interpréter correctement les résultats provenant des différentes sources pouvant constituer l'évaluation, particulièrement en ce qui a trait aux échelles des questionnaires.

En somme, les enjeux reliés à la façon d'évaluer et à la validité des outils utilisés sont nombreux et doivent être regardés avec sérieux. Par ailleurs, l'importance de clarifier les règles relatives à la transmission des résultats d'évaluation et à la confidentialité est prépondérante,

Encadrement règlementaire de l'évaluation

Comme la dynamique interne des cégeps comporte une bonne part de complexité et que les interrelations y sont nombreuses, la liste des enjeux pouvant être rattachés à l'évaluation du personnel pourrait encore être longue. Par contre, pour nous permettre d'en venir dans le prochain chapitre à réfléchir sur des modèles d'évaluation des enseignements dans les collèges, une autre question fondamentale doit être soulevée, peut-être plus technique celle-là : l'encadrement règlementaire de l'évaluation. En d'autres termes, où et comment fixer les règles et directives en matière d'évaluation de façon à la fois à s'assurer que les objectifs d'une telle politique sont suivis et que les particularités et dynamiques propres à chaque collège sont respectées?

Il importe d'abord de rappeler la toile de fond sur laquelle se tient le débat entourant l'évaluation depuis bientôt 15 ans. Car, bien qu'on ne puisse pas dire que les pratiques d'évaluation des enseignements soient très répandues à travers le réseau des cégeps, le Renouveau pédagogique de 1993 a amené notamment l'introduction de l'article suivant lors de l'adoption du *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter* en 1994:

« 1. Un collège doit adopter une politique de gestion de ses employés membres d'une association accréditée au sens du code du travail (L.R.Q, c. C-27). Cette politique doit

⁷⁵ C'est notamment le cas de l'UQAC, de l'UQAM, de l'ÉNAP et de l'Université Laval.

comprendre des dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de ces employés. »⁷⁶

Cet article entraîne littéralement l'obligation, pour les cégeps, de procéder à l'évaluation de leurs employés. Les modalités de cette évaluation ne sont toutefois pas mentionnées, tout comme l'objectif de cette évaluation, par exemple à savoir si elle vise l'établissement de critères de rendement ou si elle vise plutôt la formation des enseignantes et des enseignants. On a pu voir, avec les quelques exemples de cégeps évoqués précédemment, que ce ne sont pas tous les établissements qui ont inclus ce volet évaluation dans leurs pratiques courantes. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène, dont l'opposition de plusieurs syndicats locaux⁷⁷. Il faut se demander aussi si cette courte mention réglementaire est suffisante pour baliser l'action des cégeps en la matière, particulièrement à la lumière des différents enjeux évoqués ci-dessus démontrant la complexité de la question. Il y a également lieu de se questionner sur les outils et ressources qui sont alloués par le MELS pour que les établissements accomplissent le rôle qui leur est confié. Le MELS ne devrait-il pas jouer un rôle plus actif en la matière, notamment en fournissant davantage de balises aux cégeps et en ciblant des ressources à tout le moins pour le démarrage du processus dans chaque collège? Pour l'instant, il ne semble pas dans les cartons ni du MELS ni de la CEEC d'aller plus loin que de rappeler aux collèges la nécessité de se conformer à la loi au règlement.

Cette question des ressources et des outils nous amènent à nous questionner sur l'applicabilité de politiques d'évaluation des enseignements dans tous les établissements du réseau. Pour les cégeps populeux, il sera probablement plus facile de libérer une partie de tâche pour gérer le processus, ce qui ne sera pas nécessairement le cas de plus petits établissements, particulièrement dans le contexte de sous-financement des cégeps qui sévit présentement. La question des campus multiples se pose aussi, car il sera proportionnellement beaucoup plus coûteux pour les centres d'études collégiales de mettre en place une telle politique. L'informatisation des questionnaires aux étudiantes et aux étudiants peut permettre de transférer une partie de la gestion au cégep d'attache, mais le suivi devra tout de même se faire sur place. En somme, quels établissements ont réellement les ressources et le personnel nécessaire pour mettre sur pied et faire fonctionner un processus d'évaluation complet?

Enfin, la question de la réglementation nous ramène à la question du « quoi » évaluer ou de la portée de l'évaluation, car s'il est décidé de privilégier l'octroi de ressources et la mise en place d'incitatifs pour des programmes volontaires d'évaluation plutôt que la mise sur pied d'un processus systématique d'évaluation des enseignements, l'approche administrative sera toute autre. Au final cependant, deux choses demeurent certaines :

1. Le MELS devra consentir les ressources nécessaires s'il veut voir les cégeps respecter l'obligation qu'il leur a fixée par règlement.

⁷⁶ Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter, L.R.Q. c. C-29, r.5.3.

⁷⁷ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle – Rapport synthèse*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004, p.36.

2. Dans le cas d'une formule systématique comme dans le cas d'une formule volontaire, les cégeps devront se voir fournir les balises gouvernementales nécessaires à la mise en place d'un bon processus et le MELS devra prendre en compte les différences importantes entre les établissements, notamment en matière de taille de l'établissement et de son degré d'avancement en matière d'évaluation des enseignements ou d'évaluation du personnel.

Conventions collectives et mesures disciplinaires

Il est pertinent à ce stade de s'écarter de l'évaluation à proprement parler pour faire un aparté sur les balises prévues dans les conventions collectives enseignantes, principalement concernant les mesures disciplinaires. En effet, il faut comprendre la dynamique instaurée dans tous les cégeps par les conventions collectives en vigueur afin de pouvoir efficacement comprendre le fonctionnement local des processus de gestion des plaintes et d'éventuelles mesures disciplinaires à l'endroit du personnel enseignant.

Les conventions collectives sont très rigides concernant les mesures disciplinaires. Dans la convention collective de la Fédération autonome du collégial (FAC), on mentionne ce qui suit à l'article 5-18.01 concernant les mesures disciplinaires :

« Le collègue ne peut imposer une mesure disciplinaire à une enseignante ou un enseignant, sans avoir rempli les conditions suivantes :

- a) *Il doit avoir au préalable et par écrit, fait part de ses doléances deux (2) fois dans une même année d'enseignement, et ce, sur le même sujet. Le délai entre les deux (2) avis doit permettre à l'enseignante ou l'enseignant de s'amender;*
- b) *Il doit avoir soumis la question au CRT, conformément aux dispositions 4-3.00. »⁷⁸*

Par la suite, à l'article suivant, on mentionne que si une enseignante ou un enseignant cause un préjudice « qui, par sa nature et sa gravité, nécessite une intervention immédiate », il est possible pour le Collège de suspendre temporairement la personne visée, moyennant un nombre important de conditions et de règles procédurales visant à assurer, dans ce cas, le traitement rapide et équitable du dossier. La convention collective énonce ensuite toute une série de règles procédurales concernant le traitement du dossier, les délais, les audiences devant être tenues, le pouvoir du tribunal d'arbitrage de trancher les litiges relatifs à la convention collective, etc. Le seul point essentiel à mentionner est que, comme cela est énoncé ci-dessus, c'est le Comité des relations de travail (CRT)⁷⁹ qui gère localement les plaintes et les procédures relatives aux mesures disciplinaires, tout comme il est appelé à se pencher, par exemple, sur les

⁷⁸ Fédération autonome du collégial et Comité patronal de négociation des collèges, *Convention collective 2005-2010*, 2006, p.122, art 5-18.01.

⁷⁹ Les comités des relations de travail (CRT) sont des instances où siègent à la fois la partie syndicale et l'administration collégiale et qui a pour but la concertation entre les parties et le règlement de question entourant l'application ou l'interprétation de la convention collective, de façon entre autres à éviter le recours systématique aux tribunaux d'arbitrage. Par contre, au bout du compte, si les parties ne réussissent pas à s'entendre sur un sujet, c'est à la Direction de prendre une décision, qui pourra ensuite être commentée par la partie syndicale voire contestée en arbitrage.

congédiements, les engagements, etc⁸⁰. Ces modalités d'étude et de traitement des dossiers relatifs à des mesures disciplinaires se retrouvent de façon presque identique dans les conventions collectives de deux autres syndicats regroupant des enseignantes et des enseignants de cégeps, soit la FNEEQ-CSN et la FEC-CSQ.

Il est en ressort donc que sauf dans des cas comportant des préjudices majeurs et graves, ce qui d'ailleurs peut être très difficile à démontrer en plus de ne s'appliquer qu'aux gestes totalement inadmissibles, les enseignantes et les enseignants sont protégés de toute sanction s'ils n'ont pas été sommés à deux reprises, par écrit, durant la même année, concernant un même sujet et permettant à chaque fois à la personne de corriger son comportement. Il apparaît aussi que les CRT jouent un rôle majeur et obligatoire dans le traitement de ces dossiers, bien que la Direction du collège ait le dernier mot en cas de divergence entre les parties. Les cégeps sont cependant libres de mettre sur pied les processus qu'ils jugent pertinents pour assurer un traitement adéquat des dossiers dans la mesure où ils respectent les conventions collectives. Enfin, il est à noter que mis à part la lettre évoquée précédemment et incluse dans la convention collective de la FNEEQ-CSN, les conventions collectives collégiales ne régissent aucunement l'évaluation formative du personnel qui peut s'opérer dans certains établissements.

En bref : conditions de réussite de l'évaluation des enseignements

Dans l'optique où l'évaluation des enseignements est mise de l'avant, à la lumière des enjeux soulevés ci-dessus et malgré les différents contextes propres à chaque établissement et à chaque milieu, un certain nombre de conditions doivent être remplies pour maximiser les chances de réussite et l'utilité réelle de l'évaluation :

- Mesurer les besoins réels et la pertinence de l'évaluation avant d'établir la portée de celle-ci, par exemple à savoir si un modèle systématique répond mieux aux objectifs que des incitatifs.
- Faire en sorte que les enseignantes et les enseignants systématiquement fautifs soient suivis rigoureusement et que les mesures nécessaires au règlement des problèmes soulevés soient prévues et respectées par les parties;
- Bien faire la balance entre les avantages de la politique d'évaluation des enseignements et les impacts négatifs qu'elle peut avoir ainsi que les coûts qu'elle comporte;
- Mettre sur pied une politique complète couvrant, selon les besoins, les volets formatifs et administratifs dans chacun de leurs aspects et s'assurer que les volets de la politique sont clairs. S'assurer aussi que la politique est complète quant à sa portée, c'est-à-dire qu'elle inclut, si ce sont les enseignements qui doivent être évalués, tous les éléments pouvant influencer sur la qualité des enseignements, dont la prestation des cours, les activités pédagogiques, le matériel scolaire, etc;

⁸⁰ Fédération autonome du collégial et Comité patronal de négociation des collègues, *op. cit.*, p.29, art 4-3.14.

- Globalement, s'assurer de la cohérence de l'évaluation et des différents volets pouvant être inclus dans la politique de façon à ce que les étudiantes et les étudiants en perçoivent la pertinence et le sérieux et de façon à ne pas trop alourdir la tâche des enseignantes, des enseignants, des étudiantes et des étudiants par de trop fréquentes ou de trop longues évaluations;
- S'assurer que les sources d'information utilisées sont appropriées selon les objectifs poursuivis. S'assurer aussi que les outils d'évaluation ainsi que les différentes étapes du processus sont rigoureux et conçus de façon à minimiser les biais pouvant être introduits dans les résultats.
- Enfin, le MELS doit prendre en considération les différences entre établissements dans sa réglementation sur l'évaluation et il doit également accorder aux cégeps les ressources, balises et les outils nécessaires pour qu'ils accomplissent le rôle d'évaluation qui leur est attribué.

Pour compléter cette liste de conditions favorisant la bonne mise en place d'une politique d'évaluation des enseignements, il est possible de ressortir certains positionnements effectués par des organismes au fil des ans. Le premier est la FAC qui ciblait les éléments suivants⁸¹ :

- L'évaluation se doit d'être formative et au service des enseignantes et des enseignants;
- L'évaluation doit respecter la tâche d'enseignement;
- L'évaluation doit être universelle;
- L'évaluation doit provenir de plusieurs sources : autoévaluation, fiche de variables contextuelles (cours et matière, statut de l'enseignante ou de l'enseignant, caractéristiques du groupe, caractéristiques de l'environnement d'apprentissage), étudiantes et étudiants, pairs et évaluateurs externes;
- L'évaluation doit être confidentielle;
- L'évaluation doit prendre en considération la diversité de l'enseignement.

La direction du collège François-Xavier Garneau, pour sa part, identifiait en 2007 six principales conditions associées à la réussite de leur expérience⁸² :

⁸¹ Fédération autonome du collégial, L'évaluation formative des enseignantes et des enseignants – Cadre de référence, mai 2001, p.3 à 6.

⁸² Collège François-Xavier Garneau, « L'évaluation des professeurs : les conditions associées à la réussite de l'expérience au collège François-Xavier Garneau », p.11, dans Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant, *Actes du colloque 2007*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.cirepe.qc.ca/textes_ateliers.htm> (page consultée le 9 avril 2008).

- Une volonté clairement affirmée et partagée par toute la direction de l'établissement d'implanter des procédures d'évaluation;
- Une volonté appuyée par des orientations explicites, crédibles, respectueuses touchant toutes les dimensions pertinentes de l'évaluation. Le document du 17 mars 1993 énonçait : des valeurs, des orientations claires quant aux objectifs recherchés (développement professionnel, etc.), des indications claires quant au cadre général de l'évaluation (perspective formative, sources d'information, application universelle, etc.), des responsabilités clairement définies, des modalités de suivi, etc.
- L'ouverture au débat collectif sur la question, notamment par des rencontres avec les syndicats, des journées institutionnelles d'études, etc.
- La volonté de soumettre les orientations à l'épreuve des faits et d'en tirer les enseignements utiles avant de les imposer; une approche graduelle : d'abord 2 départements volontaires, puis généralisation progressive aux autres départements. Cette progression a permis de bien mesurer les limites et les difficultés du processus et d'en tenir compte lors de l'adoption de la politique.
- La capacité de garder le cap sur l'essentiel (les objectifs, le cadre général de l'évaluation), mais de démontrer beaucoup de souplesse sur les modalités.
- Une attitude de respect envers les professeurs et de sensibilité devant les inquiétudes que suscite l'évaluation.

Enfin, Jacques Lachance, dans sa thèse portant sur le sujet du feedback de l'étudiant, dit qu'il faudrait, lors de l'implantation d'un processus d'amélioration de la pédagogie⁸³ :

- Différencier auprès des enseignants les différents types d'évaluation de la pédagogie (formative, administrative, évaluation des programmes) et ses modalités;
- Implanter une culture organisationnelle axée sur la qualité et l'amélioration par étapes;
- Établir une code d'éthique concernant l'utilisation des résultats;
- Identifier les supports disponibles (ex : perfectionnement, concertation départementale, etc.);
- Gérer intelligemment le processus de consultation, ne pas surtaxer les étudiants avec des sondages présentés tous la même semaine;
- Reconnaître les efforts déployés et le progrès accompli par les enseignants.

⁸³ Jacques Lachance, « L'évaluation formative de la pédagogie : une étape préalable à toute évaluation sommative du personnel enseignant » dans Association québécoise de pédagogie collégiale, *Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial? – Actes du 14^e colloque de l'AQPC*, Montréal, AQPC, 1994, 7B29, p.2-3.

3. Vers un modèle d'évaluation des enseignements et des services étudiants dans les cégeps

Ce dernier chapitre vise en quelque sorte à énoncer, à la lumière du cadre réglementaire actuel, des pratiques d'évaluation, des analyses ainsi que des enjeux évoqués précédemment, ce vers quoi devraient s'orienter celles et ceux qui veulent promouvoir un bon modèle d'évaluation dans les collèges. La première section constitue une réflexion synthèse sur un modèle d'évaluation qui pourrait être promu dans chaque cégep, une réflexion qui présentera à la fois les caractéristiques pertinentes à inclure dans ce modèle, ainsi que les questions qui demeurent en suspend et qui doivent trouver une réponse avant d'en venir à l'élaboration de pratiques et de politiques d'évaluation. La seconde section présente cinq avenues envisageables afin de promouvoir et d'encourager l'implantation de pratiques d'évaluation à travers le réseau.

3.1 Pour un modèle d'évaluation complet, pertinent, rigoureux, fonctionnel et efficace

3.1.1 Préoccupations et questions préliminaires importantes

Les effets bénéfiques de l'évaluation formative du personnel enseignant sont majeurs. Elle permet d'abord aux étudiantes et aux étudiants d'exprimer leur appréciation du cours et de faire part de façon structurée et sans gêne d'éléments positifs et négatifs par rapport à l'enseignement qui leur est prodigué. Elle amène ensuite les enseignantes et les enseignants à avoir un regard critique sur certains aspects de leur pratique qu'elles et qu'ils n'avaient peut-être pas regardé jusqu'alors, bien qu'elles et qu'ils effectuent elles-mêmes et eux-mêmes une certaine rétrospection sur leurs enseignements. Le suivi et le soutien personnalisé qu'il est possible d'élaborer suite aux évaluations formatives a aussi un effet très bénéfique pour le personnel qui peut ainsi être mieux guidé vers des mises à jours et du perfectionnement. La gestion des plaintes et des griefs, qu'elle soit reliée ou non à une évaluation administrative, sert pour sa part à la fois à faire une distinction claire avec l'évaluation formative et surtout à permettre aux étudiantes et aux étudiants qui se sentent lésés d'être traités équitablement, de même que pour l'enseignante visée ou l'enseignant visé.

D'un autre côté, l'évaluation formative systématique de tout le personnel d'un établissement d'enseignement est un processus imposant et complexe lorsqu'il est complet et bien fait. Des ressources financières doivent y être accordées pour assurer un processus adéquat, et plusieurs personnes impliquées dans le processus, dont la personne responsable du dossier, celle responsable du suivi des enseignantes et des enseignants ainsi que les enseignantes et les enseignants eux-mêmes doivent accorder énergie et temps au processus afin de bien le mener à terme. De plus, les résultats réels et concrets des évaluations formatives sur l'amélioration de l'enseignement collégial restent à démontrer, bien que les expériences dans les universités notamment tendent à montrer une amélioration réelle de l'enseignement, du moins chez la partie du personnel enseignant qui reçoit bien ce type de procédé. Et c'est sans compter le stress supplémentaire qui relié à ces évaluations formatives pour les enseignantes et les enseignants, en plus des risques reliés à un processus mal bâti ne misant pas suffisamment sur le suivi et l'évaluation des résultats. Pour sa part, l'adoption d'un processus formel et encadré de gestion des plaintes, si elle demande beaucoup moins de temps, de ressources et d'énergie que l'évaluation formative systématique,

n'est demeuré pas moins l'imposition d'un cadre de règlement des litiges pédagogiques qui peut constituer une structure trop rigide nuisant au règlement à l'amiable de certains problèmes.

Dans ce contexte, comment faire la part des choses? Les avantages de l'évaluation formative systématique du personnel enseignant l'emporte-t-il sur les inconvénients? Qu'en est-il de l'adoption de politiques plus fermes entourant la gestion des plaintes? Le jeu en vaut-il vraiment l'investissement? Si oui, dans quelles conditions? C'est sur toutes ces questions qu'il faut d'abord se pencher, et le présent travail ne vise pas à y répondre puisque chaque situation locale est particulière et que c'est à celles et à ceux qui souhaitent implanter des politiques d'évaluation d'y réfléchir, de trouver leurs propres justifications et de faire la balance. Il en va de même pour certains questionnements techniques et précis pour lesquels une analyse globale n'est pas appropriée notamment en ce qui a trait à : la fréquence des évaluations, le nombre et la nature des questions sur les questionnaires aux élèves, le processus administratif pour l'octroi de la permanence, le processus exact de cheminement d'une plainte, etc. Par contre, bien que ce soient aux communautés collégiales locales de répondre à ces interrogations, on peut d'emblée mentionner que celles-ci gagneraient beaucoup à échanger entre elles afin de comparer les fonctionnements et de voir comment l'intégration administrative des pratiques d'évaluation se fait, tant du côté formatif que du côté administratif et de la gestion des plaintes.

Ces précisions étant apportées quant à la difficulté de se prononcer de façon définitive sur le modèle d'évaluation à promouvoir, il est pertinent, aux fins du présent travail, de faire en quelque sorte une synthèse de la réflexion élaborée à travers celui-ci et d'ainsi cibler éléments qui apparaissent comme étant souhaitables pour un modèle d'évaluation.

3.1.2 Caractéristiques et éléments du modèle

Les éléments présentés ci-dessous sont regroupés en trois sections. Plusieurs de ces éléments sont des reformulations ou des reprises d'enjeux mentionnés à la fin du chapitre 2 comme conditions de réussite des pratiques d'évaluation.

A) Élaboration et intégration administrative de la politique : Peu importe le mode de promotion ou d'imposition des pratiques d'évaluation retenu parmi ceux mentionnés au chapitre 3.2, la façon la plus fonctionnelle d'instaurer des pratiques d'évaluation dans un cégep est certainement l'adoption d'une politique locale. Cette façon de faire, en plus de formaliser l'engagement du collège en la matière, permet d'assurer un meilleur suivi tant par la direction à travers les plans stratégiques et les plans d'actions annuels, que par les autres acteurs locaux qui ont ainsi une référence claire et formelle.

Il faut par contre bien regarder la place qu'occuperait une politique d'évaluation des enseignements et des services aux étudiantes et aux étudiants dans le cadre administratif actuel. Deux principales options sont possibles. La première est de suivre les prescriptions réglementaires à l'effet d'inclure dans la politique locale de gestion des ressources humaines un volet sur l'évaluation et d'étoffer ce volet évaluation selon les modalités exprimées dans ce chapitre. L'autre option, que certains collèges ont retenue, est d'adopter une politique spécifique à l'évaluation et de mentionner, dans la politique de gestion des ressources humaines, les éléments qui sont couverts par la politique d'évaluation. Cette formule semble plus fonctionnelle

et rend plus facile les réflexions spécifiques à l'évaluation sans avoir systématiquement à passer par des modifications à la politique de gestion des ressources humaines, en plus d'avoir le grand avantage de clarifier le volet évaluation.

Il est fondamental que l'élaboration de la politique et de ses orientations se fasse de concert avec toutes les personnes concernées à l'intérieur du collège. Les processus prescrits par la politique doivent être le fruit d'une réflexion collective visant à s'assurer que tous et toutes sont à leur aise avec les orientations adoptées, ce qui, en plus de faciliter la mise en œuvre, est une simple question d'éthique à l'endroit notamment du personnel. Il faut par contre bien avoir conscience que ce ne sont pas tous les syndicats locaux et tous les milieux qui sont réceptifs par rapport à l'évaluation. Des blocages ont eu lieu et risquent de continuer à avoir lieu dans certains établissements. Aussi faut-il, dans un premier temps, tenter de diminuer les blocages de diverses façons : un processus transparent et collégial, le recours à un organisme indépendant pour les évaluations, offrir davantage de garanties, etc. Par contre, si l'opposition persiste, ce sera à chaque milieu d'évaluer la situation et de voir jusqu'où il peut aller. Le cas échéant, il pourrait cependant être nécessaire d'imposer certains éléments demandant moins de collaboration de la part des parties récalcitrantes, notamment en ce qui a trait à la gestion des plaintes, un processus qui impliquer les syndicats de personnel mais dont la vigueur et le mordant est rarement souhaité par ceux-ci même cela serait nécessaire.

B) Champ d'application et d'inclusion de la politique : Tel que mentionné ci-dessus, une politique globale et inclusive démontre non seulement l'adoption d'une vision globale et intelligente par rapport aux problèmes visés, mais est aussi un gage de meilleur suivi et de mise en œuvre plus facile. En ce sens, il apparaît préférable de privilégier l'élaboration et l'adoption de ce type de politique, dont le champ d'application devrait tenir compte des éléments suivants.

- Le premier aspect sur lequel se pencher par rapport à la globalité de la politique est l'étendue de l'évaluation du personnel enseignant. D'abord, il est certain que la politique doit viser à la fois le personnel permanent et le personnel non permanent, et prévoir des modalités d'évaluation différentes pour l'une et l'autre catégorie. Le personnel permanent serait visé par une évaluation formative systématique alors que le personnel non permanent se livrerait davantage à une évaluation administrative voulant l'octroi éventuel de la permanence, en plus d'évaluations formatives, si désirées, précédant l'évaluation administrative afin d'avoir une meilleure idée des points sur lesquels faire attention et à améliorer, le tout dans le respect des règles prévues aux conventions collectives. Aussi, la politique doit impérativement comprendre un processus de gestion disciplinaire et de gestion des plaintes envers le personnel enseignant, un processus qui doit être complètement distinct du processus d'évaluation formative. Ce processus pourrait comprendre des évaluations similaires à celles de type formatif (questionnaires aux élèves, évaluation par les pairs, etc.) pour certaines situations où plusieurs plaintes sont formulées sur une partie des enseignements, mais la politique devrait être axée sur une marche à suivre claire, rigoureuse, équitable et connue pour faire cheminer les plaintes formulées à l'endroit de certains membres du personnel. Cette marche à suivre doit aussi impérativement avoir des dents et être prise au sérieux tant par l'administration locale que par le syndicat.

Toujours à propos de la globalité de la politique concernant le personnel enseignant, bien que l'accent doive être mis sur l'évaluation des prestations d'enseignement en classe, l'évaluation du personnel enseignant gagne à être effectuée dans une perspective plus complète de l'enseignement, soit en prenant en compte notamment les aspects suivants : l'autoévaluation de l'enseignante ou de l'enseignant, le contenu des plans de cours, la qualité du matériel pédagogique utilisé, le support pédagogique offert à l'extérieur de la salle de classe, le support lors des laboratoires et des stages, la contribution de l'enseignante ou de l'enseignant à la vie départementale ou encore à des tâches administratives, etc. Des modalités d'évaluation différentes doivent par contre être prévues où c'est pertinent. Par exemple, pour l'analyse du matériel pédagogique et du plan de cours, les pairs seront plus utiles que les étudiantes et les étudiants. Pour les évaluations touchant les stages, les laboratoires ou encore les cours d'éducation physique, des questionnaires d'évaluation légèrement différents de ceux couramment utilisés dans les cours gagnent à être élaborés. Concernant l'évaluation de la contribution à la vie départementale et aux tâches administratives, bien que l'on gagne à reconnaître l'apport qui est apporté par la personne en ce sens, il est difficile de procéder à une évaluation concluante dans ce genre d'activités, et l'évaluation basée strictement sur le temps passé à accomplir ces activités n'est pas un indicateur très parlant ni très pertinent.

- Le second constat quant à la globalité de la politique est que l'évaluation du seul personnel enseignant est trop restrictive. Pourquoi ne pas envisager un modèle plus large permettant d'obtenir l'appréciation structurée des étudiantes et des étudiants sur un maximum d'activités du collège s'y prêtant?

Plusieurs collèges parlent de l'évaluation du personnel de soutien et du personnel professionnel, puisque ces deux catégories sont comprises dans les obligations légales concernant les politiques locales de gestion des ressources humaines. Nous nous sommes très peu attardés à l'évaluation du personnel de soutien dans ce travail car il touche beaucoup moins directement les étudiantes et les étudiants. En effet, bien que leur rôle soit fondamental dans le collège, il est difficile d'envisager comment on pourrait amener les étudiantes et les étudiants à émettre une appréciation sur le travail de tel concierge ou technicienne ou technicien de laboratoire. L'évaluation de leur travail relève donc davantage de l'administration locale qui devrait inclure ses modalités d'évaluation dans la politique mais il n'est pas ici pertinent de s'attarder à ce qu'elles pourraient être. Il est va de même pour certains membres du personnel professionnel, comme les conseillers pédagogiques, qui ne sont pas en contact direct avec les étudiantes et les étudiants mais dont le travail a, au final, un impact sur l'enseignement. Attardons nous davantage à deux secteurs d'activités d'un collège pour lesquels il serait envisageable et souhaitable de recueillir l'évaluation des étudiantes et des étudiants.

Le premier secteur d'activité est les professionnels offerts directement aux étudiantes et aux étudiants : aides pédagogiques individuels, psychologues, infirmières, sexologues, travailleuses et travailleurs sociaux, orienteurs, etc. Ces services professionnels pourraient très bien faire l'objet d'une évaluation en quelques courtes questions qui ferait ensuite l'objet, comme pour les évaluations des enseignantes et des enseignants, de la transmission d'un rapport synthèse d'évaluation à la personne concernée par le ou la

responsable du dossier d'évaluation dans le collège. Un suivi pourrait être proposé ou imposé, selon les résultats d'évaluation, comme pour le personnel enseignant.

Le second secteur d'activité est les services avec lesquels les étudiantes et les étudiants sont en contact dans le cégep: librairie, cafétéria, bibliothèque, plateaux sportifs, services à la vie étudiante, etc. Ces services pourraient faire l'objet de quelques questions spécifiques portant globalement sur le service qui leur a été offert et sur les améliorations que les étudiantes et les étudiants considèrent comme pertinentes par rapport à ce service. Le ou la responsable du dossier d'évaluation compilerait les résultats et transmettrait à une personne responsable pour chaque service un rapport d'évaluation ainsi que les commentaires écrits formulés à l'endroit de leur service et cette personne responsable du service aurait la responsabilité de transmettre l'information aux autres personnes concernées et de voir quels ajustements seraient souhaitables. Pour ce qui est du suivi en cas d'évaluation négative, bien que l'évaluation de services se prête moins à des suivis personnalisés ou au perfectionnement, un processus d'intervention et de suivi pourrait être prévu par une personne responsable de l'administration locale, un processus qui pourrait comprendre notamment l'établissement d'un plan d'action convenu ainsi qu'une nouvelle évaluation pour voir les progrès accomplis.

Dans le cas des services professionnels comme dans celui des services généraux aux étudiantes et aux étudiants, un questionnaire global pourrait être élaboré et distribué à la fin de la session d'automne dans l'un des cours de chaque étudiante et de chaque étudiant de façon à ne pas faire répéter l'évaluation à plusieurs reprises et à ne pas, non plus, alourdir le questionnaire d'évaluation spécifique au personnel enseignant et à leur cours. Également, dans un cas comme dans l'autre, il faut être conscient qu'un travail de recherche et de réflexion resterait à faire afin de voir quel pourrait être le contenu des questionnaires d'évaluation étant donné que les informations actuellement disponible par rapport à l'évaluation sont presque toutes axées sur l'évaluation du personnel enseignant. Un partage entre collège pourrait encore une fois s'avérer utile à ce chapitre afin d'éviter que chaque établissement ait recours à des services professionnels pour élaborer son questionnaire ou encore que des établissements se retrouvent avec des questionnaires « maisons » inadéquats.

Enfin, pour l'aspect formatif de l'évaluation, il faut que celle-ci s'inscrive plus largement dans une logique non pas de contrôle de rendement mais bien de valorisation du travail du personnel et de support envers celui-ci. Ainsi, la politique de gestion des ressources humaines gagnerait à inclure, par exemple, des mesures de récompense et de remerciement envers le personnel. Il faut aussi bien garder en tête que l'évaluation formative systématisée ne doit pas remplacer les programmes de formation, de perfectionnement et d'évaluation sur demande qui peuvent être offerts aux membres du personnel désireux de parfaire leurs connaissances.

C) Mise en œuvre de la politique : D'abord, il faut s'assurer de la cohérence de l'évaluation et des différents volets pouvant être inclus dans la politique de façon à ce les étudiantes et les étudiants en perçoivent la pertinence et le sérieux et de façon à ne pas trop alourdir la tâche des enseignantes, des enseignants, des étudiantes et des étudiants par de trop fréquentes ou de trop longues évaluations. Cette cohérence dans la mise en œuvre et la pertinence perçue du processus

vont de pair avec la publicisation des politiques et règles auprès d'un maximum de personnes à l'intérieur du cégep (par exemple, par l'introduction d'énoncés dans l'agenda) ainsi qu'avec une clarification des rôles respectifs de la politique de gestion des plaintes et de l'évaluation formative. Un autre élément essentiel pour l'atteinte des objectifs de la politique d'évaluation et surtout pour la pertinence du processus aux yeux des étudiantes et des étudiants, le processus de gestion des plaintes doit avoir du mordant, empêcher la répétition des comportements problématiques et faire en sorte que les enseignantes et les enseignants systématiquement fautifs soient suivis rigoureusement et que les mesures nécessaires au règlement des problèmes soulevés soient prévues et respectées par les parties. Du côté du personnel évalué, la rigueur et la confidentialité des résultats d'évaluation sont des conditions essentielles à la collaboration des personnes visées par les évaluations pour qu'elles améliorent leur pratique.

D'un côté plus technique, il apparaît comme nécessaire qu'une personne assure la mise en œuvre de la politique d'évaluation des enseignements et l'évaluation des services aux étudiantes et aux étudiants et assure ainsi la coordination des différentes étapes de chacun des volets de la politique. Cette ou ce responsable du dossier d'évaluation devrait fort probablement être rattaché à la direction des ressources humaines afin de s'assurer de la cohérence et de la coordination entre les différentes activités relatives au personnel. Une libération de tâche pourrait ainsi être accordée, ou encore un poste complet. Par contre, étant donné que le sujet de l'évaluation concerne tout le monde et pas seulement les membres de la direction des ressources humaines, le suivi de cette politique devrait être effectué, à défaut d'un comité spécifique, par la commission des études, où la plupart des parties concernées siègent. Le traitement des questionnaires d'évaluation et le suivi auprès des personnes évaluées pourraient être faites, selon le cas, par le ou la responsable du dossier d'évaluation, le personnel administratif du collège (conseillers pédagogiques, etc.) ou encore par un organisme externe, comme le CIREPE. D'une façon ou d'une autre, il y aurait lieu de faire une courte étude administrative afin de voir si les établissements, peu importe leur taille, ont les moyens et les ressources pour procéder aux différents volets d'évaluation évoqués dans ce chapitre et ainsi acquitté leurs obligations en matière d'évaluation. Si ce n'est pas le cas, des ressources additionnelles devront être consenties.

Dernière considération par rapport à la mise en œuvre des évaluations, il serait souhaitable d'envisager des façons de simplifier la cueillette des informations auprès des étudiantes et des étudiants. Une première façon serait de faire remplir non pas des questionnaires papier mais plutôt des questionnaires électroniques facilitant la compilation rapide. Ces questionnaires informatiques pourraient par exemple être accessibles dans une zone sécurisée du site Internet de l'établissement et un code serait transmis aux élèves vers la fin de la session. Une façon d'encourager la participation pourrait être de rendre l'accès aux résultats sur Internet conditionnels à la réponse au questionnaire. Il faut par contre faire attention à ne pas brimer celles et ceux qui refusent de procéder à l'évaluation, ce qui est leur droit, ainsi que celles et ceux qui ne peuvent pas, pour toutes sortes de raisons, remplir le questionnaire. Il faut aussi prendre en compte que le fait de laisser les étudiantes et les étudiants remplir au moment qui leur semble opportun et dans les conditions qu'ils souhaitent le questionnaire enlève un important élément de contrôle sur les conditions entourant les évaluations, un contrôle que l'on retrouve lorsque l'évaluation se fait en classe. Pour donner un exemple, il n'est pas difficile d'imaginer que certains groupes d'élèves pourraient être tentés de se concerter ou de répondre collectivement aux questionnaires, et que les personnes ne seraient ainsi pas complètement libre de répondre comme bon leur semble.

Autre possibilité intéressante, il pourrait être envisagé de ne faire effectuer qu'une seule séance d'évaluation par étudiante et étudiant. Toutes et tous pourraient être appelés à se présenter, selon un horaire précis, dans une salle où à un ordinateur du collège pour remplir les questionnaires d'évaluation pour chacun de ses cours, ainsi que les questionnaires d'évaluations globaux portant sur les services aux étudiantes et aux étudiants et les services professionnels. Cela aurait pour avantage de simplifier beaucoup la chose et de ne pas fatiguer les étudiantes et les étudiants avec trop d'évaluations, en plus de simplifier l'administration des questionnaires généraux qui autrement devraient être introduits dans l'un des cours de chaque étudiante et étudiant, ce qui peut être très compliqué si l'on ne veut distribuer qu'un seul questionnaire par élève et que l'on veut toucher tous les élèves.

Voyons maintenant quelles pourraient être les avenues envisageables afin de mettre en place des pratiques d'évaluations tenant en compte toutes les préoccupations ici évoquées.

3.2 Promouvoir et implanter l'évaluation du personnel enseignant et des services aux étudiantes et aux étudiants : avenues possibles

Les avenues présentées ci-dessous n'ont pas à s'exclure les unes des autres. Autrement dit, par exemple, l'adoption d'un règlement gouvernemental sur l'évaluation n'est pas du tout incompatible avec l'insertion de clauses dans les conventions collectives ou encore l'élaboration d'outils gouvernementaux. Les avenues peuvent même être complémentaires. Il est par contre ici pertinent de les mentionner de façon distincte parce qu'elles constituent des avenues distinctes pour atteindre un même objectif de promotion et d'implantation de l'évaluation du personnel enseignant et des services aux étudiantes et aux étudiants. Enfin, pour l'ensemble des scénarios, une condition *sine qua non* doit être l'allocation des ressources nécessaires pour que les cégeps soient en mesure de respecter leurs obligations et de faire fonctionner le processus d'évaluation sans avoir à couper ailleurs.

3.2.1 Règlement provincial sur l'évaluation du personnel enseignant et des services aux étudiantes et aux étudiants

Une première avenue envisageable est celle de l'adoption, par le gouvernement du Québec d'un règlement spécifique à l'évaluation du personnel enseignant et des services aux étudiantes et aux étudiants dans les collèges, un règlement qui découlerait de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, qui contient déjà à l'article 18.0.2 un pouvoir habilitant pour que le gouvernement puisse adopter un tel règlement, bien qu'une vérification devrait être faite pour s'en assurer : « *Le Ministre peut prendre des règlements concernant [...] les règlements ou politiques qu'un collège doit adopter, notamment en matière de gestion du personnel membre d'une association accréditée au sens du Code du travail (chapitre C-27) et en matière de procédure d'attribution du mandat de vérification externe, outre ceux que le régime des études collégiales peut lui prescrire d'adopter* »⁸⁴. Ce règlement pourrait contenir des obligations relativement précises pour les collèges, telles que l'obligation de respecter une

⁸⁴ Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q. c. C-29.

certaine structure dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'évaluation ou encore l'obligation de traiter à la fois de l'évaluation formative du personnel permanent, de l'évaluation des services et de la gestion des plaintes, pour ne donner que ces exemples.

Avantages :

- Permet de mentionner avec force et clarté les orientations et obligations générales en matière d'évaluation.
- Permet de mentionner davantage d'éléments et d'aller davantage dans le détail.
- L'obligation ainsi introduite est beaucoup plus explicite et pourrait très difficilement être contournée alors que l'actuelle mention dans le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*.
- Permet une certaine uniformité à travers le réseau.

Inconvénients :

- Vient dédoubler quelque peu le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*.
- Peut poser problème à certains collèges qui souhaitent construire leurs pratiques d'évaluation comme ils le souhaitent avec des variantes qui peuvent être positives mais rendues impossible par le cadre réglementaire.
- Peut poser problème pour ceux qui ont déjà de bonnes pratiques d'évaluation en place mais qui ne suivent pas l'une ou l'autre des clauses du modèle prescrit par règlement.
- Devient problématique s'il y a distorsion entre les obligations et les ressources allouées.
- Demande d'importantes démarches et un geste majeur de la part du gouvernement.

3.2.2 Modification au *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*

Cette possibilité ressemble essentiellement à la précédente, en ce sens qu'elle consiste à coucher directement dans la réglementation touchant le collégial certaines orientations et obligations générales en matière d'évaluation. Dans ce cas-ci, il s'agirait soit de détailler davantage l'article 1 du *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*, soit de retirer la mention d'évaluation dans l'article 1 et de faire un article à part sur l'évaluation et l'adoption d'une politique en la matière, tout en mentionnant le lien avec l'article 1 et la politique de gestion des ressources humaines. L'article 1 se lit présentement comme suit, comme nous l'avons cité précédemment : « *Un collège doit adopter une politique de gestion de ses employés membres d'une association accréditée au sens du Code du travail (L.R.Q. c. C-27). Cette politique doit comprendre des dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de ces employés.* »⁸⁵ Pour ce qui est des avantages et des inconvénients, ils sont essentiellement les mêmes que pour l'adoption d'un règlement complet sur la question.

⁸⁵ *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter*, L.R.Q. c. C-29, r.5.3.

Avantages :

- Demande une modification assez simple spécifiant une clause déjà présente dans le règlement.
- Permet de clarifier les orientations et obligations en la matière.
- Permet une certaine uniformité à travers le réseau.

Inconvénients :

- Peut poser problème à certains collèges qui souhaitent construire leurs pratiques d'évaluation comme ils le souhaitent avec des variantes qui peuvent être positives mais rendues impossible par le cadre réglementaire.
- Peut poser problème pour ceux qui ont déjà de bonnes pratiques d'évaluation en place mais qui ne suivent pas l'une ou l'autre des clauses du modèle prescrit par règlement.
- Devient problématique s'il y a distorsion entre les obligations et les ressources allouées.
- Demande d'importantes démarches et un geste majeur de la part du gouvernement.

3.2.3 Inclusion de clauses dans les conventions collectives

Nous l'avons vu précédemment, les conventions collectives provinciales contiennent peu d'énoncés et de clauses concernant l'évaluation du personnel. Les règles touchant les mesures disciplinaires et la procédure reliée sont par conte annoncées de façon assez complète.

La question de l'inclusion de clauses dans les conventions collectives pose le problème technique de la répartition des compétences entre les conventions collectives et les politiques locales de gestion des ressources humaines au niveau de l'évaluation, puisque le gouvernement cible par règlement les collèges comme étant responsables de l'adoption de politiques relatives à l'évaluation. Toujours est-il qu'il serait possible d'aller plus loin que l'actuelle lettre annexée à la fin de la convention collective de la FNEEQ et qui énonce que la FNEEQ et la Fédération des cégeps « incitent les parties à s'entendre pour élaborer, développer et mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative [...] »⁸⁶. Des clauses pourraient ainsi prévoir des mesures systématiques d'évaluation formative et des précisions concernant le processus de gestion des plaintes et l'évaluation administrative qui pourrait y être reliée. Une autre possibilité serait de modifier la partie sur le perfectionnement pour y inclure l'évaluation formative comme mesure essentielle de perfectionnement. Le niveau de précision et l'étendue de ces clauses devraient être regardé plus en détail afin de respecter les règles de relations de travail au collégial et d'assurer la bonne mise en œuvre des clauses.

Il faut par contre bien penser au fait que cette avenue risque d'être complexe dans sa réalisation, considérant à la fois l'opposition potentielle des syndicats sur certains aspects de l'évaluation et la réticence des Directions de certains établissements à voir leur autonomie en la matière brimée

⁸⁶ Fédération des enseignantes et des enseignants de cégeps et Comité patronal de négociation des collèges, *Convention collective FEC 2005-2010*, 2006, p.311.

par une entente pan québécoise incluse dans les conventions collectives, d'autant plus que ce sont eux qui doivent voir au recrutement du personnel et à l'évaluation administrative des nouveaux, pour ne donner que cet exemple de responsabilité en matière de gestion des ressources humaines. Dans tous les cas, cette avenue devra être faite en partenariat étroit avec les syndicats concernés afin d'en arriver à une solution fonctionnelle qui satisfasse à la fois la partie syndicales, les Directions et les étudiantes et étudiants.

Avantages :

- Permet de clarifier les orientations et obligations en la matière.
- Permet une certaine uniformité à travers le réseau.
- Peut permettre de réduire les réticences syndicales locales par rapport à l'évaluation car c'est leur contrat de travail qui le prévoit et non un règlement gouvernement dont l'application relève pleinement des Directions locales.
- Vient compléter et préciser des clauses déjà existantes dans les conventions collectives qui sont timides dans le cas de l'évaluation formative et très strictes dans le cas des mesures disciplinaires.

Inconvénients :

- Peut entrer en contradiction avec certains éléments de responsabilité et de compétence accordés aux administrations collégiales en matière de gestion des ressources humaines, notamment au niveau du recrutement, du processus de sélection, de l'évaluation, etc.
- Risque d'être problématique pour les cégeps qui ont déjà des politiques fonctionnelles d'évaluation et qui pourraient devoir revoir leurs pratiques pour se conformer aux clauses des conventions collectives.
- Risque de faire face à beaucoup de réticences et d'être difficile à réaliser.
- Devient problématique s'il y a distorsion entre les obligations et les ressources allouées.
- Permet difficilement de couvrir l'évaluation des services professionnels et des services généraux aux étudiantes et aux étudiants.

3.2.4 Incitation et soutien aux cégeps

Cette quatrième possibilité sort un peu du champ des obligations pour voir davantage comment inciter les cégeps à se doter de bonnes pratiques d'évaluation. Cela pourrait prendre plusieurs formes à la fois. Une première serait de vérifier la concordance entre les ressources allouées aux collèges pour la gestion des ressources humaines et les responsabilités qu'ils assument en la matière et devraient assumer s'ils intégraient des pratiques d'évaluation, dans le but de s'assurer que les ressources soient suffisantes pour encourager les cégeps. En ce sens, une partie des sommes accordées par le MELS aux cégeps pour la gestion des ressources humaines pourrait être conditionnelle à certains gestes en matière d'évaluation ou à tout le moins conditionnelle à l'adoption d'une politique couvrant certains éléments considérés comme minimaux. Une seconde serait de fournir aux établissements un ou des guides, des outils d'évaluation types (formulaires d'autoévaluation, questionnaires, etc.) ainsi que des ressources conseils pour d'abord éviter que chaque établissement ait à investir pour faire les mêmes analyses de A à Z, mais aussi pour permettre aux établissements qui disposent de moins de personnel et de ressources humaines

d'avoir accès à un modèle de politique rigoureux et complet. Au niveau des services conseils, le rôle du CIREPE pourrait être accru via la promotion de ses activités et la prise en compte, pour les cégeps, du besoin financier relié à ce type de service. Dans tous les cas, une coordination centrale devrait être assumée par le MELS ou des personnes désignées pour l'élaboration des outils, le suivi des établissements, la gestion du support aux établissements, etc.

Avantages :

- Permet de soutenir les établissements peu importe leur niveau d'avancement en matière d'évaluation.
- Permet de tenir compte des besoins de chaque établissement.
- Peut être mis en œuvre de façon progressive, selon les ressources disponibles et la volonté de tester certaines pratiques avant de les généraliser.
- Risque d'être mieux perçue et mise en œuvre plus facilement car elle évacue la notion de systématisation et d'uniformisation de l'évaluation.

Inconvénients :

- Risque de manque d'uniformité des pratiques d'évaluation entre les cégeps.
- Entraîne des dépenses administratives reliées à la gestion du support aux établissements, au suivi, à l'élaboration des outils, etc.

3.2.5 Promouvoir davantage l'adoption de politiques administratives relatives à la gestion des plaintes

Cette dernière avenue tranche avec les quatre précédentes puisqu'elle vise davantage à concentrer les énergies sur un aspect qui peut être jugé prioritaire qu'à trouver une façon de promouvoir et d'implanter globalement des pratiques d'évaluation tant administratives que formatives. Cela fait suite à l'analyse selon laquelle c'est peut-être davantage au niveau des politiques visant les enseignantes et les enseignants problématiques de façon récurrente qu'il faut agir car pour eux l'évaluation formative n'a souvent que peu d'impact, du moins selon les auteurs mentionnés précédemment.

Il est ici question de promouvoir l'implantation de politiques administratives relatives aux plaintes des étudiantes et des étudiants, et pas seulement de clarifier les pratiques d'évaluation administrative qui peuvent être reliées au processus d'enquête suite à une plainte. Ainsi, il pourrait être envisageable de réaliser une étude spécifique aux procédures de gestion des plaintes dans les différents cégeps et d'ainsi avoir une idée des pratiques fonctionnelles et de celles qui le sont moins. Cette étude devrait se faire en parallèle avec une clarification des mesures disciplinaires possibles pour les enseignantes et les enseignants fautifs ainsi que des rôles des règlements, conventions collectives, syndicats, cadres et autres acteurs en la matière. Un modèle pourrait enfin être élaboré et promu par l'une des quatre avenues évoquées ci-dessus ou encore par d'autres manières.

Avantages :

- Cible un enjeu qui peut être plus central par rapport aux préoccupations des étudiantes et des étudiants.
- Demande moins de ressources que d'investir dans une politique d'évaluation formative systématique de tout le personnel enseignant.

Inconvénients :

- Ne vise pas l'évaluation formative qui peut pourtant être un excellent outil d'amélioration de l'enseignement.
- Risque d'engendrer réticences et résistances en raison du caractère plus litigieux des mesures disciplinaires.
- Demande davantage de recherche et d'analyse que pour l'évaluation formative.

Conclusion

Depuis la création des cégeps et l'uniformisation de l'enseignement collégial à la fin des années 1960, la structure pédagogique du collégial a subi plusieurs modifications et remises en question. La dernière majeure en date, et probablement la plus importante, est celle de 1993, qui a fait passer les établissements collégiaux d'une évaluation sur demande et parcellaire à une structure d'évaluation systématique et couvrant une large palette des activités des collèges, notamment en ce qui a trait aux programmes d'études. On a alors assisté à l'octroi d'importants pouvoirs d'évaluation et de suivi à la CEEC, des pouvoirs qui sont venus s'ajouter aux autres processus de reddition de comptes des établissements, notamment au niveau financier. Nous avons aussi vu un portrait général de l'encadrement légal, réglementaire et administratif touchant notamment l'élaboration des programmes, l'octroi des autorisations de programme, les politiques institutionnelles devant être adoptées, les responsabilités des collèges par rapport aux programmes d'études, etc. Certains questionnements ont été soulevés, notamment en ce qui a trait à l'orientation et au contenu de l'enseignement prodigué aux jeunes du collégial, au-delà des normes et balises ministérielles faisant l'objet d'un suivi par la CEEC.

Une partie des obligations d'évaluation imposées aux cégeps touche le personnel, qui doit être évalué en vertu de la loi. Or les pratiques d'évaluations du personnel dans les cégeps sont peu répandues et de nombreuses résistances persistent. À la lumière de ce qui se fait dans les milieux universitaire et collégial québécois ainsi qu'aux enjeux qui sont rattachés à l'évaluation dans chaque milieu, une synthèse de bonnes composantes et d'avenues de promotion concernant l'évaluation du personnel enseignant et des services aux étudiantes et aux étudiants a été présentée.

Il convient de mentionner que la seconde partie du présent travail portait sur l'évaluation du personnel et des services aux étudiantes et aux étudiants de façon générale et qu'il serait pertinent d'approfondir certains sujets. Il pourrait ainsi être envisagé d'effectuer un recensement plus systématique des pratiques d'évaluation dans les collèges du Québec et de trouver des façons de favoriser les échanges. L'étude des pratiques à l'extérieur du Québec pourrait aussi être envisagée, tout comme l'établissement d'une procédure cadre d'encadrement et de suivi des plaintes.

Enfin, il importe de remettre cette question dans le contexte plus large de l'amélioration de l'enseignement collégial. Il faut voir que différentes avenues complémentaires à celle de l'évaluation et de la gestion des plaintes peuvent être envisagées, comme par exemple de travailler sur les conditions d'embauche du personnel et le perfectionnement de celui-ci, et à plus forte raison sur des facteurs plus généraux comme le nombre d'étudiantes et d'étudiants par classe. Par contre, la revendication par les étudiantes et les étudiants de pratiques claires et vigoureuses pour régler des problèmes vécus avec des membres du personnel demeurera toujours très présente et c'est l'ensemble des actrices et des acteurs du milieu collégial qui gagnerait à encadrer ces situations problématiques afin d'éviter les escalades et les conflits.

Glossaire

Autoévaluation institutionnelle : Autoévaluation globale faite par un cégep ou un collège privé subventionné sur la réalisation des activités reliées à sa mission éducative, telle que définie par la CEEC dans le cadre de son mandat d'évaluation institutionnelle.

Autorisation de programme : Permission accordée par le MELS à un établissement d'enseignement collégial pour dispenser un programme d'études spécifique menant au DEC.

Cégep (Collège d'enseignement général et professionnel): Établissement d'enseignement collégial public habilité à recevoir l'autorisation pour dispenser à la fois des programmes d'études menant au DEC et des programmes d'études menant à une AEC.

Collège : Tout établissement dispensant une éducation de niveau collégial, dont notamment les cégeps, collèges privés subventionnés, collèges privés sous permis et écoles gouvernementales.

Collège privé sous permis : Établissement d'enseignement privé agréé et habilité à recevoir l'autorisation pour dispenser des programmes d'études menant à une AEC.

Collège privé subventionné : Établissement d'enseignement privé agréé aux fins de financement public par le MELS et habilité à recevoir l'autorisation pour dispenser à la fois des programmes d'études menant au DEC et des programmes d'études menant à une AEC.

Comité des relations de travail (CRT) : Instance locale où siègent à la fois la partie syndicale et l'administration collégiale et qui a pour but de permettre la concertation entre les parties et le règlement de questions entourant l'application ou l'interprétation de la convention collective, de façon entre autres à éviter le recours systématique aux tribunaux d'arbitrage.

Écoles gouvernementales : Établissement d'enseignement public agréé spécifiquement par la loi à dispenser certains programmes d'études de niveau collégial.

Évaluation administrative : Évaluation consistant à juger la pratique et/ou le comportement d'une personne dans un but administratif précis et comportant donc des incidences réelles pour la personne visées (Exemple : Évaluation administrative pour juger de l'octroi au non de la permanence à un membre du personnel).

Évaluation de l'enseignement collégial : Désigne toutes les mesures et tous les mécanismes, que le MELS en soit la source ou non, à travers lesquels les collèges et leurs composantes internes rendent des comptes par rapport, notamment, à l'enseignement prodigué, aux programmes d'étude, aux politiques institutionnelles, aux obligations légales et réglementaires, aux demandes de la CEEC, à la mission éducative, etc.

Évaluation des enseignements : Évaluation touchant l'ensemble des activités et du matériel pédagogiques visant à prodiguer l'enseignement collégial aux étudiantes et aux étudiants (Exemples : cours magistraux, matériel pédagogique, support aux élèves, stages, laboratoires, etc.)

Évaluation des programmes : Évaluation du contenu et de la mise en œuvre des programmes d'études par les établissements d'enseignements autorisés à les dispenser.

Évaluation des services aux étudiantes et aux étudiants : Évaluation visant les services offerts aux étudiantes et aux étudiants par un établissement d'enseignement collégial, dont notamment : librairie, cafétéria, bibliothèque, plateaux sportifs, aides pédagogiques individuels, orienteurs, psychologues, sexologues, infirmières, vie étudiante, centres pédagogiques d'aide.

Évaluation du personnel enseignant : Évaluation formative ou administrative visant soit le personnel enseignant permanent, soit le personnel enseignant non permanent, ou les deux.

Évaluation formative : Évaluation sans incidence réelle visant fournir un regard et une rétroaction sur la pratique et/ou le comportement d'une personne dans le but de voir cette dernière améliorer sa pratique et/ou son comportement.

Personnel de soutien : Secrétaires, adjointes administratives et adjoints administratifs, concierges, préposées et préposés à l'entretien, techniciennes et techniciens de laboratoires, bibliothécaires, techniciennes et techniciens en audiovisuel, employées et employés des services alimentaires, etc.

Personnel enseignant non permanent : Enseignantes et enseignants en processus d'obtention de la permanence dans un poste d'enseignement à temps complet suivant les modalités et évaluations prévues dans les conventions collectives et les règles locales de dotation.

Personnel enseignant permanent : Enseignantes et enseignants ayant obtenu leur permanence dans un poste d'enseignement à temps complet suite aux modalités et évaluations prévues dans les conventions collectives et les règles locales de dotation.

Personnel professionnel : Psychologues, orienteurs, infirmières et infirmiers, aides pédagogiques individuels, expertes et experts pédagogiques, conseillère et conseillers pédagogiques, travailleuses et travailleurs sociaux, etc.

Bibliographie

- Association québécoise de pédagogie collégiale, *Évaluer... pour mieux se rendre compte – Actes du 24^e colloque annuel de l'AQPC*, Montréal, AQPC, 2004, 268 pages.
- Association québécoise de pédagogie collégiale, *Moi, J'enseigne au collégial...Le contexte actuel et ses exigences – Actes du 16^e colloque annuel de l'AQPC*, Montréal, AQPC, 1996.
- Association québécoise de pédagogie collégiale, *Évaluation! Évolution? Où s'en va le collégial? – Actes du 14^e colloque de l'AQPC*, Montréal, AQPC, 1994.
- Cégep André-Laurendeau, *Politique institutionnelle d'évaluation des enseignants*, adoptée le 28 février 2007.
- Cégep de Saint-Hyacinthe, *Politique de gestion des ressources humaines*, dernière mise à jour : 15 février 2005.
- Cégep de Saint-Hyacinthe, *Programme d'évaluation du personnel enseignant*, dernière mise à jour : août 2006.
- Cégep de Saint-Jérôme, *Politique institutionnelle d'évaluation des enseignantes et des enseignants*, adoptée le 19 juin 2003, 6 pages.
- Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant, *Actes du colloque 2007*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.cirepe.qc.ca/textes_ateliers.htm> (page consultée le 9 avril 2008).
- Collège François-Xavier Garneau, *Politique d'évaluation du personnel enseignant*, dernière modification : 7 février 2005.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Évaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages – Cadre d'analyse*, 2006. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/Autres_documents/CadreAnalysePIEA.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *La commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations – Document d'orientation*, 1994. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/MISSION.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Les plans stratégiques des cégeps : un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, 33 pages.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004, 37 pages.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages – Cadre de référence*, 1994. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/PIEA_Cadre.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études – Cadre de référence*, 1994. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/PIEP_Cadre.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Évaluation des programmes d'études – Cadre de référence*, 1994. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/ProgrammesCadre.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation institutionnelle – Guide*, 2000. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/EvaluationInstitutionnelle.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle – Rapport synthèse*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2004, 63 pages.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Rapport annuel de gestion 2005-2006*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2007 70 pages.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, *Rapport sur les politiques et les pratiques universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.crepuc.qc.ca/spip.php?article999&lang=fr>> (page consultée le 9 avril 2008).

Conseil des collèges, *Avis au Ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, Conseil des collèges, 1983, 62 pages.

Conseil des collèges, *Avis au Ministre de l'Éducation sur l'élaboration et la révision des programmes professionnels*, Québec, Conseil des collèges, 1984, 29 pages.

Conseil des collèges, *Le perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial : analyse de la situation et pistes d'amélioration*, Conseil des collèges, 1990, 52 pages.

Conseil des collèges, *Les politiques d'évaluation dans les collèges – Avis au Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie*, Conseil des collèges, Gouvernement du Québec, 1985, 7 pages.

Conseil des collèges, *Projet de décret modifiant le règlement sur le régime pédagogique du collégial - Avis au ministre de l'enseignement supérieur et de la science*, Conseil des collèges, Gouvernement du Québec, 1998, 16 pages.

Conseil supérieur de l'Éducation, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement – Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation 1997, 106 pages.

Conseil supérieur de l'éducation, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu – Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 102 pages.

Conseil supérieur de l'éducation, *Le projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales – Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1995 30 pages.

Conseil supérieur de l'éducation, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante – Avis au Ministre de l'Éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2004, 124 pages.

DEMANGE, Martine, « Le palmarès des collèges », *L'actualité*, vol. 16, no 2, février 1991, p.21 à 27.

DEMANGE, Martine, Emmanuel Bilodeau, Francine Bordeleau, Michel Legault, Jocelyne Richer et Juliette Ruer, « Palmarès des collèges 1992 », *L'actualité*, vol. 17, no 10, juin 1992, p.25 à 30.

DIOT, Jeanne, « Éducation : le choc des classements internationaux », *Sciences humaines*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <http://www.scienceshumaines.com/education--le-choc-des-classements-internationaux_fr_21753.html> (page consultée le 5 mars 2008).

Fédération autonome du collégial et Comité patronal de négociation des collèges, *Convention collective 2005-2010*, 2006. En ligne. Mise à jour du 9 avril 2008. <<http://www.lafac.qc.ca/fr/lafac/CC0510F.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).

Fédération autonome du collégial, *L'évaluation formative des enseignantes et des enseignants – Cadre de référence*, mai 2001.

Fédération des cégeps, 2007. *L'habilitation des collèges à décerner le D.E.C. – Avis sur le document d'orientation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. En ligne. <http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=28&sdp=pos&file=pos_19990202_0&annee_bas=1998&annee_haut=1999> (page consultée le 25 novembre 2007).

Fédération des cégeps, 2007. *Projet de loi 123 – Avis de la Fédération des cégeps*. En ligne. <http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=28&sdp=pos&file=pos_20021129_0&annee_bas=2002&annee_haut=2003> (page consultée le 25 novembre 2007).

Fédération des enseignantes et des enseignants de cégeps et Comité patronal de négociation des collèges, *Convention collective FEC 2005-2010*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.fec.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1678,9686,2258,1687.html>> (page consultée le 9 avril 2008).

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec et le Comité patronal de négociation des collèges, *Convention collective 2005-2010*, 2006. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/convention/2005-2010/convention-collective-2005-2010.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).

Gouvernement du Québec, *Lois du Québec 1993*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1994, 2303 pages.

LACHANCE, Jacques, *Les effets du feedback de l'étudiant sur la pédagogie du professeur telle que perçue par l'étudiant*, Québec, Université Laval, Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, 1994, 130 pages.

LAMBERT-CHAN, Marie, « Palmarès des universités : tout est relatif », *Forum*, 2007. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://nouvelles.umontreal.ca/content/view/667/225/>> (page consultée le 25 février 2008).

LAROCHELLE, Charles, *La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges*, Conseil des collèges, 1985, 94 pages.

Maclean's, *Rankings 2008*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible. <<http://oncampus.macleans.ca/education/rankings/>> (page consultée le 25 février 2008).

Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Cadre général de suivi des programmes d'études préuniversitaires et de la formation générale*, 2004. En ligne. Mise à jour du 15 mars 2006. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cadre_general_suivi_programmes.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Cadre général d'analyse des demandes d'autorisation de programmes d'études préuniversitaires*, 2004. En ligne. Mise à jour du 13 décembre 2007. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cadre_analyse_colleges_publics.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Ministère de l'Éducation, *Élaboration des programmes d'études techniques – Cadre général*, 2002. En ligne. Mise d'avril 2006. <http://www.inforoutefpt.org/guides/documents/cadre_general_technique_FT.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement collégial, *Mécanismes de consultation et de partenariat*, 2004. En ligne. Mise à jour du 13 décembre 2007. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Mecanismes_consultation_et_partenariat.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Ministère de l'Éducation, *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Ministère de l'Éducation, 1999, 20 pages.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle – L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, avril 1993, 39 pages.

Organisation de coopération et de développement économiques, *Actualité et évènements*. En ligne. <http://www.oecd.org/newsEvents/0,3382,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html> (page consultée le 10 avril 2008).

Organisation de coopération et de développement économiques, *Regards sur l'éducation 2007 – Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, 2007, 469 pages.

Publications du Québec, *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q. c. C-29 – Version du 1^{er} octobre 1990*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1990, 20 pages.

Publications du Québec, 2008. Mise à jour du 1^{er} avril 2008. *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, L.R.Q. Chapitre C-32.2*. En ligne. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_32_2/C32_2.html> (page consultée le 9 avril 2008)

Publications du Québec, 2008. Mise à jour du 1^{er} avril 2008. *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q. Chapitre C-29*. En ligne. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_29/C29.html> (page consultée le 9 avril 2008).

Publications du Québec, 2008. Mise à jour du 1^{er} avril 2008. *Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q. Chapitre E-9.1*. En ligne. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_9_1/E9_1.html> (page consultée le 9 avril 2008).

Publications du Québec. 2008. Mise à jour du 23 février 2008. *Règlement sur le régime des études collégiales, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q. chapitre C-29, r.5.1.1*. En ligne. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R5_1_1.HTM> (page consultée le 9 avril 2008).

Publications du Québec. 2008. Mise à jour du 23 février 2008. *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter, L.R.Q.*

chapitre C-29, r.5.3. En ligne.

<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=C_29/C29R5_3.htm> (page consultée le 9 avril 2008).

Shanghai Jiao Tong University, *Academic Ranking of World Universities*, 2007. En ligne. <<http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>> (page consultée le 25 février 2008).

Times Higher Education, *World University Rankings 2007*. En ligne. Date de la dernière mise à jour non disponible.

<<http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=142&pubCode=1&navcode=105>> (page consultée le 25 février 2008).

Université de Montréal, *Politique relative à l'évaluation de l'enseignement*, 1974. En ligne.

<<http://www.cefes.umontreal.ca/documentsBEPE/PolitiqueEvaluation.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).

Université de Montréal, *Règlement des études de premier cycle*, dernière modification : août

2007. En ligne. <<http://www.etudes.umontreal.ca/reglements/regPedagPremCycle.html>> (page consultée le 9 avril 2008).

Université du Québec, *Règlement général 2 – Les études de premier cycle*, 2001. En ligne. Mise à jour du 14 avril 2001. <http://www.uquebec.ca/sgdaj/loi_reg/regle_2.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Université du Québec, *Règlement général 3 – Les études de cycles supérieurs et la recherche*, 2001. En ligne. Mise à jour du 24 novembre 2001.

<http://www.uquebec.ca/sgdaj/loi_reg/regle_3.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

Université du Québec à Chicoutimi, *Politique relative aux études de premier, deuxième et troisième cycle*, version modifiée en 1997.

Université du Québec à Chicoutimi, *Procédure relative à l'évaluation des enseignements*, version modifiée en 1997.

Université du Québec à Montréal, *Guide d'application de la politique d'évaluation des*

enseignements de l'UQAM, 1998. En ligne. <<http://www.bep.uqam.ca/PremierCycle/guide-1.pdf>> (page consultée le 9 avril 2008).

Université du Québec à Montréal, *Politique d'évaluation des enseignements*, dernière modification : avril 1994. En ligne.

<http://www.instances.uqam.ca/politiques/Politique_23.html> (page consultée le 9 avril 2008).

Université du Québec à Montréal, *Règlement des études de premier cycle*, à jour en mars 2008.

En ligne. <http://www.instances.uqam.ca/reglements/REGLEMENT_NO_5.pdf> (page consultée le 9 avril 2008).

