



À propos de l'évaluation

**Comité école et société
mai 2007**

Document présenté au conseil fédéral

T a b l e d e s m a t i è r e s

1. Introduction.....	1
2. Quelques considérations générales	3
3. Le règne de l'arbitraire dans le privé.....	8
4. Une mosaïque de positions dans les cégeps	10
5. L'évaluation de l'enseignement chez les chargé-es de cours des universités	14
6. Quelques pistes de réflexion.....	16

Note liminaire

Le texte qui suit est la version ajustée d'un document de travail qui a circulé dans toutes les instances de la FNEEQ. Il a été présenté dans chacun des trois regroupements, au Bureau fédéral et a fait l'objet d'un premier débat en Conseil fédéral en janvier 2007. Bien que tous les commentaires faits lors de ces rencontres n'aient pas été retenus, la majorité d'entre eux ont été intégrés. Malgré cela, comme nous le soulignons en conclusion, le présent document ne saurait prétendre faire le tour d'une question aussi complexe et aussi sensible que l'évaluation des enseignements, vécue de manière très différente d'un regroupement à l'autre, voire d'un syndicat à un autre, au sein de la FNEEQ. Mais nous croyons que le tour d'horizon présenté est une assise suffisante pour l'adoption des recommandations qui figurent dans la sixième partie.

1. Introduction

La question de l'évaluation des enseignements, ou celle des enseignantes et des enseignants – le discours officiel ne s'encombre pas toujours de précautions littéraires – connaît depuis quelque temps une résurgence, au Québec comme dans plusieurs forums internationaux.

Sur le plan international, on la retrouve systématiquement imbriquée dans un courant de pensée selon lequel il importe de « déterminer des standards de qualité », pour l'enseignement supérieur d'abord, mais aussi pour l'enseignement obligatoire. On parle de la nécessité d'instaurer une « culture de l'évaluation ». Mais on s'est peu penché sur la philosophie qui sous-tend cette nouvelle culture, ce nouveau paradigme dans la gestion et le contrôle des organisations. Quelle est la véritable finalité de l'évaluation, particulièrement celle des individus dans leur travail? L'acte d'enseigner est-il évaluable? L'évaluation des performances en éducation favorise-t-elle effectivement le maintien et le rehaussement de la qualité de la formation? Y a-t-il des études qui permettent de valider cette perception? Certaines voix s'élèvent pour questionner, par exemple, l'effet de l'évaluation des professeurs par les étudiantes et étudiants sur la qualité de l'enseignement. Il s'agit souvent d'indiquer que d'autres mécanismes de rétroaction sont possibles et à développer. Ainsi, on pourrait s'inquiéter de ce que la recherche de « bonnes évaluations » soit inductrice de comportements visant la norme et peut-être même le nivellement vers le bas. Où mènera l'évaluation des pratiques individuelles? Quel effet cela aura-t-il sur les structures collégiales de participation? Bien des questions n'ont pas été abordées quant au fond.

Sous un autre angle, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un discours qui participe d'une vision néolibérale dont l'objectif est de mettre les établissements en concurrence les uns avec les autres suivant une logique de marché, même si les effets positifs d'une telle logique n'ont jamais été démontrés! Toujours est-il qu'une plus grande autonomie des maisons d'enseignement est nécessaire à ce projet, et cette dernière va de pair avec une « imputabilité » plus grande, qui passerait entre autres moyens par une évaluation du personnel enseignant. Cette évaluation doit aussi servir à rendre des comptes à la population quand des fonds publics sont en jeu, mais elle fait aussi l'affaire d'établissements privés de tous les niveaux, ne serait-ce que parce qu'elle représente une forme de « surveillance des investissements ».

Toutefois, on ne peut se contenter d'assimiler les pressions pour procéder à l'évaluation des enseignements à une manifestation supplémentaire d'une logique économique appliquée à l'éducation. Elle a toujours été présente dans la grande majorité des systèmes et prend seulement, à la faveur du contexte international, un nouveau visage.

Les enseignantes et enseignants sont soucieux de la qualité de l'enseignement offert et participent à relever le défi d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage possibles, compte tenu des moyens mis à leur disposition. Quel est le rôle du mouvement syndical enseignant dans ce contexte qui touche de près aux pratiques de ses membres?

Sur le plan international, des syndicats perçoivent que l'établissement de standards de qualité pourrait les protéger, dans certains pays, d'un commerce sauvage dans le champ de l'éducation.

On oublie parfois que des échanges « commerciaux » en éducation sont possibles même si l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) n'est encore seulement qu'un chantier. Certains pays moins développés en ont fait les frais et une foule de marchands de formation

tendent de faire fortune, notamment en éducation supérieure, en vendant, cher, des formations de mauvaise facture, peu ou pas qualifiantes, non assorties du soutien approprié et dispensées par des formateurs et formatrices improvisés. C'est en bonne partie cette situation qui a amené des intervenants internationaux (OCDE et IE) pour de bonnes ou de mauvaises raisons, à vouloir que des critères de qualité soient établis en la matière.

Si l'enseignement supérieur est la première cible visée, des préoccupations similaires émergent dans l'enseignement primaire et secondaire, particulièrement dans des pays où les gouvernements refusent de financer une formation appropriée et engageant directement (ou permettent que le secteur privé le fasse) des enseignantes et des enseignants sans formation suffisante.

Le Québec n'est peut-être pas la scène principale de ces enjeux, mais les questions relatives à la façon d'assurer la qualité de la formation offerte, si elles se sont toujours posées, deviennent toutefois de plus en plus prégnantes dans nos rangs. Quelle voie emprunter ? Devant l'arbitraire qui prévaut parfois dans les écoles privées lors de l'attribution de la permanence, nos syndicats se questionnent : la solution consiste-t-elle à inclure dans les conventions collectives des mécanismes transparents d'évaluation ? Du côté des cégeps, alors que la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) participe depuis longtemps à mettre en place une approche générale de l'évaluation que plusieurs qualifient de bureaucratique, la récente convention contient maintenant une lettre d'entente, qui résulte d'une demande patronale et qui incite les parties à s'entendre sur les pratiques à mettre en place. À l'autre bout du spectre, les syndicats de chargée-es de cours des universités vivent depuis toujours avec un système d'évaluation, dont ils ont toujours cherché à contrer les dérapages potentiels ou avérés tout en affinant les procédures et les protections légitimes.

Dès lors il devient nécessaire, pour la FNEEQ, de mettre à jour ses positions en regard de l'évaluation. C'est une entreprise difficile, parce qu'il faut tenir compte de situations fort différentes, non seulement entre les regroupements, mais également entre les syndicats d'un même regroupement : la variété des positions et des pratiques des syndicats du regroupement cégep, à cet égard, parle d'elle-même. Par ailleurs, il faut également composer avec les besoins urgents de plusieurs syndicats qui attendent de la FNEEQ des balises suffisamment claires pour se situer et pour agir dans les meilleurs délais, soit dans la négociation de leur convention collective (au privé), soit dans l'interprétation à donner à la lettre d'entente sur l'évaluation (au cégep), soit pour continuer le nécessaire travail de vigilance sur l'évolution des pratiques évaluatives dans les départements.

Le présent document tente de donner une première réponse à ces besoins diversifiés. Il se veut l'amorce d'une réflexion pouvant amener la FNEEQ à convenir d'une position sur l'évaluation des enseignements à son Conseil fédéral de juin prochain. À ce titre, après avoir rappelé les éléments principaux qui fondent les positions qu'a pu prendre la FNEEQ sur la question et après avoir exposé brièvement la situation dans chacun des regroupements, le comité école et société met en avant un certain nombre de principes qui apparaissent pouvoir remplir le double rôle de servir de base à une réflexion fédérative qui doit mûrir – et qui, dans ce sens, ne demandent qu'à être enrichis par les débats – mais aussi de servir de repères pour ceux qui, parmi nos syndicats, devront agir dans des délais plus pressants.

2. Quelques considérations générales

À la FNEEQ, les débats entourant l'évaluation des enseignements ont été nombreux, et parfois houleux, au fil des ans. Certains voient une pertinence à témoigner publiquement de la qualité du travail enseignant, d'autres veulent civiliser et tenter de rendre équitable un processus perçu comme inévitable. D'autres considèrent pour leur part qu'il est inacceptable que la profession enseignante se fasse imposer les termes d'un contrôle bureaucratique de la qualité susceptible, au mieux, de n'être qu'un geste administratif de façade ou, au pire, de générer plus de problèmes que ce qu'il entendrait améliorer.

Le débat sur l'évaluation touche plusieurs aspects : les relations de travail, la liberté académique et l'autonomie professionnelle, l'organisation du travail et plus généralement notre vie dans l'institution. Mais plus profondément, pourrait-on faire valoir, il s'agit aussi de la vision que nous voulons promouvoir de notre profession et de la responsabilité professionnelle qu'on devrait reconnaître aux enseignantes et aux enseignants en matière de qualité d'enseignement.

Il est donc tout à fait normal que les débats entourant l'évaluation aient parfois été vigoureux. Nous sommes des professionnels et la question de savoir qui, dans un contexte scolaire, doit être garant de la qualité de l'enseignement, n'est pas simple... d'autant que, comme on le verra plus loin, les contextes varient beaucoup.

Évaluer quoi ?

Au fil des débats passés, certaines considérations sont souvent apparues, qui méritent d'être rappelées. Elles permettent de comprendre les objections les plus importantes que la FNEEQ a pu manifester en regard de systèmes d'évaluation systématique des enseignements.

Le travail enseignant repose par essence sur la relation entre des êtres humains. Cette relation en est le fondement. Et la qualité de cette relation échappe, par sa nature même, à une description qui prétendrait être objective. Ainsi, la « productivité », le « rendement » ou la « plus-value » sont des concepts qui n'ont pas vraiment leur place en éducation, où la « performance » génère des résultats dont une partie importante échappe à la mesure.

Le travail enseignant relève de l'obligation de moyens. Par conséquent, quel résultat espère-t-on évaluer, quelle est la nature de ce résultat ? La variété des populations scolaires, dans leur composition comme dans leurs antécédents, les aléas des conditions d'enseignement, le contexte même dans lequel s'effectue l'enseignement, tout s'oppose à ce que la qualité de l'enseignement soit évaluée par le biais de ses résultats. Les débats que soulèvent les palmarès comparant les institutions entre elles montrent bien qu'on ne peut jamais tenir compte de toutes les variables dans l'analyse du résultat. À cela, il faut ajouter la dimension proprement éducative de notre travail, dont nous espérons qu'elle génère chez les jeunes des transformations positives, mais bien évidemment non mesurables (goût du travail, estime de soi et des autres, intérêt pour une matière donnée, confiance en soi...).

Toute velléité d'évaluer l'enseignement ne peut donc porter que sur les contenus et la *manière* d'enseigner, avec tous les aléas que cela comporte, eu égard à ce qui est privilégié, sur ce que le contexte commande ou ne commande pas, sur les philosophies éducatives, les approches, les talents de chacun.

Certes, il est possible de lister une suite d'actes observables dont on peut penser qu'ils distinguent un bon enseignement selon des critères définis. Certains apparaissent très objectifs : « *Le professeur est généralement ponctuel* », « *La documentation nécessaire est prête à temps* », « *Le professeur a clairement informé la classe de ses exigences* ». Il s'agit déjà de la personne qui enseigne (et non de l'enseignement), mais plusieurs questionnaires utilisent de tels items.

On a vite fait le tour de ce type d'éléments. Dans un contexte le moins tendu, ils peuvent vite apparaître comme moins transparents qu'il n'y paraît. Si le professeur a été en retard trois fois au cours de la dernière session, doit-on cocher 1 ou 5 ? Pour quelles raisons a-t-il été en retard ? Par pure négligence, parce que ses enfants sont souvent malades, ou parce que la politique de conciliation travail-famille de l'établissement est déficiente ? En retard de combien de temps ?

On constate facilement la difficulté, à travers une liste d'items aussi bien pensée soit-elle, de rendre compte de la qualité du travail de quelqu'un. On peut imaginer une ou un enseignant souvent en retard, mais dont la prestation ensuite est exceptionnelle : comment pondérer ces éléments ?

Plus on se rapproche du cœur de notre travail, moins la prétention d'objectivité peut être solide. On comprendra que « *Le professeur explique clairement* » ou que « *Le professeur a une attitude ouverte avec celles et ceux qui ne comprennent pas* » sont des critères qui peuvent être passablement subjectifs... quiconque a pu vivre en cours de carrière des relations plus difficiles avec un groupe d'élèves est bien placé pour le savoir !

Il existe un certain nombre d'avenues pour contourner ce genre de problème. Des questionnaires très sophistiqués sont disponibles, certains vendus par des firmes privées, conjointement avec une expertise conseil sur l'élaboration de politiques d'évaluation. En formation des maîtres dans les universités, les évaluateurs sont formés à tenir compte systématiquement du contexte d'une évaluation donnée et à pondérer en conséquence les normes ou critères utilisés. De leur côté, certains syndicats de chargé-es de cours ont obtenu qu'une « fiche contextuelle » accompagne obligatoirement les résultats de l'évaluation qu'elles et ils subissent, de manière à pouvoir minimalement s'exprimer face aux conditions particulières ayant prévalu avec un groupe donné.

Mais il faut reconnaître qu'il y a des limites à la capacité de quelque instrument d'évaluation que ce soit de tenir compte de la complexité de l'acte d'enseigner et d'en mesurer avec objectivité les qualités. Faut-il pour autant les mettre au ban ? Par ailleurs, il est important de distinguer d'entrée de jeu entre les effets individuels d'une rétroaction voulue et souhaitée, dont les limites sont dès lors comprises et acceptées, et ceux qui découlent d'un système obligatoire imposé.

Qui peut évaluer ?

Il n'y a pas, dans la pratique enseignante, de « client à satisfaire » ou de « patron dont les exigences doivent être rencontrées ». Il s'agit, répétons-le, d'une relation humaine visant la formation et l'émancipation des personnes.

Le problème du « quoi » évaluer n'est pas le seul. Le problème du « qui » évalue est central et, dans un environnement scolaire, tout aussi complexe.

Nous sommes, avec les étudiantes et les étudiants, en relation d'autorité, juges de l'atteinte des objectifs d'une formation dont nous contribuons à la fois à déterminer le niveau d'exigence et à générer les conditions d'acquisition. Cette relation quelque peu ambivalente « d'entraîneur-juge » place les étudiantes et étudiants dans des conditions bien délicates pour juger de la qualité de ce qui leur est proposé, sans compter qu'ils ne sont pas nécessairement bien placés pour se prononcer sur un certain nombre d'éléments, notamment ceux qui relèvent des contenus ou des exigences.

Bien sûr, les questionnaires d'évaluation utilisés, à l'université notamment, sont tout à fait anonymes. Mais celles et ceux qui les remplissent sont nécessairement engagés dans une relation prof-élèves particulière et leurs réponses, dès lors, perméables à toute une gamme de perceptions affectives. Tolérance exagérée à l'endroit d'un prof cool et peu exigeant, vengeance sur un prof plus dur ou seulement moins sympathique, discrimination, préjugés : les surprises potentielles sont nombreuses. Comment se prémunir contre de tels biais ?

Les problèmes potentiels d'une contribution des pairs à une évaluation systématique sont par ailleurs évidents, surtout lorsque, comme dans les cégeps, l'organisation du travail est centrée sur le travail de groupe. Qui a la compétence pour juger, et de quoi, exactement ? Une ou un « expert » nommé par la direction ? Un collègue désigné dont l'impartialité sera tôt ou tard contestée ? Sur quelle base un ou des pairs feront-ils leurs commentaires ? Sur des observations directes – ce qui suppose des libérations appropriées ? Et là encore, selon quelle grille et sur la base de quelle expertise et de quelle conception de l'enseignement ? Rien ne semble plus susceptible de générer des tensions que l'évaluation entre pairs. Ces tensions peuvent perdurer, dégénérer, et empoisonner la vie départementale : la situation de plusieurs départements universitaires illustre bien ce danger.

Doit-on recourir au jugement des patrons ? Là encore, de quelle expertise disposent, en matière pédagogique, celles et ceux dont les tâches concernent essentiellement à gérer l'établissement ? Que penser de la sous-traitance de l'évaluation ?

Quel que soit le chemin emprunté pour évaluer, l'existence de l'évaluation systématique pose des problèmes en regard des relations de travail.

L'utilisation administrative des résultats d'une évaluation constitue à elle seule une problématique. Dans les cas d'évaluations systématisées, le caractère « strictement formatif » de l'évaluation, présentée comme un « instrument pour progresser, grandir et s'épanouir dans le métier », n'entraîne pas toujours une stricte confidentialité des résultats. Chez les chargé-es de cours, les pratiques départementales varient. Certaines, soucieuses de la confidentialité, ont été par ailleurs obtenues parfois de haute lutte : le moins qu'on puisse dire, c'est que si on n'y prend pas garde, les relations entre le formatif et l'administratif peuvent facilement devenir incestueuses !

Pour ajouter au débat se pose toute la question de l'accession à la permanence, de l'obtention du droit de grief ou de l'insertion professionnelle. N'est-il pas nécessaire d'évaluer l'enseignement avant d'octroyer à quelqu'un une forme de changement de statut ? N'y a-t-il pas lieu d'exiger, dans la convention collective par exemple, que le processus soit clairement balisé ? Cette question se pose de manière très différente dans chacun des regroupements.

Chez les chargé-es de cours en période de probation dans les universités (nouvelles et nouveaux venus), les résultats d'une évaluation insatisfaisante constituent une menace quant au rappel au

travail ; pour tous les autres, une simple évaluation insatisfaisante dans un cours donné ne représente pas une remise en question de la compétence qui leur a été reconnue.

Dans les établissements privés secondaires, les nouvelles et nouveaux engagés détiennent normalement un permis d'enseignement : elles et ils sont passés par la formation des maîtres, ont déjà subi des évaluations par des spécialistes et sont donc aptes, en principe, à dispenser un enseignement de qualité. Mais dans le secteur privé et même en situation de pénurie, les patrons ne voient pas nécessairement la chose de cet œil. Et c'est précisément cette question de l'accession à une forme de permanence qui, trop souvent soumise à un regard arbitraire porté sur le travail de quelqu'un voire sur sa personne, amène les syndicats du privé à se questionner sur la pertinence d'une évaluation convenue.

Dans les cégeps, la situation est complexe. Dans la réalité, l'accession à la permanence ne vient qu'après plusieurs années et c'est l'obtention du droit de grief que d'aucuns voudraient voir assorti d'une modalité d'évaluation. D'autres voudraient faire de l'évaluation un instrument d'insertion professionnelle. Mais quel est alors le sens des comités de sélection, qui ont choisi telle ou tel candidat ? Doit-on contribuer à constituer des traitements différents pour certaines catégories d'enseignantes et d'enseignants, alors qu'on se targue d'une gestion départementale entre pairs, à laquelle les nouvelles et nouveaux sont conviés à participer pleinement ?

La représentativité syndicale

En tant que professionnels, la responsabilité de la qualité de l'enseignement devrait nous appartenir. Dès lors, les modalités à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement devraient être élaborées par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. C'est d'ailleurs à cette seule condition que toute initiative dans ce sens peut prétendre à un minimum d'efficacité : dans ce domaine, on ne peut pas faire l'économie de l'adhésion des premiers intéressés.

Les effets pervers potentiels de l'évaluation systématique sont nombreux : le mouvement syndical enseignant a souligné à plusieurs reprises cette réalité. Est-ce à dire que les enseignantes et les enseignants refusent de rendre compte de leur travail, est-ce à dire qu'elles et ils se drapent dans leur autonomie professionnelle pour refuser qu'on jette un regard sur leur travail ? Est-ce à dire qu'ils refusent de prendre les moyens pour améliorer la qualité générale de ce dernier ?

Évidemment non. Nous sommes simplement en droit de nous demander si l'évaluation systématique constitue une voie obligée, la seule qui puisse permettre au personnel enseignant d'un établissement de progresser et d'assurer un enseignement de haut niveau. L'approche évaluative « tous azimuts » est-elle la seule avenue ?

Revenons à cette responsabilité de la qualité dont les enseignantes et les enseignants devraient en toute logique être les dépositaires. Si, cette responsabilité étant posée, on demandait librement aux professeurs d'identifier les besoins les plus urgents en ce domaine, y aurait-il vraiment une demande généralisée d'évaluation systématique, dans un contexte où tout le monde a la possibilité, dans sa pratique, d'avoir un échange continu et de recevoir lorsqu'il le veut une rétroaction directe sur les cours dispensés ?

On peut douter fortement que la mise en place d'un système d'évaluation serait mise au rang des priorités... sauf dans les cas où ce genre de système serait perçu comme un moyen de défense contre l'arbitraire. Mais la remarque est importante : exception faite de la recherche d'un

rempart contre des abus, il y a fort à parier que les enseignantes et les enseignants, premiers responsables, premiers concernés et en général profondément dévoués à la qualité de leur travail, ne verraient pas dans l'évaluation généralisée un moyen déterminant d'amélioration ou de maintien de la qualité de l'enseignement.

Cela n'a rien d'étonnant. La plupart des corporations professionnelles ont elles-mêmes adopté d'autres manières de faire, conscientes peut-être du fait que les travers de cette façon de faire sont plus dangereux que ses vertus. Outre des avenues déjà existantes (le perfectionnement par exemple) il existe, justement, d'autres approches que celle du diagnostic généralisé et obligatoire : celles qui allient le préventif et le curatif.

Au-delà des arguments relatifs à une sanction (acquisition de permanence, ou du droit de grief), il faut relever que les mesures d'insertion professionnelle sont souvent peu développées dans les milieux scolaires. On permet souvent que des tâches difficiles soient confiées à celles et ceux qui arrivent, dans un contexte où le soutien est peu organisé. Des efforts pour améliorer les conditions d'insertion vont tout à fait dans le sens d'une amélioration de la qualité générale de l'enseignement, et seraient peut-être plus profitables que la mise en place d'un système généralisé d'évaluation.

Par ailleurs, on a pu faire remarquer à juste titre que les systèmes d'évaluation généralisés sont peu utiles pour repérer des problèmes qui sont souvent déjà connus, ou qui éclatent avant même l'évaluation. Or, de manière générale, bien peu d'établissements ont développé des mécanismes efficaces de traitement des litiges pédagogiques. En d'autres termes, dans les établissements, les besoins réels concernent bien moins le repérage des problèmes que la mise en place de solutions et ici encore, il vaudrait peut-être mieux investir là des efforts.

Nous reviendrons plus bas sur ces deux chantiers. Jetons d'abord un coup d'œil sur la situation actuelle en regard de l'évaluation, dans chacun des regroupements.

3. Le règne de l'arbitraire dans le privé

La situation dans le regroupement privé n'a pas encore fait l'objet d'une enquête systématique ; c'est une démarche qui sera nécessaire pour avoir un portrait juste et global de la situation, et qu'envisage actuellement la coordination. Il est clair toutefois que dans les établissements privés, le pouvoir de gestion des directions est beaucoup plus marqué que dans le public.

Dans l'ensemble, les écoles et collèges du regroupement privé ne semblent pas avoir de politique uniforme concernant l'évaluation. Mais l'évaluation administrative est une pratique bien implantée, pour le meilleur et pour le pire. Dans plusieurs écoles et collèges du regroupement privé, elle a cours depuis plusieurs années et semble relativement bien acceptée de la part des enseignantes et des enseignants.

Elle sert surtout à porter un jugement sur les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, à qui sera accordé le statut de permanent si les évaluations se révèlent satisfaisantes. Dans un nombre important d'établissements, ces évaluations ont lieu pendant les deux premières années d'enseignement ; la permanence s'obtient en effet après deux années d'enseignement à temps complet.

Pour les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants, l'évaluation a en général une très grande importance. Elle devient littéralement une épreuve à subir : si l'évaluation est satisfaisante, les recrues sont intégrées à l'ensemble du corps professoral ; elles sont assurées de poursuivre leur carrière dans l'école qui les a engagées. Par contre, si elles échouent l'épreuve, les lendemains sont difficiles : plusieurs seront confrontés à une dure remise en question, à un sentiment d'échec personnel. Dans plusieurs écoles, aucun système d'évaluation n'est en place et s'il y en a, une bonne part d'arbitraire semble régner quant aux critères utilisés dans le cas d'un refus d'accorder la permanence.

Certaines directions d'écoles ou de collèges évaluent par ailleurs toutes les enseignantes et tous les enseignants, sur une base régulière ; pour plusieurs il s'agit d'un droit de gérance. Les conventions collectives, par ailleurs, sont majoritairement muettes à ce sujet.

Chose certaine, les procédés utilisés évaluent en général bien davantage l'enseignante ou l'enseignant que les enseignements dispensés. Ils ne s'inspirent à peu près jamais d'une approche formative et servent à l'institution beaucoup plus qu'à la personne évaluée.

Cependant, toutes les institutions n'ont pas les mêmes pratiques. Certaines institutions n'évaluent pas leurs professeurs. Le Collège Jean-de-Brébeuf cherche à imposer une évaluation des enseignants par une firme privée. Au Collège André-Grasset, l'évaluation suit un processus complexe et précis, inscrit dans la convention collective. L'évaluation concerne les nouveaux professeurs en voie d'obtenir leur permanence, mais aussi les professeurs permanents qui, aux yeux de l'institution, peuvent ainsi profiter d'une évaluation formative leur permettant d'avoir un regard sur leur enseignement.

Il ne semble pas que les évaluations soient toujours effectuées aussi nettement qu'on pourrait l'espérer. Souvent, le processus d'évaluation n'est pas transparent ni équitable ; les instruments d'évaluation ne sont pas précis et laissent beaucoup de place à la subjectivité. Le directeur ou la directrice occupent une place très grande dans ce processus et le sort de l'enseignante ou de

l'enseignant est soumis à leur seul jugement. Or, dans ce genre de situation, on rapporte de nombreux cas où des qualités pédagogiques avérées ne pèsent pas lourd face à ce que la direction perçoit comme déviant par rapport à la culture ou à l'image souhaitée de l'établissement.

Voilà pourquoi plusieurs préconisent, lorsque le syndicat considère qu'il y a lieu de baliser les modalités d'acquisition de la permanence par une évaluation, de négocier un processus rigoureux, suivant une méthode claire et approuvée par le syndicat.

Dans un document de travail préparé pour le regroupement privé de la FNEEQ en août 2004, il est proposé de « *revoir les instruments et les pratiques afin de soutenir une meilleure pratique institutionnelle en matière d'évaluation* ». Celle-ci devrait s'élaborer en collaboration entre la direction et le syndicat. L'objectif visé serait « *d'améliorer la qualité de l'enseignement afin de favoriser le développement professionnel de l'enseignant.* » Pour y arriver, il sera essentiel d'envisager en parallèle des mesures de soutien visant à aider l'enseignante et l'enseignant : mentorat, engagement d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique, encadrement des jeunes professeurs.

L'évaluation ne se concentrerait pas uniquement sur la personne, mais poserait un regard sur l'enseignement. Cette évaluation formative respecterait « *les principes d'équité et d'autonomie professionnelle* ». Elle procéderait de façon méthodique et rigoureuse, à partir d'outils approuvés par les deux parties.

4. Une mosaïque de positions dans les cégeps

Le cadre réglementaire

Dans les cégeps, la question de l'évaluation de l'enseignement, ou encore des enseignantes et des enseignants, a souvent été évoquée et ce, depuis les années 1970. Mais ce sont les modifications à la *Loi sur les collèges* (article 18.0.2), dans la foulée de la réforme de 1993 qui ont ouvert le chantier des Politiques de gestion des ressources humaines (PGRH). Le *Règlement sur les règlements ou politiques* qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter (article 1) oblige les collèges à se doter d'une politique qui comprend des « dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de ces employés ». Cela s'inscrit dans une vaste opération d'élaboration et de mise en oeuvre de différentes politiques d'évaluation, notamment des programmes et des établissements, le tout chapeauté par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial instituée à la faveur de la réforme.

Dans un contexte où la volonté patronale de décentraliser le réseau collégial, de procéder à l'habilitation, de donner toujours plus de marge de manoeuvre dans la gestion des programmes et des établissements, et par le fait même des relations de travail, on ne s'étonne pas que les collèges cherchent à faire la preuve qu'ils sont en mesure d'assurer la qualité de leur gestion sur tous les plans. Ainsi, l'enseignement collégial est-il soumis à une panoplie de mesures et d'évaluations, obligatoires ou facultatives, qui posent aux enseignantes et enseignants la question de l'étendue de leur autonomie professionnelle, de la marge de manoeuvre dont elles et ils disposent dans l'exercice de leur profession.

Toutes ces mesures ne se sont pas implantées sans heurts, et il n'est pas inutile de rappeler ici que des luttes syndicales, au cours des années 70, ont réussi à obtenir que la qualité de l'enseignement soit explicitement confiée aux départements, dans la convention collective. Cette donnée est importante. Il s'agit d'une responsabilité collective majeure, assumée entre pairs et qui joue à plusieurs niveaux, concernant tout autant les réflexions sur l'apport de la discipline aux différents programmes que l'examen des plans de cours, la répartition de la tâche, l'accueil des nouveaux ou la gestion de problèmes particuliers pouvant survenir.

L'évaluation systématique des enseignements vient manifestement questionner la portée de cette responsabilité, tout en posant la menace de saboter ses conditions d'exercice s'il advenait que l'évaluation entre pairs soit aussi considérée.

Les pressions de la réforme

La question de l'évaluation et de ses incidences est donc importante pour le regroupement cégep.

Le cadre légal institué en 1993 poussait déjà les collèges à mettre en place toute une panoplie de politiques d'évaluation de toutes sortes : les apprentissages, les programmes, tout y passait et le personnel était déjà dans la mire. Les pressions exercées ensuite par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), notamment dans son rapport sur l'évaluation institutionnelle, ont amené plusieurs collèges à s'activer à ce chapitre et à viser la mise en place d'un système d'évaluation des enseignantes et des enseignants, lorsque ce n'était pas déjà fait. Une enquête menée en cours de négociation a révélé que, dans 18 syndicats sur 35 à l'époque, il

n'existait pas de politique d'évaluation des enseignantes et des enseignants, pas plus que de mécanismes d'évaluation ou de politique d'assistance professionnelle. Par contre, la majorité de nos syndicats signalait que l'administration de leur collège avait l'intention d'élaborer une politique d'évaluation des enseignantes et des enseignants, applicable à toutes et tous en 2004-2005 ou au plus tard en 2007. Quatre seulement de nos syndicats affirmaient qu'aucun travail en ce sens n'avait encore été amorcé.

Parmi les 17 syndicats où une telle politique ou mécanisme existait déjà, huit signalaient que cela s'est fait sans entente avec le syndicat, alors que dans cinq cas cette politique a fait l'objet d'une entente locale. Trois relevaient que certains départements auraient des dispositions à l'égard de l'évaluation, sans que ni les objectifs ni les modalités soient connus.

La dernière négociation

Lors de la dernière négociation avortée, l'évaluation a été l'un des enjeux soumis par la partie patronale. Au moment du dépôt des « offres » patronales en février 2004, rien n'annonçait explicitement une offensive en la matière. C'est en avril 2005, suite à l'exposé de notre demande à l'effet de ramener le droit de grief en cas de non-octroi de priorité à deux ans d'ancienneté plutôt qu'à trois pour s'ajuster à la loi sur les normes du travail, que le CPNC a présenté son dépôt sur la gestion des ressources humaines, notamment sur la question du retrait de priorité d'emploi. La partie patronale suggérait de « renverser la machine en termes d'insertion professionnelle » en parlant de « confirmation » plutôt que de « retrait » de priorité, y voyant une « approche plus positive ». Cela supposait selon elle une évaluation administrative. Elle mettra aussi, plus tard, notre demande visant à faire passer la période d'exercice de priorité de trois à cinq ans dans ce cadre de discussion sur l'évaluation. Elle insistait sur le fait que plusieurs collèges se sont dotés de telles politiques.

Ces discussions se sont principalement déroulées dans un cadre dit « exploratoire ». Nous avons fait valoir que la qualité de l'enseignement relève des départements et que ce que la partie patronale visait par l'évaluation (amélioration de la qualité, cheminement professionnel, etc.), relevait plutôt de l'assistance professionnelle. Ce fut l'occasion de rappeler notre demande pour des ressources visant l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs, insistant sur le fait que le rôle des pairs en est un de soutien. Par ailleurs, devant le fait que plusieurs collèges avaient déjà des politiques, il y a eu discussion sur l'importance de l'équité procédurale et la nécessité d'informer les professeurs des doléances à leur égard le plus tôt possible, pour qu'elles et ils puissent être entendus et se voir offrir toutes les chances de réussir dans leur pratique.

Le comité a aussi fait valoir qu'il n'était pas question de mettre la convention collective à la remorque des politiques locales des collèges. Le CPNC, au terme de la phase exploratoire, a remis à plus tard la poursuite de la discussion, indiquant que cette question était « très très importante » pour elle et que nous ne manifestions pas un intérêt suffisant pour ce sujet.

On comprendra que les discussions entourant cette question au comité de négociation et au comité de stratégie ont été relativement ardues et reflétaient certainement l'état de situation des différents syndicats du regroupement, à savoir des syndicats où il y a déjà une politique en vigueur au collège (élaborée ou non de concert), des syndicats qui se voient pressés d'en adopter une et des syndicats qui tiennent à des mesures d'un autre ordre, par exemple des politiques de règlements des litiges et d'assistance professionnelle. Fallait-il ou non mettre des balises dans la convention pour contrer l'arbitraire et prévenir les abus possibles ? La question reste ouverte.

Quoiqu'il en soit, le 9 décembre 2005, le CPNC a fait un dépôt qui présageait l'entente forcée de la mi-décembre. Un des articles stipulait que « l'évaluation des enseignantes et enseignants est un droit reconnu au Collège ». En présentant ce dépôt, la partie patronale a indiqué que c'est ainsi qu'elle avait interprété notre refus de voir le mécanisme intégré à la convention. Le comité a qualifié cet aspect du dépôt « d'indigeste », à l'instar de bien d'autres. La situation se présentait comme un cul-de-sac. Le 13 décembre, alors que des discussions intensives ont lieu, il y a une proposition de la partie patronale visant à transférer la question de l'évaluation à la table Fédé-Fédé. Ce qui fut fait. Une lettre d'entente fut rédigée, qui a exigé sur le plan de l'écriture de nombreux aller-retour. Il s'agit de l'annexe VIII-3. Elle incite les parties locales à s'entendre sur la question et ne comporte pas d'obligation de résultat. Elle ne vise que l'évaluation formative et en explicite les objectifs. Elle indique aussi que le rôle des différents intervenants doit être prévu. Cette lettre constitue toutefois une reconnaissance de l'importance de l'évaluation des enseignements par les parties et en ce sens inscrit pour la première fois dans la convention une référence à cette pratique.

Permettons-nous une remarque finale sur ce petit tour d'horizon. S'il est si important pour la partie patronale de pouvoir évaluer afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, pourquoi l'écoute sur la nécessité d'avoir moins d'étudiantes et étudiants à encadrer, du temps pour la recherche, pour le travail d'innovation pédagogique, pour la concertation entre collègues, du temps pour simplement arriver à accomplir notre tâche d'enseignement est-elle à ce point déficiente ? À moins que le but ne soit pas celui qu'on nous fait valoir...

Une pression supplémentaire

En tout état de cause, la conclusion de la négociation a induit une pression supplémentaire sur nos syndicats. Or cette pression s'exerce dans un contexte où quelques parties patronales locales sentent le moment opportun pour s'attaquer à la légitimité de la représentativité syndicale.

On se livrera à certains endroits à des simulacres de consultation, ou on tentera d'imposer « de force » un système d'évaluation qui ne convient pas aux enseignantes et aux enseignants.

Lors d'un colloque récent tenu à Québec, l'organisme CIREPE cogéré par le cégep F.X. Garneau et l'Université Laval, une forte présence syndicale a pu permettre de mettre en avant les positions qui se développent sur l'évaluation. On a pu y constater que l'approche générale préconisée dans le réseau, côté administratif en tout cas, est celle d'une évaluation instrumentale (qui peut coûter 500 \$ par professeur évalué si on passe par CIREPE!) dont les modalités sont, au mieux, négociées avec la partie syndicale. Le moins qu'on puisse dire, c'est que les problématiques soulevées ici, notamment celle des problèmes d'une participation départementale ou celle de la pertinence d'une politique d'assistance professionnelle, sont absentes des préoccupations des promoteurs de l'évaluation...dont on ne se gêne pas d'ailleurs pour dire qu'il s'agit de celle des enseignantes et des enseignants, et non celle de l'enseignement.

La situation actuelle

Une mise à jour de l'enquête menée en cours de négociation a montré ce printemps que dans 11 de nos syndicats, il n'y a pas de système d'évaluation en place et que, s'ils sont annoncés, des pourparlers n'ont pas encore commencé. Une politique est en discussion (ou en renégociation) dans 10 collèges et elle est déjà en place à 13 endroits.

Lorsqu'une pratique d'évaluation existe, elle se fait la plupart du temps via un questionnaire transmis aux étudiantes et aux étudiants. Quatorze syndicats nous disent qu'il existe ou que sont

visées des pratiques particulières surtout pour les enseignantes et les enseignants non permanents et, systématiquement, pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Dans certains cas, les enseignantes et les enseignants permanents sont évalués, sur une base volontaire, par les étudiantes et les étudiants et les résultats demeurerait la propriété de l'enseignante ou de l'enseignant. Parfois, la situation est tout autre pour les non-permanents qui doivent analyser les résultats et ensuite rencontrer la ou le Directeur des études.

Enfin, une catégorie d'enseignantes et d'enseignants échappe à la politique mais pas à l'évaluation et ce sont celles et ceux de la formation continue. L'évaluation de ces personnes serait une pratique courante effectuée par les étudiantes et les étudiants, après chaque cours, même si cela n'est pas inscrit dans une politique. Ici, c'est l'arbitraire du responsable de la formation continue qui s'applique quant aux suites à donner.

Pour ce qui est de l'aide aux salariés, 29 syndicats nous disent qu'une telle politique existe chez eux.

Dix-huit de nos syndicats ont obtenu un mécanisme de règlement des litiges, lequel emprunte différents canaux, relevant soit du CRT, soit d'un comité ad hoc où siège une enseignante ou un enseignant, soit à la fois du CRT et d'un comité de conciliation des plaintes étudiantes ou soit d'un mécanisme de plaintes des étudiantes et étudiants. Par contre, dans seize de nos syndicats, aucun mécanisme formel n'a été mis en place à cet égard.

5. L'évaluation de l'enseignement chez les chargé-es de cours des universités

Les conventions collectives des chargé-es de cours contiennent toutes un article sur l'évaluation. Certaines précisent qu'il s'agit de l'évaluation de l'enseignement, et non de celle des enseignantes ou des enseignants, mais la différence demeure parfois mince dans la réalité. Il s'agit d'une évaluation formative dont l'objectif affirmé est celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les établissements ont ordinairement une politique institutionnelle d'évaluation des enseignements qui fait pendant aux clauses de la convention collective et qui s'adresse à tous les enseignants, chargé-es de cours comme profs réguliers.

Les chargé-es de cours ont acquis plus de vingt-cinq années d'expérience en matière d'application des mesures touchant l'évaluation. Le processus est fermement encadré et répond aux principes de la justice naturelle. Il faut préciser ici que, dans plusieurs universités, tous les cours et les autres formes d'enseignement sont évalués par les étudiantes et les étudiants. Dans le cas d'une évaluation insatisfaisante, la personne responsable du dossier à l'université (souvent un directeur du département ou de programme) doit prendre des moyens pour corriger la situation, par exemple fournir de l'aide pédagogique ou permettre une formation. Le chargé de cours a ainsi la possibilité de corriger le tir et d'améliorer ses performances. Ceci permet de régler la plupart des problèmes.

Généralement après trois évaluations insatisfaisantes, un comité d'évaluation est formé et une procédure très claire et contraignante pour les parties en cause est mise en branle. La formation du comité est précisée et elle garantit la non-ingérence. Le chargé de cours est représenté par un collègue et doit monter un dossier de défense avec les preuves et les documents admissibles. Advenant une décision négative du comité, le chargé de cours a un droit d'appel devant un comité de révision. Ce comité doit entendre le chargé de cours et sa décision lie les parties. C'est seulement après tout ce parcours que des sanctions peuvent être appliquées. Cependant, le comité de révision peut faire des recommandations d'ordre pédagogique plutôt que de procéder au retrait des reconnaissances de compétences du chargé de cours. Nous sommes toujours dans une optique d'évaluation formative, car le chargé de cours s'est vu reconnaître des compétences disciplinaires lors de son embauche. En aucun cas l'évaluation n'est punitive et toute décision rendue doit comporter de sérieuses justifications, dans le respect des personnes. Tout le processus d'évaluation doit être confidentiel et ne pas faire l'objet de révélations qui pourraient porter préjudice à la personne concernée et lui nuire.

Certaines conventions collectives comportent une évaluation aux fins de probation s'adressant aux nouveaux chargés de cours. Après un certain nombre de prestations données, le chargé de cours est évalué par un comité ou une personne du département nommée à cette tâche. La recommandation qui en résulte doit être dûment motivée, car le chargé de cours non retenu peut faire appel en révision de la décision rendue. Après une probation réussie, le chargé de cours fait désormais partie du corps enseignant des chargés de cours de son département avec tous les droits que lui donne la convention collective. L'évaluation aux fins d'une probation doit être faite dans une optique formative et respecter le processus ordinaire de l'évaluation.

Au cours des ans, plusieurs améliorations ont été apportées au processus d'évaluation, afin de garantir contre toute malveillance et de respecter la transparence et le bien-fondé de l'opération. Il faut éviter toute forme de harcèlement psychologique, toute forme de dérive du processus et

surtout respecter la réputation de la personne en cause. Il en ressort que la procédure est souvent longue, très exigeante pour la direction, de sorte que celle-ci y pense bien avant de la mettre en branle. On recherche d'abord des mesures correctives et formatives. Parfois, la ou le chargé de cours renonce à sa défense et quitte de lui-même l'enseignement pour des raisons de motivation personnelle, mais cela est plutôt l'exception.

Même si elle leur est imposée, les chargé-es de cours ne craignent pas l'évaluation de leur enseignement, à cause de son optique formative et de toutes les protections de défense que permet le processus. La plupart y voient une confirmation de leurs aptitudes et une forme de reconnaissance de leur expérience et de leur valeur personnelle sur le plan pédagogique. Chez les professeurs, l'évaluation des enseignements n'est qu'une partie de l'évaluation globale, qui tient compte aussi des recherches et des publications et qui sert à l'avancement dans la carrière.

Il reste que l'évaluation des enseignements dans les universités a des effets différents selon les statuts professionnels des enseignants, ce que les administrations constatent. Les étudiantes et les étudiants en conçoivent une certaine arrogance vis-à-vis des enseignants et un réel dépit. Ils savent qu'à la limite ils pourraient avoir la tête d'un chargé de cours, mais jamais celle d'un professeur régulier. C'est pourquoi ils ont mis sur pied une forme d'évaluation sauvage et diffamante sur Internet, au grand malheur des administrations universitaires. Il y a là une espèce de lutte politique pour que l'université assume ses responsabilités, ce qui ressemble beaucoup à une forme de clientélisme académique.

De récents échanges avec des collègues canadiens et américains ont montré que l'évaluation de l'enseignement est devenue un enjeu pour les enseignants au post-secondaire partout en Amérique du Nord et nous devons y faire face. Les chargés de cours proposent un modèle qui protège les personnes sur la base de leurs compétences.

6. Quelques pistes de réflexion

Il est certes difficile, dans la diversité des contextes qui viennent d'être décrits, de définir des positions qui pourraient rallier tous les syndicats de la FNEEQ, quel que soit leur regroupement. Mais considérant les enjeux qui se profilent pour les années à venir et la nécessité de bien fonder les choix locaux et les actions des syndicats, l'exercice est rendu nécessaire. Une démarche de réflexion a été entreprise à travers la fédération durant toute la dernière année, sur la base d'énoncés mis en avant par le comité école et société. Ces énoncés ont été améliorés et, repris par le Bureau fédéral, sont soumis maintenant au conseil fédéral.

La FNEEQ considère qu'à titre de professionnelles et de professionnels, il appartient aux enseignantes et aux enseignants de déterminer les avenues à privilégier pour préserver et améliorer la qualité de l'enseignement.

Cela peut sembler trivial, mais, dans la pratique, ce principe est loin d'être acquis, particulièrement dans un contexte où « l'imputabilité » tend à s'ériger en système, faisant en sorte que des intervenants de toutes sortes s'affairent à définir des critères de qualité. Quand par exemple, dans les cégeps, on tente d'imposer une politique d'évaluation sans même de discussion préalable quant à l'identification des besoins à ce chapitre, on contredit ce principe.

Le manque d'ouverture de plusieurs directions à travailler sur d'autres avenues, signalé à plusieurs endroits dans tous les regroupements, montre que notre expertise et, partant, notre capacité à déterminer nous-mêmes nos besoins en matière de qualité d'enseignement, est loin d'être acquis.

Ce principe est indissociable de celui qui fait valoir la reconnaissance syndicale comme un incontournable.

La FNEEQ considère que la mise en place ou le suivi d'un système d'évaluation systématique doit se faire dans le respect intégral de la reconnaissance syndicale.

Il s'agit d'un élément majeur à souligner dans la nouvelle annexe de la convention collective des cégeps, mais il vaut également pour tous les ordres d'enseignement. Une direction de collège qui refuserait de se rendre à l'évidence que toute forme de politique d'évaluation doit être dûment négociée avec le syndicat renierait en quelque sorte sa signature ! La lettre d'entente de la convention des cégeps ne présume pas de la forme finale d'une entente sur cette question. Par ailleurs, l'importance d'un accord est tel qu'il devrait être envisagé, dans les cas où des politiques sont déjà en place sans l'adhésion du syndicat, de convenir d'un moratoire, le temps d'en arriver à un accord. Ce qui importe au premier chef, c'est que les positions d'un syndicat soient

entendues et débattues et qu'une administration de collège ne procède pas de manière unilatérale.

Dans plusieurs universités, il a fallu plusieurs années avant de trouver une formule acceptable. Pour les chargé-es de cours, le maintien d'une forme de contrôle sur les modalités diverses entourant l'évaluation est capital. C'est un élément important de cette intégration pédagogique pour laquelle elles et ils se sont battus.

Finalement, dans le privé, le principe de la reconnaissance syndicale est également loin d'être toujours acquis, surtout dans des domaines comme celui de l'évaluation, et surtout si l'accession à la permanence est à la clé.

Par ailleurs, ne pas reconnaître la nécessité de la concertation à cet égard, c'est d'emblée inscrire le processus dans une logique d'affrontement et de déni des responsabilités peu propice à l'atteinte des objectifs prétendument poursuivis par le système. Par le fait même, le système repose sur une contradiction : les professeurs sont responsables de la qualité mais ils ne peuvent se prononcer sur le contrôle de celle-ci.

Dans un contexte où chaque enseignante et chaque enseignant peut, volontairement et à son gré, obtenir sur son enseignement une rétroaction à une fréquence et selon des modalités qui lui conviennent, la FNEEQ considère que, en général, un système d'évaluation comporte trop peu d'incidences positives et trop d'effets potentiellement négatifs pour qu'il soit pertinent de préconiser sa mise en place dans les établissements qui n'en utilisent pas.

On peut faire la distinction ici entre l'utilité, que personne ne conteste, de la rétroaction dans une démarche professionnelle visant l'amélioration de la pratique d'un individu, et celle de l'imposition à tout le monde d'un modèle unique d'évaluation systématique.

Enseigner, c'est nécessairement s'exposer au jugement des étudiantes et étudiants et à celui de ses pairs. L'école est un milieu ouvert où il est, système d'évaluation ou pas, impossible d'échapper à une forme d'appréciation sur son travail qui, pour diffuse qu'il soit, n'en est pas moins bien réelle. Chacun est libre, dans ce contexte, de recourir à une forme plus systématique de collecte d'information sur son travail.

Mais un tel choix n'a pas à être imposé si telle n'est pas la volonté de l'ensemble du corps professoral d'un établissement. Surtout que d'autres chantiers sont possibles.

Il importe de souligner que l'orientation mise ici en avant n'empêche pas des syndicats de faire leurs propres choix. Il peut arriver -- notamment dans le privé -- qu'une politique d'évaluation apparaisse être le seul rempart contre des pratiques abusives. Mais il est important de marquer clairement que d'autres avenues sont possibles et qu'il ne saurait être question de suggérer aux syndicats qui veulent les emprunter, ou qui souhaitent s'opposer à la mise en place de systèmes d'évaluation généralisée, de faire autrement.

En ce sens, nous pensons que cette position n'est pas contraire à la lettre d'entente convenue dans la convention collective des cégeps : reconnaître l'importance de l'évaluation des

enseignements ne conduit pas nécessairement à la mise en place d'évaluations systématiques et peut se traduire, notamment, par des évaluations dont le caractère volontaire renforce l'aspect formatif tout en évitant les pièges de sanctions administratives. Cette manière de faire ne prétendrait pas couvrir l'ensemble du champ de la qualité pédagogique à promouvoir, mais d'autres moyens, tels des pratiques d'insertion professionnelle, des politiques d'assistance et des politiques de règlement de litiges, peuvent compléter l'approche.

Par ailleurs, on peut considérer qu'une approche collective basée sur la concertation autour d'un programme d'études, de méthodes pédagogiques, approche devenue de plus en plus prescriptive avec les années, joue un rôle important dans le processus d'évaluation des pratiques d'enseignement et dans leur amélioration. Cela va à l'encontre de l'évaluation systématique par les pairs qui présente à notre avis de grands dangers de dérapage. Le risque de voir un exercice d'évaluation glisser vers le harcèlement psychologique ou la vendetta ne peut être sous-estimé, comme en témoignent certaines situations vécues dans les départements universitaires. Dans un collectif de travail où le soutien et l'entraide devraient primer, l'obligation de porter un jugement sur le travail d'un membre en particulier, sans justification autre que la reddition de comptes, n'a pas sa place.

Dans les cégeps, par exemple, assurer la qualité de l'enseignement relève du département. Il revient donc à ses membres de déterminer les moyens pour ce faire. Le regard collectif porté sur les divers aspects de la mise en œuvre des programmes, sur les pratiques d'évaluation des apprentissages, sur l'encadrement et autres dimensions des activités pédagogiques, et le bilan qu'on peut en faire, sont à porter au compte d'une amélioration des pratiques.

La FNEEQ considère que dans un contexte de renouvellement important du personnel enseignant, des mesures importantes d'insertion professionnelle doivent être développées dans tous les établissements, de telle sorte que soit facilitée l'entrée dans la profession par un accompagnement approprié et des mesures adéquates de soutien.

Nos débats récents sur la vie syndicale ont révélé que, tous regroupements confondus, les mesures actuellement en place en matière d'insertion professionnelle ne vont pas très loin et sont insuffisantes dans plusieurs cas. Trop souvent, les enseignantes et les enseignants qui arrivent dans la profession sont en grande partie laissés à eux-mêmes, ou au bon vouloir de leurs nouveaux collègues... quand ils n'héritent pas de tâches plus difficiles, par hasard ou par manque d'attention portée à cette question dans les mécanismes de partage.

L'accueil des nouvelles et des nouveaux, les informations à donner, le soutien à offrir, tout cela mérite d'être l'objet d'un développement institutionnel qui doit être fait en collaboration avec les syndicats.

Cela commande une réflexion sur les pratiques d'évaluation qui visent particulièrement les enseignantes et enseignants qui en sont à leurs premières armes dans l'enseignement. Sur le plan syndical, nous devrions être vigilants et ne pas accepter des pratiques assimilables à des « clauses orphelines », c'est-à-dire qui instituent des obligations supérieures à des membres dont la situation est par ailleurs précaire. Il en est de même pour les enseignantes et enseignants à la formation continue.

La FNEEQ croit urgent de développer, au sein des établissements de tous les ordres d'enseignement, des politiques efficaces de règlement des litiges pédagogiques, politiques soucieuses du respect des individus, basées sur la capacité de ceux-ci à s'améliorer et élaborées en conséquence dans une optique de soutien.

Nous avons souligné plus haut que dans un établissement scolaire, les problèmes n'attendent pas un système d'évaluation pour se manifester. La plupart du temps, ils sont connus rapidement, mais sont destinés à pourrir parce que rien de concret et de constructif n'est fait.

Il y a beaucoup à faire. L'approche « étudiant-client » gagne du terrain, on signale à la pelle des plaintes étudiantes dont le nombre augmente. Le harcèlement psychologique est lui aussi à la hausse. Dans ce contexte, il nous semble plus urgent de convenir d'un traitement approprié des litiges.

La maturité institutionnelle peut se bâtir, à cet égard, autour d'une politique d'assistance professionnelle axée sur une résolution constructive des litiges pédagogiques et qui fait en sorte que les responsabilités de toutes et de tous (étudiantes et étudiants, départements, comités et directions) sont connues, acceptées, partagées et appliquées. La politique d'assistance professionnelle de la FNEEQ pourrait à cet égard être mise à jour et diffusée dans tous les syndicats.

La FNEEQ invite les syndicats qui décident de participer à un système d'évaluation à défendre les principes suivants : le caractère convenu du processus, le caractère explicite de son objet, la transparence, l'équité, la dimension formative, la confidentialité des résultats et le droit d'en appeler. De plus, toute politique devrait prendre en considération le contexte général et l'environnement particulier de l'enseignement évalué.

Le cadre du présent document, qui vise à camper le décor de positions fédérales sur la question, lui donnant par le fait même un caractère général, ne se prête pas à l'explicitation de ces différents critères dans leur application concrète. Il s'agit donc de guides qui permettent de s'assurer du caractère juste et non biaisé du processus lorsqu'on choisit de l'implanter. Nous les commentons ici brièvement.

1° Un processus convenu :

Cela suppose qu'il y a entente entre les personnes concernées par le processus quant à ses finalités, sa mise en œuvre, ses résultats et les suites à leur donner.

2° L'objet de l'évaluation :

La politique doit rendre clair que l'objet de l'évaluation est l'enseignement : le plan de cours, les méthodes pédagogiques, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les méthodes d'évaluation, etc. Il s'agit de respecter l'intégrité des personnes en mettant en avant des modalités qui ne donnent pas prise à des jugements sur la personnalité ou autres traits particuliers aux individus. De plus, le processus d'évaluation ne devrait pas reposer sur des critères de standardisation de la pratique. Il doit respecter l'autonomie professionnelle et la liberté académique en reconnaissant la diversité des choix pédagogiques raisonnables que font les individus dans les enseignements dont ils ont la responsabilité.

3° La transparence :

La transparence suppose que les personnes concernées connaissent l'ensemble du processus et la façon dont il est appliqué. Les personnes savent à l'avance ce qui est attendu d'elles et les moyens pris pour évaluer sont explicites et rendus publics. La transparence vise aussi à ce que l'évaluation ne puisse servir qu'aux fins qu'on lui a assignée.

4° L'équité :

L'équité exige que toutes les personnes visées par une évaluation soient traitées de la même manière, que les instruments d'évaluation soient identiques, que l'objectif soit le même. Cela suppose aussi que l'évaluation tienne compte du contexte dans lequel se déroule l'évaluation et des éléments susceptibles de biaiser le processus et ses résultats.

5° La dimension formative :

La finalité du processus d'évaluation ne devrait pas être de séparer le bon grain de l'ivraie, ni de classer les individus ou leur pratique. Un système d'évaluation dans cette perspective ouvre à des améliorations et non à des sanctions. Son caractère formatif doit être explicite. En ce sens, il doit donner lieu, lorsque souhaitable et convenu, à du perfectionnement et du soutien.

6° La confidentialité :

La confidentialité des résultats de l'évaluation découle de son caractère formatif. Si le but convenu est l'amélioration de sa pratique, il va de soi que les résultats appartiennent au premier chef à la personne évaluée qui en disposera comme elle l'entend. Ils ne doivent évidemment pas être rendus publics. Les transmettre à des membres de la direction donne en soi un caractère administratif au processus et ouvre la porte à son utilisation à d'autres fins que prévu. Le non-octroi de priorité ou encore l'octroi de la permanence ne devraient pas relever de ce processus étant donné leur dimension administrative.

7° Le droit d'en appeler :

Tout processus peut donner lieu à des dérapages, intentionnels ou non, dans sa mise en oeuvre. Une politique devrait prévoir que les individus, de même que les groupes d'individus, puissent être entendus que ce soit relativement au déroulement de l'opération, l'utilisation des résultats, leur suivi, etc. Une procédure de révision du système devrait en faire explicitement partie. De plus, quels que soient les moyens d'évaluation retenus, il doit être prévu le point de vue du professeur sur sa pratique, ses classes et le contexte général ou particulier dans lequel il enseigne.

8° L'environnement :

Le processus d'évaluation met l'accent sur la pratique d'un individu. Toute politique devrait aussi faire valoir le caractère systémique de l'acte d'enseigner et considérer le contexte dans lequel se fait l'enseignement. Elle doit mettre l'accent sur la nécessité d'avoir à sa portée les ressources matérielles et physiques permettant de le mener à bien et être explicite sur l'offre de perfectionnement, d'assistance et de soutien. Cela devrait en faire partie intégrante.

7. En guise de conclusion à une réflexion qui demeure ouverte

Évaluer, c'est porter un jugement. Si la question de l'évaluation individuelle est si sensible, ce n'est pas seulement parce qu'elle touche au cœur même de la pratique de l'individu, mais aussi parce qu'elle évoque des normes, des contrôles, parce qu'elle prétend isoler la relation d'enseignement dont on reconnaît par ailleurs la complexité et le caractère pluridimensionnel.

Les enjeux relatifs à ce dossier soulèvent des questions qui nous interpellent toutes et tous, tant quant au sens à donner à cette pratique, qu'aux considérations éthiques et organisationnelles qu'elle suscite. Plusieurs aspects de la réflexion pourraient par ailleurs être approfondis. Le rôle des collectifs de travail en regard de la qualité de l'enseignement, par exemple. Cette question prend une importance toute particulière dans les cégeps, où de nombreux jeunes se joignant au corps enseignant au moment même où se dessine une remise en question de la gestion par les pairs des responsabilités départementales.

Toutefois, nous l'avons vu, le contexte qui commande cette réflexion varie suivant les regroupements. Dans les établissements privés, il y a un grand besoin de limiter les droits de gérance à cet égard et d'assurer un traitement équitable aux individus. Voir ces pratiques inscrites dans les conventions collectives peut constituer une protection pour les enseignantes et enseignants. Pour les chargé-es de cours des universités, l'évaluation qui est imposée et qui relève d'une structure institutionnelle plus large, a été policée et encadrée avec les années pour qu'elle respecte un certain nombre de principes. Malgré cela, des critiques subsistent quant à ce que ce système ne règle pas quant à son utilité. Pour les enseignantes et enseignants des cégeps, même si les discussions sont loin d'être nouvelles, la pression pour instaurer des mécanismes systématiques est plus récente et les situations vécues fort variables. Dans certains cas, on lutte pour élaborer des politiques concertées. Dans d'autres, on continue à refuser les systèmes universels imposés, et on privilégie des formules alternatives qui relèvent, par exemple, de l'assistance professionnelle et du règlement des litiges.

Ce paysage diversifié ne se prête pas à une position sommaire dont l'issue serait d'être pour ou contre l'évaluation. Les choix à cet égard sont fortement tributaires de l'environnement et des modes d'organisation locaux. Ainsi, notre réflexion vise surtout à montrer que les pratiques d'évaluation systématiques et généralisées sont questionnables à bien des égards et non dépourvues d'effets pervers.

Dans ce contexte, il n'y a pas de voie unique. Mais si l'on emprunte celle d'un système d'évaluation, il y a une éthique à prendre en considération pour assurer le respect des personnes qu'on engage dans le processus.