

**ÉTUDE DE CAS SUR L'IMPLANTATION D'UN PROCESSUS
D'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT:
RÉFLEXION SUR LA STRATÉGIE DANS UNE PERSPECTIVE
ORGANISATIONNELLE**

Rapport présenté par

Marie-Josée Loiselle

étudiante à la maîtrise en administration publique de l'ÉNAP
Option "B" (Analyse et développement des organisations),
dans le cadre d'un stage en milieu de travail dans un cégep

à l'intention de

René Bouchard

Chargé de formation pratique

et de

Gladys L. Symons Ph.D.

professeure-conseillère

juin 1995

STA
1288

**ÉTUDE DE CAS SUR L'IMPLANTATION D'UN PROCESSUS
D'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT:
RÉFLEXION SUR LA STRATÉGIE DANS UNE PERSPECTIVE
ORGANISATIONNELLE**

Rapport présenté par

Marie-Josée Loiselle

étudiante à la maîtrise en administration publique de l'ÉNAP
Option "B" (Analyse et développement des organisations),
dans le cadre d'un stage en milieu de travail dans un cégep

à l'intention de

René Bouchard

Chargé de formation pratique

et de

Gladys L. Symons Ph.D.
professeure-conseillère



juin 1995

Montréal

REMERCIEMENTS

L'auteure de ce rapport tient à remercier chaleureusement les personnes qui lui ont permis de vivre cette expérience si enrichissante. M. Bouchard, mon chargé de formation pratique au Collège ainsi que le personnel de la Direction des ressources humaines qui m'ont si aimablement rendu mille et un services. Je remercie également les membres du Comité d'évaluation du personnel enseignant du Collège et les enseignants-es rencontrés-es au cours de mon enquête pour m'avoir accordé de leur temps, denrée rare, si l'en est. Je tiens enfin à souligner la gentillesse de l'accueil par M. Jean-Claude Laurin et toute son équipe lors de mon court séjour à la Fédération des cégeps. Merci aussi à Francine Cyr, stagiaire ÉNAPIENNE elle aussi, pour son appui et son écoute.

Les écrits ne sont jamais que l'oeuvre de la plume seule. Sa mouvance doit beaucoup à ses parents pour qui apprendre a toujours voulu dire être libre. À son flamboyant compagnon de vie, sans qui, la plume aurait manqué de souffle... À ses amitiés découvertes et qui ont marqué le séjour à l'ÉNAP... Et enfin, à sa directrice et amie qui lui a montré la beauté de la recherche et l'importance du mot dans le monde...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	i
LISTE DES FIGURES	ii
INTRODUCTION	1
A) Le mandat	1
B) Objectif de l'étude	2
C) Importance de l'étude	3
CHAPITRE I	
L'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT	4
1.1 Le contexte	4
1.2 L'évaluation : des concepts à définir	5
1.3 Le cadre d'évaluation des enseignants-es au collège	8
CHAPITRE II	
LE CÉGEP COMME OBJET THÉORIQUE	11
2.1 La structure : une bureaucratie professionnelle	11
2.2 La dynamique : logiques professionnelle et managérielle	13
2.3 La légitimité réciproque comme frontière partagée	14
2.4 Le changement dans un contexte de contradictions	14
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	16
3.1 Stratégie de recherche : l'étude de cas	16
3.2 Méthodes de collecte des données	17
3.3 Échantillonnage	18
3.4 Traitement des données	19

CHAPITRE IV	
PRAXIS ET ORGANISATION	20
4.1 La praxis de l'évaluation	20
4.1.1 Les étudiants-es	20
4.1.2 Les plans de cours	21
4.1.3 Les diplômés et employeurs	22
4.1.4 Le tutorat	22
4.1.5 La politique officielle	22
4.2 L'organisation de l'évaluation du personnel enseignant	23
4.2.1 Thème 1 : Contrôle bureaucratique/autonomie professionnelle	23
4.2.2 Thème 2 : Supérieur/subordonné	25
4.2.3 Thème 3 : Besoins individuels/buts institutionnels	26
4.2.4 Thème 4 : L'évaluation : des interrogations face au changement	27
CHAPITRE V	
RECOMMANDATIONS	29
CONCLUSION	31
RÉFÉRENCES	33
ANNEXE 1	
LE PROTOCOLE D'ENTREVUE	37
ANNEXE 2	
ANALYSE DES DONNÉES	40

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1.0	L'évaluation formative et sommative	8
-----	-------------------------------------	---

RÉSUMÉ

Le présent rapport de stage rend compte des résultats de l'étude de cas menée auprès d'un cégep sur la stratégie d'implantation d'un processus d'évaluation du personnel enseignant. Cette étude vise à fournir des paramètres utiles à la conception de la stratégie d'implantation en intégrant les aspects importants du contexte administratif dans lequel s'insère l'évaluation du personnel enseignant. La première partie porte sur l'objet théorique, le concept d'évaluation du personnel enseignant et le cégep comme bureaucratie professionnelle. La deuxième partie porte sur l'objet empirique, le contexte d'implantation d'un processus d'évaluation du personnel enseignant. Cette étude de cas aura mis en lumière les contradictions inhérentes à la gouverne de la bureaucratie professionnelle lorsqu'il est question d'évaluer le personnel enseignant d'un cégep. Des propositions concernant l'importance du contexte donné pour le développement et l'utilisation de l'évaluation du personnel enseignant sont amenées afin de permettre aux principaux intéressés de concevoir une stratégie d'implantation plus adaptée.

LISTE DES FIGURES

Figure 1.0 La bureaucratie professionnelle

12

INTRODUCTION

A) LE MANDAT

En 1992-1993, les cégeps ont eu 25 ans. Plusieurs événements ont alors marqué cette étape, dont le réexamen du système collégial québécois par le gouvernement du Québec. Suite à ce réexamen, ce dernier publiait un projet de réforme de l'enseignement collégial qui donna naissance à une nouvelle version de la loi sur les collèges et une nouvelle loi créant la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (sanctionnée en juin 1993).

La nouvelle Commission est chargée d'évaluer, dans tous les établissements du réseau collégial, la qualité des programmes d'études et les processus et politiques d'évaluation des apprentissages et des programmes. Il est également prévu que les collèges doivent se doter d'une politique de gestion des ressources humaines comprenant, entre autres, les programmes d'évaluation des personnels dont les enseignants-es.

Dans les collèges, les enseignants-s participent à différentes formes d'évaluation de leur rendement, notamment au moment de l'embauche, lors de l'insertion professionnelle et à l'occasion de l'acquisition de la permanence. Par contre, l'évaluation du personnel enseignant régulier (permanent) ne figure pas dans les politiques officielles des collèges.

Issu d'un mandat de la Fédération des cégeps, ce rapport a comme objectif d'offrir aux acteurs impliqués dans un de ses collèges membres (dans la suite du texte, nous y référerons sous le nom de Collège), des paramètres utiles à la conception de la stratégie d'implantation d'un processus d'évaluation des enseignants-es.

B) OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Le Collège est à revoir sa politique de gestion des ressources humaines qui comprend quatre programmes prévus à la Loi des collèges : le recrutement, la sélection et l'engagement, l'insertion professionnelle, l'évaluation et enfin la formation et le perfectionnement. Le Collège s'est doté d'un processus d'évaluation pour les cadres, les professionnels-les et le personnel de soutien. Le Collège veut maintenant se doter d'un processus d'évaluation des enseignants-es afin de leur apporter du support et de l'encadrement, d'assurer de la formation et du perfectionnement et de témoigner de la reconnaissance. Ce processus vise un but exclusivement formatif.

Un comité d'évaluation des enseignants-es formé de représentants-es de la direction et du corps professoral a été mis sur pied afin de se pencher sur l'implantation du processus d'évaluation du rendement des enseignants-es. La Direction des études, en collaboration avec la Direction des ressources humaines, a la responsabilité d'implanter ce processus.

Afin d'enrichir la réflexion sur le processus d'implantation de la politique, le Comité d'évaluation des enseignants-es souhaite connaître, dans un premier temps, les pratiques existantes, et dans un deuxième temps, les attentes en matière d'évaluation.

En conclusion, la présente étude poursuit deux principaux objectifs :

Procéder à un inventaire des pratiques actuelles et des attentes exprimées en matière d'évaluation du rendement dans les départements intéressés à participer à ce projet.

Proposer ensuite des paramètres utiles pour une stratégie d'implantation du processus d'évaluation du rendement des enseignants-es du Collège.

C) IMPORTANCE DE L'ÉTUDE

L'évaluation du personnel enseignant suscite aujourd'hui un intérêt considérable (Burgess, 1989). Il s'agit d'une question ayant trait à l'enseignement supérieur et qui a reçu, ces dernières années, une grande attention dans les débats politiques au sujet de l'éducation (ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, 1993; Conseil supérieur de l'Éducation, 1993).

Toutefois, le débat porte souvent essentiellement sur les aspects techniques de l'évaluation comme les méthodes, les instruments, la fiabilité, la validité (Scriven, 1981; Macmillan et Pendlebury, 1985; Shulman, 1986; Tyson-Bernstein, 1987; McLaughlin, 1990; Guskey, 1994; Howe, 1994). Peu nombreux sont ceux qui nient que la qualité doit finir par être récompensée d'une manière ou d'une autre ou que les ressources doivent être allouées avec la plus grande efficacité possible, mais le consensus disparaît vite lorsque l'on cherche les moyens de mettre concrètement en lumière les différences sur le plan de la qualité ou de l'efficacité.

Afin d'enrichir la réflexion sur les possibilités d'implantation de l'évaluation du personnel enseignant dans le Collège, il convient de recentrer le débat sur sa sélection en tant qu'outil pour améliorer la qualité de l'enseignement d'un établissement scolaire. C'est pourquoi la présente étude part de l'idée que la réflexion sur l'évaluation du personnel enseignant *per se* doit être jumelée à une réflexion sur le contexte administratif dans lequel elle s'insère.

CHAPITRE I

L'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

1.1 LE CONTEXTE

Dire que la perspective de la nécessité de l'évaluation du personnel enseignant ne vient pas de ce dernier relève du lieu commun. L'évaluation et la reddition de comptes s'inscrivent plutôt dans un mouvement social plus large : les années de conservatisme politique, de contraintes fiscales, de baisse de clientèle, d'augmentation des coûts et de l'importance cruciale de la formation dans la course entre les pays industrialisés.

Pour les enseignants-es de cégeps, le débat n'est pas nouveau. Il est simplement adressé plus directement avec la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, mais il y a longtemps que l'on recherche les moyens pour que les cégeps, ainsi que leur personnel, s'évaluent et rendent des comptes.

La discussion qui suit montre l'approche qui a prévalu au Québec en matière d'évaluation de l'enseignement collégial. Dès les débuts des cégeps, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études connaîtront de nombreux soubresauts. Le rapport Parent (1964) recommandera alors un système d'accréditation des institutions au lieu des examens d'État. De 1967 à 1984, le ministère de l'Éducation se réservera le droit de contrôler l'évaluation. Il n'exercera jamais ce droit et le système d'accréditation ne sera pas mis en place (Corriveau, 1991).

En 1979, le Conseil des collèges sera créé avec ses deux commissions, celles de l'enseignement professionnel et celle de l'évaluation. Cette dernière devra voir à ce que les établissements se dotent de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA), encadrant le processus d'évaluation des étudiants. À cette

époque, les PIEA ne passeront pas la rampe car les collèges craignent la perte de leur autonomie et les syndicats des enseignants-es y verront la perte de leur autonomie professionnelle. Seul le Collège Édouard-Montpetit instaurera sa PIEA (1982) avant que le Régime pédagogique de 1984 n'oblige les collèges à les adopter.

Dans son rapport annuel de 1982-1983, le Conseil supérieur de l'éducation remarquera que les PIEA demeurent des actes privés, ne réussissant pas à fournir un encadrement significatif aux évaluations des apprentissages. L'évaluation des programmes s'effectuent, mais le Conseil déplorera que les cours soient évalués un à un. Puis, le Conseil déplore surtout le fait qu'il y ait peu d'acquis en matière d'évaluation des personnels et particulièrement des enseignants-es.

En 1993, la nouvelle Loi sur les collèges est votée. Issue d'un projet de réforme du ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, mieux connue sous l'appellation de "Réforme Robillard" (du nom de la ministre), la nouvelle Loi viendra remettre en question certains paramètres du système d'éducation québécois. Ainsi, la Réforme prévoit maintenant l'obligation pour les collèges de définir et d'appliquer une politique d'évaluation des programmes d'études, en plus de la PIEA. La Réforme oblige également les collèges à se doter d'une politique de gestion de ses ressources humaines "qui couvre les aspects essentiels et interdépendants que sont les exigences à l'embauche, l'évaluation du rendement et le perfectionnement" (ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, 1993 : 26). La nouvelle Loi sur les collèges abolit le Conseil des collèges (Loi C.26, 1993) et crée la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial et remet au Conseil supérieur de l'éducation les fonctions consultatives jusqu'ici assumées par le Conseil des collèges.

1.2 L'ÉVALUATION : DES CONCEPTS À DÉFINIR

Il convient ici de donner des précisions sur la façon dont nous utilisons la notion d'évaluation du personnel enseignant. Cette démarche apparaît d'autant plus indispensable qu'à concept mal défini correspond concept mal compris et

pauvrement utilisé. L'évaluation du personnel enseignant se situe dans l'ordre des moyens : moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement offert par un établissement scolaire. Cet enseignement collégial, comme nous l'avons vu, vient de subir des remises en question : l'évaluation du personnel enseignant est maintenant à l'agenda. Au moment d'effectuer cette transition, proposer quelques définitions s'appliquant au thème majeur semble à propos.

Deux termes reviennent souvent lorsque l'on parle d'évaluation dans le domaine de l'éducation. Le premier désigne l'évaluation des apprentissages et des programmes, c'est l'évaluation de l'enseignement. Le deuxième concerne l'évaluation des compétences de l'enseignant-e, c'est ce que l'on appelle l'évaluation du rendement de l'enseignant-e ou de la performance de l'enseignant-e. La présente étude s'intéresse plus précisément à cette dernière, bien que dans les faits, les deux concepts soient intimement liés.

Dans la poursuite de la réflexion, il est opportun, tout d'abord, de situer l'évaluation par rapport à la mesure et au contrôle. Par rapport à la mesure :

L'évaluation se distingue de la mesure parce qu'elle comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements, en outre, des jugements de valeur concernant leur désirabilité (de Landsheere, 1992 : 123).

Et par rapport au contrôle, qui peut être défini comme "un système, un dispositif et une méthodologie constituées par un ensemble de procédures ayant pour objet d'établir la conformité" (de Landsheere, 1992 : 123), l'évaluation s'apparente davantage à une estimation, une appréciation ou à la mesure des écarts. Plus précisément, l'évaluation :

C'est la capacité d'estimer le degré de réalisation des objectifs. Elle suppose que les objectifs à évaluer puissent être quantifiés afin de pouvoir mesurer les résultats effectivement obtenus. Comme la plupart des objectifs sont multidimensionnels, la plupart des évaluations sont fondées sur plusieurs indicateurs plus ou moins fiables, ce qui, au total, devrait faciliter la prise de décision (Spee et Bormans, 1992 : 157).

Cette estimation s'effectue dans le but de prendre des décisions. Ces dernières peuvent être de nature administrative (promotion, permanence, renouvellement de contrat) ou formative (perfectionnement, support continu). Il s'agit alors d'évaluation sommative et d'évaluation formative. Bernard (1992) décrit bien les différences qui existent entre ces deux formes d'évaluation. Pour l'évaluation formative :

À des fins formatives, l'évaluation portera sur certains aspects de l'enseignement. Par exemple, un professeur pourra choisir d'évaluer ses cours pendant la session (après quatre ou cinq semaines), afin d'obtenir une rétroaction sur le déroulement de son cours depuis le début de la session. (...) Ces informations partielles, prises à l'initiative du professeur, ne peuvent servir de données pour l'évaluation administrative (p.8-9).

Et pour l'évaluation sommative :

Pour que l'évaluation serve à des fins administratives, on doit avoir recours à des données provenant de l'ensemble des dimensions et des activités d'enseignement composant la tâche du professeur (p.9).

Le tableau 1.0 à la page suivante établit précisément les caractéristiques propres aux deux formes d'évaluation. Alors que l'évaluation administrative (ou sommative) exige une méthode standardisée, l'évaluation formative, elle, fait place à la souplesse, c'est-à-dire selon les besoins continus du professeur.

Tableau 1.0 L'évaluation formative et sommative

	évaluation formative	évaluation sommative
Objet	certaines aspects	ensemble des dimensions et des activités d'enseignement composant la tâche du professeur
Sources	unique ou multiples	multiples
Moment	préalable à l'évaluation administrative	à la fin de l'activité d'enseignement
Méthode	souple	standardisée
Accès aux résultats	professeur ou toute autre personne autorisée	professeur, comité administration
Fréquence	selon les besoins du professeur	évaluation de tous les cours ou d'un échantillon représentatif de toutes les activités d'enseignement

Source : Bernard (1992 : 9)

Dans notre étude, l'évaluation formative constitue la forme d'évaluation qui nous intéresse : le programme d'évaluation du rendement prévu à la politique de gestion des ressources humaines du Collège vise exclusivement un but formatif.

1.3 LE CADRE D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS-ES AU COLLÈGE

L'évaluation du personnel enseignant au Collège relève du programme d'évaluation prévu à sa politique de gestion des ressources humaines conformément aux attentes et obligations formulées dans la Loi des collèges (art. 19.1). Cette politique s'applique à tout le personnel du Collège et s'inscrit dans sa mission de fournir un enseignement et une formation de qualité. La politique de gestion des ressources humaines vise quatre (4) objectifs :

- définir les attentes des membres du personnel,
- planifier, préciser et organiser les programmes stratégiquement,
- influencer les attitudes, les comportements, les rapports humains,etc,
- donner un sens en rassemblant et unifiant les actions individuelles par la clarifications des rôles et des attentes.

Le programme d'évaluation du rendement du personnel enseignant constitue un des nombreux programmes issus de cette politique, comme celui du recrutement et sélection, celui de l'accueil et intégration des nouveaux, celui de l'excellence et de la reconnaissance, celui de la formation et du perfectionnement, de l'aide aux employés, etc.

La politique de gestion des ressources humaines relève de la Direction des ressources humaines qui, sous l'autorité de la Direction générale, assure l'élaboration, la promotion, la mise en force et l'évaluation de sa politique et de ses divers programmes. En conformité avec le règlement de régie interne du Collège, les différents programmes contenus dans la politique sont adoptés par la Direction générale ou sous recommandation de cette dernière, par le comité exécutif ou le conseil d'administration. La présente politique a été adoptée par ce dernier, révisée au besoin par cette instance et envoyée au ministre.

Selon le Collège, l'évaluation du rendement du personnel enseignant est défini en ces termes (document non publié, 1995) :

En cours d'exercice, recueillir l'information nécessaire à la prise de décision relative à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et sa valorisation par différentes mesures tel le perfectionnement, le soutien et l'encadrement pédagogique.

L'élaboration et l'implantation d'un système d'évaluation du rendement a débuté en 1991. À ce jour, au Collège, le programme d'évaluation du rendement a été expérimenté par le personnel de soutien, les professionnels-les et les cadres. Dans

la section qui suit, nous allons nous attarder au contexte particulier dans lequel s'insère l'évaluation du personnel enseignant.

CHAPITRE II

LE CÉGEP COMME OBJET THÉORIQUE

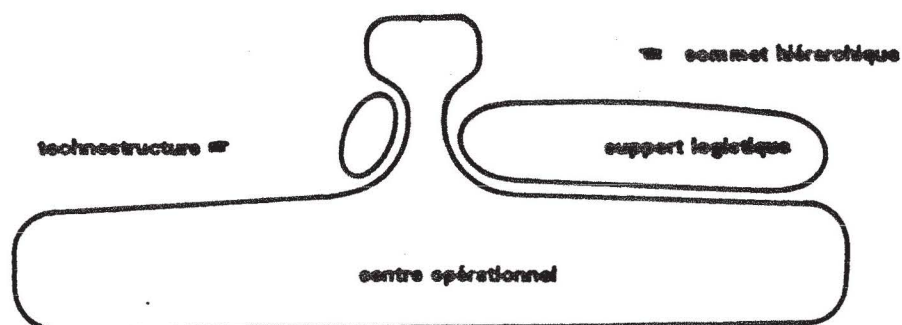
Cette section du rapport vise à proposer un cadre théorique facilitant la compréhension des collèges d'enseignement général et professionnel en tant qu'organisations, réalités construites. Ce cadre s'inspire des travaux de Mintzberg (1982) sur les différentes typologies d'organisations et sur les travaux de Proulx (1993) sur la gouverne des organisations professionnelles.

2.1 LA STRUCTURE : UNE BUREAUCRATIE PROFESSIONNELLE

Nous présentons ici les éléments d'ensemble de la théorie de Mintzberg (1982) dans le but de faire ressortir les particularités propres aux cégeps. Selon l'auteur, toute structure organisationnelle se compose de cinq éléments de base : le sommet stratégique (conseil d'administration, direction générale), la ligne hiérarchique (les directions de services dont la direction des études, les cadres), le centre opérationnel (le personnel enseignant, la cohorte étudiante), la technostructure (le service des ressources humaines, des finances) et la fonction de support logistique (le conseil pédagogique, le personnel de soutien).

Selon la typologie de Mintzberg (1982), une bureaucratie professionnelle voit ces divers éléments s'agencer de façon à former une structure aplatie (voir la figure 1.0 à la page suivante). Il s'agit d'une structure où le centre opérationnel forme la partie clé de l'organisation, relié au sommet hiérarchique par une ligne hiérarchique mince, couplé d'une petite technostructure et d'un ensemble de fonctions de support logistique. Les institutions d'enseignement, les hôpitaux, les cabinets d'experts, peuvent être catégorisés par ce type de configuration structurelle.

Figure 1.0

Figure 19.1. — *La Bureaucratie Professionnelle.*

Source: Mintzberg (1982: 315)

Les activités de ces organisations s'appuient sur le savoir et la compétence des opérateurs qui sont des professionnels-les. La coordination des activités est assurée par le mécanisme de la standardisation des qualifications, en recrutant des spécialistes dûment formés et socialisés. Il est difficile, dans ce type d'organisation, de recourir à d'autres formes de standardisation étant donné que le travail des opérateurs est trop complexe pour être directement standardisé par des analystes (d'où la petite technostructure).

Les professionnels-les du centre opérationnel exercent un contrôle considérable sur leur travail et cherchent aussi à avoir le contrôle collectif des décisions administratives qui les affectent. Ils s'attendent à recevoir peu de directives, acceptant même la responsabilité de certaines tâches administratives afin de conserver leur autonomie. Par conséquent, la bureaucratie professionnelle voit dans une large mesure ses activités principales être sous l'emprise de ceux qui les réalisent.

2.2 LA DYNAMIQUE : LA LOGIQUE PROFESSIONNELLE ET LA LOGIQUE MANAGÉRIELLE

Le partage du pouvoir entre gestionnaires et professionnels-les caractérise la structure administrative de la bureaucratie professionnelle. Cette caractéristique se traduit par l'existence d'une double structure ou double hiérarchie :

Dans la bureaucratie professionnelle, on a fréquemment deux hiérarchies parallèles, l'une pour les professionnels, qui va du bas vers le haut et qui est démocratique, et l'autre pour les fonctions de support logistique, qui va du haut vers le bas et qui a la nature d'une bureaucratie mécaniste (Mintzberg, 1982 : 320).

La coexistence de ces deux modes d'organisation et de ces deux modes de gestion au sein de la même organisation contribue au développement de deux logiques d'action concurrentes, sinon contradictoires : la logique professionnelle et la logique managérielle (Proulx, 1993). La première serait axée dans le sens des valeurs et intérêts des professionnels et l'autre, centrée sur la réponse aux attentes des mandants de l'organisation. Le rapport entre ces deux logiques, ou entre professionnels-les et gestionnaires, se retrouve au coeur de l'enjeu de la gouverne¹ des bureaucraties professionnelles (Proulx, 1993 : 27), donc au coeur des stratégies possibles de l'organisation (étant ici représentée par les dirigeants). Cela ne signifie pas toutefois que la coexistence de ces deux logiques parallèles ne se "rejoignent" jamais : les deux partagent une frontière, un espace régulé localement où, en pratique, les gestionnaires et les professionnels-les arrivent à trouver des arrangements permettant de faire cohabiter les conceptions et les intérêts des uns et des autres (Proulx, 1993).

¹ Le choix de ce terme réside dans son opposition à celui de gestion, qui veut dire la conduite d'une organisation à partir du haut. Le concept de gouverne, lui, réfère au produit des interactions entre les différentes composantes de l'organisation. Cela reflète bien la dynamique particulière du partage de l'autorité de la bureaucratie professionnelle.

2.3 LA LÉGITIMITÉ RÉCIPROQUE COMME FRONTIÈRE PARTAGÉE

Comme nous l'avons vu, la bureaucratie professionnelle voit ses activités principales être, dans une large mesure, sous l'emprise de ceux qui les réalisent. Par conséquent, le pouvoir des gestionnaires de changer la stratégie de l'organisation est diffus. Sans gains assurés pour les professionnels-les, le problème du changement se pose alors en terme de légitimité de la démarche vis-à-vis ceux-ci. Comme Proulx (1993) le précise au sujet de la gouverne des tribunaux québécois :

C'est en effet parce qu'il est considéré comme un des leurs, et qu'il démontre qu'il sert les intérêts du Judiciaire, qu'un juge en chef peut arriver à obtenir de ses juges les compromis qu'il attend d'eux, (...) l'autorité du juge-administrateur sur ses juges est fonction de la légitimité face à ses troupes. Or, cette légitimité repose dans une très large mesure sur la capacité dont il fait preuve à résoudre les problèmes d'intendance qui affectent l'activité professionnelle des juges (p.416-417).

Dans la mesure où les professionnels-les ont les moyens de faire obstacle aux politiques mises en place pour remplir les objectifs de gestion de l'organisation, l'équipe de direction doit disposer d'une solide monnaie d'échange (des avantages professionnels, par exemple), si elle souhaite faire accepter des changements qui bouleverseraient les habitudes et les traditions du milieu professionnel.

Dans ce contexte, les stratégies managérielles doivent composer avec les intérêts des professionnels-les. Si l'équipe de direction, dans le but d'atteindre ses objectifs de gestion, demande à son groupe de professionnels-les de modifier ses habitudes, elle est dépendante de la bonne volonté de ce dernier, largement fondée sur l'estime qu'il lui voue. Et cette estime est davantage liée à ses qualités de défenseur des professionnels-les et de leur travail, qu'à ses compétences de gestion.

2.4 LE CHANGEMENT DANS UN CONTEXTE DE CONTRADICTIONS

Pendant que les uns s'appliquent à construire des modèles offrant la clé de l'ordre et du contrôle sur les affaires humaines, la vie continue avec ses

contradictions, ses paradoxes et tensions qui sont difficiles à comprendre, sans parler de les contrôler (Symons, 1994 : 2).

Ces contradictions, comme nous l'avons vu avec la présence des logiques professionnelle et managérielle, sont partie intégrante de la dynamique de la bureaucratie professionnelle car elles découlent logiquement d'une augmentation de la liberté et de l'autonomie des acteurs individuels et collectifs.

Dans ce contexte, le problème essentiel du changement réside dans l'arbitrage de ces finalités contradictoires qui doivent coexister dans l'organisation. Cet arbitrage ne peut être fondé et justifié par un modèle prédéterminé. Il est plutôt "l'extension et la généralisation progressive de l'expérimentation, c'est-à-dire de l'apprentissage collectif à tous les niveaux" (Crozier et Friedberg, 1977 : 30).

La principale caractéristique du changement réside dans sa contingence, c'est-à-dire qu'il ne peut être le résultat d'un modèle défini *a priori* et dont la rationalité doit être défendue contre des résistances irrationnelles (Crozier et Friedberg, 1977 : 29).

En fait, ces soi-disantes résistances irrationnelles

sont le plus souvent que l'expression de l'appréciation tout à fait raisonnable et légitime par les principaux concernés des risques que comportent pour eux tout changement conçu en dehors d'eux et visant avant tout à "rationaliser" leur comportement, c'est à dire à les rendre plus prévisibles en supprimant leurs sources d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977 : 30)

Dans la mesure où ce n'est pas la rationalité du modèle proposé ni la pureté des intentions qui commandent les résultats d'une action et d'une réforme, mais l'impact de celle-ci sur les pratiques et comportements réels, il est opportun de connaître ces pratiques et comportements. En somme, c'est seulement à la base et dans les finalités effectivement vécues que peuvent se découvrir des solutions à ces contradictions.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE²

3.1 STRATÉGIE DE RECHERCHE : L'ÉTUDE DE CAS

L'approche qui a été privilégiée pour ce mandat est l'étude de cas. D'après Robson (1992), l'étude de cas est

"a strategy for doing research which involves an empirical investigation of a particular contemporary phenomenon within its real life context using multiple sources of evidence" (p.146).

L'étude de cas s'attarde au phénomène dans son contexte, c'est-à-dire typiquement dans des situations où les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas claires. Pour ce faire, la stratégie de recherche comporte une investigation empirique à l'aide de plusieurs méthodes de collecte de données, se traduisant par l'obtention d'un ensemble d'informations sur la problématique.

Cette stratégie de recherche privilégie le fait que la théorie émerge des données. La manière de procéder pour l'observation et l'analyse des données est "d'ancrer" la théorie aux données ("Grounded Theory"). Ainsi, l'analyse est effectuée une fois les données obtenues (induction).

L'étude de cas vise à générer des idées, à faire ressortir des éléments de réflexions futures. En lieu et place de la généralisation, l'étude de cas recherche l'approfondissement de la dynamique de l'institution et de la problématique étudiée. Les interprétations tirées demeurent le seul fait de l'auteure de ce rapport.

² Cette section s'inspire du chapitre "Designing Case Studies" de Robson (1992 : 146-169).

3.2 MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Comme mentionné plus haut, la stratégie de recherche que constitue l'étude de cas fait appel à plusieurs méthodes de collecte des données. Cette étude-ci ne fait pas exception. Tout au long de ce mandat, une variété de méthodes de collecte de données auront été employées telles :

-L'analyse des documents : technique de l'observation indirecte qui consiste en l'examen des documents officiels et autres, des statistiques, des témoignages écrits, etc.

-l'observation : celle-ci directe, réalisée en prenant note des faits, des gestes, des comportements, des réalités physiques et des actions.

-L'entrevue : variante de l'observation directe qui vise les individus. L'entrevue semi-structurée a été privilégiée car elle permettait plus de flexibilité en regard des propos de l'interviewé-e. Un protocole d'entrevue a été bâti et approuvé par différentes instances dont la direction des ressources humaines, la direction des études et le syndicat des enseignants-es (on peut consulter le protocole en annexe 1). Une lettre³ indiquant la nature et le but de l'étude a été envoyée à tous les départements du Collège (adressée au responsable de la coordination départementale) afin de solliciter la participation des enseignants-es. Le protocole d'entrevue ainsi qu'une fiche-réponse accompagnaient la lettre adressée aux départements.

Les enseignants-es voulant rencontrer l'auteure le signifiaient par le biais de la fiche-réponse. Un rendez-vous était ensuite fixé par téléphone ou les participants-es passaient au local de l'auteure (indiqué sur la lettre). Les entrevues ont eu lieu entre le 14 mars 1995 et le 26 avril 1995. La procédure de rappel a pris la forme suivante: l'auteure allait voir systématiquement chacun des coordonnateurs-trices

³ La lettre fut signée par les membres du comité d'évaluation du Collège soient deux membres de la direction des études, le directeur des ressources humaines et deux enseignants-es.

des départements n'ayant pas répondu à l'appel et leur demandait de préciser leurs intentions (ou intentions d'autres membres du départements) de participer à l'étude.

Les participants s'entretenaient avec l'auteure pendant environ une heure, en moyenne. Les personnes interviewées ont accepté, dans la plupart des cas, que leurs propos soient enregistrés sur bandes audios. Lorsque les participants-es ne voulaient pas que leurs propos soient enregistrés (peu de cas), l'auteure prenait des notes lors de la conversation et la retranscrivait en détails dans les plus brefs délais.

3.3 ÉCHANTILLONNAGE

La sélection des participants à cette étude s'est fait selon le principe de l'échantillon non-probabiliste raisonné (Robson, 1992 : 141). Ce type d'échantillon est utilisé lorsqu'il n'y a pas d'intention ou de nécessité d'effectuer une généralisation statistique à la population au-delà de l'échantillon recueilli. L'échantillon non-probabiliste raisonné peut également être utilisé initialement, dans le but de mieux cibler une enquête subséquente comportant un échantillon probabiliste (ou s'adressant à toute la population). Par exemple, notre étude peut constituer un point de départ pour une enquête par questionnaires auprès de tous les enseignants-es.

Dans notre étude de cas, le nombre et le type de personnes rencontrées l'ont été afin de remplir les besoins spécifiques qui survenaient au cours de l'étude. Guidée par la "Grounded Theory", l'analyse a orienté l'extension de l'échantillon dans le sens de la théorie émergente. Ainsi, des membres de l'administration, principalement de la direction des ressources humaines et de la direction des études, du syndicat des enseignants-es et du corps professoral ont été rencontrés. Le

personnel enseignant régulier⁴ a été invité à participer à des entretiens semi-structurés dans le but d'étudier leurs réactions face à l'implantation d'un système d'évaluation de leur rendement. Le personnel enseignant était également invité à discuter de leurs pratiques en matière d'évaluation de leur travail. Vingt-trois (23) personnes issues de dix-neuf (19) départements (neuf du secteur technique et dix du secteur général) se sont entretenues avec l'auteure. Les membres d'un département a voulu rencontrer l'auteure en groupe, lors d'une assemblée départementale, afin de répondre aux questions prévues au protocole. Huit (8) membres du département étaient présents lors de cette rencontre.

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES⁵

Les propos enregistrés sur bandes audios ont fait l'objet de transcriptions *verbatim* (intégrales) effectuées par l'auteure seule. Les autres observations et notes prises lors d'entrevues ont figuré dans un journal de bord. L'ensemble de ces données a fait l'objet d'une analyse de contenu. Cette dernière aide à classer l'information obtenue en relevant les principaux thèmes qui reviennent dans les discussions. L'analyse de contenu indique également comment les données parlent en regard de certains concepts théoriques. En somme, comme Robson (1992 : 275) l'indique, "...content analysis is 'codified common sense' : a refinement of ways that might be used by lay persons to describe and explain aspects of the world about them".

⁴ Rappelons que le programme d'évaluation du rendement s'adresse au seul personnel enseignant régulier, ce dernier terme désignant les enseignants-es ayant un statut de permanent-e.

⁵ Des tableaux synoptiques faisant état des réactions générales des personnes rencontrées face à l'évaluation peuvent être consultés en annexe 2.

CHAPITRE IV

PRAXIS ET ORGANISATION

L'analyse qui suit sera présentée en décrivant, dans un premier temps, les pratiques d'évaluation des enseignants-es. Dans un deuxième temps, l'évaluation du rendement du personnel enseignant sera présentée dans une perspective organisationnelle, regroupée autour de quatre thèmes.

4.1 LA PRAXIS DE L'ÉVALUATION

Cette section évoque les sources d'évaluation utilisées pour s'assurer de la qualité de l'enseignement donné. Les sources d'évaluation prennent toutes sortes de formes et sont employées dans une perspective d'aide continue. Les pratiques d'évaluation du travail de l'enseignant-e se situent dans l'ordre des moyens pour s'adapter à des situations toujours changeantes (contexte de l'enseignement), leurs buts n'étant pas de se conformer à un modèle idéal d'enseignement. La praxis de l'évaluation du travail de l'enseignant-e est constitué de l'ensemble plus ou moins homogène de ces sources d'évaluation.

4.1.1 Les étudiants-es

La principale source d'évaluation provient de la rétroaction des étudiants-es. En effet, ces derniers sont appelés à se prononcer sur le travail des enseignants-es et ce, de différentes façons : à l'aide d'un questionnaire où l'on invite l'étudiant-e à se prononcer sur un ensemble d'éléments concernant la prestation et l'organisation du cours; soit à l'aide de sondages avec des questions ouvertes permettant une appréciation plus qualitative et adaptée; soit aussi d'une façon orale, en classe, l'enseignant-e s'adressant aux élèves directement et ce, tout au long de la session. Les étudiants-es peuvent aussi être invités aux réunions départementales afin qu'ils puissent se prononcer sur des thèmes reliés à la matière ou aux liens entre les cours.

Les questionnaires et sondages sont distribués à la fin du trimestre, la plupart du temps entre la 7^{ième} et 10^{ième} semaine de cours (pas à la fin d'un examen final). Lorsque ces instruments sont utilisés de façon plus systématique, une personne autre que celle évaluée distribue l'instrument afin que les élèves soient plus à l'aise pour répondre. La compilation des données est effectuée par l'enseignant-e ou par une firme extérieure. Les résultats demeurent la propriété de l'enseignant-e. Partager les résultats entre pairs n'est pas chose courante.

Le questionnaire-étudiant-e ne constitue pas un élément essentiel pour le travail de l'enseignant-e, mais il aide à clarifier certaines choses (ou confirmer certaines choses), comme par exemple, des notes de cours qui ne sont pas assez claires, des notions difficiles qui ne sont pas très bien assimilées, etc. Lorsque le questionnaire est utilisé de façon systématique par l'enseignant-e, il est alors très adapté à la discipline et à ses méthodes pédagogiques particulières. Le questionnaire produit alors une information riche et intéressante pour l'enseignant-e.

4.1.2 Les plans de cours

Les buts poursuivis par l'examen des plans de cours visent surtout la conformité des méthodes d'évaluation, la cohérence entre les différents cours ou d'autre aide qui pourrait être demandée par les membres d'un département. Il ne s'agit pas de pratiquer "l'intégrisme pédagogique" car il est admis qu'il existe plusieurs façons de bien enseigner. Il existe des variations dans le degré de révision de l'ensemble des plans de cours entre les départements techniques et préuniversitaires, les premiers étant soumis plus directement à la dynamique du marché du travail (changement rapide des techniques, des connaissances).

4.1.3 Les diplômés et employeurs

Là où l'on retrouve des programmes professionnels, et plus précisément un agrément⁶ de ces derniers, les programmes sont évalués systématiquement par les diplômés et les employeurs. Il s'agit d'une des conditions de l'agrément. Les diplômés et les employeurs remplissent un questionnaire prévu à cette fin, les données sont compilées et partagées entre les membres du département afin de procéder à des ajustements s'il y a lieu.

4.1.4 Le tutorat

Le tutorat figure également comme source d'évaluation du travail de l'enseignant-e. Il s'agit ici d'offrir du soutien aux jeunes enseignants-es qui débutent leur vie professionnelle. Le tutorat s'inscrit donc dans la phase de socialisation et d'apprentissage des normes du groupe professionnel (Mintzberg, 1982). Le tutorat peut se présenter sous plusieurs formes, de l'aide personnel d'un collègue aux guides et autres documents de référence mis à la disposition des nouveaux-elles. Parmi ces documents, on retrouve des guides d'élaboration de plans de cours, des plans de cours qui sont déjà utilisés par les enseignants-es du département, des questionnaires d'évaluation de l'enseignant-e par les étudiants-es, etc.

4.1.5 La politique officielle

Les différentes formes d'évaluation peuvent se situer dans un cadre plus formel: l'agrément de programme, comme mentionné plus haut, exige que ces pratiques soient plus formalisées et suivies. Un cadre formalisé peut également exister, mais ne pas être effectif en tout temps. En effet, son application dépend de la volonté du responsable de la coordination départementale (RCD) de procéder à la distribution

⁶ Reconnaissance du programme par une autorité, généralement une association ou corporation professionnelle comme l'Association des médecins du Canada ou la Corporation des infirmières du Québec.

systematique, à la fin du trimestre, de questionnaires d'évaluation des enseignants-es par les étudiants-es. Les résultats vont toujours à l'enseignant-e seul-e.

4.2 L'ORGANISATION DE L'ÉVALUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'analyse qui suit est regroupée autour de quatre thèmes. Les trois premiers concernent notre objet d'étude, c'est-à-dire le cégep comme bureaucratie professionnelle. Plus précisément, ces thèmes évoquent les contradictions inhérentes aux contextes administratifs particuliers dans lequel s'insère l'évaluation du personnel enseignant. Le quatrième thème aborde la question de l'évaluation du personnel enseignant dans une perspective de stratégie de changement.

4.2.1 Thème 1 : Contrôle bureaucratique/autonomie professionnelle

La complexité associée à l'implantation d'un processus d'évaluation du personnel enseignant réside, entre autres, dans les différents intérêts en présence, représentés selon les logiques managérielle et professionnelle. En pratique, ces deux visions amènent à concevoir différemment ce qu'est l'évaluation de la performance de l'enseignant-e.

La logique managérielle serait orientée vers la réduction de l'incertitude, la prévisibilité des comportements, la recherche de la stabilité et de l'efficacité. C'est pourquoi elle se préoccupe de la gestion de l'évaluation (le cadre, les procédures, les instruments, l'efficacité,...). La logique professionnelle serait, quant à elle, centrée sur la cohérence de l'acte pédagogique et sur l'exigence d'accorder à chaque cas un traitement particulier (Proulx, 1993). Comme un membre du personnel enseignant en témoigne :

"Lorsque tu enseignes, tu es seul dans ta classe, quelquefois, tu ne sais pas exactement pourquoi ça ne passe pas, alors c'est utile d'avoir des moyens pour diagnostiquer et corriger. Si on ne fait que pointer du doigt mes faiblesses et qu'on ne me donne pas les moyens d'y remédier, on vient seulement de me démotiver. Il faut donc des outils qui témoignent

de la complexité de la tâche car enseigner ce n'est pas mécanique, tu es constamment confronté à de nouvelles situations avec tes élèves..."

L'évaluation du personnel enseignant s'inscrit alors dans une perspective d'aide, de support à l'enseignant et non, à prime abord, dans une perspective de modèle avec des procédures et des règles systématiques auxquelles les enseignants-es devraient se plier :

"Un système, c'est pour répondre à des normes. Moi ce que j'ai besoin, ce n'est pas ça. J'ai besoin d'outils pour détecter mes faiblesses et les moyens pour les corriger..."

La coexistence de règles bureaucratiques et de normes professionnelles donne lieu à deux principaux problèmes du point de vue de l'implantation d'un système formel d'évaluation du rendement du personnel enseignant. D'une part, il existe une réelle difficulté à définir précisément ce qu'est un bon enseignant ou une bonne enseignante car il y a plusieurs bonnes façons d'enseigner. Cette imprécision se retrouve également à la base de l'autonomie des enseignants-es étant donné que plus leur champ de pratique serait défini, plus il serait contrôlable de la part de l'équipe de direction.

D'autre part, il existe une différence essentielle entre ce qui est révélé (de l'évaluation) à la partie directement chargée d'assurer le service (l'enseignant-e, le département) et ce qui est communiqué à un niveau supérieur (la Direction des études). Dans le premier cas, il s'agit en général de donner des informations, de la rétroaction en vue d'améliorer le travail de l'enseignant-e, selon les besoins et les situations. Dans le second cas, il s'agit d'exercer un contrôle sur l'affectation des ressources ou de récompenser concrètement la qualité.

La mise en place de l'évaluation du personnel enseignant peut conduire à des tensions si cette dernière sert à la fois à éclairer l'enseignant-e sur son propre fonctionnement dans le cadre d'un mécanisme de rétroaction, et à donner à l'équipe de direction des éléments d'appréciation devant servir à guider les décisions. Les réticences à "sortir les informations" (de l'évaluation) du département s'inscrivent

dans ce contexte et ce, même si l'évaluation poursuit un but formatif. La décision de l'affectation des ressources de perfectionnement et de l'aide à l'enseignement (évaluation formative selon l'équipe de direction) apparaît "innocente" parce qu'elle est mise en opposition à la décision concernant l'emploi de l'enseignant-e (évaluation sommative selon l'équipe de direction), évidemment plus névralgique. Cela ne doit pas conduire à occulter le fait qu'il y ait bel et bien une décision à prendre de la part de l'équipe de direction concernant l'affectation des ressources de perfectionnement pour le personnel enseignant. Pour que l'équipe de direction puisse décider, elle a besoin d'information sur le travail des enseignants-es et comme nous l'avons vu plus haut, ce point se situe au centre de la contradiction contrôle bureaucratique/ autonomie professionnelle.

4.2.2 Thème 2 : Supérieur/subordonné

La structure d'un collège en tant qu'organisation professionnelle ne se prête pas facilement à l'évaluation du personnel enseignant, entendue sous sa forme traditionnelle, c'est-à-dire par les circuits hiérarchiques. Les systèmes hiérarchiques dans les collèges sont assez peu développés car les principes d'autonomie, d'autogestion et de démocratie consensuelle y sont privilégiés (Birnbaum, 1988), du moins pour ce qui est du département, centre de la production. Cet état de fait rend la reddition de comptes plus complexe.

Par exemple, selon la structure en place, le responsable de la coordination départementale (RCD) a beaucoup de responsabilités mais peu de pouvoir. Il y a personne pour répondre formellement de l'évaluation, personne pour en prendre la responsabilité : les enseignants-es sont entre égaux dans leur département. L'administration est vu comme ayant un droit de regard sur le travail des enseignants-es, qu'il s'agit d'un geste public, mais le sentiment est que les supérieurs ne savent pas ce que fait un enseignant-e, d'où le problème d'évaluer son travail. Paradoxalement, ce discours contribue également, comme nous l'avons vu,

au maintien de la relative indépendance des enseignants-es en regard du contrôle de l'administration.

Ces deux hiérarchies parallèles sont donc maintenues indépendantes l'une de l'autre, créant un fossé (physique, psychologique et sociologique) entre supérieur et subordonné. Qui plus est, dépendamment de quel côté du fossé l'on se trouve, la définition du supérieur et du subordonné n'est pas toujours la même. Quelquefois, c'est la pyramide inversée et l'administration est perçue comme le subordonné. Ce contexte est aussi à l'origine de la dichotomie de perception quant à l'évaluation du personnel enseignant. Pour l'un, il s'agit d'aide, de support apporté à la demande des enseignants-es, pour l'autre, il s'agit d'avoir un droit de regard sur les ressources ainsi affectées.

4.2.3 Thème 3 : Besoins individuels/buts institutionnels

Dans une bureaucratie professionnelle, il est plus difficile d'arrimer les besoins individuels et les buts institutionnels étant donné, comme nous l'avons vu, du contrôle considérable que les professionnels-les exercent sur leur travail. Bien que l'identification des individus aux organisations n'est jamais si poussée qu'elle les amène à "se fondre" avec l'organisation, la bureaucratie professionnelle est plus propice à cette appropriation de l'organisation par ses membres que d'autres formes d'organisation où l'autonomie des opérateurs est moins forte. En effet, plus les initiatives des participants-es augmentent, plus la gestion de l'ensemble se complique.

Dans ce contexte, la question est de savoir si un ensemble déterminé d'éléments menant à un diagnostic (système d'évaluation du rendement) peut améliorer le travail de l'enseignant, sa véritable finalité. Si tel est le cas, on pourra arriver à une forme d'équilibre entre les besoins individuels des enseignants-es (amélioration du travail) et les buts institutionnels (supervision).

4.2.4 Thème 4 : L'évaluation : des interrogations face au changement

Un changement devient applicable en fonction de ce qu'il a à offrir à ses utilisateurs immédiats : le personnel enseignant et les étudiants-es. Cela pose la question des besoins ressentis et leur priorisation (Mongeau, 1993). Pour s'impliquer, l'enseignant-e doit y voir l'occasion d'en retirer des avantages professionnels concrets. Bref, le changement doit correspondre au sens que l'individu donne à son travail et ce sens est en constante évolution. Dire cela, c'est reconnaître le caractère construit de nos modes d'actions individuels et collectifs. "C'est donc reconnaître le caractère construit du changement" (Crozier, 1977 : 29).

Le caractère construit ou contingent du changement nous oblige à écarter un modèle de changement qui serait rationnellement établi d'avance. Le changement ne peut résulter que d'un processus collectif d'apprentissage et d'expérimentation qui permet de créer de nouvelles significations chez les principaux intéressés. Cette perspective, bien que "décourageante" pour quiconque recherche une technique d'application et de mise en oeuvre sans heurts, a l'avantage d'indiquer les limites du contrôle sur les actions humaines.

Dans notre étude, la question des besoins ressentis et des avantages concrets que les enseignants-es peuvent obtenir de l'évaluation de leur performance reste à démontrer. C'est dire que les enseignants-es doivent en faire l'expérience afin d'intégrer les finalités de l'évaluation et leurs finalités effectivement vécues. Les différences qui existent dans le fonctionnement des départements voués à des programmes professionnels (e.g. techniques infirmières), comparés aux départements disciplinaires (e.g. français), fournissent un exemple convaincant de l'incidence des besoins effectivement ressentis. La dynamique du marché du travail guide davantage les départements techniques, en termes d'adaptation de leur enseignement et constitue ainsi une importante source de motivation. Cela n'est pas le cas pour les départements préuniversitaires, ces derniers voyant leurs programmes déterminés par le ministère de l'Éducation (encore davantage avec la

dernière Réforme et l'approche par compétences), ce qui réduit le contrôle qu'ont les enseignants-es sur la nature de leur travail. Comme l'indique Mintzberg (1982), ce n'est pas là une façon de motiver les professionnels-les.

Dans ce contexte, à défaut d'une solide monnaie d'échange, la demande de changement doit être, tout au moins, perçue comme légitime. Comme nous l'avons vu, l'acceptation des politiques de gestion par le corps professoral est largement dépendante de la perception qu'ont les enseignants-es des capacités de l'équipe de direction à défendre le travail des enseignants-es.

CHAPITRE V

RECOMMANDATIONS

Le réseau collégial en est à la première phase d'un processus global de changement. L'application de la Réforme "Robillard" (ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, 1993) avec ses examens nationaux, son approche par compétences, les restrictions budgétaires et la structure démographique en mutation (Pommainville, 1990), c'est-à-dire le vieillissement du personnel enseignant sont autant d'exemples qui illustrent l'ampleur des changements et l'espace-temps différencié dans lequel ils prendront place. Plusieurs éléments décrits à la section précédente devront être pris en considération dans les efforts d'implantation d'un processus d'évaluation du personnel enseignant. D'un point de vue organisationnel, ces recommandations permettront aux différents acteurs de progresser dans ce processus de changement.

- 1- **Soyez prêt à confronter ces contradictions...**
 - **contrôle bureaucratique/autonomie professionnelle**
 - **supérieur/subordonné**
 - **besoins individuels/buts institutionnels**
 - ... afin que la stratégie puisse les estomper au lieu de les exacerber

- 2- **Permettre aux principaux concernés de faire l'APPRENTISSAGE, de TESTER de nouvelles capacités en regard de l'évaluation de leur performance.**

Par des moyens comme :

- **Adresser la question du perfectionnement avant l'évaluation.**
- **Impliquer les enseignants-es dans le processus complet de l'évaluation de leur rendement.**

- Intégrer cette évaluation à l'évaluation du contexte d'enseignement, c'est-à-dire aux conditions qui nourrissent l'amélioration des compétences du corps professoral.
- Organiser des sessions conjointes de formation sur l'évaluation (équipe de direction et enseignants-es) afin de favoriser les conceptions communes.

CONCLUSION

La stratégie d'implantation d'un processus d'évaluation du personnel enseignant doit prendre en compte que cette évaluation sera effective dans la mesure où les enseignants-es vont la supporter et l'intégrer. C'est cette "valeur ajoutée" qui constitue l'apport décisif au changement. Il demeure que tout changement est un pari. Aucune analyse scientifique ou théorie du management ne pourra éliminer cette incertitude. Elle peut être réduite si les conditions ont pu être préparées afin de permettre aux enseignants-es de prendre en charge l'évaluation à leur niveau, c'est-à-dire dans les départements, où tout se joue. La démarche échouera si elle n'a pas pris en compte la situation, les stratégies et capacités des participants-es.

À cet égard, l'auto-évaluation de l'enseignant-e, en fournissant la formation et les outils appropriés, peut constituer un excellent point de départ à l'évaluation de sa performance. Nous avons vu également que l'auto-évaluation sied mieux au contexte étant donné le contrôle qu'ont les enseignants-es sur leur travail et leur niveau de qualification (Meyer, 1991). Un engagement ferme et explicite de la part de l'institution envers le perfectionnement des compétences du corps professoral démontre également l'utilité du diagnostic que représente l'évaluation du rendement.

Un système d'évaluation du personnel enseignant qui se situe dans un effort plus large d'amélioration favorise la reddition de comptes à travers l'investissement dans les normes et valeurs professionnelles. Le système doit encourager l'innovation (donc le risque) et l'acquisition de nouvelles compétences (perfectionnement) et récompenser le développement professionnel. Un système qui récompense les enseignants-es pour leurs performances passées encourage plutôt les observations "neutres" ou peu menaçantes. Les enseignants-es tentent de ne pas divulguer les problèmes puisque ce système ne leur donne autre choix que de se plier aux normes préétablies.

Paradoxalement, les contradictions inhérentes au contexte administratif sont essentiels à la vitalité et à la productivité d'un établissement scolaire. La reddition de comptes et l'amélioration des compétences peuvent être des buts fondamentaux; enseignants-es et gestionnaires ont chacun des rôles indispensables à remplir. Les règles bureaucratiques doivent coexister avec des normes professionnelles parce que l'éducation est un bien public soumis à des révisions et inspections de la part d'organismes gouvernementaux. Refuser de confronter ces contradictions intrinsèques à l'évaluation du personnel enseignant promet des lendemains difficiles pour des initiatives significatives dans ce domaine. Une réponse constructive requiert de la stratégie d'implantation qu'elle estompe ces contradictions au lieu de les exacerber.

Enfin, des sessions conjointes de formation (équipe de direction/enseignants-es) peuvent amener les deux logiques à confronter leurs visions des concepts et ainsi, à parler le même langage concernant tous les aspects d'un processus d'évaluation. Cela démontre également que l'évaluation du personnel enseignant est fait avec les enseignants-es et non aux enseignants-es.

RÉFÉRENCES

- BERNARD, H. (1992) Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur - Théorie et pratique, Laval, Éditions Études Vivantes.
- BIRNBAUM, R. (1988) How Colleges Work : The Cybernetics of Academic Organization and Leadership, San Francisco, Jossey-Bass.
- BURGESS, Robert G. (1989) "A Problem in Search of a Method or a Method in Search of a Problem ? A Critique of Teacher Appraisal" P.p 24-35 in Simons H. et John Elliott (eds), Rethinking Appraisal and Assessment, Philadelphia, Open University Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993) L'évaluation en éducation : situation et développements, rapport annuel 1992-1993, Québec, Les Publications du Québec.
- CORRIVEAU, Louise (1991) Les cégeps - Question d'avenir, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard (1977) L'acteur et le système, Paris, Éditions du Seuil.
- FULLAN, G. Michael (1991) The New Meaning of Educational Change, 2e éd., New York, Teachers College Press.
- GUSKEY, T. R. (1994) "What you assess may not be what you get", Educational Leadership, vol. 51, no.6, p. 51-54.
- HOWE, R. (1994) "Mais que s'est-il donc passé dans la réforme de l'enseignement au Kentucky ?", Pédagogie Collégiale, vol. 8, no. 1, p. 12.
- LANDSHEERE, G de (1992) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses Universitaires de France.
- L.Q. C. 26 (1993) Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives, in Lois du Québec, Québec, Les Publications du Québec.
- MCLAUGHLIN, M. W. (1990) "Embracing Contraries : Implementing and Sustaining Teacher Evaluation" Pp. 403-415 in Millman J. et L. Darling-Hammond (eds), The New Handbook on Teacher Evaluation, Newbury Park, Sage Publications.

- MACMILLAN, J.B. et S. PENDLEBURY (1985) "The Florida Performance Measurement System : A Consideration", Teachers College Record, vol 87, no. 1, p. 67-78.
- MEYER, H.B. (1991) "A Solution to the Performance Appraisal Feedback Enigma", Academy of Management Executive, vol. 5, p. 68-76.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993) Des collèges pour le Québec du XXIe siècle. L'enseignement collégial québécois : Orientations d'avenir et mesures de renouveau, Québec, Les Publications du Québec
- MINTZBERG, H. (1982) Structure et dynamique des organisations, Paris, Les Éditions d'organisation.
- MONGEAU, J.-L. (1993) Le réseau collégial et l'approche-programme : une analyse organisationnelle, Rapport de stage, Maîtrise en administration publique, Montréal, ÉNAP.
- PARENT, A.-M. Mgr (président) (1963) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Québec, Gouvernement du Québec.
- POMMAINVILLE, Roger (1990) La structure d'ancienneté des organisations : un effort de reconceptualisation, Mémoire de maîtrise, Montréal, Hautes Études Commerciales (HEC).
- PROULX, Marcel. (1993) Rationalité professionnelle et rationalité managérielle dans la gouverne des tribunaux judiciaires québécois, Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques de Paris.
- ROBSON, Colin (1993) Real World Research - A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers, Oxford U.K. et Cambridge U.S.A., Blackwell.
- SCRIVEN, M. (1981) "Summative Teacher Evaluation" , Pp. 244-271 in Millman J. (ed.), Handbook of Teacher Evaluation, Beverly Hills, Sage Publications.
- SHULMAN, L. S. (1986) "Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching". Educational Researcher, vol. 15, no. 2, p. 4-21.
- SPEE, A. et R. BORMANS (1992) "Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur". Gestion de l'enseignement supérieur, vol. 4, no. 2, p. 152-169.

SYMONS, G.L. (1994) "Contradictions of Policing in Democratic Societies : The Canadian Case", Communication présentée lors du Congrès International de l'Asociacion Mexicana de Estudios Canadienses à Mexico, le 27-29 avril 1994.

TYSON-BERNSTEIN, H. (1987) "The Texas Teacher Appraisal System : What Does It Really Appraise ?". American Educator, printemps, p. 26-31.

ANNEXE 1

LE PROTOCOLE D'ENTREVUE

PROTOCOLE D'ENTREVUE

Vers l'élaboration d'une stratégie d'implantation du processus d'évaluation des enseignants-es : les pratiques actuelles et les attentes exprimées par les enseignants-es.

But de l'entrevue :

Recueillir les points de vue des enseignantes et enseignants sur l'évaluation, plus précisément, nous sommes intéressée savoir quelles sont leurs pratiques actuelles et leurs attentes en matière d'évaluation du rendement des enseignantes et enseignants.

Note : Cette entrevue demeurera confidentielle et l'anonymat se verra assuré pour tous les participants.

1. Pouvez-vous me faire un rapide portrait de votre expérience comme professeur au cégep ?
 - * années d'expérience
 - * formation
 - * clientèle (préuniversitaire, technique)
2. Comment voyez-vous l'évaluation des enseignantes et enseignants ?
 - * avantages / inconvénients
3. Est-ce que votre département possède une politique d'évaluation de ses enseignantes et enseignants et si oui, en quoi consiste-t-elle ?
 - * quels aspects sont évalués
 - * qui évalue (sources d'information)
 - * comment évaluez-vous (outils)
 - * traitement de l'information (accès)
 - * fréquence
 - * origine de la mise en place de la politique
4. Si non, est-ce que votre travail fait l'objet d'une forme d'évaluation et si oui, en quoi consiste-t-elle ?
 - * voir points précédents et origine de cette évaluation

5. **Si non (d'aucune manière), pouvez-vous me dire comment vous verriez un système d'évaluation des enseignantes et enseignants ?**

- * aspects possibles et souhaitables à évaluer
- * comment évaluer
- * le ou les évaluateurs
- * le traitement de l'information (accès)

ANNEXE 2

L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse de contenu

Les tableaux synoptiques qui suivent montrent l'analyse de contenu qui a été effectuée des entretiens avec les enseignants-es. Il s'agit de l'analyse brute. L'analyse de contenu aide à classer l'information ainsi obtenue en relevant les principaux thèmes qui reviennent dans les discussions.

La séquence des tableaux s'inspire des principales questions posées dans l'entrevue semi-structurée (se référer au protocole à l'annexe 2). Le premier tableau fait état des réactions générales face à l'évaluation du rendement (question 2 du protocole). Le deuxième évoque les pratiques d'évaluation chez les enseignants-es (question 3 et 4 du protocole). Le troisième tableau indique les conditions suggérées par les enseignants-es en regard d'un système d'évaluation du personnel enseignant (question 5 du protocole).

motifs reliés au département

- * L'évaluation existe de facto : les étudiants, les pairs et le marché du travail (du moins, pour les depts. techniques).
- * Le succès concret dépend de la dynamique intra-départementale : ça marche quand tout le monde en prend la responsabilité.
- * Dans la perspective d'un système : on est entre égaux, qui va en prendre la responsabilité ?
- * Le RCD est dans une mauvaise position car il voit tout mais ne peut rien faire formellement.
- * si c'est pour aider (formatif), l'information doit rester au département : il faut que ça se discute là.

motifs reliés à l'administration

- * Il faut que cela soit productif, dans le but d'améliorer.
- * Le suivi est important. Il faut que ça me serve.
- * Il faut nous démontrer que ça va augmenter la qualité de l'enseignement.
- * Que vont-ils faire avec ? Est-ce que cela va enrayer les cas d'incompétence ? Vont-ils avoir le temps de gérer un système d'évaluation ?
- * Deux logiques : eux, voient cela en termes de système (règles...), moi, je vois cela en termes d'outils disponibles pour m'aider (auto-évaluation)
- * Il faut parler de perfectionnement avant l'évaluation.
- * Pour être valide, il faut également évaluer ce qui est en amont de l'enseignant-e (fait partie d'un tout et il y a des éléments hors de notre contrôle).

**PERCEPTION DE
L'ÉVALUATION :
PAS MENAÇANT
SAUF QUE...**

motifs reliés aux étudiants-es

- * Ils constituent une bonne source mais on ne peut faire l'unanimité : il faut donc connaître le contexte.
- * Souvent, ce sont les profs. exigeants qui ne sont pas appréciés des étudiants
- * Il faut faire attention aux effets pervers de la standardisation (questionnaires) : c'est un mouvement à la baisse.

motifs reliés au ministère

- * L'idée d'un système d'évaluation est une nécessité politique plus qu'un besoin.
- * Le ministère va évaluer "du papier" et non ce qu'ont réellement appris nos élèves.

L'ÉVALUATION DANS LES DÉPARTEMENTS

Sources d'évaluation	fonctionnement
Questionnaires-étudiants-es	<ul style="list-style-type: none"> * sur une base volontaire * systématique * le prof. conserve les résultats * construits à partir de plusieurs sources * périodes de distribution varient
Plan de cours	<ul style="list-style-type: none"> * envoi à l'administration * discussion ouverte en département * révision systématique individuelle ou départementale dans les domaines évoluant rapidement et dans les programmes agréés * contresigné par un pair choisi par l'évalué * dépend des cours * utilisation du guide d'élaboration des plans de cours ou de grille d'évaluation
Tutorat	<ul style="list-style-type: none"> * intégration des nouveaux: le jeune choisit son tuteur * sans évaluation formelle, plutôt sous forme d'aide
Consultation des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> * représentants des étudiants-es sont admis aux réunions départementales thèmes reliés à la matière, aux liens entre les cours
Milieu de travail (emplois et stages)	<ul style="list-style-type: none"> * programmes évalués par l'employeur (questionnaires) * échanges entre le département et le milieu de stage ou de travail
Diplômés	<ul style="list-style-type: none"> * programmes évalués par les diplômés (questionnaires)
Corporations professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> * programmes agréés: exigent l'évaluation par les diplômés et les employeurs à toute les sessions

UN SYSTÈME D'ÉVALUATION: LES CONDITIONS DE RÉALISATIONS SUGGÉRÉES

Paramètres	conditions
Évaluateurs et autres acteurs impliqués	<ul style="list-style-type: none"> *l'enseignante et l'enseignant *les pairs dans certains cas *des professionnels- les (conseiller pédagogique) *étudiants-es: importants-es mais pas la seule source (biaisé)
Traitement des données (confidentialité)	<ul style="list-style-type: none"> *pas de palmarès, peut-être s'inspirer du PAE *compiler par l'enseignant-e ou par une firme extérieure *les résultats doivent aller à l'enseignant-e et au département, s'il y a lieu.
Comment évaluer	<ul style="list-style-type: none"> *il faut apprendre aux enseignants-es à s'auto-évaluer (aide) *l'évaluation doit être une activité départementale, il faut voir comment on peut amener les départements à en prendre la responsabilité. *Ou il faut un RCD avec plus de pouvoir ou quelqu'un qui serait en charge de programmes spécifiques: plus près de ce qu'on fait, qui donne une direction et tranche quand il le faut.
Le système	<ul style="list-style-type: none"> *ne le voient pas nécessairement formalisé mais plutôt sous forme d'outils pour détecter nos faiblesses et moyens pour les corriger (auto-évaluation). *il faut prévoir du temps et des ressources. *le suivi est primordial: c'est un processus continu. *l'idée du système est une chose, dans la réalité il faut tester: les chances de succès sont haussées si cela prend la forme d'expériences à la base pour apprivoiser, apprendre et ajuster. *le système sommatif et formatif doit être séparé *il faut préciser la forme de reconnaissance et repenser les modalités du perfectionnement: actuellement, c'est en sus de notre tâche. *l'administration doit faire une démarche de formation en évaluation et méthodes (prend du temps) et il faut former les profs à l'auto-évaluation.