

À propos de l'évaluation institutionnelle *

*Les collèges n'ont d'autre choix que de s'engager
résolument dans l'évaluation institutionnelle.*

*Cet engagement devrait répondre à la volonté de rendre des comptes,
de faire le point sur la situation pour aller de l'avant ;
à la volonté aussi de revaloriser les personnes qui travaillent dans les collèges
et, ultimement, d'améliorer la qualité de l'apprentissage.*

Hélène Huot

Directrice des services pédagogiques
Cégep de Limoilou

Parler de l'évaluation institutionnelle est une entreprise périlleuse, s'il en est une, la question étant à la fois fondamentale et controversée, complexe et très à la mode.

Les réflexions que je présente ici sont incomplètes : elles ne couvrent pas toutes les dimensions de l'évaluation. Elles sont inachevées : elles ne permettront pas de conclure et, je le souhaite, elles forceront le débat au-delà du présent colloque. Elles ne visent pas à enrichir le corps scientifique en ce qui concerne la problématique de l'évaluation, ce que font et continueront de faire les experts et les chercheurs. Simplement, mon propos est de contribuer au débat, en exposant quelques-unes de mes observations et de mes convictions.

Je m'intéresserai d'abord à notre environnement, en cherchant à identifier les messages ou les signaux qu'il nous lance en matière d'évaluation institutionnelle ; nous verrons que, au fil des dernières années, l'incitation s'est transformée en pression. Je me situerai ensuite dans le cadre de notre organisation en abordant les principes – qu'on pourrait aussi appeler valeurs ou convictions – susceptibles de donner un sens à l'évaluation institutionnelle.

Une évaluation nécessaire

L'évaluation fait partie du vocabulaire de toutes les organisations modernes. Elle est d'emblée associée à la rationalité et à l'efficacité, à la recherche et à la garantie de la qualité, à l'autonomie et à la reddition de comptes. Et elle tire de ces associations une cote élevée de popularité et de légitimité, même de nécessité. Elle est de tous les discours, ou presque. Qu'en est-il dans l'environnement immédiat du monde de l'éducation ?

Évaluation et qualité

Les POUVOIRS PUBLICS en parlent, ils prennent même parfois des décisions dont l'ampleur et la rapidité réussissent à nous prendre par surprise. Rappelons par exemple la déclaration de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, ici même le 15 octobre dernier :

« J'ai fait de l'évaluation la priorité numéro un de mon action en matière d'enseignement collégial. J'ai alors invité tous mes partenaires à s'engager avec moi dans des actions concertées visant à démontrer, au vu et au su de toutes et tous, que les programmes que nous dispensons sont solides et adéquats, et que les diplômes que nous décernons sont pleinement fiables¹. »

La ministre a notamment annoncé, à cette occasion, la publication imminente d'indicateurs concernant l'enseignement collégial « en vue de vérifier [...] la qualité de l'enseignement post-secondaire². »

En même temps (les 23 et 24 octobre 1991), la FÉDÉRATION DES CÉGEPS tenait un séminaire sur « L'évaluation, une garantie de la formation » destiné aux présidents, aux directeurs généraux et aux directeurs des services pédagogiques des collèges. La question de l'évaluation est inscrite comme priorité dans le plan de développement pour 1992-1997, elle est d'ailleurs au cœur des préoccupations de la Fédération depuis quelque temps. Le président en témoigne, dans son dernier rapport, rappelant que les cégeps ont du mal à se défendre lorsqu'on attaque la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. « Et ce n'est pas la qualité qui est en cause, écrit-il. Ce qui nous manque, ce sont des mécanismes d'évaluation fiables, pluriformes, qui permettent à la population de savoir exactement à quoi s'en tenir quand elle s'adresse à nous³. »

Le CONSEIL DES COLLÈGES parle, lui, de reddition de comptes, contrepartie normale de l'autonomie, principe valable à la fois pour les collèges et pour chacune de leurs composantes⁴. Il travaille en ce moment à l'expérimentation du cadre de référence qu'il a rendu public et dont il entend se servir dans l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes ; il considère ce genre d'évaluation comme un « moyen privilégié de développement pédagogique, organisationnel et institutionnel⁵. »

Dans son dernier rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, le CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION affirme que « la qualité est devenue l'un des mots clés de toutes les

* Conférence d'ouverture du IX^e colloque annuel du collège de Limoilou, tenu les 14 et 15 janvier 1992, sur « L'évaluation, ses règles, ses pratiques ».

organisations et de toutes les entreprises. [...] La recherche de la qualité de l'éducation participe à ce courant de fond [...] La qualité se vit dans chaque établissement scolaire [...] L'évaluation est partie intégrante d'une telle démarche de prise en charge⁶. »

Ces messages entendus récemment ne sont pas nouveaux ; ils viennent confirmer, en les renforçant, les avis du Conseil supérieur publiés depuis 1971 ; les prises de positions du CADRE, connues déjà en 1975 ; le contenu du livre Blanc publié en 1978 ; les intentions gouvernementales qui ont présidé à la création du Conseil des collèges doté d'une commission de l'évaluation en 1979 ; sans oublier les travaux de la Fédération portant sur l'évaluation institutionnelle et publiés au début des années 80. Certains de ces textes sont d'une troublante actualité. L'extrait qui suit, tiré des travaux du CADRE publiés en 1975, en témoigne :

C'est un phénomène, qui nous a longtemps laissés perplexes, que les institutions d'enseignement ne se soient pas d'elles-mêmes astreintes à une auto-évaluation rigoureuse. Toute activité humaine, qui se veut rationnelle, doit se donner des objectifs, choisir des moyens propres à réaliser ces objectifs, utiliser de la meilleure façon ses ressources et enfin évaluer les résultats obtenus. [...] Chacun sait que, pour évoluer rationnellement, l'on doit s'adonner à l'évaluation, à l'analyse institutionnelle. C'est là une nécessité⁷.

L'image publique

La POPULATION aussi s'intéresse à l'évaluation du système d'éducation. Son opinion est plus fluide, plus difficile donc à cerner, mais réelle. Elle se manifeste directement ou indirectement, en privé et en public ; elle influence les médias qui l'influencent à leur tour, elle touche les hommes et les femmes politiques, elle affecte les agents éducatifs eux-mêmes. Elle entretient les rumeurs, fait et défait les réputations.

Et cette opinion publique, reconnaissons-le, nous est souvent défavorable. À nous, aux collègues, aux écoles ou à l'éducation en général. Il suffit, pour s'en rendre compte, de regarder du côté des médias. Les manchettes sont nombreuses qui projettent une image négative : nivellement par le bas ; piètres performances en français ; encadrement insuffisant ; échecs et abandons trop élevés ; absence de culture ; laxisme devant l'incompétence ; fonctionnement en vase clos ; inadéquation des programmes ; protection des intérêts corporatistes, voilà autant de reproches qu'on nous adresse... Je ne reviendrai pas, nous en avons suffisamment entendu parler, sur le palmarès de *L'actualité*. Je citerai un exemple, plus près de nous dans le temps et dans l'espace : le point de vue de l'éditorialiste Raymond Giroux, publié dans *Le Soleil*, en octobre dernier :

« Les études ne ressemblent en rien à des produits de consommation. [...] De là à capituler honteusement et à refuser de comparer les meilleurs et les cancras, il y a une marge que le Québec a allègrement franchie pendant une bonne vingtaine d'années. [...] Le Conseil des collèges publiait il y a quelques jours un document révélateur : à l'heure où fument les clichés sur la qualité totale ou la mondialisation de l'économie, le Québec ne peut garantir la qualité des diplômes émis par un collège sur cinq. Aucune entreprise ne survivrait à un tel rapport qualité-prix. [...] Tous ceux qui connaissent un tant soit peu le fonctionnement du modèle éducatif

*« Chacun sait que,
pour évoluer rationnellement,
l'on doit s'adonner à l'évaluation,
à l'analyse institutionnelle.
C'est là une nécessité ».*

québécois savent qu'il s'agit d'un régime qui évolue en vase clos, où chaque intervenant doit protéger ses partenaires pour assurer ses propres arrières⁸. »

Une image à refaire

Mais il n'y a pas que les journalistes et les citoyens « ordinaires » qui nous donnent un feed-back de cette nature. Des analystes sérieux – « objectifs », c'est-à-dire qui ont un préjugé favorable au milieu de l'éducation ! – croient que certains faits contribuent à ternir l'image des collèges. Leur message, à eux, n'en est pas un de condamnation ni de jugement, mais une mise en garde, un signal d'alarme, comme un « conseil d'ami... »

C'est de cette manière qu'il faut, me semble-t-il, comprendre les propos du président de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) lorsqu'il note justement que certains cas « déviants », plus visibles que nombreux, donnent l'impression que les établissements sont irresponsables⁹. Et ceux du Conseil supérieur : « Nombreux sont ceux qui pensent qu'un déséquilibre s'est installé entre la protection des usagers et celle des enseignants : ces derniers seraient en meilleure position que les premiers. [...] Les enseignantes et les enseignants pourraient ainsi mettre de l'avant des recours et des procédures adaptés au secteur de l'éducation. Il semble au Conseil que c'est là une des conditions du rétablissement de la confiance du public envers le corps enseignant, confiance qui fait défaut dans de nombreux milieux et que les enseignantes et les enseignants cherchent eux-mêmes à retrouver devant la population¹⁰ ».

Des observations semblables ont marqué les exposés lors du colloque organisé par l'Institut québécois de recherche sur la culture à l'occasion du 25^e anniversaire du ministère de l'Éducation. Il y fut explicitement question de « l'image ternie » des professeurs auprès du public, de la nécessité pour ces derniers de se réapproprier la dimension proprement professionnelle de leur activité et de se donner un discours qui ne soit ni uniquement « mandarinal », ni uniquement « syndical¹¹ ».

La Fédération des cégeps reconnaît qu'il en est de la qualité comme de la justice : non seulement la qualité de la formation doit exister mais il doit y avoir apparence de qualité. Sur ce plan, note-t-elle dans son mémoire sur les cégeps de l'an 2 000, le réseau collégial est perçu moins positivement qu'il ne devrait l'être. « N'ayant pas les outils adéquats pour témoigner rapidement, clairement et hors de tout doute raisonnable de la qualité de leurs activités, [les collèges] sont à la merci de toutes les malveillances et de toutes les démagogues¹² ».

Ici encore il convient de relire l'histoire ; nous constaterons de nouveau que les signaux d'alarme à propos de l'image « négative » ne sont pas nouveaux. Relisons un passage du livre Blanc (1978) que l'on pourrait réécrire aujourd'hui dans les mêmes mots :

« Les interrogations persistantes de nombreux milieux sur la « qualité de l'enseignement » reposent parfois, convenons-en, sur des jugements globaux peu réfléchis et véhiculés à la manière des slogans. Certaines lacunes, cependant, ont été dénoncées trop fréquemment pour qu'il n'y ait pas là un fond de vérité. [...] Nombreux sont les observateurs qui notent que les CÉGEPS, où la collectivité a placé tant d'argent, d'énergie et d'espoirs, jouissent de moins en moins de la « chance au coureur. » [...] Les griefs ne manquent pas : défaut de rigueur intellectuelle, tâtonnements, lacunes criantes dans des apprentissages de base comme celui de la langue maternelle¹³ ».

La nouveauté, ce n'est donc pas le contenu des messages, mais leur concordance, leur intensité, leur persistance, la crédibilité qui les accompagne. L'idée de l'évaluation comportait une part de tabou, on en parle maintenant d'une manière explicite ; elle était pertinente, elle est devenue nécessaire ; elle a gagné en acceptabilité en regard des valeurs de la société et des organisations ; elle alimentait les travaux des spécialistes, elle a envahi le discours public. Elle est devenue incontournable, quelque part entre le bien absolu et le mal nécessaire...

Le temps de l'action

La balle est dans notre camp. Nous recevons des messages, de plus en plus pressants, et qui seront de plus en plus nombreux, en faveur de l'évaluation dans l'éducation et dans les collèges.

Convenons-en tout de suite : il y a des pressions auxquelles il faut résister. Par exemple, le débat sur la place publique, piégé à la base : reconnaître certains problèmes dans les collèges, c'est donner raison à ceux qui nous condamnent en bloc ; nuancer ou pondérer les jugements à l'emporte-pièce qu'on nous adresse, c'est nous placer d'emblée sur la défensive... Il convient aussi de résister à la tentation d'établir des politiques générales pour régler des cas marginaux, pour punir les déviants. Il convient également de résister à la tentation « comptable », la valeur éducative débordant la valeur aux livres, la valeur marchande et la plus-value...

Mais certaines pressions coïncident avec nos motifs internes de poser des gestes, renforçant ainsi nos raisons de passer à l'action. Quels sont donc les principes, valeurs ou convictions susceptibles à la fois de nous motiver et de nous guider en matière d'évaluation ?

Les intervenants

*sont les mandataires du Collège
à qui ils doivent répondre ;
et ils doivent le faire
d'autant plus que leur marge
de manœuvre est grande.*

Nous sommes des mandataires

Ma première conviction renvoie au fait que nous sommes les mandataires de l'État. « Les collèges publics sont au service de la nation, lit-on dans le livre Blanc, laquelle est constituée, à ce niveau, des étudiants¹⁴ ».

L'État nous a confié un rôle à l'intérieur de sa mission éducative, il a mis pour cela d'importantes ressources à notre disposition. En retour, il nous a rendus responsables, autrement dit appelés à répondre – « responsables » et « répondre » sont de la même famille – de la qualité du travail accompli et du bon usage des ressources. L'État s'en remet à nous, la responsabilité qui nous incombe étant proportionnelle à l'autonomie qui nous est accordée. Inversement, le Collège n'a pas à répondre de ce qui ne dépend pas de lui, il n'a pas à assumer la responsabilité là où il n'a pas le pouvoir.

Autrement dit, plus l'État donne de l'autonomie à son mandataire, plus le mandataire doit rendre des comptes. Réclamer une plus grande décentralisation, une plus grande marge de manœuvre, c'est s'exposer – s'engager – à rendre plus de comptes. Paradoxalement, c'est parce que les collèges sont autonomes qu'il faut parler de reddition de comptes.

De la même manière que le Collège n'est pas une entreprise indépendante, les personnes qui y travaillent ne sont pas des travailleurs autonomes. Comme on le dit couramment, personne ici ne travaille « à son compte ». De la même manière que le Collège est le mandataire de l'État à qui il doit répondre, les intervenants sont les mandataires du Collège à qui ils doivent répondre ; et ils doivent le faire d'autant plus que leur marge de manœuvre est grande. Ceux qui n'ont pas une telle obligation, ce sont précisément les gens « à leur compte ». Ces derniers ne sont redevables qu'à eux-mêmes ; ils en assument le risque.

Dans une telle perspective, tous les intervenants, et les enseignants au premier chef, sont appelés à revoir, si nécessaire, et à confirmer leur engagement envers l'institution. Pourquoi les enseignants en particulier ? Il serait certes commode, et moins compromettant, de parler des intervenants en général, comme si les enseignants étaient des agents comme les autres. Mais ce serait nier la réalité.

Bien qu'ils ne soient pas les seuls concernés par la mission éducative, qu'ils ne soient pas les seuls intervenants dans le cheminement scolaire des élèves, qu'ils ne puissent répondre seuls de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, les enseignants sont les premiers agents éducatifs. Premiers en terme de primauté ; premiers parce que parfois les seuls ; premiers parce que les plus influents, les plus déterminants en regard de la mission du Collège.

Les enseignants se distinguent aussi des autres intervenants par la marge de manœuvre qui leur est accordée. Dans un contexte de liberté académique, la situation de l'enseignant commande l'autonomie et, en retour, elle implique une responsabilité proportionnelle.

C'est pour cette raison que la participation et l'engagement des enseignants prennent une telle importance dans un projet institutionnel. Et, inversement, leur retrait, leur repli, leur fonctionnement

*Seule une entreprise
d'évaluation rigoureuse,
menée au-delà des impressions et
de l'image, nous forcera à jeter
un regard critique, et courageux,
sur l'activité passée et présente.*

en marge des autres forces agissantes du milieu condamnent l'institution au piétinement.

Se rendre compte

S'il faut donner des preuves, je crois toutefois que c'est d'abord à nos propres yeux qu'il faut le faire, à l'intérieur de notre institution. Autrement dit, avant de « rendre des comptes à », il importe de « se rendre compte de ». Pour notre propre gouverne. Parce que chacun a besoin de connaître la valeur de ce qu'il fait, que chacun a besoin d'une évaluation crédible à ses propres yeux.

En effet, nous avons besoin de savoir où nous en sommes en regard de la mission qui nous est confiée. Qu'en est-il des résultats obtenus en regard des moyens utilisés, des ressources octroyées et des objectifs visés ? Une fois identifiées, et considérées, toutes les contraintes (normes, qualité des intrants, ressources financières, locaux, etc.), qu'en est-il de ce qui dépend de nous, des enseignants, de l'organisation scolaire, des stratégies locales, bref, de nos décisions ? Que faisons-nous avec la marge de manœuvre qui est la nôtre ? Avons-nous des raisons « crédibles » de nous accorder la meilleure cote ?

Seule une entreprise d'évaluation rigoureuse, menée au-delà des impressions et de l'image, nous forcera à jeter un regard critique, et courageux, sur l'activité passée et présente.

Nous devons donc d'abord nous donner les moyens de juger de l'efficacité de notre fonctionnement et de la qualité de nos services ; ensuite, en temps voulu, nous serons en mesure de rendre des comptes à ceux qui ont le droit d'en demander. Le premier pas sera franchi : n'est-ce pas la meilleure façon de témoigner de la qualité de notre collège que de faire la preuve que nous nous analysons sérieusement, que nous avons mis en place des mécanismes valides d'évaluation ?

S'évaluer pour évoluer

Il découle de ce qui précède qu'il convient de s'évaluer pour évoluer. Je souscris à la formule lancée en 1975 par le CADRE. « Il s'agit, notent les auteurs du document, de dépasser l'évaluation-mesure, l'évaluation-jugement, l'évaluation-preuve de performance et de favoriser la compréhension d'une situation qui permettra une décision judicieuse pour le développement, l'amélioration de cette situation¹⁵ ». Cela veut dire que l'évaluation constitue un moyen d'améliorer, de faire évoluer, de développer et l'organisation et les personnes. C'est le pendant de l'approche formative préconisée en matière d'évaluation des apprentissages.

Une telle perspective est incompatible avec la volonté d'évaluer pour sévir ou pour punir. Il convient d'être explicite à ce propos : l'évaluation que je préconise n'a pas pour but de faire la chasse aux personnes non compétentes ou non consciencieuses. Il n'est pas impossible que, bénéficiant d'un feed-back juste, certaines personnes s'améliorent, que d'autres qui ne peuvent ni ne veulent s'améliorer décident de quitter le Collège pour un avenir meilleur ailleurs. Et ce serait tant mieux. Mais nous ferions fausse route en orientant notre processus d'évaluation dans cette direction. Tout en sachant que certains problèmes subsisteront.

De l'évaluation à la valorisation

L'évaluation ne profitera pas qu'au Collège considéré globalement comme institution redevable à l'État des ressources et de la confiance qui lui ont été accordées pour réaliser sa mission éducative. Je crois que toutes les personnes concernées, prises individuellement, y trouveront leur compte. Et les enseignants les premiers, parce que leur statut est relié à celui de l'enseignement, de l'éducation.

« Évaluation » et « valorisation » tirent leur origine de la même souche : les valeurs. Évaluer, c'est reconnaître la valeur de, c'est mettre en valeur... Je sais, pour avoir entendu plusieurs enseignants le déplorer, que le système actuel est incapable de reconnaître leurs bons coups (de la même manière qu'il ne sanctionne pas les mauvais), incapable de leur fournir au moment opportun l'aide souhaitée. Comment en effet reconnaître la juste valeur du travail de l'enseignant si on ne peut parler en pleine connaissance de cause de ce travail ? Comment fournir l'aide appropriée lorsqu'on n'est pas en mesure de diagnostiquer les besoins ? Comment corriger une situation dont les difficultés ou les faiblesses ne sont pas identifiées ?

Je formule l'hypothèse que l'évaluation nous réservera des surprises, et davantage de bonnes que de mauvaises... Elle confirmera qu'on est bons, et nous indiquera comment on pourrait l'être davantage.

Valorisation aussi de la profession enseignante. À ce propos, je fais mien ce point de vue exprimé au colloque de l'IQRC : « Une démarche d'évaluation bien pensée et planifiée peut devenir un moyen de valorisation et de fierté et contribuer à donner une sorte de « deuxième souffle » à des enseignants pas toujours heureux de passer pour « vieillissants » ou « démotivés¹⁶ ».

« Tant les visées de l'éducation que les divers aspects du professionnalisme, dont au premier chef l'autonomie, paraissent difficilement compatibles avec une absence d'évaluation de l'enseignement. [...] L'évaluation, lorsqu'on la décante d'un contexte de contrôle trop poussé, est de toute évidence le complément indispensable de l'autonomie professionnelle. Elle peut également favoriser la revalorisation souhaitée de la profession enseignante et sa reconnaissance sociale de même que la motivation du personnel enseignant et son engagement à l'égard d'une éducation de qualité¹⁷ ».

S'inspirer de l'approche-client

Les étudiants doivent être au centre de tout projet éducatif. C'est là une évidence, j'en conviens. Je suis toutefois convaincue qu'il n'est pas inutile de rappeler ce fait fondamental. Je me servirai ici

d'une expression qui n'est pas parfaite mais qui sert bien mon propos : « l'approche-client ». Être centrés sur le client, c'est placer l'élève au cœur de notre action ; cela signifie manifester et renforcer à son endroit un comportement bienveillant et exigeant, croire en ses capacités d'apprendre (le préjugé favorable dont parlent les éducateurs, les parents en savent quelque chose), l'aider et l'encourager à progresser, respecter ses droits. Cela signifie ultimement se sentir co-responsables avec lui de ses réussites... et de ses échecs.

La qualité de l'enseignement, dont le Collège est appelé à répondre et qui fonde la pertinence d'un projet d'évaluation institutionnelle, c'est d'abord à l'étudiant qu'elle doit profiter. Un bon collège, c'est avant tout (et cela suffirait à mon avis) un collège bon pour les étudiants. J'y vais pour une deuxième simplification : un bon professeur, c'est avant tout un professeur qui connaît et aime les élèves à qui il enseigne (là je ne suis pas sûre que cela suffise...).

Nous avons déjà procédé à l'adoption et à la mise en œuvre d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Étape essentielle du respect des droits des étudiants ; mais étape insuffisante. La PIEA comporte un sens et une portée d'une utilité indéniable ; mais elle ne suffit pas à assurer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

L'approche-client peut être difficile à concilier avec les conditions d'existence des bureaucraties professionnelles que sont les collèges. Je me réfère ici à Mintzberg qui a si bien décrit ce type d'organisation : « Les professionnels ont tendance à être des individus responsables et très motivés, qui se consacrent avec dévouement à leur travail et à leur clients. [...] Le cas du professionnel non consciencieux est plus préoccupant : celui qui refuse d'actualiser ses connaissances après qu'il a obtenu son diplôme, celui qui se préoccupe plus de son revenu que de ses clients, ou celui qui est si amoureux de son art qu'il en oublie les besoins réels de ses clients. Ce dernier cas représente une inversion des fins et des moyens fréquente dans les bureaucraties professionnelles. [...] Le professionnel confond les besoins de ses clients avec ce qu'il a à leur offrir¹⁸ ».

L'approche-client s'applique aux pratiques d'évaluation : il y aurait lieu de faire une place plus grande aux jeunes que l'on est censé servir. « Ceux qui étudient dans les institutions sont, à certains points de vue, un effectif captif, attachés qu'ils sont, soit par la nécessité de la fréquentation scolaire obligatoire, soit par les exigences liées à leur formation professionnelle. [...] Ces jeunes (entendus par le Conseil) exprimaient leur fréquent sentiment d'impuissance quant à la possibilité de se faire entendre et écouter par les adultes dont les intérêts leur semblent souvent si peu conciliables avec les leurs. C'est pourquoi les établissements d'enseignement, dont les jeunes sont la première raison d'être, devraient se mettre davantage à l'écoute de ceux-ci et les impliquer directement dans le coup lors des pratiques d'évaluation institutionnelle¹⁹ ».

Finalement, l'approche-client nous conduit à parler de la dimension la plus importante, la plus significative du système d'éducation : la relation maître-élève. Cette dimension qui constitue la plus grande source de satisfaction pour les enseignants, celle qui aussi crée probablement les plus grandes inquiétudes lorsque les résultats sont décevants, celle qui influe le plus sur le cheminement scolaire, mérite d'être rappelée au premier rang des valeurs.

L'évaluation, lorsqu'on la décante d'un contexte de contrôle trop poussé, est de toute évidence le complément indispensable de l'autonomie professionnelle.

C'est là, au cœur du système, que se fait la jonction entre ceux qui enseignent et ceux qui apprennent.

Conclusion

L'évaluation apparaît à l'horizon avec toute sa nécessité. Je ne crois pas que l'unanimité soit faite : si l'idée elle-même rallie de plus en plus de gens, une controverse demeure quant aux objets à évaluer, au processus à suivre, à l'usage qu'on fera des résultats. Certains craignent, et ce n'est pas sans raison, l'apparition d'une nouvelle couche qui viendra alourdir davantage l'édifice bureaucratique. Il serait téméraire de nier les obstacles et naïf de croire que les divergences sont disparues parce que les concepts sont clarifiés.

Cependant, je crois qu'on aurait tort de ne pas s'engager sous prétexte que la voie est difficile et certainement coûteuse. Et s'il était plus coûteux de ne rien faire ?

Le dernier mot, je l'emprunte à Fernand Dumont – un de mes anciens professeurs – lors de la clôture du colloque sur les vingt-cinq ans du ministère de l'Éducation : « Malgré tous les procès que nous menons aujourd'hui [...] il n'est pas question de nous engager dans une nouvelle révolution scolaire. Il nous faut plutôt revoir nos critères, conduire des diagnostics circonscrits là où menacent les embâcles. Ne cédon pas à la facilité de demander seulement plus d'argent. C'est d'un surplus de courage dans l'évaluation et d'un enthousiasme renouvelé dont nous avons davantage un besoin urgent. Car, après les grands changements, nous guettons la routine et son complice habituel, le désenchantement²⁰ ». ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. « Notes pour l'allocation de madame Lucienne Robillard, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, à l'occasion de l'ouverture du Campus de Charlesbourg », 15 octobre 1991, p. 5.
2. Lettre de la DGEC (Service de la planification des programmes) aux DSP des collèges, le 10 décembre 1991.
3. FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *Rapport du président, 1990-1991*, Montréal, 1991, p. 3.
4. CONSEIL DES COLLÈGES, *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : deuxième année d'examen*, Québec, 1991, p. 57.

5. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'évaluation des programmes de formation au collégial*, Québec, 1991.
6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins en éducation. L'évaluation : situation actuelle et voies de développement*, Québec, 1983, p. 11.
7. GINGRAS, Paul-Émile et Mathieu GIRARD, *L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer*, Montréal, CADRE, 1975, p. 19-20.
8. GIROUX, Raymond, « Pour évaluer l'éducation », dans *Le Soleil*, 6 octobre 1991.
9. FAUCHER, Gaston, « Les collèges et l'évaluation : questions et perspectives », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p. 41.
10. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation. La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Québec, 1987, p. 81-82.
11. LEFEBVRE-PINARD, Monique, « Quelques grands défis pour l'avenir », dans *L'éducation 25 ans plus tard ! et après ?*, Québec, IQRC, 1990, p. 407-408.
12. FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Mémoire sur les priorités de développement de l'enseignement collégial Vers l'an 2000*, 1^{er} trimestre 1991, p.30-31.
13. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les collèges du Québec, Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CÉGEP*, Québec 1978, p. 24 et p. 33.
14. *Ibidem*, p. 37.
15. *Ibidem*, p. 17.
16. IQRC, *op. cit.*, p. 406.
17. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport 1990-1991*, p. 26-27.
18. MINTZBERG, Henry, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Les éditions d'organisation, 1982, p. 328-331.
19. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport 1982-1983*, p. 57.
20. IQRC, *op. cit.*, p. 419.