

• Avant les «unions»

Traditionnellement, au Canada français, ce sont les institutions religieuses de femmes qui se sont occupées du domaine servile, mais important, de la santé. Les religieuses et leurs élèves (qui devenaient souvent religieuses à leur tour) avaient une double vocation, soit la vocation religieuse et la vocation de faire le bien et de se sanctifier en soignant les malades pour l'amour de Dieu. La morale janséniste de l'époque considérait les biens matériels et l'argent comme une vile compensation qu'il fallait traiter avec dédain. L'infirmière de cette époque ne vivait que pour sa vocation; par contre, elle vivait très mal de sa vocation.

L'enseignante, ou la maîtresse d'école si vous préférez, était dans la même situation que l'infirmière. L'enseignement supérieur était réservé aux hommes, à cette époque, comme par hasard. C'était une «vocation féminine» que d'enseigner à l'élémentaire. C'était une profession où la «vocation» tenait lieu de salaire. L'enseignante devait faire la classe à tous les niveaux, de la première à la septième année, couper le bois, chauffer l'école, être secrétaire de la paroisse et du village, être célibataire, bonne catholique; la liste des exigences pourrait être longue. Si elle avait l'outrecuidance d'exiger un salaire, même en dessous de la décence, ou encore si ses années d'expérience à un même endroit lui valaient une augmentation de salaire, vite on la congédiait pour la remplacer par une nouvelle «maîtresse d'école» qui coûtait moins cher.

L'infirmière et l'enseignante vivaient une insécurité féodale, exploitées qu'elles étaient par une société qui les payait avec un discours pontifiant où était absente la dimension pécuniaire. Pas question de parler de job avec des conditions de vie minimales. Au mieux, elles pouvaient se marier (avec un bon parti, du genre médecin) ou entrer en religion. Pour les autres, elles finissaient épuisées, dans l'oubli et la solitude.

Les nostalgiques nous diront que la santé et l'éducation coûtaient moins cher à cette époque. C'est évident, quand on pense à ces milliers de sacrifiées.

• La Révolution tranquille

Au début des années soixante, le Québec se dote d'outils collectifs de développement dans le domaine de l'éducation et de la santé. Ces deux secteurs deviennent accessibles à tous. Ils ne sont plus réservés à une minorité de nantis. De nombreuses écoles se construisent à l'intérieur desquelles s'engouffrent des enseignantes et enseignants qui n'ont peut-être pas eu le temps de se poser la question: «Ai-je la vocation?» Avec l'accessibilité aux soins, le même phénomène se vit dans le monde hospitalier. Les professions d'infirmières et d'enseignantes sont encore, à ce moment, deux des quelques avenues possibles et faciles d'accès pour la jeune fille qui veut travailler. Les choix sont peu nombreux. Des structures originales sont créées: ce sont les cégeps, dans le monde de l'éducation, et les C.L.S.C., dans celui de la santé et des services sociaux. Il y a rareté du personnel. Le discours du Gouvernement est: «Qui s'instruit s'enrichit.» Enseignantes et infirmières revendiquent, entre autres, des conditions salariales décentes. C'est une décennie où l'on peut penser que la vocation est mise en veilleuse. Dans les faits, il n'en est rien. Les enseignantes et infirmières ont compris que la vocation doit s'incarner à l'intérieur d'un cadre matériel minimal.

• De nos jours

Lors des négociations qui s'ensuivent, le Gouvernement et la direction des établissements utiliseront l'argument de la vocation, afin de contenir les justes revendications de ces travailleurs et travailleuses. Comme par hasard, la société, par ses élus, trouve belle la «vocation» et tente d'utiliser cet argument pour culpabiliser l'infirmière et l'enseignante. La vocation et la job deviennent des arguments de négociation. Si on revendique trop ou si on ne pense qu'à l'argent, on nous dit que nous oublions, pour des considérations matérielles, le bien des enfants ou des malades. Au fond, il n'en est rien.

Ce que veulent les enseignantes et les infirmières, c'est une juste reconnaissance sociale par une participation à la richesse collective. Elle ne veulent plus retourner à l'arbitraire, à l'abnégation gratuite rapidement oubliée. Elles veulent vivre pleinement comme membres d'une société en pleine évolution. Les cours de perfectionnement s'ajoutent à des stages en milieu de travail: c'est la course au perfectionnement tous azimuts. Tant l'infirmière que l'enseignante n'ont jamais été aussi professionnelles et fières de leur travail qu'à la fin des années soixante-dix. Ce fut de courte durée. Le prétexte* de la crise économique fut utilisé pour ramener ces professionnelles au rang de travailleurs «gras dur», égoïstes et enfants gâtés. Pendant près de trois ans, le discours du Gouvernement à l'endroit de ses professionnels de la santé et de l'éducation a été dégradant. Nous nous sommes senties humiliées, dévalorisées auprès de la société. Plusieurs ne s'en sont pas encore remises et ne s'en remettront probablement jamais. Ce qui est encore plus triste, c'est que ce discours des élus-patrons a été repris avec allégresse par la direction de certains établissements. Le discours de la société est bas; tout est ramené à la job. La vocation vacille au fond de l'âme de beaucoup. Ce sont des années noires. Le feu sacré est-il éteint à jamais?

L'avenir

Ce serait mal connaître les enseignantes et les infirmières. Fondamentalement, ce sont des êtres de vocation, de dévouement et d'abnégation. Rapidement, elles se cherchent un modèle, elles veulent se mobiliser sur un thème qui leur donnera un nouveau souffle, un nouveau départ. Ce ne sont sûrement pas des questions d'argent qui seront le catalyseur. Il est évident que des conditions minimales doivent être réunies pour que puisse s'exercer la vocation. Quel serait cet idéal que cherchent les enseignantes?

Retrouver le goût de la pédagogie

À cette étape de ma réflexion, je crois que tous, nous avons besoin de nous réapproprier la pédagogie. Pendant les 20 dernières années, beaucoup de spécialistes, bien intentionnés, ont fait de l'expérimentation avec l'éducation. Heureusement, au cégep, les professeurs ont eu à participer aux démarches remettant en cause certains programmes, certaines méthodes. À cet égard, en comparaison avec d'autres niveaux, nous avons beau-

*J'utilise le mot «prétexte» sciemment. Le profit des entreprises n'a jamais été si élevé que pendant cette pseudo-crise. Il serait plus juste de parler d'ajustement du capital vis-à-vis le monde du travail.

coup de latitude. C'est peut-être la voie par laquelle nous pourrions retrouver la dignité, le goût de la vocation quelque peu ébréché au cours des ans.

Il faut se rappeler qu'à l'origine des cégeps le rapport Parent donnait de grandes orientations, mais ce sont les professeurs qui, pour une large part, ont créé cette institution originale. Chaque discipline, chaque technique a élaboré ses cours et ses programmes en étant toujours très près des élèves.

C'est peut-être ce lien privilégié avec nos étudiants qui, au fond, est le fil qui nous permettra de renouer avec la vocation. En étant près de la réalité du marché du travail, nous devons, transcendant les modes et les tendances, revenir à la formation fondamentale de l'individu. Évidemment, cette notion est plus facile à écrire qu'à décrire. Il nous faudra probablement un « colloque des 25 ans des cégeps » pour arriver à s'entendre sur la grande orientation contenue dans ce principe de base.

La société en évolution

Il nous reste aussi le défi de l'adaptation à une société changeante. À la fin des années soixante-dix, nos élèves étaient en majorité issus de familles dites traditionnelles, et avaient suivi un cursus identique. Avec la révolution en éducation et suite à la forte croissance démographique de l'après-guerre, nos clientèles étaient en progression constante. Aucune crainte à avoir; tous voulaient ou devaient venir au cégep.

Aujourd'hui, la situation est différente. La famille traditionnelle est éclatée. L'élève de demain aura un vécu différent, une culture souvent très riche et originale. Nous aurons à faire notre niche coincée entre un niveau secondaire de plus en plus envahissant et une université qui, depuis une décennie, offre carrément un enseignement de niveau collégial. Surtout, nous devons nous adapter rapidement aux besoins d'une nouvelle clientèle qui, souvent, est déjà sur le marché du travail et vient chercher un complément de formation. Cela veut peut-être dire une troisième session, le collège de fin de semaine, des programmes sur demande. La liste n'est limitée que par notre imagination adaptable. C'est une voie par laquelle nous pourrions affirmer notre vocation et changer, aux yeux du public, cette image mesquine de « jobinards » dont on nous a souvent affublés.

Ces éléments de ma modeste réflexion vous sont présentés afin qu'ensemble nous puissions cheminer dans les minutes qui vont suivre. La discussion entre la vocation et la job n'est pas l'apanage des seuls enseignants et enseignantes. Ce même thème passe-partout pourrait être au programme de colloques de beaucoup de métiers et de professions.

La vocation, au fond, n'est-elle pas simplement aimer son travail à la passion?

B. Définir ensemble de nouveaux modèles de gestion

PROBLÉMATIQUE

Par le passé, le maître mot de la démocratie était: participation. Une foule de comités furent mis sur pied; les luttes de clan, les rivalités manichéennes ne tardèrent pas à avoir le haut du pavé. Aujourd'hui, on procède à des ajustements.

Y a-t-il des modèles de gestion qui réussissent à créer des liens? Qu'est-ce que les cégeps souhaitent comme style de gestion? Comment marier les solitudes (M.E.S.S.-collèges, syndicats-administration, professeurs-étudiants)?

Communication de
Claude SAINT-CYR
Conseiller pédagogique
Service de recherche et expérimentation
Cégep Joliette-De Lanaudière

LA CONSULTATION, UN OUTIL DE COLLABORATION ENTRE ADMINISTRATEURS ET ENSEIGNANTS

Introduction

Le thème de notre atelier porte sur la définition de nouveaux modèles de gestion qui faciliteraient la rencontre de plusieurs solitudes.

Les deux solitudes qui m'intéressent plus particulièrement sont les administrations de collège et les enseignants et enseignantes. Je n'ai pas l'intention de vous présenter un modèle théorique de préparation au mariage d'êtres solitaires; j'utiliserai plutôt un cas de consultation pour dégager les principes qui ont permis de faire collaborer les enseignants et les enseignantes avec l'administration du Cégep à la rédaction d'un document institutionnel, notamment une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

La première partie de la communication vous décrira le processus de consultation que nous avons utilisé. Dans la deuxième partie, je dégagerai les principes qui ont permis de réussir une telle consultation. Dans la troisième partie, je vous inviterai à échanger sur la collaboration qui existe et qui devrait exister entre les administrations et les enseignants et enseignantes dans les cégeps.

Première partie

- Le processus d'élaboration d'une politique d'évaluation des apprentissages au cégep Joliette-De Lanaudière

En décembre 1986, la Commission pédagogique a formé un comité paritaire enseignants, non-enseignants, visant à élaborer une politique d'évaluation des apprentissages.

• Mandat

Le Comité a reçu le mandat suivant:

Il devait mener des consultations, analyser les résultats des consultations, rédiger des documents de travail et la politique, mettre en place les structures nécessaires à la mise en oeuvre de la politique.

• Composition du Comité

Le Comité était composé de douze personnes: le directeur des services pédagogiques; le conseiller pédagogique à l'enseignement régulier; un conseiller pédagogique à l'éducation des adultes; un aide pédagogique individuel; un élève du secteur général; un élève du secteur professionnel; six enseignants dont un de l'éducation des adultes.

La présidence du Comité a été assurée par le directeur des services pédagogiques; l'animation, la consultation et la rédaction des textes ont été faites par le conseiller pédagogique à l'enseignement régulier.

Le calendrier de travail avait été conçu et analysé par la régie des services pédagogiques et il devait s'étendre sur un an et demi. La politique devait être déposée au Conseil d'administration en décembre 1987; dans les faits, elle a été déposée au Conseil d'administration en avril 1988 dû à un prolongement des délais lors de la deuxième consultation. Le tableau I décrit les étapes d'élaboration de la politique.

TABLEAU I

Étapes d'élaboration de la politique

Étape	Activité	Échéance
1.	Création à la Commission pédagogique d'un comité paritaire enseignant, non-enseignant chargé de l'élaboration de la politique.	Décembre 1986
2.	Adoption du calendrier de travail à la Commission pédagogique, diffusion aux enseignants et aux enseignantes (enseignement régulier et éducation des adultes), aux élèves, au Conseil d'administration, à la commission d'évaluation du Conseil des collèges, aux services de consultation, au service de l'éducation des adultes.	Décembre 1986
3.	Inventaire des modalités d'évaluation qui se retrouvent dans les plans de cours à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes à la session A-86.	Janvier 1987 Février 1987
4.	Rédaction de grilles d'entrevues sur les objectifs, les principes et les règles personnelles de l'évaluation des apprentissages scolaires des enseignants et des enseignantes.	Février 1987
5.	Consultation sur l'évaluation des apprentissages à l'aide des grilles d'entrevues auprès des départements, des enseignants et des enseignantes de l'éducation des adultes, des services de consultation, du service de l'éducation des adultes et de l'Association des cadres et gérants.	Mars 1987 à mai 1987
6.	Rencontre avec le président de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges.	Mars 1987
7.	Rédaction d'un questionnaire sur le vécu de l'évaluation des apprentissages des élèves du Cégep.	Mai 1987
8.	Sondage auprès d'un échantillon d'élèves sur leurs perceptions des habitudes d'évaluation des apprentissages de leurs enseignants et enseignantes.	Juin 1987
9.	Rédaction de synthèses des consultations en comité.	Août 1987
10.	Rédaction d'un projet de politique en comité.	Septembre à Décembre 1987
11.	Consultation sur le projet de politique auprès des départements, des services de consultation, du service de l'éducation des adultes, de l'Association étudiante du Cégep.	Janvier 1988 Février 1988
12.	Modifications au projet de politique.	Mars 1988
13.	Adoption de la politique à la Commission pédagogique et au Conseil d'administration.	Avril 1988
14.	Mise en oeuvre de la politique.	Automne 1988

Tout au long du processus, nous avons informé l'ensemble du personnel de l'état des travaux du Comité en publiant cinq bulletins d'information.

• Objectifs du Comité

Au début de ses activités, le Comité s'est donné des objectifs qui dépassaient le mandat de rédaction d'une politique. Conscient que le Cégep devait se doter d'une politique parce qu'il y était obligé par le règlement sur les études collégiales,

le Comité s'est quand même donné comme objectifs de provoquer un processus de réflexion et de critique de ses activités d'évaluation des apprentissages et d'amener certains enseignants et enseignantes à modifier leurs pratiques d'évaluation. De plus, il était clair que la politique devait respecter la compétence des enseignants et enseignantes dans le domaine de l'apprentissage et qu'elle devait tenir compte de la diversité des modèles d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

TABLEAU II

Exemples de questions posées en entrevues

- Évaluez-vous vos élèves pour répondre à des contraintes administratives, afin d'apporter une sanction professionnelle (liée aux apprentissages de la discipline), pour aider l'élève à mieux comprendre ou pour d'autres motifs?
- Jusqu'à quel point considérez-vous l'évaluation des apprentissages des élèves comme un instrument de pouvoir?
- Quel(s) moyen(s) d'évaluation utilisez-vous à l'intérieur de vos cours? (nombre et énumération à la session d'hiver 1987).
- Planifiez-vous les activités d'évaluation d'un cours de manière stratégique ou à la pièce?
- Coordonnez-vous les activités d'évaluation d'un même cours (lorsque plusieurs enseignants ou enseignantes le donnent), d'une séquence de cours ou d'un programme?
- Vérifiez-vous les préalables disciplinaires et méthodologiques de vos élèves au début d'un cours?
- Quel(s) niveau(x) de connaissance évaluez-vous chez vos élèves au moyen de vos activités d'évaluation?
- Évaluez-vous autre chose que les connaissances et habiletés décrites au plan de cours afin d'établir la note de vos élèves? (présence, participation, langue, etc.)
- Lors de l'évaluation d'un stage, quelle(s) responsabilité(s) d'évaluation attribuez-vous aux intervenants et intervenantes non liés au Cégep?
- Lorsque vous remettez une évaluation à un élève, lui communiquez-vous également un feedback? Si oui, comment le faites-vous?
- Modifiez-vous les résultats de vos élèves en corrigeant (ou après coup) leurs tests ou leurs travaux?
- Quelles sont vos réactions, y incluant vos accords et vos désaccords, vos peurs, vos attentes, ce que vous ne voulez pas qui se passe dans la mise en place d'une politique d'évaluation des apprentissages?
- Comment devrait se dérouler la mise en place de la politique d'évaluation des apprentissages?
- Quels objectifs devrait poursuivre notre politique?
- Quel type de réglementation devrait contenir notre politique?
- La future politique d'évaluation des apprentissages doit-elle tenir compte de nos liens avec les universités et avec le marché du travail?
- Devrait-il y avoir une seule politique pour l'ensemble du Cégep ou une politique générale et des politiques départementales plus spécifiques répondant aux particularités de chaque département?
- D'après vous, quelles sont les informations minimales par rapport à l'évaluation qu'un étudiant du Cégep a besoin de savoir dans un plan de cours?
- Quels devraient être les mécanismes de révision de la politique?
- Notre politique devrait-elle favoriser l'expérimentation pédagogique reliée à l'évaluation des apprentissages?

La première consultation

La première consultation a eu lieu au printemps 1987. Elle a provoqué une importante réflexion sur les habitudes d'évaluation des apprentissages des enseignants et enseignantes. Des groupes de trois personnes composés d'enseignants et d'enseignantes, du directeur des services pédagogiques ou de professionnels ont rencontré tous les départements et les services du Cégep et ont questionné les enseignants et enseignantes sur leur vécu en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Nous leurs avons posé des questions en fonction de trois thèmes d'entrevue, le vécu de l'évaluation des apprentissages, les attentes et les craintes face à l'implantation de la politique d'évaluation et le contenu de notre future politique d'évaluation. Le tableau II donne des exemples de questions qui ont été posées.

TABLEAU III

Groupes et nombre de personnes consultées

Départements	
Anglais	3
Arts plastiques	3
Biologie	3
Chimie	3
Éducation physique	5
Électrotechnique	5
Français	10
Génie civil	4
Informatique	5
Mathématique	10
Techn. infirmières	15
Total enseignants et enseignantes	115
Services (professionnels)	
Consultation et registariat	8
Total des services	13
Autres	
Cadres et gérants	5
Techniciens	1
Total autres	6
NOMBRE DE PERSONNES CONSULTÉES	134

Le tableau III indique la répartition des 134 personnes consultées. La réussite de la consultation auprès des enseignants et enseignantes ne peut nous faire passer sous silence les difficultés que nous avons éprouvées à rencontrer des élèves ou des représentants de l'A.E.C.J. De plus, tout au long du processus, il a été difficile d'avoir une représentation constante des élèves sur le Comité. Nous avons donc décidé de construire un questionnaire sur les perceptions des habitudes d'évaluation des apprentissages des enseignants et enseignantes que nous ferions parvenir à un échantillon d'élèves. Le questionnaire a été envoyé par la poste à 251 élèves du secteur régulier

et nous avons reçu 134 réponses. Le questionnaire s'inspirait des grilles d'entrevues et a été conçu de façon à être traité par ordinateur. Quelques questions ouvertes ont permis de recueillir les commentaires des élèves.

À la suite des deux consultations auprès du personnel et des élèves, le Comité a procédé à une synthèse de la consultation du personnel et à une analyse quantitative et qualitative du sondage auprès des élèves.

La deuxième consultation

La deuxième consultation a eu lieu en janvier et février 1988. Le Comité avait entre les mains un projet de politique qu'il a fait parvenir aux enseignants et enseignantes, à l'A.E.C.J. et aux différents services à caractère pédagogique du Cégep (consultation, éducation des adultes) ainsi qu'à la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. Cette fois, les personnes, services ou départements intéressés à commenter la politique devaient le faire par écrit ou oralement en se présentant devant le Comité. Le tableau IV décrit la liste des personnes, départements ou services qui nous ont transmis des commentaires.

TABEAU IV

Liste des personnes, départements ou services qui ont transmis des commentaires lors de la deuxième consultation

Départements		
Philosophie	Mathématique	Sciences humaines
Tech. infirmières	Français	Génie civil
Tech. éduc. spéc.	Tech. admin.	Tech. bureautique
Biologie	Chimie	Informatique
Électrotechnique	Psychologie	
Service		
	Professionnels-les	
Serv. de consultation	Conseillère d'orientation	
Éducation aux adultes		
Enseignants		
Deux enseignants de sciences humaines		
Un enseignant de techniques de bureautique		
Autres		
Directeur général	A.E.C.J.	Conseil des collèges
Deux élèves		

Il y a eu peu de commentaires défavorables sur la politique sauf en ce qui concerne les relations entre le Service de l'éducation des adultes et l'enseignement régulier. Quelques correctifs ont été apportés et le projet a été adopté à l'unanimité tant à la Commission pédagogique qu'au Conseil d'administration.

Les éléments qui ont permis de réussir la consultation

Quelques cégeps du réseau ont utilisé un processus de consultation lors de la rédaction de leur politique d'évaluation des apprentissages, particulièrement les cégeps de Limoilou, de la

Région de l'amiante et de Rivière-du-Loup. Nous nous sommes inspirés des travaux de ces cégeps; toutefois aucun d'entre eux n'a procédé de façon aussi systématique.

Dans une organisation, il n'est pas toujours nécessaire de consulter les personnes qui doivent éventuellement appliquer une politique ou un règlement, tout dépend de l'endroit où se trouve l'expertise et de l'intention qui motive la rédaction de la politique ou du règlement.

En ce qui concerne l'intention, les collèges peuvent se doter d'une politique ou d'un règlement pour des motifs extrinsèques comme pour répondre à des obligations gouvernementales (ce qui est souvent le cas), ou pour des motifs organisationnels comme pour provoquer des changements institutionnels ou pour modifier les comportements professionnels de certains groupes d'employés. Lorsqu'on vise principalement à répondre à des obligations extérieures au cégep, le besoin de consulter n'est pas toujours nécessaire. Souvent, les qualités de la forme du document sont plus importantes que son potentiel d'application. Lorsqu'on vise à provoquer des changements institutionnels et des modifications de comportement, la cohérence théorique et l'utilisation des modèles propres aux théories d'avant-garde sont moins importants. Il s'avère alors nécessaire de rédiger un document qui en premier lieu tienne compte du contexte organisationnel de l'établissement. Dans ce cas, il est quasiment impossible de procéder sans consulter les personnes qui devront appliquer ou subir la procédure.

Dans notre cas, il aurait été facile de se fixer comme objectif premier de répondre à une obligation gouvernementale puisque nous étions le dernier des cégeps publics à se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. De plus, la gestion par politique ne faisait pas partie de la culture organisationnelle du Cégep. Il aurait été logique de s'attendre à ce qu'un comité restreint rédige rapidement un texte cohérent qui réponde aux attentes gouvernementales en la matière tout en oubliant sa destination première, à savoir modifier les comportements des enseignants et enseignantes à propos de l'évaluation des apprentissages. Il nous est apparu évident que le fait de recevoir un texte issu d'un petit groupe de personnes qui ne sont pas en contact quotidien avec l'apprentissage et les évaluations qui s'ensuivent ne produirait pas un outil applicable, provoquant l'amélioration des évaluations.

De plus, il était clair que les administrateurs et les professionnels du Cégep ne possédaient pas à eux seuls l'expertise à propos de l'évaluation des apprentissages. Il existait bien des consultants externes, capables de nous rédiger un document à la fine pointe des préoccupations des chercheurs en mesure et évaluation. Toutefois, le produit d'un tel travail, fait à l'extérieur, probablement fort cohérent et très original, n'aurait pas assuré par lui-même son applicabilité. Dans les cégeps, ce sont les enseignants et enseignantes qui détiennent l'expertise première à propos de l'évaluation des apprentissages. Toutefois, nous étions bien conscients que cette expertise était empirique et qu'elle n'était souvent pas nourrie des derniers résultats de la recherche en mesure et évaluation. Il fallait donc concilier les pratiques actuelles de l'évaluation des apprentissages qui, pour l'ensemble, n'étaient pas si mauvaises avec des objectifs d'amélioration de la qualité de celles-ci.

Le processus de consultation que nous avons utilisé devait permettre de rédiger une politique qui s'inspire des pratiques des principaux intéressés tout en provoquant une mise à jour de leurs pratiques. Le Comité savait également qu'en utilisant

un processus d'élaboration de longue durée, il était possible d'atténuer les réactions négatives face à l'application d'une nouvelle politique. Ainsi, les personnes concernées commençaient immédiatement à changer leurs attitudes et leurs comportements face à l'évaluation des apprentissages.

Si la consultation qui a été menée au Cégep a réussi à devenir la plus importante animation pédagogique que nous ayons connue, c'est parce que, tout au long du processus, le Comité visait l'atteinte d'objectifs pédagogiques plus qu'administratifs. En effet, il s'agissait de se donner des moyens d'améliorer les pratiques d'évaluation des apprentissages et de garantir l'équité et la transparence des évaluations des élèves. Le Comité ne visait plus à répondre à une demande extérieure. Tout au long du processus, il était clair que le Cégep reconnaissait l'expertise des enseignants et des enseignantes en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. En corollaire, les enseignants et enseignantes reconnaissaient qu'ils devaient réexaminer leurs pratiques d'évaluation et modifier certaines d'entre elles. Toutes les personnes concernées dans l'évaluation des apprentissages (sauf les élèves) ont participé au processus dès le début et ont pu réagir aux travaux du Comité à quelques reprises. De plus, les gens participaient de bonne foi. Pour parodier les méthodes d'évaluation à la mode, il s'agissait d'un processus de rédaction formatif et non pas sommatif. Il était clair que nous devions tenir compte de la réalité du Cégep si nous voulions produire un texte qui provoquerait la mise à jour et la modification des comportements.

La difficulté d'obtenir la participation des élèves nous a posé beaucoup de questions à propos des écarts sociaux et culturels qui séparent le personnel du Cégep des élèves. Il n'est pas toujours facile pour des élèves en formation de se retrouver à l'intérieur d'un groupe mature et intellectuellement très structuré que forment les enseignants, les professionnels et les cadres d'un cégep. Nous ne pouvions savoir ce que pensaient réellement les élèves parce que le Cégep ne possède pas les moyens organisationnels de consulter les élèves sauf en passant par l'Association étudiante. De plus, les structures propres aux associations étudiantes actuelles et leur incapacité de mobiliser les étudiants autour de causes institutionnelles rendent difficile la consultation des étudiants en passant par leur association. L'utilisation d'un questionnaire constituait un moindre mal.

Dès le début du processus, il était clair que la politique devait également s'appliquer aux cours de l'éducation des adultes. Les difficultés d'établir des relations entre le service de l'éducation des adultes et l'enseignement régulier se sont manifestées en premier lieu lorsque nous avons tenté de consulter les chargés de cours et les élèves. Nous étions alors complètement dépourvus de structures de consultation autant pour les élèves que pour les chargés de cours qui ne sont pas également enseignants du Cégep. De plus, les services d'éducation des adultes cherchent à redéfinir leur place à l'intérieur des cégeps, principalement par rapport à l'enseignement régulier. Dans un tel contexte changeant, il nous est apparu important de ne pas imposer de mécanisme détaillé de collaboration entre le service et l'enseignement régulier. C'est ainsi que nous avons obligé la collaboration entre l'éducation des adultes et les départements à propos de l'application de modalités particulières de la politique aux cours donnés à l'éducation des adultes sans définir comment cette collaboration devait se faire. C'était pour nous la meilleure des solutions boiteuses.

À propos du processus décisionnel, il était important de décider des contenus du texte au moyen de consensus de personnes plutôt qu'au moyen de votes ou de positions de groupes. Bien entendu, les enseignants et enseignantes, les élèves, les professionnels et les cadres avaient des intérêts à protéger à l'intérieur du processus. Toutefois, les discussions du Comité se faisaient à partir de valeurs, de croyances ou d'expertises personnelles plutôt qu'à partir de positions syndicales, patronales ou étudiantes.

Le Comité a prévu à l'intérieur de la politique certaines structures nécessaires à la mise en oeuvre de la politique. Toutefois, à cette étape, c'est la Direction des services pédagogiques qui doit prendre le leadership de la mise en oeuvre. En effet, l'implantation d'une politique demande certaines interventions d'autorité qui doivent être assumées par les cadres du Cégep. Cependant, la mise en oeuvre de la politique devrait être facilitée parce que le cadre d'application a été conçu en collaboration et que chaque enseignant connaît déjà ce que lui demande la politique.

Communication de
Marcel LAFLEUR
Directeur général
Collège de la Région de l'amiante

DÉFINIR ENSEMBLE DE NOUVEAUX MODÈLES DE GESTION

C'est avec plaisir que j'ai accepté de participer à cet atelier qui a pour thème «Définir ensemble de nouveaux modèles de gestion». On m'a demandé d'y parler du modèle de gestion que nous avons mis en place au collège de la Région de l'amiante et du type de relations qui prévaut entre l'administration et les syndicats locaux.

Conscient du scepticisme avec lequel les congressistes accueillent parfois les propos de ceux qui les entretiennent de leurs expériences, j'ai demandé à quelques collaborateurs de témoigner avec moi de ce qui se vit dans notre établissement. Dans un premier temps, je vous exposerai le plus succinctement possible les principes et les objectifs qui guident le Collège dans la gestion de son personnel; ensuite MM. Réjean Delisle, André Gamache et Claude Mercier (qui étaient respectivement présidents des syndicats des enseignants, des professionnels non enseignants et du personnel de soutien au moment où cette invitation m'a été faite) vous feront part de leur point de vue sur ce modèle de gestion. Ils sont bien placés pour l'apprécier puisqu'ils le vivent depuis dix ans maintenant.

Un nouveau modèle de gestion?

Les théories sur la gestion du personnel, la motivation et la qualité de vie au travail sont bien connues. Il ne semble toutefois pas facile de les mettre en application et il n'existe probablement aucun modèle qui soit universellement applicable. Il appartient donc à chaque entreprise de se définir un modèle qui tienne compte de son expérience passée, de sa culture, de son personnel, etc. Celui que nous avons adopté chez nous n'a rien de nouveau ou de futuriste; bien au contraire, il