

Université de Montréal

L'évaluation des établissements d'enseignement
en tant que mode de régulation.

Une étude de cas en enseignement collégial

par

Maria Beatriz Gomes Bettencourt

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
option en Administration de l'Éducation

juin 2005

© Maria Beatriz Gomes Bettencourt, 2005



LB

5

U57

2005

v.031

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation.
Une étude de cas en enseignement collégial

présentée par :
Maria Beatriz Gomes Bettencourt

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

[REDACTED]

[REDACTED]

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation.
Une étude de cas en enseignement collégial

présentée par :
Maria Beatriz Gomes Bettencourt

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Blais, Jean-Guy, président-rapporteur

Pelletier, Guy, directeur de recherche, membre du jury

Barroso, João, examinateur externe

Brassard, André, membre du jury

Durand, Claire, représentante du doyen de la FES

Résumé

L'évaluation institutionnelle (ÉI) a été introduite dans l'enseignement collégial québécois dans le cadre de réformes visant une plus grande autonomie des collèges, accompagnée d'une reddition de comptes plus effective. Ce contexte n'est pas uniquement national : l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur est en train de devenir un des dispositifs constitutifs de la nouvelle forme de régulation des systèmes éducatifs. La problématique de la recherche adresse la question de la contribution des politiques néolibérales et des pratiques gestionnaires inspirées du *new public management* dans cet essor généralisé de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur.

Cette recherche a pour but de connaître la façon dont les établissements d'enseignement supérieur collégial se sont appropriés le dispositif d'évaluation institutionnelle et de comprendre les effets de ce processus d'appropriation dans leur régulation.

Les nouveaux mécanismes évaluatifs ont pour but explicite de rendre les établissements plus en mesure de s'adapter à l'environnement. Et, ceux-ci, à l'intérieur de chaque système national, transforment, recréent et adaptent aussi, chacun à sa manière, les dispositifs évaluatifs. Au Québec, l'évaluation institutionnelle, bien que normalisée au niveau des collèges, est aussi le produit de l'intervention des acteurs locaux et c'est la manière dont ils ont façonné ce dispositif évaluatif et ses effets qui constitue notre questionnement de départ.

La recherche adopte comme approche de base la théorie sociopolitique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Piotet et Sainsaulieu, 1994). Suivant cette approche, une étude de cas multiple a été menée dans deux établissements d'enseignement collégial québécois, sélectionnés en fonction de leur intégration du processus d'ÉI à la dynamique interne de l'établissement.

La démarche méthodologique retenue est centrée sur l'écoute des acteurs, à travers la réalisation d'entrevues semi-directives avec les membres des deux équipes locales

d'évaluation institutionnelle, concernant leurs expériences tout au long de ce travail, les difficultés rencontrées, les apprentissages réalisés et le sens donné à cette expérience. C'est à travers le traitement et l'analyse qualitative du discours des acteurs et de la documentation des collègues, que nous nous rendons compte du processus de construction de sens des acteurs dans le cadre de l'évaluation institutionnelle et que nous exposons la logique du déroulement de leurs actions.

Cette démarche d'interprétation, en plus de fournir des conclusions concernant les perceptions que les acteurs ont eues du processus évaluatif, de ses difficultés et de son impact sur les établissements, a abouti à la construction d'un modèle d'appropriation locale par les collègues, des processus d'évaluation institutionnelle.

Finalement, l'analyse des formes d'appropriation locale et des processus d'apprentissage collectifs déclenchés par l'évaluation institutionnelle nous a permis de caractériser l'ÉI en tant que dispositif de régulation, de cerner les changements introduits dans le mode de régulation et de poser des hypothèses concernant l'institutionnalisation de ce processus.

Mots clés : évaluation des établissements, enseignement supérieur, régulation, autorégulation, approche sociopolitique des organisations, apprentissage organisationnel, changement institutionnel.

Abstract

Institutional evaluations were undertaken in Quebec colleges as part of a series of policy measures to strengthen the colleges' institutional autonomy and accountability. These policies are not unique to Quebec: institutional evaluation is becoming a major disposition of a new mode of higher education regulation. This research deals with the overall rise in institutional evaluations in higher education, inspired by the neo-liberal and managerialist policies and the new public management.

This research focuses on the ways colleges deal with institutional evaluation, how they used this tool and how it changes their prevailing mode of regulation.

The new assessment instruments are supposed to help the higher education institutions develop their capacities for environmental adaptation. These institutions, within each national frame, also adapt, transform and recreate, in their own way, the assessment system. In Québec, although institutional evaluations in colleges are normalised, these evaluations are also produced by the local agents whose actions concerning institutional evaluations are the primary focus of our questioning.

The design research is framed by the political approach to organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Piotet et Sainsaulieu, 1994). A multiple case study on two Quebec colleges was undertaken. The colleges were selected according to their approach of integrating institutional evaluations into their management dynamic.

The methodological approach taken was to interview and listen to the actors about their experiences concerning institutional evaluations. Through the qualitative analysis of the actor's discourses, we reconstruct their difficulties, their learning processes and sense making.

These interpretations allow us to present a model of the local appropriation of institutional evaluations. The conclusions point out what has changed in terms of institutional regulation with the evaluation processes, and it questions the institutionalisation of a new post-bureaucratic regulation mode.

Keywords : institutional evaluation, higher education, regulation, self-regulation, micro-politics approach, organisational learning, organisational change.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 :Un contexte social et politique favorable à l'évaluation des établissements d'enseignement : La problématique	5
1.1 Les administrations publiques dans le contexte de la mondialisation	8
1.2 Politiques éducatives et mondialisation	12
1.3 L'origine, le rôle et les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires.....	16
1.3.1 Les différents rôles de l'évaluation	19
1.3.1.1 Le rôle de maintien du contrôle	19
1.3.1.2 Le rôle de normalisation.....	21
1.3.1.3 Le rôle de légitimation	22
1.3.2 Les enjeux de l'évaluation des établissements d'enseignement.....	24
1.4 Conclusion	25
Chapitre 2 :Les fondements théoriques de la recherche.....	27
2.1 Introduction.....	27
2.2 Les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur.....	28
2.2.1 Les approches rationalistes de l'organisation et leurs limites	29
2.2.2 Les théories de la contingence : la contrainte de l'environnement sur l'organisation scolaire	33
2.2.3 Des visions fragmentées des organisations d'enseignement.....	39
2.2.3.1 Les approches culturelles sociocognitivistes	41
2.2.3.2 Les théories de la convention.....	42
2.2.3.3 Les approches radical-humanistes.....	43
2.2.3.4 L'approche sociopolitique.....	46
2.2.4 Les caractéristiques de l'approche choisie	49
2.3 La régulation dans le champ de l'éducation : les concepts et les recherches	52
2.3.1 Le concept de régulation	52
2.3.2 Les niveaux analytiques de régulation	57

2.3.3	Les typologies des modes de régulation.....	58
2.3.4	Les recherches sur la régulation dans le champ de l'administration de l'éducation.....	60
2.3.5	L'évaluation institutionnelle en tant que mode de régulation des établissements d'enseignement supérieur.....	65
2.4	Conclusion.....	70
Chapitre 3 :La démarche méthodologique.....		72
3.1	Introduction.....	72
3.2	Les caractéristiques de la recherche.....	72
3.3	La question de recherche.....	75
3.4	La délimitation de l'objet de recherche.....	77
3.5	Le choix des sites.....	79
3.6	Le cheminement de la recherche.....	83
3.6.1	La première phase.....	83
3.6.2	La deuxième phase.....	84
3.6.3	La troisième phase.....	85
3.6.4	La quatrième phase.....	86
3.7	La collecte des données.....	87
3.7.1	Les interviews semi-directives.....	88
3.7.2	L'analyse documentaire.....	92
3.8	Le traitement des données.....	93
3.9	L'analyse et l'interprétation des données.....	95
3.10	La validation des résultats de l'analyse.....	99
3.11	Conclusion.....	100
Chapitre 4 :Les cégeps et leurs processus d'évaluation.....		101
4.1	Introduction.....	101
4.2	Les cégeps et leurs acteurs.....	101
4.2.1	Les acteurs.....	106
4.2.2	Le mode de régulation des cégeps.....	110
4.2.3	La situation des cégeps au moment de l'étude au terrain.....	112

4.3	L'évaluation institutionnelle dans les cégeps	113
4.3.1	La première phase : la priorité à l'évaluation des apprentissages	114
4.3.2	La deuxième phase : l'évaluation des programmes et les plans de réussite	116
4.3.3	La troisième phase : l'évaluation institutionnelle.....	117
4.3.3.1	Les buts et les enjeux de l'évaluation institutionnelle	117
4.3.3.2	La démarche d'évaluation institutionnelle	119
4.3.3.3	Le regard extérieur et le rôle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial	121
4.4	Conclusion	123
Chapitre 5 :La démarche d'évaluation institutionnelle au collège Azur.....		124
5.1	Introduction.....	124
5.2	Le contexte.....	125
5.2.1	L'institution	125
5.2.2	Les orientations générales de la gestion du collège.....	126
5.2.2.1	Une régulation locale à travers des pratiques de concertation	126
5.2.2.2	La gestion stratégique et les pratiques évaluatives	128
5.3	Le déroulement du processus d'évaluation.....	131
5.3.1	L'impact local du boycott des enseignants.....	131
5.3.2	Les choix de la régie.....	131
5.3.3	La concertation initiale	133
5.3.3.1	Les visées de l'évaluation institutionnelle	133
5.3.3.2	Le choix de la démarche d'évaluation institutionnelle.....	136
5.3.4	La constitution de l'équipe	137
5.3.5	Le travail de l'équipe et ses difficultés.....	140
5.3.5.1	L'organisation du travail	140
5.3.5.2	Les difficultés rencontrées dans le travail individuel.....	141
5.3.6	La coordination du travail en équipe	145
5.3.6.1	Gérer un travail en surplus	145
5.3.6.2	Adapter le Guide d'évaluation institutionnelle	146
5.3.6.3	Mettre au point les synthèses	147

5.3.7	La mise en forme du Rapport d'auto-évaluation institutionnelle.....	148
5.3.7.1	Le contenu et la forme du Rapport d'auto-évaluation	149
5.3.7.2	La validation du Rapport d'auto-évaluation	150
5.3.8	L'examen externe par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial	151
5.3.8.1	La préparation de la visite	151
5.3.8.2	Les rencontres	152
5.3.8.3	Le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et les suites de l'examen externe.....	154
5.4	L'impact perçu de l'évaluation institutionnelle.....	155
5.5	Les enjeux de l'évaluation institutionnelle au collège Azur.....	158
5.5.1	Réussir « l'examen »	159
5.5.2	Préserver et affirmer la culture de l'institution.....	160
5.6	Les caractéristiques de l'appropriation de l'évaluation institutionnelle au collège Azur	163
5.7	Conclusion	165
Chapitre 6 :La démarche d'évaluation institutionnelle dans le collège Bleu.....		166
6.1	Introduction.....	166
6.2	Le contexte.....	166
6.2.1	L'institution	166
6.2.2	Les orientations générales de la gestion du collège.....	168
6.3	Le déroulement du processus d'évaluation.....	171
6.3.1	La constitution du Comité local d'évaluation	171
6.3.2	Le boycott du Syndicat des enseignantes et des enseignants	174
6.3.3	La première phase : L'appropriation de la démarche.....	175
6.3.3.1	Les choix initiaux	175
6.3.3.2	Le début de la démarche	177
6.3.4	La deuxième phase : Les consultations et leur impact	179
6.3.4.1	La fonction des sous-groupes de travail.....	179
6.3.4.2	La réalisation des sondages.....	181

6.3.4.3	Les résultats et l'impact institutionnel des consultations.....	183
6.3.5	La troisième phase : La rédaction et la diffusion du Rapport d'auto-évaluation	186
6.3.5.1	La mise au point du Rapport d'auto-évaluation.....	186
6.3.5.2	La diffusion du Rapport d'auto-évaluation et du plan d'action	189
6.4	L'évaluation externe	191
6.4.1	Le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial	193
6.5	L'impact perçu de l'évaluation institutionnelle.....	194
6.6	Les enjeux de l'évaluation institutionnelle au collège Bleu	198
6.6.1	Vaincre l'épreuve	198
6.6.2	Faire de l'évaluation institutionnelle un outil de développement organisationnel	199
6.7	Les caractéristiques de l'appropriation de l'évaluation institutionnelle au collège Bleu	201
6.8	Conclusion	205
Chapitre 7	:L'appropriation de la démarche d'évaluation institutionnelle – construction de sens, apprentissage et auto régulation	207
7.1	Introduction.....	207
7.2	Deux processus de construction de sens : Similitudes et différences	208
7.2.1	La situation de départ	208
7.2.2	Le processus d'auto-évaluation.....	211
7.2.3	L'évaluation externe, l'impact et les suites du processus	217
7.3	Le processus d'évaluation institutionnelle en tant que démarche pédagogique : les apprentissages individuels et collectifs	221
7.3.1	Les acteurs et leurs apprentissages en cours de processus	222
7.3.2	Les apprentissages collectifs et l'institutionnalisation du processus d'évaluation institutionnelle	230
7.4	L'évaluation institutionnelle et le mode de régulation des deux établissements... ..	235
7.4.1	Le rôle des dirigeants dans l'appropriation de l'évaluation institutionnelle	236
7.4.2	L'appropriation de l'évaluation institutionnelle.....	238

7.4.3 Les coalitions et les négociations pendant l'évaluation institutionnelle	239
7.4.4 L'ÉI et la création d'un nouveau mode de régulation	243
7.4.5 Un modèle d'appropriation de l'évaluation institutionnelle par les collèges	244
7.5 Conclusion	249
Conclusion	250
Bibliographie	266

Liste des appendices

Appendice I	Guide de l'entretien de la pré-enquête (décideurs).....	279
Appendice II	Guide de l'entretien avec les membres des équipes locales d'ÉI.....	282
Appendice III	Check-list à remplir après les entretiens avec les membres des équipes locales d'ÉI.....	284
Appendice IV	Dimensions du codage du discours	286
Appendice V	Codage initial et codage final	291
Appendice VI	Tableau de synthèse des 'attributs' des interviewés.....	297
Appendice VII	Message électronique adressé aux membres de l'équipe locale par le coordonnateur de l'ÉI du collège Azur	300
Appendice VIII	Guide « L'évaluation institutionnelle »	302
Appendice IX	Apprentissages signalés et position professionnelle (Tableau)	303
Appendice X	« Pourquoi entreprendre une évaluation institutionnelle au collège? » : document interne du collège Azur	305
Appendice XI	« Visées de l'auto-évaluation » : extrait du « Rapport d'auto-évaluation institutionnelle » du collège Azur	306
Appendice XII	« La démarche générale » : extrait du « Rapport Évaluation Institutionnelle » du collège Bleu.....	307

Liste des tableaux

Tableau 1 - Les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur I	33
Tableau 2 - Les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur - II	39
Tableau 3 - Types dominants de régulation des systèmes scolaires décentralisés et sources de légitimation	59
Tableau 4 - L'approche retenue et les caractéristiques de la recherche	75
Tableau 5 - Formes de participation aux processus d'ÉI et choix des sites	82
Tableau 6 - Phases de la recherche et collecte de données	87
Tableau 7 - Les méthodes et les questions de recherche.....	88
Tableau 8 - Caractéristiques des cadres interviewés.....	138
Tableau 9 - Caractéristiques des cadres non interviewés.....	139
Tableau 10 - Composition du Comité local	173
Tableau 11- Comparaison des deux processus en ce qui concerne le sens accordé initialement à l'ÉI et les choix initiaux réalisés par la direction	208
Tableau 12 - L'appropriation de la démarche d'ÉI dans les deux collèges : 1ère Phase. L'auto-évaluation.....	211
Tableau 13 - L'appropriation de la démarche d'ÉI dans les deux collèges : 2 ^e Phase. L'évaluation externe et les suites de la démarche	218
Tableau 14 - Apprentissages et ancienneté dans le poste	225
Tableau 15 - Apprentissages, position hiérarchique et ancienneté dans le poste.....	226
Tableau 16 - Apprentissages et « vécu » de l'ÉI.....	227
Tableau 17 - Expérience antérieure de réalisation d'évaluations et vécu de l'ÉI	228
Tableau 18 - L'opinion sur l'ÉI et les apprentissages signalés.....	229
Tableau 19 - Opinions sur la démarche d'ÉI des interviewés des deux collèges	234

Liste des figures

Figure 1 - La phase de construction du devis et de planification de la recherche.....	84
Figure 2 – Phases de l'étude de cas multiple.....	86
Figure 3 - La durée des processus d'auto-évaluation dans les deux collèges.....	217
Figure 4 - Les groupes professionnels du Collège Azur et le processus d'ÉI.....	240
Figure 5 - Les groupes du Collège Bleu et le processus d'ÉI	242
Figure 6 - L'appropriation de l'ÉI dans le contexte des collèges québécois	248
Figure 7 - Les jalons d'un processus participatif d'appropriation de l'ÉI.....	260

Liste des sigles

CADRE	- Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
CÉCC	- Commission d'évaluation du conseil des collèges
CÉEC	- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
cégep	- Collège d'enseignement général et professionnel
ÉI	- Évaluation Institutionnelle
ENIC	- European Network of Information Centers
ENQA	- European Network for Quality Assurance in Higher Education
FMI	- Fond monétaire international
GIRSEF	- Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation
IMHE (OCDE)	- Institutional Management in Higher Education
INAFOP	- Instituto Nacional de Acreditação da formação de professores
INQAAHE	- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
NARIC	- Network of national academic recognition information centres
NPM	- New Public Management
OCDE	- Organisation de coopération et de développement économiques
OMC	- Organisation mondiale du commerce
PIÉA	- Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIÉI	- Politique institutionnelle d'évaluation institutionnelle
PIÉP	- Politique institutionnelle d'évaluation des programmes
TIC	- Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

À mes parents, Maria Romana et Américo

Remerciements

La réalisation de ce travail a constitué une étape importante de ma vie et elle n'a été possible qu'avec le concours de nombreuses personnes et institutions que je tiens à remercier :

La “Fundação para a Ciência e Tecnologia”, qui, en m'accordant une bourse d'études, a créé les conditions matérielles indispensables.

L'Université de Montréal, ses professeurs et son personnel, qui m'ont accueillie chaleureusement et m'ont fourni des conditions de travail stimulantes.

Le professeur Guy Pelletier, mon directeur de recherche, pour son appui, ses conseils et sa confiance en moi et dans mon travail, tout au long de ce parcours.

Les professeurs Claude Lessard et Maurice Tardif, pour leur écoute attentive et leurs critiques stimulantes vis-à-vis de mon travail et pour le climat de débat intellectuel qu'ils ont suscité au sein des équipes de recherche du Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Les collègues et les amis qui, à Montréal, m'ont apporté quotidiennement leur support affectif et aussi leurs sages conseils.

Les amis qui, même à distance, ont accompagné mon travail, alimenté mon questionnement théorique, apporté des suggestions précieuses et qui, de multiples façons, ont appuyé ma démarche.

Mon oncle João, ma tante Maria Eugénia, ma cousine Alexandra et les collaboratrices Isa e Ana Maria, pour l'amour, l'attention et la tendresse dont ils ont entouré les derniers jours de mon père, en me substituant auprès de lui.

Mes enfants, Ana Rita et Manuel Pedro, pour leur amour, qui m'a donné le courage de mener à terme ce long périple solitaire.

Introduction

La présente recherche a pour but de comprendre la façon dont les établissements d'enseignement supérieur collégial ont relevé les défis et les enjeux de l'évaluation institutionnelle (ÉI). Elle a le dessein d'être pertinente pour les professionnels concernés, en leur permettant de mettre à profit le potentiel de la démarche en tant qu'apprentissage et de perfectionner celle-ci comme outil d'autorégulation et d'amélioration des établissements d'enseignement.

L'explicitation de ce qui constitue notre regard sur ce phénomène et dans quelles conditions il s'est construit a fait partie de notre démarche de recherche. À chacun des moments charnière, il a fallu élucider nos systèmes de références de même que l'influence qu'ils exerçaient sur nos choix de recherche. Ainsi, de manière sous-jacente à notre démarche, il faut admettre que l'évaluation suppose une réflexion sur les rapports aux valeurs et une quête de pertinence telle que l'évaluation aura du sens pour les personnes concernées. D'où notre intérêt à étudier des processus basés sur l'auto-évaluation qui permettent aux personnes concernées de construire collectivement leur référentiel d'évaluation et de librement proposer des corrections ou des améliorations aux actions évaluées.

Tout au long de notre parcours professionnel, soit d'enseignement, dans la formation de professionnels de l'éducation, (enseignants et dirigeants d'établissements), soit dans l'administration, (dans la direction générale de l'enseignement supérieur), nous avons été confrontées à la nécessité d'évaluer, pour corriger et pour améliorer notre action et celle de nos institutions. Dans les situations de conseil, auprès des directions d'établissement, nous avons aussi pu constater les difficultés rencontrées par les professionnels dans leurs démarches d'évaluation de projets et de programmes et leur questionnement sur la pertinence de ce type de démarche. Dans certains cas, nous avons pris connaissance des effets non désirés des évaluations, mais aussi des effets positifs de ces démarches.

Notre intérêt pour l'évaluation des programmes de formation s'est accru avec la prise en charge de responsabilités dans le système d'autorisation de formations et d'établissements d'enseignement supérieur, au Portugal, et avec la participation dans la mise en place d'un système d'accréditation des formations d'enseignants, notamment la création d'un organisme indépendant, l'Institut national d'accréditation de la formation des enseignants (INAFOP), aujourd'hui disparu.

Notre rôle comme représentante du Portugal auprès du *Network of national academic recognition information centres* (NARIC) et du *European Network of Information Centers* (ENIC) nous a permis de développer une vision supranationale de la problématique de l'évaluation et de l'accréditation des établissements. Ces réseaux assurent la circulation de l'information concernant la reconnaissance des diplômes, le premier à l'intérieur de l'Union européenne et le second au niveau de la région Europe de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Notre formation académique d'origine, en Histoire, une formation post-graduée en psychologie, dans le champ de l'orientation, une formation post-graduée en Sciences de l'Éducation, réalisée en France, dirigée vers la gestion des ressources éducationnelles et une formation personnelle en administration de l'éducation, complétée au Canada, à l'Université de Montréal, nous ont permis d'avoir une vision pluridisciplinaire sur une problématique dont la complexité est difficile à cerner dans les limites d'une seule discipline.

L'étude de cette problématique dans un contexte national différent de celui que nous connaissons le mieux a constitué un défi qui nous a permis de connaître une réalité riche et intéressante tout en y apportant un regard extérieur. Mettre à l'épreuve un cadre conceptuel dans un contexte différent de celui où il a pris naissance permet de mieux discerner ce qui est particulier au contexte d'origine et même de poser les bases d'études comparatives futures que nous aimerions développer.

Dans les deux situations, celle du Québec et celle du Portugal, une place centrale du dispositif évaluatif est accordée à l'auto-évaluation des établissements d'enseignement

supérieur, ce qui constitue la prémisse de base de notre intérêt pour le sujet. Celui-ci est lié à nos activités de conseil auprès des institutions et aussi à des intérêts de recherche reliés à un questionnement théorique sur les conditions d'appropriation de l'ÉI et leurs implications pour les établissements. Nous avons aussi un intérêt pragmatique à la production de nouvelles connaissances relatives à ces questions : qu'elles puissent être utiles, non seulement aux acteurs qui ont collaboré à ce travail, dans la poursuite de leur démarche institutionnelle, mais aussi à ceux qui, dans des contextes différents, veulent mieux comprendre et maîtriser les processus évaluatifs et les rendre plus profitables en termes de développement personnel, professionnel et institutionnel.

Cette recherche n'a pas pour visée d'enfermer la réalité et les acteurs dans des schémas théoriques, mais au contraire, la recherche veut rendre possible, à travers une meilleure connaissance et une meilleure compréhension, l'action émancipatrice de ces mêmes acteurs.

Pour présenter la recherche, nous suivons la structure générale d'exposition indiquée par le Guide de présentation de thèses de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.

Ainsi, nous commençons par situer l'actuel essor de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur dans son contexte social et politique et par signaler les enjeux qu'elle soulève. Le premier chapitre présente la problématique, en évoquant les différentes attentes qui sont assignées à l'évaluation des établissements et met en évidence la pertinence sociale de notre recherche.

Le second chapitre présente les fondements théoriques sur lesquels la démarche s'appuie : - les approches théoriques sur l'organisation qui fournissent les outils conceptuels d'analyse des établissements d'enseignement supérieur; - les études sur la régulation sociale où nous puisons des éléments-clé du cadre conceptuel; - la revue de littérature des études dans le champ de l'administration de l'éducation qui sont pertinentes pour l'étude de l'ÉI en tant que mode de régulation.

Le troisième chapitre concerne la démarche méthodologique suivie et clarifie les choix effectués concernant les aspects cruciaux de la méthode, notamment les critères qui ont présidé au choix des sites, à la délimitation de l'objet de recherche et à la définition de la stratégie de recueil et de traitement des données.

En ce qui a trait à la présentation des résultats, nous commençons par décrire, dans le quatrième chapitre, le cadre institutionnel des cégeps et leur système d'évaluation et, dans les chapitres cinq et six, les deux processus d'ÉI, dont nous expliquons les conditions de réalisation, les enjeux institutionnels, les décisions prises et leurs conséquences.

L'analyse croisée des résultats, au chapitre sept, permet de repérer les similitudes et les différences dans le sens attribué localement à l'ÉI, dans les décisions politiques et les procédures adoptées, pour mieux caractériser l'appropriation que les collègues en ont faite. Nous analysons les deux processus d'ÉI en tant que démarche d'apprentissage, individuelle et collective et les conditions créées localement pour l'institutionnalisation de la démarche. Finalement nous répondons à notre questionnement sur l'existence d'une nouvelle régulation induite par l'ÉI et ce qui la caractérise et nous proposons une modélisation de l'appropriation de l'ÉI dans le contexte des collègues québécois.

Les conclusions constituent une synthèse des résultats et une mise en contexte de ces résultats par rapport à notre problématique et à l'angle théorique retenu. Les considérations finales exposent les limites et les développements possibles de la recherche, en ce qui concerne les collègues québécois, mais aussi, dans un cadre plus élargi.

Chapitre 1 :

Un contexte social et politique favorable à l'évaluation des établissements d'enseignement :

La problématique

L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur est devenue une question d'actualité sociale. Il y a une demande du public de mieux connaître les différences entre les établissements et leur cotation, pour guider le choix de l'établissement. Dans plusieurs pays, pour répondre à cette demande d'information, des organismes de certification de la qualité publient les résultats de leurs évaluations. Les médias publient aussi des palmarès, présentés comme étant le résultat d'évaluations, et cela même quand les indicateurs retenus sont d'un intérêt contestable et que les conditions et les limites des mesures effectuées ne sont pas explicitées.

Cette réponse médiatique au souci de 'transparence' est une source de concurrence biaisée, mais elle est aussi un marché intéressant pour les médias¹. Les chercheurs qui dénoncent les biais méthodologiques des palmarès doivent affronter une lutte médiatique serrée. Les palmarès ont une certaine influence sur les choix effectués par le public, bien que des études nous montrent qu'il y a d'autres critères plus décisifs pour ces choix, tels que les coûts, la proximité, l'accessibilité, le type d'encadrement offert par l'établissement et la composition sociale et/ou raciale de son public (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995).

Par contre, au niveau des établissements, la publication des palmarès a des effets certains : principalement, il en découle un accroissement de la compétition entre eux. Cet effet-là est recherché par les décideurs politiques qui considèrent la compétition comme un puissant outil d'incitation à l'efficacité et à l'amélioration de la qualité des établissements d'enseignement.

¹ Seulement aux États-Unis, il y a 100 différents classements des collèges et des universités et, annuellement, 6,7 millions d'exemplaires de guides qu'ils publient sont vendus, ce qui en fait un marché important.

Cependant, cet outil fonctionne de façon très différente, selon le classement de l'établissement dans le palmarès : il stimule surtout ceux qui sont en situation de conquérir les premières places, ce qui leur apporte de la reconnaissance publique et la possibilité de choisir de meilleurs étudiants; pour ceux placés en bas de l'échelle, les palmarès renforcent les facteurs d'échec : la fuite des meilleurs étudiants et des bons professeurs. Cette situation crée plus de perdants que de gagnants.

Pour les professionnels et les gestionnaires, l'opération d'évaluation de leur établissement est perçue comme une situation déstabilisatrice, une menace potentielle, une entreprise risquée, qui peut remettre en question leur travail, individuellement ou collectivement, indépendamment de sa qualité, comme Sylvestre (1998 : 52) l'a constaté au niveau collégial. Les crises qu'elle déclenche peuvent être résolues de façon positive, en termes de développement organisationnel, mais le risque existe que ces avatars constituent des pertes de temps et d'énergie, sans que des gains significatifs soient obtenus.

L'imputabilité, en tant que devoir de rendre des comptes, est acceptée en général par les acteurs internes qui, par contre, réagissent au travail accru que l'évaluation leur demande. En plus, les comparaisons entre des situations de départ très différentes et le choix, toujours contestable, des critères retenus pour la classification, contribuent à générer, chez les professionnels, une posture négative face aux processus évaluatifs des établissements, y compris chez ceux qui ont comme base l'auto-évaluation institutionnelle.

Le bilan que les professionnels font de ces processus, quand ils sont terminés, est aussi très variable : certains professionnels estiment qu'ils ont été profitables, en termes de connaissance de la situation interne et de prise de mesures visant son amélioration; d'autres considèrent que les acquis ne justifient pas l'ampleur des efforts demandés. L'utilité de l'évaluation pour le pilotage de l'établissement est souvent mise en doute à cause du décalage temporel entre les résultats de l'évaluation et le moment de la prise de décision (Bouvier, 1998 : 145).

Il faut dire qu'à côté des effets positifs attendus de l'évaluation, qui vont de la production d'informations et de connaissances sur l'établissement, de l'amélioration du diagnostic et du pilotage organisationnel, à un accroissement de la transparence et du contrôle démocratique des institutions, des effets négatifs peuvent aussi se produire.

En théorie, en ce qui concerne les effets de l'évaluation institutionnelle sur le fonctionnement des établissements, on s'attend à ce que chacun d'eux s'adapte à son environnement, ou du moins qu'il introduise les changements nécessaires pour pouvoir être bien classé par rapport aux critères établis.

Cependant, ces changements risquent de se produire au détriment d'autres dont les effets éducatifs sont plus difficilement mesurables ou qui ne sont pas retenus par les critères de l'évaluation. Par exemple, doit-on accorder moins d'importance à des objectifs éducationnels tels que le développement de la pensée critique et de l'esprit citoyen, sous prétexte qu'ils sont difficilement mesurables? Il faut envisager l'hypothèse que des effets pervers de l'évaluation des établissements puissent se produire, portant préjudice à la poursuite d'objectifs éducationnels pertinents et, même, à la qualité de l'éducation.

Ces considérations font ressortir le besoin de mieux connaître et maîtriser les processus l'évaluation des établissements, au lieu de présumer que leurs effets seront toujours bénéfiques. Et, pour comprendre l'évaluation institutionnelle et ses enjeux actuels, il faut étudier les systèmes et les dispositifs concrets d'évaluation, et les mettre en rapport avec les contextes sociaux politiques et idéologiques là où ils ont vu le jour et se développent. C'est le but de la présente recherche en ce qui concerne les collègues québécois.

Pour ce qui est du contexte social et politique général où l'évaluation des établissements se développe, nous constatons que, dans la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), des systèmes d'évaluation des établissements ont été créés dans les années 90, période où se sont affirmées la mouvance néo-libérale et la croyance dans la régulation par le marché, au détriment de la confiance accordée à la régulation par l'État. Selon l'idéologie du marché,

l'accroissement de stimulations à la compétition entre les établissements et d'une plus grande autonomie de gestion, conjugués avec le libre choix des consommateurs, auraient comme conséquence l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Dans beaucoup d'agendas politiques, l'évaluation des établissements d'enseignement devient un moyen privilégié susceptible de créer ce climat de compétition estimé désirable pour le fonctionnement du quasi-marché² éducatif. Le pouvoir du courant néo-libéral et la diffusion de l'idéologie du marché constituent la toile politique de fond où s'inscrivent la crise de légitimité de l'État et la concomitante demande sociale vers davantage d'évaluation et de transparence dans les services publics, de même qu'une régulation qui ne soit exclusivement opérée par l'État.

1.1 Les administrations publiques dans le contexte de la mondialisation

Pendant les années 90, c'est toute notre manière de concevoir la réalité sociale qui a été ébranlée par l'ensemble de phénomènes désignés par le mot trop vague de globalisation. Notre vision du monde s'était construite sur une conception territorialisée des sociétés : des nations vivant sur leurs territoires respectifs qui se construisent et se reconstruisent selon une dynamique interne, au cœur de laquelle se trouve l'État, qui régule l'ordre social dans ses espaces nationaux.

La mondialisation vient mettre à mal cette façon de penser, car elle opère un desserrement de l'ancrage territorial de l'action, qu'elle soit politique, économique, éducative ou culturelle, par la création d'un espace global. Dans ce lieu se cristallisent de nouveaux enjeux globaux qui font l'objet d'affrontements et de négociations, à travers lesquels se créent les nouvelles règles de structuration de cet espace mondial (Breton et Lambert, 2003 : 25).

² L'expression « quasi-marché » désigne l'essai d'introduction des forces de marché et de la prise de décision privé dans l'appropriation de l'éducation et du bien-être (Whitty et al., 1998).

C'est la même conception de globalisation qu'on peut retrouver chez Baricco (2002 : 42), pour qui elle n'est pas seulement un élargissement du terrain de jeu, mais aussi un changement de ses règles, vu que le monde globalisé ne peut être construit qu'en rejetant une partie des règles respectées jusqu'alors. L'État-nation voit son pouvoir diminué au niveau de l'économie, en grande partie mondialisée, et sa représentativité politique amoindrie, ce qui sape les bases de sa légitimité. Dans les pays développés, l'État-providence, fruit d'une longue lutte pour les valeurs de solidarité sociale, entre aussi en crise.

Dans ce contexte, l'administration publique, qui se confronte à des problèmes de plus en plus complexes, voit son efficacité contestée. Les réformes de l'administration publique qui se succèdent presque partout dans le monde développé ont comme orientation majeure l'introduction d'une logique de concurrence économique, de réorganisation managériale et de privatisation des services publics. Les nouvelles formes de gestion publique se caractérisent, *grosso modo*, par l'introduction de techniques de gestion empruntées au secteur privé. Dans certains cas, des mesures de privatisation radicales ont été adoptées, comme ce fut le cas dans le Royaume-Uni, à l'époque de Margaret Thatcher.

Par ailleurs, dans beaucoup d'administrations où le changement introduit n'est pas si radical, une nouvelle philosophie administrative essaie de combiner l'individualisme et la hiérarchie. Elle est désignée par le terme *New Public Management* (NPM). Dès la fin des années 70, certains pays de l'OCDE ont tenté d'implanter le NPM à travers l'application de différentes politiques nationales qui ont des caractéristiques communes. Celles-ci renvoient à une rhétorique qui fait appel à la modernisation et au changement : aux États-Unis, on parle de *reinventing government* (Gore, 1993), en Scandinavie, de renouveau du gouvernement, en France, de modernisme organisationnel et au Canada, de *getting government right*.

Le NPM s'oppose à la gestion administrative traditionnelle, bureaucratique, et prône l'orientation vers le citoyen-client et une certaine décentralisation, sans perte du contrôle par le centre. Cette approche suppose l'établissement de nouveaux rapports entre la

politique et l'administration et entre celle-ci et les citoyens. Selon Finger (1997 : 35), l'approche comprend « *un processus d'autonomisation de l'organisation vis-à-vis des autorités politiques* » et, concomitamment, « *un processus de rapprochement de l'organisation de ses différents clients* », le citoyen étant désormais traité comme un client des services de l'État.

Les orientations fondamentales du NPM essaient de concilier marché et service public et se traduisent par des mesures telles que la responsabilisation et le pouvoir accru des cadres supérieurs, le développement de standards de performance des services, le contrôle des organisations à travers l'évaluation des résultats, la désagrégation des grands services en unités autonomes, le développement de la compétition entre les services publics et entre ceux-ci et les services du secteur privé et l'accroissement de la flexibilité et de la discipline dans la gestion du personnel (Hood, 1996 : 271).

Pour ses détracteurs, le NPM n'offre que des palliatifs aux problèmes du service public, car il ne s'appuie pas sur une perspective compréhensive de l'administration publique et de sa spécificité (Savoie, 1995), notamment en ce qui concerne les rapports conflictuels entre les règles de la concurrence et les missions d'intérêt général dont est chargé le service public. Pour d'autres, il est un ensemble de doctrines qui, pour la plupart, sont des versions actualisées d'idées débattues dans l'administration publique depuis longtemps (Hood, 1996).

Selon des approches plus nuancées, « *le NPM est, avant tout, un moyen pour optimiser l'instrument – c'est à dire les institutions publiques – sans pour autant toucher aux objectifs du service public. En cela, le NPM est une stratégie de modernisation du secteur public et, en tant que telle, s'oppose à la stratégie de la privatisation.* » (Finger, 1997 : 34).

L'apprentissage organisationnel et l'évaluation des performances des services publics sont deux vecteurs fondamentaux et interconnectés du NPM. En ce qui concerne l'évaluation organisationnelle, elle vise, dans cette approche, l'instauration d'un contrôle dit post-bureaucratique de la performance. La démarche évaluative doit favoriser la

transformation organisationnelle et développer l'autocontrôle institutionnel, à travers l'introduction de mécanismes de rétroaction (Finger, 1997).

L'évaluation des performances institutionnelles peut être réalisée de différentes façons : par rapport aux objectifs et missions assignés aux services publics ou par rapport 'coût / efficacité'; elle peut être évaluée à court terme, en fonction de la qualité du service ou la satisfaction qu'il procure, et à moyen et long terme, par rapport aux effets structurants et aux retombées positives et négatives.

À travers l'institutionnalisation de dispositifs de rétroaction, cette forme d'évaluation s'inscrit, désormais, dans les processus de pilotage interne des services publics et en devient, même, un élément fondamental, permettant l'appréhension des dysfonctionnements et leur correction. D'un point de vue administratif, l'évaluation s'applique indifféremment à toutes les institutions et services publics, écoles et hôpitaux y compris, bien qu'elle doive être adaptée en fonction des caractéristiques organisationnelles spécifiques de chaque institution.

1.2 Politiques éducatives et mondialisation

Pour des raisons historiques, nous avons l'habitude de penser l'éducation et l'enseignement comme une réalité nationale, un pilier même de l'identité nationale et de l'État-nation. Cependant, les tendances actuellement en œuvre sont en train de pousser l'éducation vers la voie de la mondialisation. D'ailleurs, les formes, les contenus, les objectifs et les significations des institutions éducatives en sont déjà changés (Laval et Weber, 2002).

Des réformes éducatives avec des orientations communes sont déployées un peu partout dans le monde, par un processus que Barroso appelle de 'contamination' (Barroso et al., 2002). Whitty et al., (1998 : 12) qui ont étudié les réformes dans cinq pays³, considèrent qu'on peut observer une effective convergence des politiques, dans ce qui apparaît comme une paradoxale association du contrôle de l'État et des forces du marché, même si les cinq états étudiés ont utilisé différentes combinaisons de mesures néolibérales et néoconservatrices.

Selon Ball (2003), les éléments clés de ces politiques réformatrices, toutes proportion gardée, sont le marché, le 'managérialisme' et la 'performativité'⁴. Ces nouvelles technologies de la réforme éducative constituent, selon l'auteur, une alternative aux anciennes technologies du professionnalisme, de la bureaucratie et du service public et elles sont en train de changer l'identité sociale des professionnels de l'éducation.

Le rapport au savoir est aussi en train de se modifier, car l'impact du nouveau contexte global sur le monde de l'éducation est lié à la nature même des mutations qui caractérisent ce dernier. Ce sont les nouveaux savoirs communicationnels, devenus la force motrice de l'activité économique, qui définissent la capacité d'innovation d'une économie. Ce faisant, le savoir change de statut et devient une marchandise (Breton et Lambert, 2003 :

³ Les cinq pays en question sont l'Angleterre, les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et la Suède.

⁴ Le mot a, selon Ball (2003 : 222), le sens de « gestion de la performance ».

28). Il faut tenir compte que c'est dans un contexte de fracture digitale entre le Nord et le Sud et à l'intérieur même des sociétés développées que ces transformations s'opèrent.

L'actuelle phase de mondialisation de l'enseignement, que Laval et Weber (2002 : 8) appellent le 'nouvel ordre éducatif mondial', promeut un modèle scolaire où l'éducation demeure un service public, grâce à l'origine du financement et à la réglementation, mais où elle est offerte comme un bien de consommation privé, individuel et 'marchandisable'. Ce bien demeure important pour la société, surtout en tant que « *facteur de production conditionnant la productivité, la capacité d'attirer les capitaux, la compétitivité et l'emploi* » (Laval et Weber, 2002 : 10). Cette nouvelle conception de l'éducation est libérale et utilitariste, à la fois.

Ce nouveau modèle scolaire a besoin de légitimation, car l'usure de l'ancien modèle⁵ ne rend pas automatiquement acceptables les changements en train de se produire. Dans le travail symbolique opéré sur les représentations de l'éducation et de ses rapports avec la société, les organisations internationales telles que la Banque Mondiale, le Fonds monétaire international (FMI), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'OCDE et l'Union européenne, jouent un rôle important. En présentant comme impératifs économiques les nouvelles orientations de politique éducative, en les montrant comme conditions nécessaires pour que l'individu (et l'État) devienne compétitif, efficace et performant, ces organisations fournissent des arguments de justification et d'autolégitimation dont les décideurs nationaux ont besoin.

Premièrement dans les pays du Commonwealth, ensuite dans les pays de l'OCDE, et maintenant un peu partout, à l'aide de la Banque Mondiale et du Fonds monétaire international (FMI), les politiques éducatives ont des logiques communes concernant le changement du rôle des États centraux dans l'administration de l'éducation, de même que le niveau d'investissement public en éducation se stabilise ou diminue (Hood, 1996).

⁵ Le modèle de l'État éducateur est décrit comme étant dominé par les intérêts corporatifs, générant l'inefficacité, le conservatisme, la bureaucratie, encourageant le gaspillage et inhibant la responsabilisation envers les parents. Cette représentation sociale de l'État a des assises savantes dans les théories économiques du 'choix public' (Laval et Weber, 2002).

Un objectif commun des réformes de l'administration de l'éducation consiste à diminuer le poids des administrations centrales et régionales, considérées comme excessivement bureaucratiques, et de rendre les établissements plus autonomes, du point de vue de la gestion. L'autonomie des établissements d'enseignement est vue par les décideurs néolibéraux comme une condition nécessaire pour qu'ils puissent répondre de façon positive aux forces du marché.

Selon Whitty et al., (1998), dans beaucoup de pays, la liaison entre l'autonomie de l'établissement et le libre choix des parents est devenue 'la grande idée' de la réforme éducative. Au niveau de la scolarité obligatoire, les efforts pour faire fonctionner les forces de marché se confrontent à de fortes contraintes démographiques et géographiques ; en plus, ce quasi-marché manque d'un des aiguillons fondamentaux pour le fonctionnement des règles de l'offre et de la demande : l'absence de demande. Ainsi, il est prévisible que « *les écoles recherchées deviendront plus sélectives, tandis que les écoles moins attractives survivront par défaut, en accueillant les élèves non sélectionnés dans les premières* » (Duru-Bellat et Meuret, 2001 : 200).

En termes d'équité sociale, les effets de ces politiques sont déjà visibles. Les recherches de Brown et Lauder (1996) ont trouvé que le choix des écoles n'a profité, en effet, qu'aux élèves de classe moyenne; Whitty et al. (1998) constatent que cette politique a eu des effets négatifs sur l'équité du service public, contribuant à augmenter les avantages de ceux qui sont déjà favorisés et n'apportant pas de bénéfices aux communautés défavorisées. En plus, si la priorité est le *rendement public* de l'éducation et ses multiples '*externalités*' positives, de même que l'atteinte d'objectifs sociaux convergents, il faut reconnaître qu'un marché qui se règle avant tout sur la satisfaction des consommateurs ne remplit pas ces objectifs-là.

En termes d'efficacité, les résultats de la recherche semblent indiquer que, là où elle a été mise en place, l'orientation vers le marché n'a pas produit des gains considérables. En effet, même les économistes qui se sont efforcés de tester empiriquement la thèse d'une plus grande efficacité du marché n'ont pas eu de succès dans leur mobilisation des

comparaisons internationales. Chubb et Moe (1990) ont du constater que les performances des élèves sont supérieures dans des pays comme le Japon et la France, dont le système est jugé 'hautement bureaucratique'. À ce propos Duru-Bellat et Meuret, (2001 :199) soulignent que « *le discours 'libéral' des années 80, stipulant que, libérés de leur carcan bureaucratique, les acteurs allaient déployer une créativité et une efficacité insoupçonnables, est invalidé* ».

Dans l'enseignement supérieur, la poursuite des nouvelles orientations de politique éducative pose aussi des problèmes d'équité sociale, amplifiés par le fait que leur public a déjà été socialement sélectionné ou discriminé pendant l'enseignement obligatoire. Par contre, ces politiques y trouvent un terrain comparativement plus propice, car dans beaucoup de pays, un important secteur privé existe déjà. La marchandisation de l'éducation supérieure peut être considérée comme une tendance lourde et elle est très directement liée à l'ensemble des transformations induites par les TICS et à la 'déterritorialisation' des activités de recherche et de formation (Breton et Lambert, 2003).

Ces phénomènes globaux, dans lesquels s'inscrivent le développement de la formation par Internet et la vente de 'produits éducatifs' sur le marché international, sont en train de structurer un espace mondial de l'éducation supérieure où le rôle des états nationaux est peu défini. Pour beaucoup d'entre eux, l'enjeu consiste à trouver les moyens leur permettant de maintenir leur rôle de régulation interne du quasi-marché de l'enseignement supérieur. Pour quelques-uns seulement, il s'agit de dominer une partie importante de ce nouveau marché mondial.

Les enjeux qui se posent actuellement à l'enseignement supérieur concernent le mode de régulation de cet espace global de l'éducation supérieure qui devient de plus en plus étendu. Malgré l'importance des forces qui agissent dans le sens de la marchandisation de l'éducation, Breton et Lambert (2003 : 28) estiment qu'il est possible de structurer cet espace global de l'éducation supérieure autour de la notion de bien commun global. Le défi est sérieux pour des États qui, pour la plupart, n'ont pas encore réussi à trouver des

nouvelles façons de réguler leurs systèmes d'éducation qui n'obéissent pas à la logique du marché.

Quelle que soit l'orientation que prendront ces régulations opérées au niveau global, l'évaluation des formations y aura toujours une place importante, car elle joue un rôle essentiel, ainsi que nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

1.3 L'origine, le rôle et les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires

En termes historiques, la pratique de l'évaluation des formations et des établissements ne s'est répandue qu'après les années 80, mais elle a des antécédents lointains, puisqu'elle apparaît dans une conjoncture très particulière, au début du vingtième siècle, aux États-Unis.

En effet, des éléments tels que le peu de contrôle exercé par les États nord-américains sur les institutions éducatives, l'inexistence d'une réglementation centrale de l'éducation, le besoin ressenti d'établir des standards minimaux, et aussi la crainte d'une intervention fédérale, ont contribué alors à la création d'associations d'accréditation extérieures à l'administration. Au cours de ce siècle, six associations régionales d'accréditation de *colleges*, quatre agences nationales et au moins 47 associations spécialisées ont été créées pour évaluer des programmes de nature professionnelle (Stuart, 1987).

Ce système d'accréditation, dans son acception nord-américaine, a été défini comme:

« A system which involves members of academic community working together to develop and validate standards, to assess the adequacy of their own operations, and to offer peer judgements and guidance in assuring students and the general public of the integrity and quality of education »
(Millard, 1983 : 34).

Le système a évolué, dans le temps. En effet, aux finalités initiales, celles de prouver un certain standard de qualité, s'est ajouté un but d'amélioration des établissements. Selon Sylvestre (1996), avec l'insertion du concept et de la pratique de l'auto-évaluation dans le processus, la priorité est passée de l'évaluation des ressources à celle des buts et des processus de l'institution. Plus récemment, l'évaluation des résultats est devenue la priorité du système.

Tout au long de cette histoire, les points forts du système, soulignés par ceux qui l'ont étudié, touchent le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation périodique par les pairs; le point le plus négatif consiste dans la multiplicité des instances d'accréditation auxquelles chaque institution doit se rapporter (Kells, 1983).

La pratique de l'auto-évaluation des établissements a connu un essor particulièrement important dans les années 80, au Royaume-Uni. Elle y surgit dans un contexte très différent, associée au '*school based management*' et dans l'enseignement non-supérieur. Ce sont les administrations locales de l'éducation (LEA) qui ont lancé le programme d'auto-analyse des établissements scolaires, où celle-ci était entendue comme « *l'inspection systématique du fonctionnement réel de l'école ayant pour but l'amélioration de ce fonctionnement* » (Bollen et Hopkins, 1988). Il revenait à chaque école d'établir son propre référentiel d'évaluation, en fonction de ses objectifs; il s'agissait de mettre en contexte l'analyse de l'établissement, de même que la recherche de solutions. La perspective de la démarche était de saisir l'évolution temporelle des institutions et de viser leur amélioration, sans pour autant que la reddition de comptes soit partie prenante de la problématique (McMahon, Bolam et Abbott, 1984).

Au cours de réformes menées pendant les deux dernières décennies, beaucoup d'États ont créé de nouveaux systèmes d'évaluation ou d'accréditation des programmes de formation et des établissements d'enseignement supérieur dans le but de certifier la qualité des formations, mais aussi en vue de renforcer les mécanismes de reddition de comptes. Ces systèmes d'évaluation sont encore très instables dans beaucoup de pays (Brennan et

Shah, 2000), ainsi qu'en témoigne la terminologie adoptée pour désigner les procédures développées : évaluation, certification de la qualité, contrôle de la qualité, audit, pilotage.

Malgré les grandes différences actuellement existantes entre ces systèmes, il y a des similitudes dans les objectifs poursuivis et dans leur mise en œuvre. Les dispositifs d'évaluation articulent toujours, selon une combinaison particulière, plusieurs des éléments suivants, dans l'énorme diversité que chacun d'eux peut assumer:

- L'existence d'un ou plusieurs organismes extérieurs d'évaluation;
- L'évaluation par des indicateurs de performance;
- L'évaluation par les pairs;
- L'auto-évaluation;
- La publication des résultats;
- Un système combiné de sanctions ou d'incitatifs.

L'évaluation par indicateurs de performance, qui peuvent être établis soit par la tutelle, soit par des organismes indépendants, soit par des pairs, exerce une action normalisatrice sur les établissements. À l'inverse de ce qui se passe avec l'évaluation par indicateurs, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation sont des modalités où l'objet d'évaluation n'est pas pris en compte indépendamment du système auquel il appartient. Dans ces deux modalités-ci, l'évaluation est plutôt entendue comme un processus social contextualisé, qui permet l'information et la participation des différents acteurs, ainsi que la négociation des objets de l'évaluation, des référentiels, des indicateurs et/ou des méthodes de recueil de données.

Cependant, dans le cas de l'évaluation interne, le risque de complaisance et d'autojustification est réel. Alors, dans la plupart des systèmes d'évaluation des établissements, il y a une combinaison de dispositifs qui associent l'évaluation externe et l'auto-évaluation. Le rôle de ces dispositifs d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur⁶ est complexe : ils exercent une fonction normalisatrice à travers l'établissement

6

Dans un sens élargi qui comprend les systèmes d'accréditation et d'assurance qualité.

de standards de performance communs. Simultanément, ces mêmes dispositifs d'évaluation contribuent à la mise en compétition des établissements, soit à travers la publication des résultats, soit à travers l'action de sanctions ou d'incitatifs associés. Dans le sous-chapitre suivant, nous analysons plus en détail ces différentes fonctions de l'évaluation des établissements.

1.3.1 Les différents rôles de l'évaluation

1.3.1.1 Le rôle de maintien du contrôle

L'adoption par l'État de mesures telles que l'accroissement de l'autonomie des établissements et la décentralisation, préconisées par les nouvelles orientations des politiques éducatives, pourrait entraîner une perte de son pouvoir effectif. Alors, pour le maintenir, les États adoptent, en général, des nouvelles formes de contrôle, dont l'évaluation des établissements.

Dans un cadre d'autonomie des établissements d'enseignement, l'évaluation joue un important rôle de contrôle politique, car « elle assure aux gouvernements le pouvoir de pilotage dont ils ont besoin pour parvenir à ce que des établissements, plus ou moins indépendants, restent sous leur tutelle » (Broadfoot, 2000 : 43). Ainsi, les nouvelles formes de gestion du système n'ont pas, en général, impliqué une perte de pouvoir de l'État, car le contrôle est maintenu par l'évaluation (Barroso, 2000b : 57-71).

L'évaluation *a posteriori* est parfois intégrée dans les systèmes plus larges d'imputabilité, créés dans certains États décentralisés pour maintenir la cohérence de leurs systèmes éducatifs. C'est le revers des mesures d'accroissement de l'autonomie : elles servent à justifier la mise en place de systèmes d'imputabilité plus contraignants et parfois même des réglementations centralisatrices plus explicites et détaillées. L'imputabilité diffère de la simple responsabilité face à la tutelle, bien plus diffuse, car elle oblige les administrateurs publics à rendre compte de leur gestion à une ou plusieurs instances de contrôle. Elle est une démarche d'ensemble et implique la mise en place de tout un système qui requiert, selon Herrington et Kasten (2001) :

- Fixer des objectifs (*standards*) ;
- Évaluer leur atteinte (*assessment*) ;
- Publier les résultats (*public reporting*) ;
- Leur associer des conséquences (*incentives*).

Aux États-Unis, où le système d'imputabilité est différent dans chaque État, l'évaluation des établissements est présente dans le système d'imputabilité de 48 États, dont 36 en publient les résultats et 14 y associent des incitatifs financiers (Duru-Bellat et Meuret, 2001). En Angleterre, le système d'imputabilité se base sur la complémentarité de deux procédés : auto-évaluation des établissements, suivie d'inspection.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on observe qu'aux modalités traditionnelles de contrôle (contrôle financier, contrôle du flux des élèves, etc.), appelées par Neave (1998) de *modèle de manutention*, s'ajoutent d'abord, dans les situations de changement ou de crise, des formes d'évaluation exploratoire. Ce modèle intermédiaire, dit d'évaluation exploratoire, se caractérise par la durée délimitée et la nature extraordinaire de l'évaluation, réalisée par des commissions nommées à cette fin. Selon Neave (1998), quand l'évaluation exploratoire, adéquate pour une intervention sporadique, et le contrôle routinier ne satisfont plus les besoins de pilotage de l'État, celui-ci en vient à exercer son pouvoir régulateur à travers l'imputabilité et la prestation de comptes : c'est le nouvel État évaluateur.

L'État évaluateur exerce son contrôle non seulement au moyen des règlements et des vérifications de l'inspection, c'est-à-dire *ex-ante*, mais en évaluant aussi les résultats (*ex-post*). Ce type de contrôle est, aujourd'hui, plus solidement implanté dans les pays plus décentralisés, où

« le transfert de responsabilités s'accompagne le plus souvent par la mise en place de nouveaux systèmes de régulation, au niveau national, portant particulièrement sur les résultats. La régulation par la normalisation des résultats est une démarche en élaboration qui deviendra de plus en plus importante au cours des années à venir » (Pelletier, 2001 : 9-39).

1.3.1.2 Le rôle de normalisation

La normalisation des résultats est un effet attendu des mesures évaluatives, dans la mesure où les standards de qualité visés sont communs à tous les établissements. Selon Pelletier (2001 : 82), l'évaluation est standardisante en amont, par ses conceptions et ses méthodes, et aussi en aval, par le diagnostic et les solutions proposées, car elle suscite des comparaisons et ces dernières sont porteuses de mimétisme et de reproduction.

Les systèmes d'indicateurs pour l'évaluation de l'enseignement (OCDE/CERI, 1994) jouent un rôle important dans cette normalisation. Le développement de tels outils a eu l'avantage de permettre la comparaison internationale, mais il a aussi introduit des critères uniques de rationalité, en fonction desquels les établissements et les systèmes d'enseignement sont classés, quels que soient leur point de départ et leur contexte social et culturel. Les nouveaux dispositifs de comparaison et d'évaluation supranationaux aident à promouvoir une certaine normalisation, à l'échelle internationale.

Ce rôle des dispositifs évaluatifs est aujourd'hui particulièrement remarquable dans le cas de l'Union Européenne (UE). Une des politiques développée par la Commission européenne a été, précisément, celle de soutenir la création et la mise en réseaux des institutions nationales d'évaluation et de certification de qualité.

La promotion de la mobilité est l'objectif de l'UE qui justifie l'intervention de la Commission dans le domaine de l'éducation,⁷ car pour assurer les conditions de mobilité aux personnels qualifiés à l'intérieur de l'espace européen, il faut que les diplômes soient reconnus au-delà des frontières nationales. Cette reconnaissance est basée sur le principe de confiance mutuelle. Ainsi, la mise en place par les États membres de systèmes d'évaluation crédibles constitue un pas important en direction du renforcement de la confiance mutuelle : la crédibilité des institutions, au niveau international, repose sur l'aval d'organismes de certification de qualité, également crédibles.

⁷ En matière d'éducation, le principe de la subsidiarité est appliqué, ce qui veut dire que les États membres décident seuls dans cette matière.

Selon une Recommandation⁸ approuvée par le Parlement européen en 1998, les États membres sont censés créer et maintenir des systèmes transparents d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, coopérer dans le but d'échanger des expériences dans le domaine de l'évaluation et donner des réponses aux demandes de conseil et d'expertise. Le conseil et l'expertise internationale en évaluation sont aussi des mesures qui ont facilité l'adoption de standards et de politiques communs.

La politique de la Commission a eu les effets escomptés, car, pendant les années 90, la plupart des États membres ont créé des systèmes d'évaluation et/ou d'accréditation des formations de niveau supérieur. En 1999, la Commission a mis en place un réseau des institutions nationales d'évaluation et certification de qualité, l'*European Network for Quality Assurance* (ENQA), qui associe actuellement 40 institutions nationales. L'ENQA représente l'Europe dans un réseau mondial, l'*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE), qui à son tour réunit 162 institutions nationales d'accréditation.

Dans un contexte de formation d'un marché mondial de l'enseignement supérieur, la compétition entre les établissements qui opèrent dans ce marché se fait à l'échelle mondiale. Les systèmes d'assurance-qualité et d'accréditation ont le double rôle de normalisation des formations, à travers l'établissement de standards de performance communs, et de mise en compétition, à travers la publication des résultats. La démarche évaluative sert, paradoxalement, à la normalisation et à la mise en compétition. En conséquence, les établissements sont placés devant la double exigence de se conformer aux standards et de présenter des avantages et des caractères distinctifs qui leur permettent d'être compétitifs.

1.3.1.3 Le rôle de légitimation

L'évaluation n'est pas un processus neutre, il attribue de la valeur. La diffusion de résultats d'évaluations sert toujours à transmettre une certaine image, soit d'efficience et de

réussite ou à défaut de celles-ci, de transparence et de garantie d'accès à l'information. Ce rôle n'est pas nouveau, mais dans les circonstances particulières où les systèmes d'évaluation des établissements se sont répandus, à partir des années 90, il a fallu commencer par légitimer l'évaluation des établissements elle-même, ainsi que l'État évaluateur.

Neave (1998) observe qu'il y a, fondamentalement, deux discours de légitimation de l'État évaluateur : *le discours politique*, qui associe les nouvelles formes de régulation à l'autonomie des institutions et au besoin de rendre des comptes, inhérents à leur responsabilité sociale, et *le discours économique*, basé sur l'efficacité. Selon lui, ces discours doivent être confrontés aux pratiques, aux programmes mis en œuvre, qui, eux, visent essentiellement à instaurer un principe externe, celui de la compétitivité, comme le déterminant principal du développement des institutions et, donc, des systèmes.

Nous pouvons indiquer trois types de discours de légitimation de l'État évaluateur qui ont à voir non seulement avec leur contenu, mais aussi avec la position de leurs auteurs - décideurs politiques, administrateurs, évaluateurs ou journalistes.

Le discours de légitimation de l'évaluation tenu par les politiciens allie généralement « *la nécessité de s'assurer et de démontrer que l'argent des contribuables est dépensé à bon escient* » (Broadfoot, 2000) et l'idée d'imputabilité et de reddition de comptes.

Le discours de légitimation des gestionnaires et des experts porte sur la rationalité technique : il réfère au besoin d'obtenir des informations fiables, de disposer d'outils pour contrôler et améliorer la qualité et d'améliorer le rapport qualité/prix.

Le discours médiatique de légitimation présente, souvent, l'évaluation des établissements comme une forme de 'panacée managériale', associée « à la croyance en la valeur de la compétition à la fois individuelle et interinstitutionnelle comme aiguillon

⁸ Recommandation 98/561/EC, du 24 Septembre, sur la qualité dans l'enseignement supérieur.

efficace de progrès » (Broadfoot, 2000). Parfois, l'évaluation est associée à une idéologie individualiste de récompense des mérites et de punition des déviations. Plus rarement, nous trouvons dans les médias un discours qui prône l'évaluation comme un processus démocratique de participation des citoyens, ouvrant à la communauté une possibilité d'intervention.

Les différents discours sur l'évaluation nous montrent son énorme valeur symbolique, et l'intérêt de tous les acteurs à l'utiliser à leurs fins propres. Ceci nous permet d'affirmer que l'évaluation est une pratique sociale qui, pour être comprise, doit être située sur le plan politique ainsi que sur les plans social et culturel, et que ses enjeux doivent être analysés par rapport au contexte particulier qui est le sien.

1.3.2 Les enjeux de l'évaluation des établissements d'enseignement

Les rôles et les enjeux de l'évaluation des établissements d'enseignement sont différents dans chaque contexte national, en fonction de l'histoire, des caractéristiques sociales, culturelles et économiques de chaque société et des jeux de pouvoirs concrets qui s'y déroulent.

Les rôles de l'évaluation, en termes de contrôle, de normalisation et de légitimation, sont présents, selon des degrés variés, dans chaque système national d'évaluation ou d'accréditation, car chacun poursuit des buts sensiblement différents. L'étude d'un dispositif d'évaluation implique la connaissance de son contexte, des rôles concrets assignés à l'ÉI et de ses enjeux politiques, sociaux, économiques et éducationnels.

Les pistes initiales de questionnement sur les enjeux de l'évaluation des établissements ont été, pour nous, les suivantes :

Sur les enjeux politiques : Une fois le processus d'évaluation enclenché, tous les acteurs l'utilisent, selon des degrés différents, d'une façon politique, en faveur des positions et des intérêts respectifs. Quels sont ces

intérêts? De quelle façon vont-ils influencer le processus d'ÉI?

Sur les enjeux sociaux : L'évaluation est un processus social. De quelle façon l'équité sociale fait-elle (ou non) partie des critères d'évaluation? L'évaluation profite-t-elle également à tous les acteurs sociaux impliqués? Est-elle démocratique, dans le sens de prévoir la participation des différents groupes de l'institution?

Sur les enjeux éducationnels : La qualité des établissements est construite pendant le processus d'ÉI. Le dispositif d'évaluation est-il adéquat et permet-il cette construction?

Sur les enjeux économiques : Quel est le coût du processus, pour les personnes et les institutions? Les résultats de l'évaluation auront-ils des effets en termes économiques? Ces effets peuvent-ils induire à falsifier l'évaluation?

Selon Broadfoot (2000 : 51), « *savoir qui sera effectivement capable de choisir les critères d'évaluation qui sont au fondement des relations d'imputabilité est une question primordiale* ». En effet, l'enjeu fondamental de l'ÉI consiste à définir l'instance qui détermine l'objet de l'évaluation et les valeurs privilégiées. Ceci est un enjeu simultanément social, politique et idéologique. L'entreprise d'élucidation des enjeux de l'évaluation des établissements constitue une étape incontournable dans la compréhension de ce phénomène. On ne saurait envisager autrement l'étude de l'ÉI en tant que forme de régulation du système éducatif par l'État.

1.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue le contexte social et politique qui a favorisé l'essor de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, notamment

l'action des politiques éducatives néo-libérales, de nouvelles formes d'administration publique et l'autonomie accrue des établissements.

Nous avons vu aussi les rôles joués par l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur dans les contextes national et international, tels que la légitimation des politiques, le maintien du contrôle de l'État et le degré élevé de compétition entre les établissements. Compte tenu de l'ensemble des rôles que joue l'ÉI, on comprend mieux l'importance qui lui est reconnue dans les politiques publiques, de même que l'ampleur des ressources qui lui sont actuellement allouées.

L'ensemble de ces considérations nous permet de défendre la pertinence de l'étude qui vise à mieux connaître les processus d'évaluation, de même qu'à approfondir l'analyse d'un dispositif spécifique d'ÉI, dans son contexte particulier.

Chapitre 2 :

Les fondements théoriques de la recherche

2.1 Introduction

Plusieurs disciplines scientifiques dans le domaine des sciences sociales apportent des contributions importantes à l'étude de notre objet de recherche. Notre angle d'approche est celui de l'administration de l'éducation qui, à son tour, a puisé ses assises dans de nombreuses disciplines aux traditions scientifiques différentes : la sociologie des organisations, les sciences de l'administration, le droit et la philosophie de l'éducation.

Le développement d'un champ de l'administration de l'éducation, avec ses propres théories et agenda de recherche, est relativement récent. Précédemment, et depuis les années 20, les différentes approches gestionnaires conçues pour les entreprises ont été successivement adaptées aux organisations scolaires (Bush, 1995 : 6), surtout dans le contexte nord-américain.

Les auteurs en administration de l'éducation s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de ne pas transposer les approches gestionnaires d'une façon linéaire et de les repenser en tenant compte des caractéristiques organisationnelles spécifiques des établissements d'enseignement (Barrel, 1982 ; Brassard, 1987 ; Culbertson, 1980 ; Glatter, 1972; Handy, 1984).

Afin de cerner les caractéristiques spécifiques des organisations scolaires, il nous semble important de référer à la forme spécifique de travail, le « travail scolaire » (Lessard et Tardif, 1999 : 49) qui se réalise dans ces organisations, et la nature spécifique des rapports sociaux qui repose sur un système de pratiques codifiées. Ce système de pratiques prescrit des attitudes et impose des comportements sociaux typiquement scolaires, modulés et médiatisés par les règlements scolaires et utilise différents outils, qui ont en commun d'être des artefacts de la culture écrite (Lessard et Tardif, 1999 : 53-54).

Toutefois, c'est dans le domaine des théories de l'organisation que nous pouvons trouver les outils conceptuels permettant d'analyser les établissements d'enseignement supérieur. La première partie de ce chapitre passe en revue les contributions que les différentes théories des organisations ont apportées à la compréhension des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'organisations, en intégrant leurs différentes visions de l'institution scolaire dans l'évolution de ce champ de recherche.

La deuxième partie concerne le concept de régulation sociale et fait la revue de la littérature des études sur la régulation dans le domaine de l'éducation, particulièrement celles qui ont considéré l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur en tant que dispositif de régulation.

2.2 Les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur

La finalité de cette partie du travail est d'assembler les fondements d'une démarche d'analyse des établissements d'enseignement supérieur et de comprendre le développement de la vision actuelle, si fragmentée, des organisations dans le contexte de théories multiparadigmatiques concurrentes.

L'examen des visions classiques de l'organisation, selon les principales théories élaborées depuis la fondation de ce champ de recherche et pendant son expansion, est bref, servant surtout à faire ressortir la contribution originale de l'approche systémique, dans les années 60. C'est après ce tournant décisif et surtout avec les théories de la contingence que s'ouvre la période de consolidation de la discipline, qui est aussi particulièrement fertile et qui a des retombées importantes sur la manière d'analyser les établissements d'enseignement.

Parmi les différentes approches de la discipline, dans l'actualité, nous présentons celles qui se sont avérées plus prometteuses dans leur transposition à l'analyse des établissements d'enseignement supérieur. Nous allons référer à des études concernant tous

les types d'établissements d'enseignement supérieur, y compris celles relatives aux universités, car dans cette littérature, les études concernant les universités sont beaucoup plus nombreuses que celles concernant d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur, notamment les collèges.

2.2.1 Les approches rationalistes de l'organisation et leurs limites

L'approche positiviste commune aux premiers théoriciens des organisations du début du vingtième siècle part du principe que l'organisation a une meilleure façon de fonctionner, soit de manière plus rationnelle, et que le rôle du manager consiste à l'implanter. Dans cette vision de l'organisation, l'individu n'est qu'un rouage d'une machine sociale, construite en fonction des buts de l'entreprise et visant son efficacité maximale.

Dans les années quarante, sous l'influence de la sociologie parsonnienne, l'approche structuro-fonctionnaliste devient dominante dans l'étude des organisations. Elle se traduit par une vision formelle, rationaliste et non conflictuelle du monde organisationnel, qui est perçu comme un ensemble coordonné d'individus, dirigé vers la réalisation d'objectifs communs, où la structure d'autorité satisfait aux besoins de coordination.

Puis, le concept d'organisation bureaucratique est développé par des auteurs du courant structuro-fonctionnaliste Nord américain, représenté par des auteurs tels que Blau (1955), qui reprennent les théories wébériennes sur la bureaucratie non seulement pour développer le concept, mais aussi pour conduire des recherches empiriques sur le fonctionnements des bureaucraties. L'existence d'une hiérarchie claire, d'une division de travail où chaque emploi comporte une sphère de compétence précise, d'une structure de carrière des fonctionnaires, des règles de fonctionnement et d'un contrôle hiérarchique sont les caractéristiques de l'organisation bureaucratique. Des règles formelles régissent le fonctionnement de l'organisation et elles ont pour but d'établir des relations impersonnelles neutres, en éliminant les comportements irrationnels et émotionnels.

L'approche sociologique wébérien établit un rapport entre la source de légitimation de l'autorité et l'organisation de la société, l'autorité légitime pouvant être basée sur la tradition, le charisme ou la loi. Des trois types idéaux construits à partir de cette caractérisation, celui dont la légitimation provient des règles est l'idéal type bureaucratique : l'autorité se légitime par sa rationalité et sa prévisibilité. Elle est exercée selon des normes impersonnelles, créées pour que l'organisation puisse atteindre ses buts.

Pour certains auteurs (Stroup, 1966), les établissements d'enseignement supérieur s'accordent avec le modèle de la bureaucratie wébérienne, notamment en ce qui concerne le recrutement des personnels (obéissant au critère de la compétence), les caractéristiques de leurs carrières et de leur rémunération, l'existence d'une hiérarchie formelle, reconnue et respectée et de règles et procédures formelles, avec des canaux de communication à respecter. Dans l'optique de Stroup, le modèle bureaucratique serait capable de rendre compréhensible la gouvernance des universités et d'en améliorer l'efficacité.

Les auteurs qui critiquent cette vision des établissements d'enseignement supérieur (Baldrige, Curtis et al., 1999) ne nient pas que certains éléments bureaucratiques y soient présents, mais mettent en relief l'incapacité explicative du modèle qui ne rend compte que de la structure formelle de l'université. Certains de ces auteurs (Millet, 1962) ont proposé, comme alternative au modèle bureaucratique, le modèle collégial. Pour Millet (1962 : 132), la prise de décision dans les universités est le produit d'une « dynamique de consensus », à l'intérieur d'une « communauté académique ». Ce modèle prend ses assises dans la conception parsonnienne de professionnalisme qui signale la tendance à l'adoption de règles de fonctionnement égalitaires dans certains types d'organisations, au lieu d'une hiérarchisation de statuts et d'autorité. Ces deux modèles – le bureaucratique et le collégial – ont en commun le fait de ne pas prendre en compte le caractère conflictuel de la vie organisationnelle, les modalités informelles de pouvoir et d'influence, les enjeux politiques et les différents groupes d'intérêt dans l'organisation (Baldrige, Curtis et al., 1999 : 488).

L'approfondissement de l'étude sur les organisations bureaucratiques (Crozier, 1963) a permis de mieux comprendre leur fonctionnement et les processus qui font que les

règles formelles, qui sont la base du fonctionnement bureaucratique, soient aussi à l'origine de leurs cercles vicieux. En effet, chaque règle comportant des zones d'incertitude, de nouvelles règles deviennent nécessaires pour expliciter les premières. Il s'ensuit la création de nouvelles zones d'incertitude, donc de nouvelles règles, et ainsi de suite. La multiplication des règles entraîne la rigidité accrue des organisations et leur manque d'efficacité.

À la même époque, Simon et March (1958) ont apporté une contribution importante à la compréhension des limites de la rationalité dans l'organisation, montrant l'impossibilité d'une rationalité compréhensive de la décision. Leurs études sur la décision dans les entreprises ont permis d'appréhender les différents types de rationalité mis en œuvre dans le processus de décision et de développer le concept de rationalité limitée. Ils ont montré que les décideurs se confrontent avec des problèmes ambigus, disposent d'informations toujours incomplètes et de temps limité et que les choix ne sont jamais optimaux.

Cohen et March (1974) ont aussi étudié le *leadership* dans les institutions d'enseignement supérieur. D'après les résultats de l'enquête qu'ils ont menée, les modèles suivis par les leaders de ces établissements ont comme caractéristique commune d'être réactifs. Ils proposent différentes métaphores sur la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur qui ont pour finalité d'amener les *leaders* à réfléchir sur des modalités de direction alternatives à celles généralement adoptées, afin de trouver des manières d'agir plus efficaces.

Selon ces auteurs, dans les métaphores administrative, de la négociation collective, du consensus ou de la démocratie, le *leader* réagit à l'action des autres et essaie de concilier les différentes pressions conflictuelles. Par contre, les modèles moins familiers de l'anarchie, du marché compétitif, de l'autocratie et de l'indépendance judiciaire ont l'avantage de donner au dirigeant un rôle proactif d'initiateur.

Entre autres, les auteurs considèrent déterminant le rôle proactif des dirigeants, car dans le gouvernement des universités et des collèges, l'aspect le plus important renvoie à la définition des buts, les larges finalités consensuelles étant trop floues, ambiguës et

nombreuses. Ainsi, les dirigeants devraient créer des objectifs concrets, qui ne découlent pas seulement des choix rationnels, mais sont aussi des choix émotionnels et intuitifs.

Cohen et March (1974 : 3-4), en plus de montrer le rôle décisif des *leaders* institutionnels dans les universités et les collèges nord américains, ont aussi caractérisé ces organisations par l'existence de finalités floues et ambiguës, une technologie peu définie et problématique et une participation fluide, ce qui mène les auteurs à les appeler d'« anarchies organisées ». Cependant, ils remarquent aussi que ce type d'organisation anarchique exige une structure élaborée, qui fournisse de l'information sur le fonctionnement du système, en substituant la connaissance et la gestion de l'information au contrôle administratif. Les auteurs concluent à la difficulté de décrire, comprendre et diriger les établissements d'enseignement supérieur nord américains qui auraient besoin d'une théorie spécifique.

En effet, bien que beaucoup d'auteurs reprennent aujourd'hui encore la métaphore de l'« anarchie organisée » pour définir l'établissement scolaire en tant qu'organisation, elle est, en bonne partie, une définition par défaut, établie par rapport à un modèle spécifique, mais non unique, d'organisation. Les caractéristiques organisationnelles énoncées par Cohen et March (1974) ont été définies par rapport à une norme qui est celle de l'organisation avec des buts clairs et partagés et une technologie définie, c'est-à-dire, une vision fonctionnaliste de l'organisation. Mintzberg (1989) remarque à ce propos que c'est la variance encore inexpliquée du système qui peut donner l'impression, à un observateur extérieur, d'une anarchie organisée.

Néanmoins, l'analyse faite par Cohen et March (1974) reste pertinente en ce qui concerne la description des ambiguïtés de la vie organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur. Notamment, de l'ambiguïté du pouvoir des présidents, de leurs expériences et de leur succès, dont les auteurs déduisent les caractéristiques de la prise de décision dans l'anarchie organisée, du type « poubelle ». Les chercheurs ont surtout le mérite de montrer comment les théories rationalistes ont un pouvoir explicatif réduit face à la complexité d'organisations telles que les établissements d'enseignement supérieur. C'est aussi ce qu'a constaté Weick (1976) en analysant les universités en tant que systèmes

faiblement accouplés. Il remarque en outre que ce type de système semble réduire au minimum ses coûts de coordination, mais que, en tant que système non rationnel, il ne peut être utilisé comme un moyen de transformation (Weick, 1976 : 8).

À la veille du changement paradigmatique de la sociologie des organisations, plusieurs théories s'intéressaient déjà aux établissements d'enseignement supérieur, les caractérisant de façon bien différente, comme nous le présentons au Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 - Les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur I

Approche théorique	Caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur
Le modèle bureaucratique	<ul style="list-style-type: none"> - L'existence de règles et procédures formelles et des canaux de communication à respecter. - La hiérarchie formelle est reconnue et respectée. - L'existence d'une structure de carrière des personnels, obéissant au critère de la compétence.
Le modèle collégial	<ul style="list-style-type: none"> - La 'dynamique de consensus' dans le cadre de la 'communauté académique'.
Le modèle de l'anarchie organisée	<ul style="list-style-type: none"> - Les finalités sont floues et ambiguës. - La technologie est peu définie et problématique. - La participation est fluide. - La prise de décision est du type « poubelle ».

2.2.2 Les théories de la contingence : la contrainte de l'environnement sur l'organisation scolaire

C'est dans les années 60, avec l'introduction d'une perspective systémique, que se développe une conception d'organisation comme système ouvert d'interdépendances (Trist, 1970). Selon cette conception, l'organisation est un système (et aussi un sous-système du système social), fonctionnant en interaction avec d'autres sous-systèmes sociaux.

Cette perspective ouvre le chemin à la prise en compte de la dimension temporelle des organisations, aussi bien que de leur dimension spatiale. Structure et processus sont

considérés comme contenant et contenu, mutuellement impliqués: «*la structure est un processus et tout processus a une structure*» (Trist, 1970 : 288). L'explication des phénomènes se transforme, car on passe du mécanisme au contextualisme, la conception de chaîne causale linéaire étant remplacée par celle de champ de détermination.

Pour certains de ses tenants, dont Trist, cette perspective permet aussi de prendre en compte le conflit : «*la théorie des systèmes ouverts n'a pas de difficulté fondamentale à inclure harmonie et conflit dans le même système* » (Trist, 1970 : 298). Néanmoins, selon le postulat central de la théorie, le système, dans ce cas, une organisation, pour exister, doit maintenir un équilibre entre ses intrants, son processus de transformations et ses produits. Ainsi, l'approche systémique, malgré les nouvelles perspectives qu'elle ouvre, a pris, dans les études, un caractère essentiellement non conflictuel, adoptant implicitement comme postulat central le principe de l'équilibre des organisations.

Dans la même lignée, mais dans le contexte de crise économique et de changement social accéléré des années 70, les recherches vont converger vers l'influence de l'environnement dans les organisations. Déjà, dans les années 50, les travaux de Woodward (1958) mettaient en rapport la structure des entreprises avec les technologies utilisées, et concluaient que, pour réussir, l'entreprise devrait adapter ses structures aux exigences des techniques utilisées.

À travers leurs recherches, Pugh (1973), Lawrence et Lorch (1973) sont arrivés à la conclusion que la structure des organisations, leur système de division de travail et de contrôle sont déterminés par le rythme des transformations de l'environnement. Les organisations fonctionnant dans un environnement instable doivent s'adapter au moyen d'une plus grande différenciation interne de leur structure ; celles qui font face à des environnements stables peuvent fonctionner efficacement avec des modes d'intégration de type bureaucratique.

Pour les théoriciens de la contingence, il n'existe plus une meilleure façon de structurer les organisations, mais plusieurs, en fonction des spécificités du contexte, car les organisations sont des ensembles confrontés avec la contrainte extérieure et engagés dans

une lutte constante pour conquérir de l'autonomie. L'environnement détermine les organisations, bien que ce déterminisme soit envisagé de façon sensiblement différente selon les auteurs.

Pour Mintzberg (1979), auteur qui a eu un impact considérable dans le domaine de l'étude des institutions éducationnelles, les organisations s'adaptent rationnellement à leur environnement à travers les actions de leurs directions. Cet auteur est devenu une référence incontournable surtout après que, dans sa conceptualisation des configurations idéales des organisations, (Mintzberg (1989) ait développé une caractérisation des universités, dans sa définition de configuration professionnelle.

Ainsi, les universités sont des bureaucraties professionnelles dont la structure est assez horizontale et où les professionnels jouissent d'une grande autonomie, en fonction de la complexité du travail à effectuer, la normalisation étant essentiellement assurée par la formation professionnelle. Le caractère bureaucratique en découle, ainsi que de la standardisation des services et biens produits. Ces organisations sont traversées par une tension fondamentale: celle qui oppose la collégialité (travailler pour le bien commun) au politique (la poursuite des intérêts particuliers).

Cette configuration est harmonieuse si la force dominante ne devient pas excessive, provoquant des dysfonctionnements qui sont, normalement, les excès dus au pouvoir discrétionnaire des professionnels. La configuration est aussi adéquate si les conditions environnementales sont stables: elle convient aux universités tant que leur environnement reste relativement stable. Les points faibles de cette configuration sont liés à l'incapacité à innover, à la faiblesse du contrôle et au manque de coordination. Ses faiblesses sont dues à sa forme de coordination fondamentale qui reste la standardisation des qualifications, assurée par la formation et la socialisation des professionnels, à travers leurs organisations professionnelles.

Mintzberg (1989) attribue au centre opérationnel - les professionnels - un pouvoir qui relève de la compétence, car le fonctionnement de l'institution repose sur leur savoir. Dans ce sens, on peut appliquer à son propos la métaphore de la pyramide renversée. La

technostructure, ainsi que la hiérarchie des cadres moyens, ne sont pas développées. Par contre, les supports logistiques sont considérables et ils sont organisés selon une structure hiérarchique traditionnelle, dépendante de l'administration. Celle-ci détient un pouvoir qui découle surtout du contrôle des zones d'incertitude, notamment en ce qui concerne la liaison avec l'extérieur – les gouvernements, les bienfaiteurs, les associations, les clients. Son pouvoir est étroitement lié à la défense efficace des intérêts des professionnels.

Le processus de prise de décision est particulièrement complexe dans les universités. Mintzberg (1989) distingue trois niveaux de prise de décision : celui des jugements des professionnels individuellement, celui des choix collectifs et celui des décrets administratifs. Les premiers choix concernent le service spécifique délivré par les professionnels, les derniers concernent surtout le domaine administratif et les choix collectifs s'opèrent dans les domaines d'interaction des deux champs. Le système de décision incorpore, selon lui, quatre modèles de décision : le modèle collégial (qui promeut l'intérêt commun), le modèle politique (qui promeut l'intérêt individuel), le modèle « de la poubelle » (le choix aléatoire, lié au désintérêt) et le modèle de l'analyse (le calcul rationaliste pour optimiser le choix).

Les stratégies d'ensemble des universités semblent très stables, bien que fragmentées ; mais, en détail, elles sont continuellement en changement. Selon l'auteur, s'il peut paraître difficile de créer des stratégies dans de telles organisations, elles sont, en fait, « inondées de stratégies ». Les services sont en perpétuel changement, mais la réorientation stratégique générale est découragée par la fragmentation et par l'influence de chaque professionnel et aussi des organisations extérieures auxquelles ils sont rattachés. Les innovations majeures dépendent de la coopération entre les professionnels ce qui va à l'encontre de la structure même de l'organisation professionnelle.

La caractérisation faite par Mintzberg non seulement réunit dans un ensemble cohérent plusieurs des observations réalisées auparavant, par des auteurs avec des approches diversifiées, mais elle propose, en plus, un cadre théorique consistant pour l'expliquer. D'où son extraordinaire diffusion.

Dans la continuité des théories de la contingence, l'approche institutionnelle (DiMaggio et Powell, 1983 ; Meyer et Rowan, 1977) accorde, pour la première fois, une importance primordiale à la culture dans l'organisation. Les théories institutionnelles ont en commun avec la théorie de la contingence la vision déterministe de l'influence de l'environnement sur l'organisation, mais différent en ce qui concerne la nature des pressions exercées qui, pour ce courant, est d'ordre culturel et institutionnel.

L'école de la contingence reprend le concept d'institutionnalisation de Selznick (1949), entendu comme un processus adaptatif des organisations qui insuffle des valeurs dans les exigences techniques de la tâche et qui, en même temps, promeut la stabilité et le maintien des structures dans le temps. Leurs travaux essaient de montrer le processus par lequel les actions humaines, répétées dans le temps, sont investies de significations par les sujets eux-mêmes.

Chez Meyer et Rowan (1977), ce processus est à l'œuvre dans les organisations et, ainsi, ce ne sont pas les éléments techniques de l'environnement qui façonnent les organisations, mais les éléments culturels (symboles, systèmes cognitifs, croyances). Les structures organisationnelles suivent des '*patterns*' institutionnalisés, basés sur des croyances sociales et des symboles, qui deviennent à leur tour, source de légitimation et de ressources pour l'organisation. C'est ce qui explique que des formes organisationnelles peu performantes perdurent et que les organisations dans un même champ soient structurellement similaires.

Le concept qui mieux rend compte du processus d'homogénéisation des organisations du même champ d'activité c'est l'isomorphisme. DiMaggio et Powell (1983) considèrent les établissements d'enseignement supérieur comme des organisations des plus isomorphiques, ce qu'ils attribuent à l'effet de la compétition au niveau du statut, dont dépend le prestige et les ressources. Ces auteurs analysent aussi la professionnalisation des universitaires pour expliquer comment la socialisation de ces professionnels, au long de leur formation, conduit à l'internalisation des normes et des modèles organisationnels dominants. La légitimation de base cognitive produite par les universités, plus les normes

professionnelles et les procédures de filtrage assurent la modélisation de ces professionnels hautement qualifiés.

L'approche institutionnelle fournit aussi une explication de l'incapacité des universités à innover. Selon Rowan (1982), dans le champ de l'éducation, les innovations acquièrent de l'acceptation et de la légitimité sur la base de l'évaluation sociale et les structures des établissements ont tendance à être conformes aux croyances institutionnalisées à propos de ce qui est plus approprié. Ainsi, elles ne sont pas orientées vers l'innovation. Cependant, l'évaluation sociale peut être instable, l'environnement institutionnel peut faire pression pour le changement. Alors, s'il y a accord entre les différentes agences de contrôle social, l'innovation peut être adoptée.

Les théories de la contingence, constituées en paradigme dominant de la sociologie des organisations, ont produit une riche caractérisation des établissements d'enseignement supérieur, que nous présentons, en résumé, au Tableau 2, avec les développements introduits par le courant institutionnel.

Tableau 2 - Les caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur - II

Approche théorique	Caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur
Le modèle de la bureaucratie professionnelle	<p>Cette configuration est adéquate si l'environnement est stable. La structure organisationnelle est assez horizontale. Les professionnels jouissent d'une grande autonomie. La normalisation est assurée par la formation professionnelle. Les services et les biens produits sont standardisés. Il y a une tension fondamentale qui oppose la collégialité au politique. Le pouvoir des professionnels relève de la compétence et celui des directions vient surtout du contrôle des zones d'incertitude.</p>
Le modèle institutionnel	<p>La structure organisationnelle est conforme aux croyances institutionnalisées. L'isomorphisme est élevé et est dû à l'effet de la compétition au niveau du statut. La socialisation des professionnels conduit à l'internalisation des normes et des modèles organisationnels dominants.</p>

2.2.3 Des visions fragmentées des organisations d'enseignement

La contestation du paradigme dominant par d'autres approches, non-déterministes et subjectivistes, a remis en question les postulats de base de la contingence. Ces études « post contingence » ont en commun, en plus d'une vision fragmentée des établissements d'enseignement, une prise en compte du processus de construction du sens par les individus et des effets organisationnels de ces constructions de sens.

D'après une perspective interactionniste, Bittner (1965) et Silverman (1973) ont fait la critique des théories de la contingence, en soutenant que ce ne sont pas les organisations qui s'adaptent à l'environnement, que ce sont plutôt les individus qui agissent. Les organisations sont créées par des personnes, ou des groupes déterminés, et ce sont leurs définitions de la situation qui les conduisent à constituer une société dans un but particulier.

Ainsi, les aspects observables de la structure organisationnelle - technologie, nature du pouvoir, etc. - ne déterminent pas la réponse des membres de l'organisation. C'est dans l'intersubjectivité que le système social se construit et chaque organisation est un système d'action concret (Silverman, 1973 : 129).

La démarche méthodologique de l'interactionnisme a souligné l'importance de la construction de sens par les acteurs, dans leur action, sociale et historiquement située. Elle propose comme domaines d'analyse de l'organisation : le système de rôles et la structure de l'interaction ; la définition de la situation par les acteurs et leurs attentes relatives au comportement des autres ; les actions typiques des différents acteurs et la signification qu'ils y attachent ; le changement dans l'implication et les objectifs des acteurs (Silverman, 1973 : 134-135).

Greenfield (1975) a adapté cette approche dans l'étude des organisations scolaires. Cet auteur met en relief leur caractère de construit humain, guidé par les décisions et les buts des individus ; ces organisations scolaires ne sont pas des phénomènes objectifs, régulés par des lois scientifiques, qui peuvent être découvertes à l'aide d'un outillage méthodologique très mathématisé. Pour lui, c'est à travers des analyses qualitatives des significations qu'on peut déceler comment les individus interprètent les organisations où se déroule leur travail et comment ces interprétations affectent leur action.

D'autres théories contemporaines proposent des visions concurrentielles des organisations. Nous retenons celles qui semblent avoir eu une influence marquante sur l'analyse des établissements d'enseignement supérieur, notamment :

- | | | |
|----------------------------------|---|---|
| Les approches sociocognitives | - | Daft et Weick, 1984 ; Smircich, 1983 ; Weick, 1995 ; |
| Les théories de la convention | - | Boltansky et Thévenot, 1991 ; Derouet et Duterq, 1997 ; |
| Les approches radical-humanistes | - | Deetz, 1992 ; |
| Les approches socio-politiques | - | Crozier et Friedberg, 1977 ; Piotet et Sainsaulieu, 1994. |

2.2.3.1 Les approches culturelles sociocognitivistes

Dans les années 80, le constructivisme induit une perspective ontologique et épistémologique, qu'on peut appeler subjectiviste, présente dans les approches contemporaines des organisations, d'où ressort leur caractère de construit social diachronique.

Les premières approches culturelles dans les études organisationnelles ont été de nature objectiviste, comme nous l'avons déjà vu, à propos de l'approche institutionnelle : elle conçoit la culture comme un ensemble de valeurs et de croyances partagées, qui a une existence en dehors des sujets. Ainsi, la culture devient une variable à prendre en compte, dans un but pragmatique, par le gestionnaire qui peut s'approprier ce champ d'intervention pour rendre l'entreprise plus performante. En effet, à travers la culture organisationnelle, l'engagement dans l'entreprise peut être suscité, la stabilité du système social peut être maintenue et le contrôle aussi peut être exercé.

Pour les approches culturelles subjectivistes, telles que celle de l'apprentissage organisationnel, les organisations n'ont pas une culture, elles sont une culture, pensée par ses membres (Smircich, 1983). Elles sont des systèmes de significations. Dans ce courant, on peut percevoir une vision réifiée des organisations : elles ont une mémoire, un système cognitif et elles développent des manières spécifiques de connaître leur environnement (Daft et Weick, 1984 : 286). Aussi, la manière dont les organisations interprètent leur environnement évolue avec l'âge : les jeunes organisations cherchent activement l'information et elles expérimentent. Graduellement, elles commencent à interpréter l'environnement d'une manière conformiste, suivant leur propre doctrine. (Kimberley et Miles, 1980).

Le concept d'organisation apprenante découle aussi d'une vision réifiée des organisations, en attribuant à ces systèmes sociaux la capacité d'acquérir et travailler l'information provenant de l'environnement. Argyris et Schon (1978) ont commencé par détecter les effets négatifs des caractéristiques cognitives organisationnelles dans leurs

cycles de comportement. Ensuite, ils ont analysé les structures cognitives des organisations qui guident l'action de leurs membres.

Pour Argyris et Schon (1978) chaque schéma d'activité renvoie à une théorie d'action implicite, la "théorie d'usage". Chaque membre de l'organisation a une représentation de la théorie d'usage, qu'il complète et actualise constamment en interaction avec les autres membres de l'organisation et en ayant recours à des références externes sous forme visuelle ou sous forme d'archives.

Lorsque les membres d'une organisation ont à résoudre un problème par l'utilisation de l'investigation, les résultats qu'ils obtiennent deviennent un apprentissage organisationnel dans la mesure où ces résultats s'intègrent aux représentations mentales que les membres se forgent de l'organisation, conduisant au changement de la théorie d'usage (Argyris et Schon, 2002 : 39).

Cette perspective a été intensivement diffusée dans le champ éducationnel, aux États-Unis, afin de promouvoir le changement organisationnel. Senge et al., (2000) ont vulgarisé une application de la démarche, destinée aux établissements scolaires, dans le but de développer les capacités d'apprendre de ces organisations.

2.2.3.2 Les théories de la convention

Les théories dites de la convention ont comme idée de base que les situations organisationnelles ne peuvent être comprises et analysées qu'à partir des représentations qu'en font leurs membres.

Boltansky et Thévenot (1991) ont construit une modélisation des situations sociales, les six types idéaux de la Cité, fondé sur des principes qui régissent l'équilibre et les conventions sociales. Dans chaque Cité, il y a un système d'équivalences partagé et des grandeurs communes qui permettent à l'individu de trouver les repères et qui le guident dans ses relations.

Alors, dans l'analyse d'une situation, il faut identifier les Cités ou mondes en présence (celui de l'inspiration, le domestique, celui de l'opinion, le civique, le marchand ou l'industriel), pour rendre possible la gestion des coordinations.

L'approche fournit des indications pour repérer les mondes des acteurs, afin de trouver des solutions dans les cas de conflit entre deux mondes, à l'intérieur de l'organisation. Elle considère trois types possibles de solutions à ces conflits:

- La clarification dans un seul monde ;
- L'arrangement, où chacun reste dans son monde, mais les partenaires parviennent à un accord restreint et localisé ;
- Le compromis, qui est un accord plus durable, visant un bien commun et consolidé par des dispositifs spécifiques.

Dans la sphère de l'école française de la sociologie des organisations, l'analyse des établissements d'enseignement a connu un important développement, dès les années 80. En incorporant les apports de la théorie des conventions, plusieurs auteurs ont abouti à une démarche appliquée aux établissements d'enseignement (Derouet, 1992). En prenant les établissements éducatifs comme des cités politiques où coexistent plusieurs « *récits sur le monde qui est là* », la démarche propose d'identifier les différents réseaux stables (formés par les membres qui ont un même type de récit), leurs caractéristiques et leurs influences respectives.

L'analyse des relations que ces réseaux établissent entre eux permet de retirer des conclusions sur le type de coordination de l'action qui peut être construit dans chaque contexte, car il n'y a pas de coordination possible entre des personnes cantonnées chacune dans leur monde respectif (Derouet et Dutercq, 1997).

2.2.3.3 Les approches radical-humanistes

Penser l'organisation en termes d'espace de communication et/ou de conditionnement se déroulant dans un processus dialectique de production, reproduction et reconstruction, a été l'apport d'auteurs qui s'inspirent d'Habermas ou de Foucault. Cette

approche organisationnelle développe une théorie de l'action où celle-ci n'est plus seulement perçue comme stratégique, mais aussi comme communicationnelle. Les logiques des acteurs dépendent d'un processus d'interaction créateur de sens, qui devient possible à travers l'usage de la parole et où les organisations sont conçues comme des contextes d'interaction co-construits par les acteurs, à travers leurs pratiques langagières - le texte et la conversation (Giordano, 1998).

L'analyse du discours prend désormais une place privilégiée dans les études organisationnelles. Dans chaque situation d'interaction, le pouvoir est un élément constitutif, et les significations sont constamment en train d'être (re)négociées (Giordano, 1998).

Les questions du pouvoir et de la relation entre pouvoir et savoir sont aussi centrales dans ces approches. Selon Deetz (1992), comprendre la domination, c'est soumettre à l'analyse la routine, le sens commun et l'évidence, c'est-à-dire rendre problématique ce qui semble évident. Il s'agit de comprendre les pratiques discursives et non-discursives à l'aide d'investigations sur le pouvoir disciplinaire.

Deetz (1992) prétend rendre compte de la complexité et de la précarité des processus organisationnels et, ainsi, rendre évidente la vulnérabilité des dynamiques qui, dans une perspective de pensée unique, apparaissent comme inévitables et uniformes. L'émancipation signifie, pour lui, la résistance aux stratagèmes menant à fixer les identités des personnes et leur compréhension de soi-même. C'est une libération à l'échelle micro et qui rejoint la conception de savoir émancipateur présente chez Habermas.

C'est par une démarche d'analyse des récits organisationnels, inspirée de Foucault, que Humphreys et Brown (2002) interprètent la situation organisationnelle dans un *college* britannique, orienté vers l'enseignement, quand ses dirigeants essaient de redéfinir son identité, en le transformant en une université moderne, dont la mission est orientée vers la recherche.

Les auteurs décrivent plusieurs types narratifs d'identification (des identifications neutres, des non-identifications et des identifications schizophréniques) à travers lesquels les membres de l'organisation donnent du sens à leur monde. Le « récit de l'université » des gestionnaires est analysé comme un exercice de pouvoir, avec une fonction disciplinaire, en ce qui concerne le nouveau rôle que les professionnels doivent performer.

Les auteurs montrent la façon dont les identifications des membres de l'organisation évoluent dans cette situation ambiguë, par un processus dynamique qui a effrité leur loyauté et leur zèle professionnels, conduisant à un double échec la stratégie adoptée par les dirigeants.

Une situation similaire, du moins au départ, vécue dans un *college* australien, a été étudiée par Lewis (1994). Là aussi le changement de valeurs et de culture imposé par la direction a eu des effets en termes de perte des valeurs professionnelles et de loyauté de la part des anciens enseignants du *college*.

Cependant, au niveau de la performance institutionnelle, tous les buts définis par la direction ont été atteints: le *college* a atteint le statut d'université, il a réussi à avoir des étudiants de meilleur niveau, y compris de doctorat et il a reçu plus de subventions de l'État et aussi du secteur privé. La direction, ayant réussi le principal dessein, le passage au rang d'université, a pu se rallier les appuis nécessaires auprès des nouveaux enseignants, en vue des changements culturels souhaités.

Comme la perte des valeurs de confiance, de cohésion et d'honnêteté a été maintenue dans le temps chez les personnels, l'auteur conclut que ce cas semble réfuter les théories culturelles sur le changement. En effet, celles-ci attribuent à la culture un effet direct et prévisible sur la performance organisationnelle, mais, dans ce cas-ci la performance s'est améliorée, tandis qu'il y a eu un changement culturel que l'auteur considère négatif. Mais il faut prendre en compte que les valeurs privilégiées par la direction, soit une culture de recherche et de performativité se sont développées.

Ces analyses montrent que dans les organisations, y compris les collèges, les enjeux culturels sont aussi des enjeux de pouvoir: une culture, ou des changements culturels peuvent être imposés, ou induits par une direction ou un groupe de pression qui peut repérer des adversaires et des alliés dans différents groupes à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.

2.2.3.4 L'approche sociopolitique

C'est cette dominance du politique dans les organisations que l'approche sociopolitique vient affirmer. Sa perspective est subjectiviste et non déterministe : c'est l'acteur qui est au centre de la théorie. L'homme est libre, même dans les situations les plus extrêmes, et cette liberté s'exprime dans ses choix stratégiques qui, de son point de vue, sont rationnels (Crozier et Friedberg, 1977). Toutefois, cette liberté n'est pas exempte de contraintes. Les organisations opposent aux acteurs leur propre pesanteur et les obligent à des compromis dans leur action. La structure et le contexte organisationnels sont des contraintes pour l'action stratégique, mais sont aussi mobilisés par les acteurs dans leur construction et leur transformation.

Une organisation peut, ainsi, se définir comme un ensemble d'actions des individus, stabilisé en fonction d'un ordre établi, toujours précaire, le pouvoir faisant la médiation entre les volontés, les intentions, les projets et les actions, non nécessairement convergents des acteurs (Friedberg, 1993). L'enjeu du pouvoir se situe dans la maîtrise des zones d'incertitude face aux partenaires et plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe est importante pour l'organisation, plus il disposera de pouvoir.

La démarche d'analyse proposée par cette approche est basée sur le diagnostic des relations de pouvoir qui s'établissent entre les individus et les régulations qui en résultent (Crozier, 1997 : 19). La recherche doit, ainsi, découvrir l'interdépendance entre les conduites des acteurs et les mécanismes de jeux et de coordination qui structurent et régulent l'organisation, et chercher les cercles vicieux ou vertueux de chaque système d'action concret. C'est à partir des difficultés auxquelles l'organisation se heurte qu'il est possible de comprendre les limites et la signification réelle des contraintes.

L'environnement est vu dans sa complexité et la démarcation entre ce qui est interne et externe à l'organisation a un caractère fluide, plein de porosité. Parfois, des éléments de l'environnement aident à maîtriser certaines zones d'incertitude et deviennent partie prenante de l'organisation.

Cette approche sociopolitique ne prétend pas énoncer des théories macrosociologiques et refuse toute approche normative ou globale. Pour elle, bien que relative et locale, la connaissance sociologique permet, néanmoins, d'éviter certains obstacles classiques dans la conduite du changement.

Dans le champ de l'éducation, ce fut Baldrige (1971) qui développa, pour la première fois, un modèle politique pour analyser la prise de décision dans l'université. Pour lui, dans ces institutions, l'essentiel de la réalité organisationnelle est d'ordre politique et seulement un modèle politique peut avoir un pouvoir explicatif réel.

Les fondements de son modèle se trouvent dans la théorie sociologique du conflit. Il puise dans la science politique le concept de pouvoir communautaire et dans les théories psychosociologiques l'approche des « groupes informels ».

Sa démarche repose sur l'analyse de cinq dimensions organisationnelles: 1. la structure sociale; 2. l'articulation des intérêts; 3. la phase de législation; 4. la formulation des politiques; 5. l'exécution des politiques. La séquence temporelle donne lieu à un cycle de rétroaction et est donc, circulaire.

C'est à l'aide de son modèle que Baldrige (1971) étudia l'université de New York dans une période où les luttes politiques étaient à leur plus haut niveau. Ainsi, l'approche choisie, aussi appelée modèle d'articulation des intérêts, a été particulièrement adéquate à rendre compte de la réalité étudiée. Cette approche a été utilisée et enrichie, récemment, pour rendre compte de la dynamique politique de l'enseignement supérieur contemporain. C'est ce que Pusser (2003) a réalisé dans son analyse de l'Université de Californie, qui rend compte surtout des efforts extérieurs pour structurer les processus de décision à l'université quand celles-ci ont une valeur politique instrumentale.

Dans le champ de l'école française de la sociologie des organisations, l'approche sociopolitique fut utilisée par Friedberg et Musselin (1989), pour étudier les universités en France et à la République fédérale allemande. Ces auteurs ont pris le parti de « *considérer l'université comme un lieu de travail, avec ses particularismes : une production impalpable puisqu'il s'agit de matière grise, des clients à titre gratuit (ou presque) nommés étudiants, une structure qui mêle des professionnels et des administratifs, des rendements difficilement quantifiables...* » Friedberg et Musselin (1989 :143).

Ce sont des caractéristiques qu'ils trouvent assez proches de celles décrites par leurs collègues nord-américains. Mais, à la différence de ce qui se passe aux États-Unis, ces universités européennes sont insérées dans un grand service public ouvert à tous, où l'État a la tâche de financer, valider et orienter et où les différents personnels ont un statut public.

Les universités de France et de la RFA sont soumises à des contraintes que les auteurs considèrent spécifiques, mais similaires. Elles sont des organisations fragmentées, avec le même éclatement des unités de travail et la même faiblesse des interdépendances. Les auteurs ont trouvé, dans les deux cas, le même usage défensif des structures et règles formelles et la même faiblesse de la structure de gouvernement, composé de simples représentants. Par contre, il y a des aspects de différenciation : les universités allemandes présentent un mode de fonctionnement plus intégré que celles de France, avec une implication plus forte des universitaires dans leurs institutions et avec des instances universitaires où les échelons décisionnels se contrôlent mutuellement.

C'est cette différence que les auteurs cherchent à expliquer d'un point de vue politique : dans les universités allemandes, le fonctionnement plus régulier et discipliné et l'existence d'un cadre de conduite respecté par tout le monde seraient induits par la pratique des négociations de recrutement et par les différentes relations contractuelles implicites que cette pratique génère.

D'après la perspective politique des auteurs, le manque de cohésion des universités n'est pas une simple conséquence de la nature de la tâche, mais aussi un mécanisme

entretenu par les professionnels qui ne tolèrent qu'une coordination minimale et s'appuient dans cette quête d'autonomie sur des ressources de l'environnement.

2.2.4 Les caractéristiques de l'approche choisie

Plusieurs des approches théoriques contemporaines sont, jusqu'à un certain point, mutuellement complémentaires, comportant des points de vue différents, mais compatibles, et qui contribuent à une meilleure compréhension des multiples facettes des organisations.

Morgan (1999) les perçoit comme des métaphores, chacune présentant une vue globale du monde organisationnel en fonction d'une facette particulière, ce qui peut empêcher d'en avoir une vue d'ensemble et d'en saisir toute la complexité. Il les considère comme des métaphores concurrentes et non comme des théories concurrentes et il en propose un emploi souple, les intuitions d'une théorie pouvant aider à surmonter les faiblesses d'une autre.

Les métaphores des approches contemporaines de l'établissement d'enseignement ont abouti à mieux en saisir la complexité, même si elles ont, parfois, tendance à se présenter comme mutuellement exclusives. Dans cette perspective, multiplier les angles d'approche de la réalité, pour bien la comprendre, et recueillir dans les différentes théories ce qu'elles peuvent fournir comme outils d'intervention, est la meilleure façon de se représenter la situation à laquelle nous nous intéressons et d'avoir un répertoire de méthodes et procédés. On peut ainsi choisir les plus appropriées au contexte et susceptibles de rendre compte de l'essentiel de la situation à l'étude.

En outre, la nature transdisciplinaire de la réflexion organisationnelle exige de ne pas s'enfermer dans une seule approche. Il faut finalement que les méthodes et les outils soient cohérents avec la perspective théorique adoptée.

L'angle d'analyse privilégié dans la présente recherche prend sa source dans l'approche sociopolitique (Crozier et Friedberg, 1977) et s'appuie sur les développements apportés par Sainsaulieu, en termes théorique et de méthode d'analyse (Piotet et

Sainsaulieu, 1994). D'autres perspectives viennent éclairer des aspects de la réalité étudiée dont cette approche ne rend pas complètement compte.

L'approche d'analyse organisationnelle adoptée est caractérisée par la prise en compte des dimensions fondamentales suivantes :

- | | |
|--|--|
| Le caractère de construit social diachronique de l'établissement scolaire. | - Il doit d'être historiquement situé, dans le temps et l'espace. |
| La place centrale de l'individu, de son action et des interrelations qu'il établit. | - Les jeux de pouvoir, les coalitions et les négociations sont la trame invisible de la vie organisationnelle. |
| Les systèmes de régulation et de signification. | - Les récits et les discours des acteurs sont des éléments indispensables pour pouvoir inférer ces systèmes. |
| Le changement organisationnel. | - Il est vu comme un processus d'apprentissage collectif. |

Nous partons du principe qu'un établissement d'enseignement supérieur ne peut être compris en faisant abstraction de la nature de la société dans laquelle il a été créé et où il se développe. Les établissements d'enseignement supérieur font partie d'un environnement social qu'ils contribuent à produire, à reproduire et à reconstruire, tandis qu'ils se construisent, se reproduisent et se reconstruisent eux-mêmes.

L'autre principe qui nous guide renvoie au fait que les individus, dans leur complexité, leur rationalité et leur liberté relatives, sont au centre de chaque organisation, y compris les établissements d'enseignement supérieur. Les individus entretiennent entre eux des conflits d'intérêts, d'après leurs positions relatives, des conflits médiatisés par leurs visions du monde, leurs valeurs et leurs différents vécus.

À l'intérieur de chaque établissement d'enseignement, un ensemble de règles officielles supporte le tissu visible d'encadrement des jeux des acteurs. Mais dans un établissement, il n'y a pas seulement le système officiel de régulation et de signification.

Des systèmes de régulation et de signification créés par les acteurs composent la trame invisible de la vie organisationnelle. Les récits et les discours des acteurs sont des éléments indispensables pour pouvoir mettre ces systèmes à jour.

Finalement, la reproduction du système est la conséquence non intentionnelle de l'action des acteurs. Les tentatives de changement, y compris par l'introduction de l'évaluation institutionnelle, sont médiatisées à travers des effets-système qui découlent du mode de régulation interne et qu'il faut dégager. C'est connu la grande capacité des établissements d'enseignement supérieur à récupérer tout changement formel, en maintenant leurs caractéristiques essentielles. Or, cette capacité renvoie aux effets-système non maîtrisés par les acteurs. Le changement est toujours le produit d'un processus collectif et revêt une dimension d'apprentissage collectif.

Nous pensons que cette approche est appropriée pour comprendre les enjeux d'un processus comme celui de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, et des changements qu'il peut entraîner dans le mode de régulation institutionnelle. Elle permet aussi une démarche critique dans l'analyse des discours de légitimation qui accompagne toujours l'implantation dans les établissements d'enseignement de changements décidés à l'externe. Cet exercice de critique est nécessaire dans la mesure où on souhaite que ces établissements d'enseignement soient un lieu d'émancipation, en tant qu'espace de construction de l'humain.

2.3 La régulation dans le champ de l'éducation : les concepts et les recherches

Selon le discours du sens commun, l'évaluation des établissements devrait produire des effets régulateurs. C'est à cette fin qu'elle a été mise en pratique dans le pilotage des systèmes éducatifs, comme forme de contrôle *a posteriori* et d'introduction de mécanismes de rétroaction. Cependant, il faut avoir une définition claire et opérationnelle de « régulation » si on veut utiliser ce concept dans l'analyse des processus mis en marche par l'introduction de l'ÉI dans les établissements d'enseignement supérieur. En plus de son usage courant, le concept de régulation est utilisé, dès le XIX siècle, dans des domaines scientifiques tels que la mécanique, la biologie et la sociologie. Aujourd'hui, il est très employé dans le champ de l'administration scolaire, parfois avec des sens sensiblement différents. Ainsi, il est nécessaire d'explicitier le sens adopté dans le cadre du présent travail.

En outre, ce sous-chapitre passe en revue les travaux récents concernant l'analyse de la régulation dans le champ éducationnel et ses transformations post-bureaucratiques. Il se centre, en particulier, sur les études qui concernent spécifiquement l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et ses effets régulateurs.

2.3.1 Le concept de régulation

'Régulation', telle que définie dans Le Grand Robert de la langue française (2001 :1825), désigne « *le fait d'agir sur un système complexe et d'en coordonner les actions en vue d'obtenir un fonctionnement correct et régulier* ». Puis, dans le langage scientifique appliqué à plusieurs champs disciplinaires, le concept de régulation, renferme trois idées : « celle de relation d'interaction entre éléments instables, celle de critère ou de repère, celle de comparateur. La régulation, c'est *l'ajustement*, conformément à quelque règle ou norme, *d'une pluralité de mouvements ou d'actes* et de leurs effets ou produits que

leur diversité ou leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres» (Caguilhem, 1990 : 1797).

À partir de cette définition, nous pourrions inférer que, dans le champ social, la régulation n'est pas seulement le résultat de l'action d'une autorité qui établit la norme, mais qu'elle inclut une pluralité d'acteurs dont les différentes actions d'ajustement contribuent à sa production.

Dans les sciences sociales, les théories non conflictuelles, lient cet ajustement à l'atteinte d'un équilibre social optimal. Elles renforcent l'idée courante de 'régulation' comme atteinte d'un fonctionnement 'correct'. Par contre, selon les approches politiques, la régulation n'assure ni l'harmonie, ni la stabilisation rigoureuse, ni l'optimisation, car l'élaboration et l'application de la règle sont un enjeu social et donnent lieu à des conflits, soit ouverts ou violents, soit institués, soit cachés (Reynaud, 1989: 31).

Selon cette approche, la 'règle' désigne « *un compromis ou une accommodation entre des groupes rivaux, qui peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer un comportement* » (Reynaud, 1989 : 32). Et si, par définition, une règle est une contrainte, elle n'est pas le résultat exclusif d'une contrainte externe : elle est une solution particulière à un problème. C'est dans ce sens que, pour cet auteur, toute création de règles suppose un apprentissage collectif et toute culture normative résulte d'un tel apprentissage (Reynaud, 1989 : 77 et 93-94).

L'approche de Reynaud introduit dans le concept de 'régulation' une distinction entre les éléments de pression dont l'origine est l'autorité - la régulation de contrôle - et ceux ayant pour source la base - la régulation autonome.

L'opposition entre autonomie et contrôle est l'opposition entre deux stratégies collectives. Il en résulte une régulation conjointe, fruit de la confrontation de ces deux régulations, qui organise la vie et la culture de chaque unité sociale, organisationnelle ou autre. Le droit est, de ce point de vue, une régulation de contrôle particulière qui exerce une influence profonde sur la régulation autonome, mais les deux régulations, de contrôle et

autonome, elles ont la même ambition d'obtenir une légitimité, tirée des finalités de l'organisation ((Reynaud, 1989 : 105-107 et 188).

Pour cet auteur, malgré son apparente stabilité, un mode de régulation comporte une instabilité endogène, car les organisations sont, par excellence, le lieu d'invention des règles, dans la mesure où l'on y invente technologie, organisation, division de travail. En créant une régulation, en la négociant, l'organisation essaie de se mettre d'accord sur le sens d'une action sociale.

Ce même sens de régulation est présent chez Crozier (1997), pour qui elle résulte de l'articulation entre un ou plusieurs systèmes de contrôle et des processus horizontaux de production de normes dans les organisations.

Cependant, le sens de 'régulation' dans les sciences sociales est en général plus restrictif et se limite fondamentalement à ce que Reynaud (1989) appelle la régulation de contrôle.

Dans le Dictionnaire de la Sociologie (Boudon et al., (dir.), 1996 : 191), nous retrouvons la définition de régulation comme un « ensemble de pressions directes ou indirectes exercées sur les membres individuels ou collectifs d'un groupe ou d'une société pour corriger leurs écarts de comportements, d'expression ou d'attitude à l'égard des règles et normes adoptées par le groupe social ou la société considérée ».

Dans la sociologie de l'éducation, sa définition est parfois liée à l'exercice de l'autorité légitime : pour Maroy et Dupriez (2000 : 74) elle est « *l'ensemble des actions décidées et exécutées par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une institution) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle détient une certaine autorité* »

Face aux questionnements soulevés par l'emploi actuel du concept de 'régulation' dans le champ de la sociologie, Delvaux (2001) propose la distinction de trois dimensions analytiques du concept de régulation: « *la structure de la régulation, en aval de celle-ci,*

l'appropriation de la régulation par les acteurs, et en amont le processus de construction de la structure ». Selon lui, la définition de régulation gagnera en clarté si elle exclut la troisième dimension, celle du processus de production des dispositifs de régulation (Delvaux, 2001 : 9). Ainsi, il définit la régulation comme « *le fonctionnement intégré des éléments structurant les conduites et les coordinations d'actions* ». (Delvaux, 2001 : 10). Reste à savoir s'il est possible et pertinent d'éliminer la dimension processuelle dans l'étude de modes de régulation en changement.

En effet, nous nous retrouvons devant des systèmes d'acteurs dont la régulation repose sur un montage ou une combinaison de plusieurs modes de coordination et de mobilisation (Friedberg, 1993), soit des coordinations hiérarchiques, de type bureaucratique, soit de régulations par les pairs, soit de régulations par le marché, dont certaines ont été introduites tout récemment. La préoccupation de Delvaux (2001) sur la nécessité d'un usage plus rigoureux et pertinent du concept de 'régulation' est justifiée, et la normalisation qu'il propose de l'usage de certaines expressions visant à limiter leur polysémie est néanmoins, pertinente. Ainsi, pour Delvaux (2001), la désignation 'dispositif de régulation' doit s'appliquer à l'ensemble des éléments régulateurs concourant à la structuration d'un type de conduite, et celle de 'système de régulation' à l'ensemble des dispositifs dans une sphère donnée.

Dans la littérature anglo-saxonne liée au champ de l'administration de l'éducation, '*regulation*' est un concept qui correspond, *grosso modo*, à la définition de 'régulation de contrôle' proposée par Reynaud, soit celle qui est du ressort du pouvoir central. En langue anglaise, le concept de *regulation* est un concept plus étroit que celui de 'régulation', car il ne recouvre pas les deux réalités, 'régulation de contrôle' et 'régulation autonome'. C'est le concept de *self-regulation* qui a une acception proche de celle de 'régulation autonome'.

Dans la littérature anglo-saxonne, nous trouvons la distinction entre deux types de régulation : *substantive regulation*, qui englobe la mission, la dimension et tout ce qui se rapporte aux grands paramètres de l'institution, et *procedural regulation*, en référence au domaine de la gestion quotidienne (Berdahl, 1998 ; Dill, 2001). Cette littérature utilise

beaucoup le concept de *deregulation*, qui a le sens d'affranchissement des règles étatiques et qui sert aussi à désigner un mouvement d'opinion qui revendique plus d'autonomie pour les établissements d'enseignement supérieur, ceux-ci étant considérés comme des institutions autorégulées (*self-regulated*).

Dans le champ disciplinaire de l'administration de l'éducation, Barroso (2004) propose de tenir compte des deux assertions dans lesquelles est utilisée la dénomination 'régulation'. Il utilise l'expression de 'régulation institutionnelle' pour désigner les actions de coordination, de contrôle et d'influence exercées par les détenteurs d'une autorité légitime et l'expression 'régulation situationnelle', pour désigner le processus actif de production des règles du jeu par les acteurs impliqués, ce qui correspond au concept de régulation autonome de Reynaud (1989).

Dans le cadre de la présente recherche, nous utilisons les expressions 'régulation', 'régulation de contrôle', 'régulation autonome' et 'régulation conjointe' dans le sens que Reynaud (1989) leur confère : la régulation est la capacité d'élaborer de règles, celles-ci étant caractérisées en fonction de la place de celui qui l'émet et par l'usage qui en est fait comme règles de contrôle ou règles autonomes ; la régulation conjointe est, à son tour, le résultat de la rencontre et de la conjonction des deux types de règles. Mais nous devons, à plusieurs reprises, tenir compte de l'usage différent du terme 'régulation' par plusieurs des auteurs que nous avons consultés.

Pour désigner l'ajustement social produit, à un moment donné, par la confrontation de ces différentes stratégies et pressions, de contrôle et autonomes, nous employons, toujours d'après Reynaud (1989), l'expression 'mode de régulation'. Un mode de régulation correspond à une situation particulière et temporelle d'ajustement entre les pressions verticales et les pressions horizontales négociée par les différents membres d'une organisation. C'est surtout le changement du mode de régulation qui nous intéresse dans le cadre du présent travail.

2.3.2 Les niveaux analytiques de régulation

Dans la théorie de la régulation sociale de Reynaud (1989), la difficulté posée par l'opérationnalisation de ces concepts et aussi celle posée par l'articulation entre les différents niveaux d'analyse se trouvent résolues. En termes heuristiques, et dans le champ de la régulation politique, Thoenig (1998) propose l'analyse de la régulation selon quatre niveaux qui vont du niveau micro, celui des règles multiples de comportements adoptés par chaque acteur, au niveau global, concernant les types d'équilibration entre les différents dispositifs de régulation. À l'intermédiaire, il considère le niveau méso, les systèmes de règles de chaque type d'acteur, et le niveau macro, celui de chaque dispositif structurel de régulation.

Dans le champ de l'administration de l'éducation, Barroso (2004) qui a réalisé l'étude comparative de plusieurs cas nationaux, considère trois niveaux de régulation, différents, mais complémentaires : la régulation transnationale, la régulation nationale et la microrégulation locale, concernant les écoles, les territoires éducatifs et les municipalités.

Notre démarche d'analyse en termes de régulation des effets déclenchés par l'évaluation institutionnelle, se centre au niveau de l'établissement d'enseignement. À ce palier d'analyse, nous devons prendre en compte les régulations opérées à des niveaux supérieurs, surtout la régulation nationale, mais aussi la régulation transnationale, et les régulations opérées aux niveaux inférieurs, individuel et de petits groupes, qui sont, pour nous, les régulations *micro*. Ainsi, dans notre cadre d'analyse, la régulation des établissements d'enseignement se situe au niveau *méso*.

Chaque système d'enseignement, chaque établissement, chaque groupe social concerné et chaque acteur ont leurs propres règles de conduite, une régulation socialement construite, dont les interactions sont parfois complexes. Comme l'affirme Thoenig (1998), il n'est pas possible de déduire, *a priori*, les caractéristiques d'un système d'action local et ses mécanismes de régulation, à partir des caractéristiques et des régulations d'un système

de niveau supérieur. Les différents niveaux de régulation ont chacun leurs caractéristiques spécifiques et une certaine autonomie par rapport aux autres niveaux.

L'étude des régulations locales, au niveau des établissements d'enseignement, bien que très pertinente parce qu'elle permet de mieux rendre compte du jeu des acteurs, entraîne certaines ambiguïtés méthodologiques. En effet, même si le niveau de l'établissement constitue un lieu original de structuration et de régulation, il est aussi traversé par les différentes logiques macro et micro.

2.3.3 Les typologies des modes de régulation

En ce qui à trait à la régulation politique, Le Galès (1998 : 208) identifie trois formes idéales-typiques de régulation, dites 'classiques' :

- La régulation étatique ou hiérarchisée, qui implique domination, contrôle et capacité de sanctionner;
- La régulation par le marché, en croissance depuis l'avènement du capitalisme et qui organise les échanges commerciaux avec des ajustements à travers les prix ou les quantités;
- La régulation par la coopération/réciprocité, où l'échange social est basé sur des normes et des valeurs de solidarité entre les membres d'une communauté.

L'auteur, à ces formes classiques de régulation, en ajoute une quatrième, résultante de l'accord entre les grands groupes d'intérêt et l'État, existant dans plusieurs pays.

Il y a plusieurs typologies de régulation utilisées dans le champ de l'éducation. Généralement elles considèrent les grandes catégories d'acteurs intervenant dans le processus – l'État, les professionnels et les usagers. Selon Barroso, (2001 : 97-98), les types de régulation les plus fréquents sont le produit d'alliances bipolaires dont résulte toujours un tiers exclu. Il indique les trois types de régulation suivants :

- La régulation bureaucratique, où l'alliance entre l'État et les enseignants se fait 'contre' les parents d'élèves;
- La régulation par le marché, où alliance entre l'État et les parents d'élèves se fait au détriment des enseignants;

- La régulation communautaire qui se traduit par l'alliance entre les enseignants et les usagers 'contre' l'État.

L'auteur considère, cependant, que d'autres modalités de régulation sont possibles, surtout si la forme d'administration s'oriente vers des solutions plus multilatérales d'articulation entre les différentes catégories d'acteurs.

Pelletier (2001), prenant comme repère les mécanismes de régulation, identifie cinq types dominants de régulation : la supervision, la normalisation du travail, la normalisation des qualifications, la normalisation des résultats et l'ajustement mutuel, dans le sens que lui donne Mintzberg (1989). Pelletier (2001) associe ces types dominants de régulation aux principales sources de légitimation : la légitimité démocratique, celle du marché et celle qui découle de l'expertise professionnelle. Le type de régulation valorisé dans chaque système est révélateur de la source de légitimation à laquelle se rallient la majorité des décideurs

Dans le Tableau 3 ci-dessous, qui représente la relation plus ou moins forte établie entre les cinq types dominants de régulation et les principales sources de légitimation, nous constatons la forte relation entre la normalisation par les résultats, réalisée à travers l'évaluation, et la légitimation du marché.

Tableau 3 - Types dominants de régulation des systèmes scolaires décentralisés et sources de légitimation

<i>Types de régulation</i>	<i>Légitimation démocratique</i>	<i>Légitimation professionnelle</i>	<i>Légitimation du marché</i>
<i>Supervision</i>	+++	+	+++
<i>Normalisation du travail</i>	+++	+	+
<i>Normalisation des qualifications</i>	++	+++	+
<i>Normalisation des résultats</i>	+	+	+++
<i>Ajustement mutuel</i>	+	+++	+

Légende : +++ pour une très forte relation
 ++ pour une relation moyenne
 + pour une relation plus ténue

Selon l'auteur, des modèles purs de régulation n'existent pas : ce qu'on retrouve ce sont des combinaisons particulières de mécanismes de régulation, à géométrie variable, qui visent notamment un compromis dynamique entre les différents pouvoirs et entre les sources de légitimité. L'utilisation dans la recherche de ces modèles doit en tenir compte, ainsi que du caractère dynamique du processus de régulation (Pelletier, 2001).

2.3.4 Les recherches sur la régulation dans le champ de l'administration de l'éducation

Dans ce champ d'études, le récent intérêt porté à l'étude de la régulation est indissociable des changements que celle-ci est en train de subir. En effet, dans beaucoup de systèmes nationaux, s'amorce un moment de crise, sorte de passage obligé d'une régulation à une autre et qui, comme la plupart des apprentissages collectifs, se fait sous contrainte extérieure.

Les études réalisées sont récentes et concernent, notamment, les modes nationaux de régulation et leur comparaison. Des études comparées ont été réalisées par Lessard, Brassard et Lusignan (2002) concernant le Canada (Ontario et Colombie Britannique), les États-Unis (Californie), la France et le Royaume-Uni.

L'objet de cette étude porte sur les nouveaux rôles du gouvernement central, des instances intermédiaires et de l'école, ainsi que sur le rôle des nouveaux dispositifs d'imputabilité et de reddition de comptes.

La problématique des auteurs tourne autour des enjeux transnationaux actuels, en partant d'une identification des principales tendances nationales. En ce qui concerne une nouvelle régulation des systèmes éducatifs, les auteurs concluent à l'émergence de :

« La combinaison de deux modes connus de régulation : une régulation par une gestion axée sur les résultats et l'imputabilité des personnels et des établissements, et une régulation par le marché et la concurrence. La combinaison de ces deux régulations constitue l'essentiel de la stratégie de changement des pays anglo-saxons » (Lessard, Brassard et Lusignan, 2002 : 35-36).

En ce qui concerne les dispositifs mis en place par l'État pour réguler le système, les auteurs présentent, comme caractéristiques communes des cas étudiés: un fort accent sur l'évaluation externe, des systèmes d'évaluation ou d'accréditation fondés sur des données quantitatives et sur leur diffusion dans le public, un subtil jeu de pression et de soutien, la catégorisation des écoles selon leur performance et le ciblage des objectifs à atteindre (Lessard, Brassard et Lusignan, 2002 : 33).

Au niveau de l'Europe, plusieurs équipes de recherche ont mené une étude comparative des régulations dans cinq pays européens, l'Angleterre, la Communauté française de Belgique, la France, la Hongrie et le Portugal, dans le cadre du projet de recherche européen REGULEDUCNETWORK (GIRSEF, 2001). Au sujet de la régulation nationale, au niveau de ces pays, il y avait déjà eu auparavant des études menées par Broadfoot (2000) en l'Angleterre, par Maroy et Dupriez (2000) et Dupriez (2002), dans la Communauté française de Belgique et par Barroso (2000*b*), au Portugal.

La première phase de l'étude européenne porte sur les relations entre les modes nationaux de régulation et la production des inégalités dans les systèmes scolaires; les auteurs ont commencé par identifier six points critiques dans l'offre du service public d'éducation par l'État : curriculum, flux des élèves, gestion du personnel enseignant, contrôle de l'offre (inspection et évaluation externe), gestion des ressources financières et partenariats.

À partir des études des cas nationaux réalisées par Ball et all (2002), en Angleterre, par Demailly et all (2002), en France, par Bajomi et all (2002), en Hongrie, par Draelants et Maroy (2002), dans la Communauté française de Belgique et par Barroso et all (2002) au Portugal, et de la comparaison des formes institutionnelles et organisationnelles prises par l'action de régulation organisée au niveau national, il a été possible de déceler des tendances communes. Dans un rapport de synthèse du projet, Afonso (2002) conclut que l'évolution des processus de régulation se fait sentir dans les domaines suivants :

- Diversification des dispositifs et des niveaux de contrôle ;
- Renforcement de la régulation marchande ;

- Érosion de la professionnalité des enseignants ;
- Intensification de l'évaluation institutionnelle externe et du contrôle social sur l'école ;
- Flexibilisation dans l'appropriation des ressources financières ;
- Promotion de la participation sociale dans la gestion de l'établissement.

Les grandes tendances convergentes dans les cinq pays étudiés sont l'affaiblissement des stratégies de régulation centrées sur la production normative et le contrôle des processus et, inversement, la tendance au développement de stratégies de régulation dirigées vers l'imputabilité et l'évaluation des résultats.

Ces études comparatives éclairent certains aspects du processus de régulation transnationale, tels que l'effet de 'contamination' à l'échelle mondiale de concepts, de politiques et de mesures mises en pratique dans certains pays centraux. Cet effet est décrit par Barroso (2004) qui le présente comme similaire à ce qui est appelé, dans la littérature anglo-saxonne, le '*educational policy borrowing*'.

Dans une deuxième phase, le projet de recherche REGULEDUCNETWORK (GIRSEF, 2001) a produit un ensemble d'analyses sur les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe. Celles-ci sont définies comme « *un entrelacs de régulations de contrôle et de régulations autonomes qui se développent dans les espaces intermédiaires entre les établissements scolaires et l'autorité politique centrale* » (Maroy et Demailly, 2004 : 6). En centrant l'analyse des régulations au niveau régional ou local, les auteurs ont constaté le développement de ce type de régulation, à l'exception du cas de l'Angleterre. Ils ont observé aussi que « les différentes traditions scolaires, les orientations politiques et la spécificité des problèmes rencontrés contribuent à l'invention de solutions diversifiées, voire divergentes entre pays européens » (Maroy et Demailly, 2004 : 6).

Au sujet des tendances de ce type de régulation intermédiaire, les auteurs constatent que la privatisation de l'action de régulation, confiée à des acteurs privés, est en progression, mais de façon très inégale selon les pays. Ils vérifient aussi l'existence de

multiples entités de régulation aux statuts divers, qui complexifient et fragmentent l'action de régulation.

Ces études approfondissent notre connaissance des processus de régulation, mais ils ne concernent pas des régulations à l'œuvre dans l'enseignement supérieur, qui ont des spécificités importantes.

En ce qui a trait aux études concernant la régulation des établissements d'enseignement supérieur, une étude comparative entre les systèmes de régulation français, allemand et Nord-américain (New York) a été entreprise par Musselin (2001), en ayant pour base ses propres travaux et la recherche de Brisset (1994) sur l'Université de l'État de New York.

La recherche menée auparavant par Friedberg et Musselin (1993) sur les systèmes d'enseignement universitaire français et allemand, avait déjà identifié les différents mécanismes de négociation mis en œuvre dans les quatre contextes étudiés - la France et trois États allemands. Pour rendre compte des principales caractéristiques des modes de régulation de ces systèmes, les auteurs ont utilisé trois modèles: le modèle hiérarchique, le modèle administratif et le modèle planifié, dont les principales caractéristiques seraient présentes, dans des proportions variables et avec une dominante différente, dans chaque système spécifique.

Dans ses travaux plus récents, Musselin (2001) élargit le champ de la comparaison et aussi le cadre de référence. Le dispositif de régulation fondamental identifié par l'auteur dans l'enseignement supérieur français est le concours national, avec des critères nationaux. Il est limitatif du pouvoir de la tutelle, qui n'a qu'un rôle réactif, de répondre aux propositions qu'elle reçoit et qui, en plus, doit recourir à des experts pour évaluer les propositions. Ainsi, pour avoir un rôle proactif, la tutelle développe une autre modalité de régulation : le recours aux incitatifs.

L'auteur compare ce cas avec deux autres systèmes. Dans les Länder allemands, les tutelles disposent de différents instruments de régulation: les décisions de redistribution de

postes et de recrutement et la négociation au cas par cas, qui donnent à la tutelle un pouvoir plus étendu. Dans l'Université de l'État de New York, l'agence responsable du système universitaire public de l'État définit les règles de la concurrence – fixation des droits de scolarité identiques et règles de transfert des étudiants – et s'investit, au sein des associations spécialisées par fonctions, dans les processus de négociation des critères d'allocation de ressources.

Selon l'auteure, ces différentes formes de régulation sont congruentes avec les formes de légitimation spécifiques, caractéristiques de chaque pays - France, Allemagne et États-Unis - et se rattachent, respectivement, aux trois modèles de légitimité suivants :

- L'État protecteur Où l'action de l'État n'est légitime que si elle se plie aux orientations et aux priorités définies par la communauté scientifique, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques ;
- L'État arbitre Où la fonction légitime de l'État consiste à développer une action autonome, qui utilise les Universités pour atteindre des fins plus larges, sociaux ou économiques ;
- L'État régulateur Où l'État fait la supervision, évalue *a posteriori* et régule, mais ne dirige pas. Ce modèle repose sur une délégation vers les universités de la gestion des tensions entre les communautés scientifiques et la société.

Ces modèles nationaux témoignent, selon Musselin (2001 : 19), d'une certaine stabilité dans le temps. Le changement peut se produire à travers l'implantation d'un dispositif nouveau, comme ce fut le cas dans le système universitaire français, avec l'introduction du contrat d'établissement qui a mené à l'instauration de nouveaux critères et de nouvelles formes de négociation. Celles-ci, à son tour, donnent lieu au développement de nouveaux principes de légitimité. L'auteur constate aussi que ces changements se font dans des directions convergentes et que le troisième modèle, l'État régulateur, semble être privilégié dans les politiques actuelles.

2.3.5 L'évaluation institutionnelle en tant que mode de régulation des établissements d'enseignement supérieur

Plusieurs des études mentionnées ci-haut concernant les nouveaux modes de régulation des systèmes éducatifs montrent la façon dont l'évaluation des établissements, selon plusieurs modalités, est partie prenante de la nouvelle façon de réguler les systèmes éducatifs.

Au niveau de l'établissement, par contre, nous disposons de peu de recherches qui nous permettent d'analyser l'évaluation institutionnelle en tant que mécanisme de régulation des établissements d'enseignement supérieur. Par comparaison avec la prolifération de travaux concernant les méthodes et les techniques d'évaluation institutionnelle, on trouve un nombre très réduit de travaux concernant les effets de l'évaluation au niveau de l'établissement.

Depuis les années 70, époque où les institutions d'accréditation des États-Unis commencent à exiger un auto-examen préalable du programme à accréditer, des études empiriques ont été menées sur les processus d'auto-évaluation, ayant pour but d'établir les conditions et les caractéristiques qui ont un rapport avec le succès de l'accréditation.

C'est Ladd (1970) qui le premier étudia les processus d'auto-évaluation dans neuf institutions d'enseignement supérieur et il arriva à la conclusion que des changements significatifs avaient lieu dans les institutions, provoqués par ces processus, dans les cas où le *leadership* était fort, où il y avait une pression politique et où la faculté ressentait un besoin de changement.

La plus importante de ces études est celle de Kells et Kirkood (1979) qui, à partir de l'analyse de 208 processus d'auto-évaluation en milieu universitaire, permet d'identifier trois facteurs positivement corrélés à la satisfaction envers ce processus (et ses effets) :

1. L'existence d'une motivation interne, orientée vers le développement institutionnel;
2. L'appui des dirigeants institutionnels au processus d'auto-évaluation;

3. La convenance de la méthode d'auto-analyse utilisée vis-à-vis du contexte institutionnel.

Par contre, les chercheurs n'ont constaté aucune corrélation entre la satisfaction liée à l'auto-évaluation et la taille de l'établissement, sa réputation ou ses ressources. La dimension du processus, en termes de coût et de nombre de groupes de travail, n'a pas non plus montré de corrélation avec son succès.

Aussi, dans une étude portant sur cinquante-deux *community-junior colleges*, Day (1980) a obtenu des résultats similaires par rapport au contexte collégial. Harris (1983), dans une étude de cas de trois processus d'auto-évaluation, confirma aussi ces conclusions et ajouta un autre facteur de satisfaction aux trois précédents : l'existence d'un processus de planification et de la capacité institutionnelle d'autoanalyse.

Stuart (1987), dans une recherche sur la capacité autorégulatrice des institutions postsecondaires, a étudié dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur (universités et collèges) des États-Unis arrivaient à intégrer, dans une démarche autonome d'auto-évaluation, les différentes procédures évaluatives exigées par les organismes d'accréditation.

Les conclusions de l'étude laissent penser que les politiques d'auto-évaluation des institutions, dans les cas où elles existent, sont peu développées. L'auteur a aussi voulu savoir dans quelle mesure le degré de contrôle étatique, dans les différents États, avait une relation avec la capacité autorégulatrice des institutions éducatives, mais les données disponibles ne lui ont pas permis d'établir des relations.

Dans l'étude de Cornett (1987), basée sur un questionnaire auquel ont répondu 217 responsables internes du processus d'auto-évaluation à des fins d'accréditation, des effets perçus en termes d'amélioration de programmes sont rapportés dans 51% des cas. La plupart de ces améliorations concernent le curriculum.

L'auteur rapporte un autre facteur positivement corrélé avec la satisfaction concernant les améliorations introduites grâce au processus d'auto-évaluation: la variable

liée à la durée du processus exerce une influence, positive si supérieure à une année ou négative, si elle est inférieure à six mois.

À partir d'études empiriques portant sur les processus d'accréditation réalisées aux États-Unis et des travaux d'expertise qu'il a effectué sur les dispositifs d'évaluation de programmes et d'institutions dans d'autres contextes nationaux, Kells (1992) propose une conceptualisation et un modèle théorique de l'autorégulation. Son concept de régulation recouvre essentiellement l'action de contrôle, car elle est, selon son approche:

« The informed and periodic process through which a system, institution, program or procedure is attuned over time to expectations (intentions, standards, norms) through choices and actions judged by the regulator(s) to be needed as a result of formative or summative evaluation » (Kells, 1992: 17).

Kells (1992) considère en effet que l'examen interne des problèmes d'un programme ou d'une institution conduit plutôt à l'amélioration, car avant que les évaluateurs externes l'examinent, les acteurs internes mettent en oeuvre les ajustements nécessaires pour éviter le préjudice résultant d'une évaluation négative. En conséquence, Kells (1992) considère que l'effet de l'autorégulation dépend directement des leaders de l'institution et de leur capacité à créer une culture d'autorégulation.

Dans son analyse de l'autorégulation des institutions de niveau supérieur, Kells considère 74 variables agissant sur l'efficacité du processus, dont 34 variables sont classées comme non contrôlables. Ces variables ont été établies à partir d'études empiriques, avec support statistique ou, pour certaines d'entre elles, à partir des résultats d'études de cas (Kells, 1992 : 160-165).

L'auteur propose un modèle théorique d'autorégulation sur la base des 74 variables, qui est trop lourd pour pouvoir être utilisé. Il montre bien l'inadéquation de l'utilisation des méthodes d'investigation quantitative classiques quand il s'agit de comprendre des processus sociaux complexes tels que l'auto-évaluation institutionnelle.

De toute façon, ce type d'étude comporte des difficultés méthodologiques majeures, entre autres celle qui consiste à isoler l'impact de l'évaluation des effets des différents changements que les institutions subissent simultanément, comme le remarque Shah (1997 : 214).

Dans un travail plus récent, inspiré des études de cas réalisés dans le cadre du *Programme on Institutional Management in Higher Education* (IMHE/OCDE), nous trouvons des indications importantes concernant l'impact des évaluations sur les établissements d'enseignement supérieur. Ces études de cas concernent 35 institutions dans 16 pays et sont des projets financés par l'IMHE, réalisés par les institutions elles-mêmes, en suivant un devis de recherche commun. Ce devis comprend la définition du contexte, les méthodes suivies par l'agence nationale de certification de la qualité, l'impact sur la gestion et la prise de décision, d'autres types d'impact, des études de cas départementaux, l'interprétation des résultats du processus d'évaluation et le rapport entre eux et les missions et stratégies de l'institution.

Les conclusions de l'étude, rapportées par Shah (1997), pointent vers les directions suivantes :

Premièrement, l'impact est très différent selon les institutions et il est en rapport avec la distribution de l'autorité dans le système d'enseignement supérieur, c'est-à-dire, avec le pouvoir de décision attribué à chaque palier.

Deuxièmement, l'impact de l'évaluation est plus important quand sa légitimité est reconnue dans l'unité de base - département, faculté - et quand les membres du *staff* acceptent les conclusions et le processus.

Troisièmement, l'impact dépend essentiellement du contexte, dont les éléments essentiels sont : l'état des relations et le niveau de confiance entre l'enseignement supérieur et le gouvernement; les méthodes adoptées par l'organisme d'évaluation externe, particulièrement l'adoption de *rankings*; les caractéristiques de l'institution d'enseignement supérieur, notamment, sa réputation, la perception des menaces externes et les processus de

changement récents expérimentés par l'institution et leur origine, interne ou imposée de l'extérieur.

Les différences entre les contextes institutionnels concernant la taille de l'institution et sa structure interne ne semblent pas, par contre, avoir des effets sur l'impact de l'évaluation. Brennan et Shah (2000) soulignent aussi la différence entre l'impact initial de l'évaluation, lors de l'introduction du système et ses effets quand il devient régulier et institutionnalisé.

Ces résultats mettent en relief l'importance des éléments contextuels dans l'impact de l'évaluation, mais ils pointent aussi la reconnaissance par les acteurs de sa légitimité, leur acceptation du processus et des conclusions comme un facteur décisif de l'impact de l'évaluation.

Les études de MacBeath et al., (2000) concernant des établissements de niveau scolaire non-supérieur, montrent comment des processus d'auto-évaluation négociés permettent d'améliorer le fonctionnement et les performances des établissements. Ces constats rejoignent le point de vue de Crozier (1997) sur l'appropriation par les acteurs des résultats de l'évaluation comme un élément décisif de l'apprentissage collectif.

Ainsi, ce qui se passe à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur pendant le processus d'ÉI produit des effets, qui commencent à être connus. Elles sont des organisations complexes, lieux d'affrontement des différentes idées de 'Cité'⁹ éducative où les quasi-négociations, les processus de prise de décision ambigus et les conflits plus ou moins assumés sont nombreux. Ce qui se passe pendant et après les processus d'évaluation institutionnelle porte l'empreinte de cette complexité, mais il faut mieux la connaître si on veut comprendre le processus d'ÉI et son impact.

⁹ Au sens que la théorie des conventions donne au mot Cité.

L'état actuel des connaissances nous renseigne très peu sur le rôle que les évaluations remplissent effectivement dans la régulation des établissements et quelles sont les conditions qui favorisent, ou non, son appropriation par les acteurs. C'est pour cette raison que, dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi les établissements d'enseignement supérieur comme niveau d'analyse et que nous ciblons notre enquête sur les personnes impliquées, sur la façon dont elles vivent ces processus, sur le sens qu'elles attribuent à leur action et au processus lui-même et la manière dont elles le transforment.

Cette démarche peut conduire à éclairer, par rapport à des cas concrets, les conditions où l'ÉI produit des changements dans la régulation des établissements. Dans le cas où nous constatons un changement dans le mode de régulation local des établissements, le présent travail doit permettre de comprendre la nature des apprentissages réalisés par les acteurs dans la mise en place de ce nouveau système d'action.

2.4 Conclusion

À travers les différentes théories organisationnelles, exposées dans la première partie de ce chapitre, nous avons vu les différents modèles qui ont été créés pour rendre compte de la réalité organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur, y compris les collèges. Le modèle théorique de la bureaucratie professionnelle, qui est encore le plus accepté, apporte une représentation symbolique forte et très présente, mais il peut être réducteur de la réalité, l'enfermant dans un certain formalisme sociologique.

Nous avons adopté une approche où l'attention première est accordée aux acteurs et un angle d'analyse, à partir des régulations sociales en œuvre dans l'institution, qui permet de rendre compte du dynamisme social dont font preuve les acteurs dans l'adaptation et la création de règles permettant de faire face aux contraintes d'une situation nouvelle, comme c'est le cas de l'ÉI.

Selon cette approche, la compréhension des enjeux des acteurs concernant l'ÉI, de leurs perceptions du processus et de ses effets, constitue le point de départ d'une démarche qui, ensuite, doit situer ce processus par rapport aux règles de jeu organisationnel de

l'institution. Autrement dit, l'approche doit déceler les objets de négociation implicite ou explicite à propos de l'ÉI, les résultats plus ou moins stables de ces négociations et leurs effets au niveau du système d'action du collègue.

Ainsi, pour arriver à la compréhension de la dynamique de l'institution et de son potentiel de créativité, qui lui permet d'initier de nouveaux processus de construction de sens, notre approche se veut essentiellement une stratégie de compréhension des établissements d'enseignement et de leurs acteurs.

L'analyse organisationnelle ayant pour but la compréhension des processus de changements du mode de régulation des établissements d'enseignement, la seconde partie de ce chapitre a permis de préciser le concept de régulation et d'examiner les études concernant les régulations dans le champ de l'éducation, en particulier ceux qui sont liés à l'évaluation institutionnelle.

Finalement, la revue des études concernant l'impact de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et les pistes de recherche qu'elles ouvrent permet de mieux définir les buts spécifiques de notre recherche et les choix méthodologiques plus adéquats, ce dont nous traitons dans le prochain chapitre.

Chapitre 3 :

La démarche méthodologique

3.1 Introduction

«On peut dire que l'intérêt, la pertinence et l'éclairage des différents encadrements théoriques et méthodologiques varient selon les objets » (Pires, 1997 : 17)

Le but du présent chapitre est d'explicitier nos choix concernant les caractéristiques de la recherche entreprise, son devis, les méthodes et les techniques de recherche utilisées. Dans le devis de la recherche nous incluons l'énoncé de la question de recherche, des sous-questions, la délimitation de l'objet de l'étude et l'explicitation des critères qui ont guidé le choix des sites. Ensuite, nous représentons graphiquement la démarche et nous présentons les procédures suivies dans le traitement et l'analyse des données collectées et dans la validation des résultats.

3.2 Les caractéristiques de la recherche

Cette étude est de nature exploratoire, parce que son objet - les processus d'évaluation institutionnelle en tant que mode de régulation des établissements d'enseignement - est insuffisamment connu.

Dès le début de notre intérêt à cette problématique, nous avons pensé que l'étude de cas était la meilleure approche pour comprendre, en profondeur, la façon dont les acteurs subissent, s'approprient et transforment l'évaluation institutionnelle et la façon dont se construisent de nouvelles modalités de régulation locale.

En effet, étant donné que l'étude de cas est essentiellement exploratoire et adaptée à l'analyse des liens opérationnels qui doivent être retracés, dans le temps, du comment et du pourquoi d'une situation (Yin, 1984), elle constitue une stratégie de recherche adéquate à

notre démarche. Ainsi, l'étude de cas n'est pas une méthode en soi et, selon Yin (1984), il s'agit plutôt d'une stratégie de recherche¹⁰. La définition de Yin (1984) permet de différencier l'étude de cas d'autres stratégies de recherche :

– « an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident and in which multiple sources of evidence are used » (Yin, 1984 : 23).

Hamel (1997) est aussi de cet avis tout en précisant que l'étude de cas fait appel à diverses méthodes, que ce soit l'observation participante ou l'entrevue, mais qu'elle n'est pas une méthode en soi.

Dans le présent travail, le cas joue un rôle de support, facilitant notre compréhension de quelque chose d'autre : les processus d'évaluation en tant que mode de régulation des établissements d'enseignement. Selon la terminologie de Stake (1995), il s'agit, ainsi, d'une étude de cas de type instrumental.

C'est aussi une étude de cas multiple, selon la typologie de Yin (1984), car plusieurs sites sont étudiés. En effet, il apparaît plus pertinent que l'analyse soit faite au sein de plusieurs sites, non en fonction d'une prétention de généralisation de résultats, qui n'existe pas, mais dans le but d'analyser des sites diversifiés qui, par leur variété, permettent de mieux comprendre la situation étudiée. Chaque site est étudié séparément et il y a une phase finale de comparaison et de croisement de données.

Comme il s'agit d'analyser des processus, c'est-à-dire « *les dynamiques d'un ensemble de phénomènes qui interagissent dans le temps, de façon non aléatoire, mais sans causalité unilinéaire, et dont l'interaction produit un (ou plusieurs) effet(s)* » (Charlot et al., 2000 : 33), la dimension temporelle est fondamentale.

¹⁰ La stratégie de recherche est, pour l'auteur, « a way of investigating an empirical topic by following a set of pre-specified procedures » (Yin, 1984: 25).

Selon les mêmes auteurs (Charlot et al., 2000 : 34), « *pour comprendre un processus il faut d'abord identifier les phénomènes qui en entretiennent la dynamique et les analyser, et ensuite tenter de reconstruire cette dynamique, en s'aidant de la connaissance de ses effets* ». Au moment où se développe notre recherche, les processus d'évaluation institutionnelle (ÉI) au sein des cégeps viennent de se terminer et ils ont duré de plusieurs mois à trois années, selon les cas. Ceci nous permet une reconstruction rétrospective de leur dynamique, mais, par contre, la recherche fait face aux problèmes d'une recherche historique, certaines traces ayant disparu, d'autres ayant été déformées dans le temps.

Cette recherche n'est pas, non plus, développée dans l'isolement d'un laboratoire. En effet, elle a aussi une dimension participative, dans le sens où nous nous demandons ce que les sujets peuvent apporter à la recherche et ce qui peut les intéresser.

La perspective adoptée s'efforce de prendre en compte le point de vue des acteurs, la situation qui est la leur, en les situant dans leurs systèmes de référence, leurs intérêts et leurs enjeux. Le chercheur est un acteur partiellement externe qui, pour analyser la situation des acteurs, doit entrer dans leur système de sens et en saisir les caractéristiques, selon différents procédés.

Le chercheur aborde la situation avec son propre cadre conceptuel; cependant, la logique des acteurs n'est pas 'prédéterminée' par ses présupposées théoriques; car il les confronte au vécu des acteurs. La formalisation qu'il opère doit être comprise et acceptée par eux et ne peut pas trahir leurs vécus. C'est dans ce sens que dans le cadre de la présente recherche, nous parlons de démarche participative.

Le Tableau 4 résume les caractéristiques de la présente recherche, selon l'approche choisie :

Tableau 4 - L'approche retenue et les caractéristiques de la recherche

L'approche	Les caractéristiques de la recherche
De compréhension du sens attribué par les acteurs	Une recherche interprétative
De compréhension du <i>comment</i> et du <i>pourquoi</i>	Une étude de cas
Où il y a plusieurs sites étudiés	Une étude de cas multiple
Où le cas joue un rôle de support	Une étude de cas de type instrumental
Où les acteurs sont associés	Une recherche participative
Où la dimension temporelle est fondamentale	Une étude partiellement rétrospective

Selon Yin (1984 : 29), le devis de la stratégie de l'étude de cas n'est pas codifié, contrairement à ce qui se passe avec d'autres types de recherche empirique. Néanmoins, pour le devis de l'étude de cas, il considère comme particulièrement importants les cinq éléments suivants :

- Les questions de recherche;
- Les hypothèses;
- La définition de l'unité d'analyse;
- La relation logique entre les données et les hypothèses;
- Les critères d'interprétation des résultats.

Comme il le soutient, l'essentiel se situe dans l'enchaînement logique des différents éléments. Le caractère exploratoire de la présente recherche exclut la vérification d'hypothèses et, ainsi, l'enchaînement logique doit s'établir entre les questions de recherche, les unités d'analyse définies et les critères d'interprétation des résultats.

3.3 La question de recherche

Le but général de la recherche à entreprendre étant de mieux comprendre la dynamique des processus d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur collégial et son impact sur les établissements, il était possible de l'entreprendre selon

plusieurs angles d'analyse pertinents. Nous avons choisi de l'étudier sous l'angle de la régulation, vu notre intérêt pour cette problématique. Ainsi, la question centrale de la présente recherche est la suivante :

En tant que forme de régulation, comment des collèges s'approprient-ils la démarche d'évaluation institutionnelle?

Comme stratégie d'analyse et pour répondre à cette question de recherche, nous l'avons divisée en trois sous-questions, qui portent sur des angles d'analyse plus spécifiques et qui sont les suivantes :

- **1. Comment l'ÉI a-t-elle été appropriée par les acteurs dans les deux collèges?**
- **2. Quels sont les apprentissages que les personnels directement concernés par l'ÉI estiment avoir réalisés en fonction de ce processus?**
- **3. Comment se fait l'articulation entre le processus d'ÉI et la régulation interne des établissements : y a-t-il un nouveau mode de régulation?**

La première sous-question opérationnelle de recherche est centrée sur l'action des acteurs dans le cadre de leurs établissements. Elle concerne l'action de modélisation de l'ÉI réalisée par les sujets et leur empreinte collective et institutionnelle sur la démarche d'ÉI.

La seconde sous-question est aussi centrée sur les acteurs. Elle vise à savoir ce que le processus d'ÉI a apporté aux sujets concernés, en tant qu'apprentissages conscients, en fonction de leurs façons de vivre et de réfléchir sur le processus d'évaluation.

Après avoir répondu aux questions précédentes, qui nous éclairent sur la façon dont l'ÉI est transformée par les sujets et les transforme aussi, nous serons en mesure de répondre à notre troisième question, sur les changements que l'ÉI introduit (ou non) dans le mode de régulation locale.

En prenant comme hypothèse de travail que l'évaluation institutionnelle peut modifier le mode de régulation au niveau de l'établissement, la présente recherche veut vérifier si cela se produit, et le cas échéant saisir les conditions et les procédés qui y contribuent. La troisième question opérationnalise et concrétise la question générale de recherche.

3.4 La délimitation de l'objet de recherche

Notre objet d'étude vise la démarche locale d'ÉI et les acteurs qui, dans chaque établissement d'enseignement collégial et dans l'exercice de leurs activités de travail, ont été les artisans de cette démarche, qui pour être comprise, doit être placée dans le contexte institutionnel spécifique.

L'approche locale nous dirige vers l'établissement d'enseignement, en tant que niveau d'analyse et c'est dans l'univers des collèges québécois que nous avons choisie, de façon non aléatoire, ceux où se déroule notre étude de cas, comme nous l'indiquons dans le sous-chapitre suivant.

Le noyau dur de notre objet de recherche se situe au cœur de l'action des personnels face à la démarche d'ÉI, dans le contexte institutionnel. En effet, les données qualitatives sur lesquelles se base notre analyse concernent les actions des sujets en rapport avec l'ÉI, le concept d' « action » englobant son intentionnalité, ses significations et ses conséquences (Miles et Huberman, 2003), de même que le champ de représentations qui leur est associé. Nous utilisons ici le concept de 'représentation' dans le sens qui lui est attribué par la psychologie cognitive, à savoir qu'il s'agit du modèle intériorisé, construit par le sujet, de son environnement et de ses actions

Nous avons donc cerné notre objet d'étude autour des acteurs qui, en tant que membres des équipes locales d'ÉI, ont réalisé et/ou validé le rapport d'auto-évaluation. Néanmoins, nous sommes conscients que l'appropriation locale de l'ÉI n'est pas le seul fait de ces acteurs. Mais, pour des raisons d'économie de recherche et de comparabilité des données, nous avons restreint notre analyse à ces acteurs centraux de l'ÉI.

Dans cette ligne de pensée, l'objet d'étude, la démarche d'ÉI et ses acteurs, est un construit : il est nécessaire de sélectionner certains aspects d'une réalité riche et changeante. Comme toute construction humaine, cet objet est imparfait, il ne couvre pas toute la réalité et certaines de ces dimensions sont certainement plus éclairées que d'autres. La connaissance produite est une connaissance approchée et, même si elle exprime la réalité dans ses composantes essentielles, elle ne correspond pas à toute la réalité. Selon Santos (1989), la construction scientifique de la réalité suppose une déformation de la réalité, mais elle ne doit pas supposer une déformation de la vérité. Si cette condition n'est pas respectée, la connaissance scientifique ne pourra pas nous aider à maîtriser le réel.

Ainsi, l'objectif de la recherche - comprendre les processus d'évaluation institutionnelle en tant que mode de régulation des établissements d'enseignement - a été circonscrit, et notre objet s'est centré sur les principaux acteurs de l'ÉI au niveau local, sur la perception qu'ils en ont, sur la façon dont ils l'approprient et la transforment, au sein de leur institution.

Surtout pour ce qui est du collège Bleu où de nombreux sous-groupes ont aussi participé à la démarche, le fait de ne pas avoir inclus des étudiants qui ont fait partie de l'équipe, tient au souci de comparabilité des données, ainsi qu'au problème d'économie. L'inclusion de sujets étudiants dans cette étude se traduirait par un enrichissement et un élargissement de la problématique, mais en même temps, par une complexification accrue. Le fait que tous nos sujets aient à réaliser la démarche d'ÉI dans le cadre de l'exercice de leur activité professionnelle et qu'elle soit pour eux un exercice d'auto-évaluation nous fournit une base de comparabilité de données qu'on n'aurait pu obtenir en incluant les étudiants.

En termes temporels, la réflexion des sujets sur leur expérience ne s'est pas terminée avec la fin de l'ÉI ; elle a été réactivée au moment de l'entretien et, très probablement le sera encore dans le futur. Les conséquences de l'opération sont en train de se produire encore. Cependant, nous avons dû délimiter la période qui concerne notre étude,

pour une question de faisabilité et nous avons décidé de lui donner comme balises temporelles le début du processus d'ÉI, en 2000, et la fin de l'enquête au terrain, en 2004.

3.5 Le choix des sites

Selon Stake (1995), le critère fondamental pour le choix des sites, dans une étude de cas, doit être la maximalisation de la possibilité d'apprentissage. Il en est de même dans l'étude de cas multiple, où la variété et l'équilibre dans le choix des sites sont les éléments garants d'un apprentissage maximal.

C'est dans cette visée d'assurer que les critères de choix des sites respectent l'équilibre et la variété que nous avons réalisé plusieurs entretiens pendant la phase de pré-enquête. Ces entrevues avec plusieurs dirigeants de collèges nous ont permis d'avoir une représentation plus complète de la diversité de formes prises par les processus d'ÉI.

Nous avons, alors, compris que la seule élaboration du rapport d'auto-évaluation était insuffisante pour que les acteurs puissent faire un bilan du processus d'ÉI et que le regard extérieur, porté par la visite des examinateurs externes était indispensable. Ainsi, nous avons décidé de choisir des établissements d'enseignement collégial québécois où le processus d'évaluation institutionnelle (ÉI) était complété, au sens où ils avaient déjà reçu la visite des mandataires de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC). Ceci nous a décidé à ne pas entreprendre l'étude dans un établissement où nous avions déjà réalisé un entretien exploratoire, mais où le rapport d'auto-évaluation n'avait pas encore été envoyé à la CÉEC.

Rappelons que cette étude concerne l'enseignement collégial et que l'une des caractéristiques fondamentales des cégeps renvoie à la polyvalence. Nous avons ainsi décidé que les sites choisis devaient correspondre à cette caractéristique, c'est-à-dire dispenser des formations pré-universitaires et des programmes professionnels, dans une proportion équilibrée. C'est ainsi que nous n'avons pas retenu des sites à prédominance de formations pré-universitaires.

En ce qui a trait à l'équilibre dans le choix des sites, nous avons aussi décidé de retenir des collèges où la direction a accordé de l'importance au processus d'ÉI. Nous savons que l'appui des dirigeants institutionnels a un impact positif sur la réussite du processus d'auto-évaluation, car les travaux de Kells et Kirkood (1979), Day (1980) et Harris (1983) l'ont déjà montré. Ainsi, nos deux cas présentent cette caractéristique commune, qui les rend plus comparables, mais qui constitue aussi une condition de réussite de l'ÉI. En nous assurant que les sites ont des conditions de soutien institutionnel comparables, nous avons en même temps choisi ceux qui présentaient, à ce point de vue, des conditions plus favorables.

Nous avons aussi décidé de ne pas considérer les collèges qui ont externalisé le processus d'« auto-évaluation », en mandatant le rapport à un expert extérieur. Il s'ensuit que tout site ayant été sujet d'un entretien exploratoire et ayant mandaté à l'externe son rapport d'auto-évaluation, ne serait pas retenu dans la présente étude. Nous avons tenté de recruter des collèges où ce processus a été intégré à la dynamique de l'établissement, que nous avons considéré intrinsèque à une démarche d'auto-évaluation.

En résumé, les conditions qui ont été retenues pour le choix des sites sont :

- Un collège polyvalent, avec des filières professionnelles en proportions équilibrées ;
- Un processus d'ÉI complété, au sens que le collège avait reçu la visite des mandataires de la CÉEC ;
- Une direction qui appuie l'ÉI et qui en fait un processus interne au collège.

Tenant compte des ressources disponibles, en temps et en argent, le nombre de cas se limite à deux collèges francophones. Pour des raisons de logistique, nous avons dû réduire géographiquement le champ d'étude, et ne pas nous éloigner de la région de Montréal. C'est ainsi que nous avons retenu un collège à Montréal et un autre dans une ville relativement accessible. Ces choix limitent la variété, mais ils réduisent le coût en temps, en déplacements, en matériaux (pour ce qui est de la langue) et en traitement de données.

Les deux cas retenus réunissent les trois conditions déjà mentionnées et ils présentent des différences en ce qui concerne les formes de réalisation du processus d'ÉI. En fonction de l'objet d'étude nous avons recherché la variété des sites en ce qui a trait à la conduite des processus d'ÉI.

La littérature sur les processus d'auto-évaluation n'est pas conclusive sur les caractéristiques de la démarche d'ÉI qui peuvent avoir plus d'impact sur ses effets. Comme ce qui nous intéresse, dans le cadre de la présente recherche, est l'effet de l'évaluation organisationnelle sur le changement du mode de régulation, nous avons décidé de retenir des sites où le type de participation au processus avait été différent. Par participation à l'ÉI nous signifions l'implication formalisée de personnels dans la prise de décisions concernant l'ÉI. De manière sous-jacente à cette orientation de la démarche, nous présumons que la participation au processus d'ÉI peut avoir de l'impact sur le mode de régulation interne de l'établissement.

Pour ce qui est de la participation au processus d'ÉI nous avons considéré deux situations : premièrement, la non-participation, relative aux cas où l'ÉI est décidée et réalisée par la direction ce qui, généralement, inclut le recours à un expert externe; deuxièmement, les processus participatifs, ceux où des groupes de travail incluant des personnels ont été créés pour réaliser l'ÉI et où ces groupes détiennent une certaine marge de décision sur le processus.

C'est le deuxième cas qui nous intéresse et nous y avons considéré deux grandes catégories : celle où les équipes de travail sont formées par des personnels d'un même groupe professionnel et celle où les comités locaux sont constitués par des représentants de plusieurs groupes professionnels.

Dans la phase de pré-enquête, afin d'opérationnaliser ce choix, nous avons cherché à sélectionner des collèges où la participation à l'ÉI avait été différente, notamment du point de vue des catégories professionnelles du personnel impliqué.

Les deux sites de cette étude ont été choisis d'après cette préoccupation conceptuelle d'assurer la variété au point de vue de la participation. Pour ce qui est des processus participatifs, nous avons décidé de retenir un établissement dans chacun des deux types considérés, comme le Tableau 5 le montre. Pour les processus non participatifs, aucun site n'a été retenu pour l'étude, car on ne peut considérer qu'il y ait eu une auto-évaluation et une appropriation collective du processus d'ÉI, éléments essentiels pour notre recherche.

Tableau 5 - Formes de participation aux processus d'ÉI et choix des sites

Types de participation aux processus d'ÉI	Choix des sites
1. Processus non participatif	Éliminé
2. Participation restreinte à un groupe professionnel	Retenu : collège Azur
3. Participation de plusieurs groupes, à travers des représentants	Retenu : collège Bleu

Ainsi, les choix effectués ne répondent pas à des préoccupations de représentation statistique, mais à des critères de représentation théorique (Miles et Huberman, 2003). En effet, nous ne prétendons pas généraliser les résultats à des contextes différents de ceux conceptuellement définis. Même dans ce cas, toute tentative de généralisation aurait des limites qui découlent de la nature même des situations étudiées et des méthodes employées dans cette étude.

En effet, si notre démarche avait privilégié le point de vue de la représentativité statistique, nous aurions dû faire des choix différents, car les processus du Type 1 et 2 semblent être les plus fréquents. Nous devons mentionner que nous avons dû faire plusieurs contacts en vue de trouver un site où plusieurs groupes professionnels ont participé au processus. D'ailleurs, peu de sites semblent présenter ces caractéristiques.

En ce qui a trait aux caractéristiques socioculturelles des milieux desservis par les collèges, nous n'avons pas eu le dessein de cibler des populations spécifiques. Les deux collèges retenus accueillent des clientèles très diversifiées. Dans le cas du collège Bleu, qui

dessert essentiellement la population d'un petit territoire, les personnels considèrent que la majorité de leurs étudiants provient d'un milieu social peu favorisé. Dans le cas du Collège Azur, situé à Montréal, son bassin de recrutement est plus élargi, du fait aussi qu'il offre certaines formations techniques en exclusivité provinciale ou régionale, mais les origines sociales et culturelles de sa population étudiante sont aussi très diversifiées, à l'image de la ville où il est implanté.

3.6 Le cheminement de la recherche

Le processus de recherche a pris plusieurs années et, comme il est normal, il y a eu au long de ce parcours des phases distinctes.

3.6.1 La première phase

Dans la première phase, celle de planification, le développement de la théorie de référence et du cadre conceptuel nous a permis de rédiger le projet de recherche. Nous avons suivi l'orientation proposée par Yin (1984), selon laquelle l'élaboration du devis de l'étude de cas se compose de trois pas et le premier - développer la théorie de référence - a préséance sur les deux autres, qui sont la sélection des cas et l'élaboration du protocole de collecte de données. La démarche suivie est graphiquement illustrée par la Figure 1, à l'aide du logiciel MOT¹¹. En utilisant les catégories conceptuelles du logiciel, les questions de recherche sont présentés comme produits du développement de la théorie de référence. Les 'composants' et les 'intrants' de cette théorie sont :

L'angle d'analyse choisi : *L'évaluation comme processus de régulation.*

Les objets d'étude retenus : *L'action des sujets ;
Les cégeps en tant qu'organisations et lieux de travail et
leur mode de régulation.*

¹¹ Le logiciel MOT permet la construction de modèles graphiques des connaissances, basée sur une méthode générale de représentation des connaissances, qui en distingue six types et des liens typés de relations entre elles.

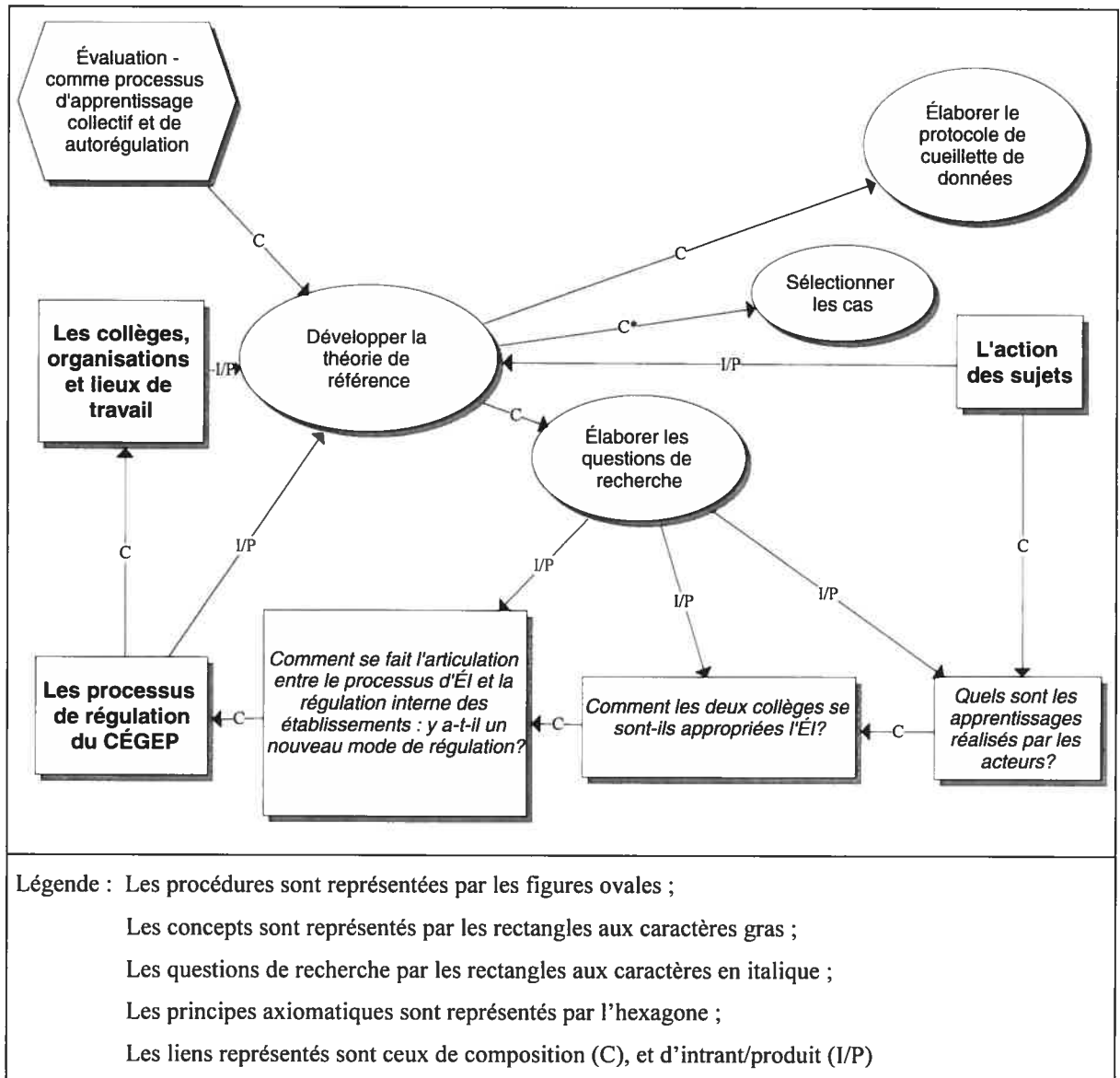


Figure 1 - La phase de construction du devis et de planification de la recherche

3.6.2 La deuxième phase

Nous pouvons considérer la pré-enquête comme une deuxième phase, bien que le travail de conceptualisation initialisé dans la première phase se soit poursuivi. Dans la pré-enquête, nous avons réalisé une étude documentaire sur les cégeps, afin de connaître le contexte praxéologique de l'enquête au terrain, notamment de cueillette et de systématisation d'information sur les questions suivantes :

- les objectifs de l'enseignement collégial ;
- les conditions accordées aux cégeps pour atteindre leurs buts : leur structure fonctionnelle, leurs formes de financement, les limites de leur autonomie et les contraintes créées par le marché ;
- les instances de décision des collèges et leurs pouvoirs et compétences formelles ;
- les objectifs des politiques d'évaluation des collèges, leurs enjeux officiels et leurs règles de fonctionnement.

La consultation systématique des sites Internet des collèges nous a permis de connaître les rares rapports d'auto-évaluation institutionnelle déposés dans ces sites, et aussi de prendre contact avec les informations concernant le processus, tel que rapporté par certains collèges.

Cette étape de la recherche comporta aussi une pré-enquête sur le terrain, à l'aide d'entrevues ayant pour objectif de connaître les points de vue de plusieurs décideurs qui ont eu, soit un rôle dans la mise en place des dispositifs d'évaluation des cégeps, soit une expérience dans les processus d'évaluation, au niveau des établissements, en tant que directeurs généraux ou membres de leur régie.

Ces sept entrevues avec des dirigeants de collèges ont été importantes dans le choix des sites, comme nous l'avons déjà indiqué. Elles nous ont permis aussi d'avoir un premier contact avec les discours des acteurs sur l'objet d'étude, ce qui a été essentiel pour définir et construire les instruments de cueillette de données. Le guide de ces premières interviews exploratoires est présenté à l'Appendice I.

3.6.3 La troisième phase

L'enquête sur le terrain a constitué l'essentiel de la troisième étape de la recherche. Nous avons choisi de séparer, dans le temps, le travail d'enquête et d'analyse des données relative à chaque site, pour mieux saisir son individualité. Cet aspect de la démarche, représenté dans la Figure 2, s'inspire de Yin (1984).

Ainsi, pendant le trimestre d'automne 2003 et en janvier 2004 nous avons entrepris l'enquête au collège Azur et en février, mars et avril 2004 nous avons enquêté au collège Bleu. Dans les deux cas, notre enquête s'est réalisée pendant la même phase du processus d'ÉI, soit dans l'intervalle marquant la visite de la CÉEC et la remise du rapport final par celle-ci. Les autres choix opérés à ce moment de la recherche sont explicités de façon détaillée au sous-chapitre suivant.

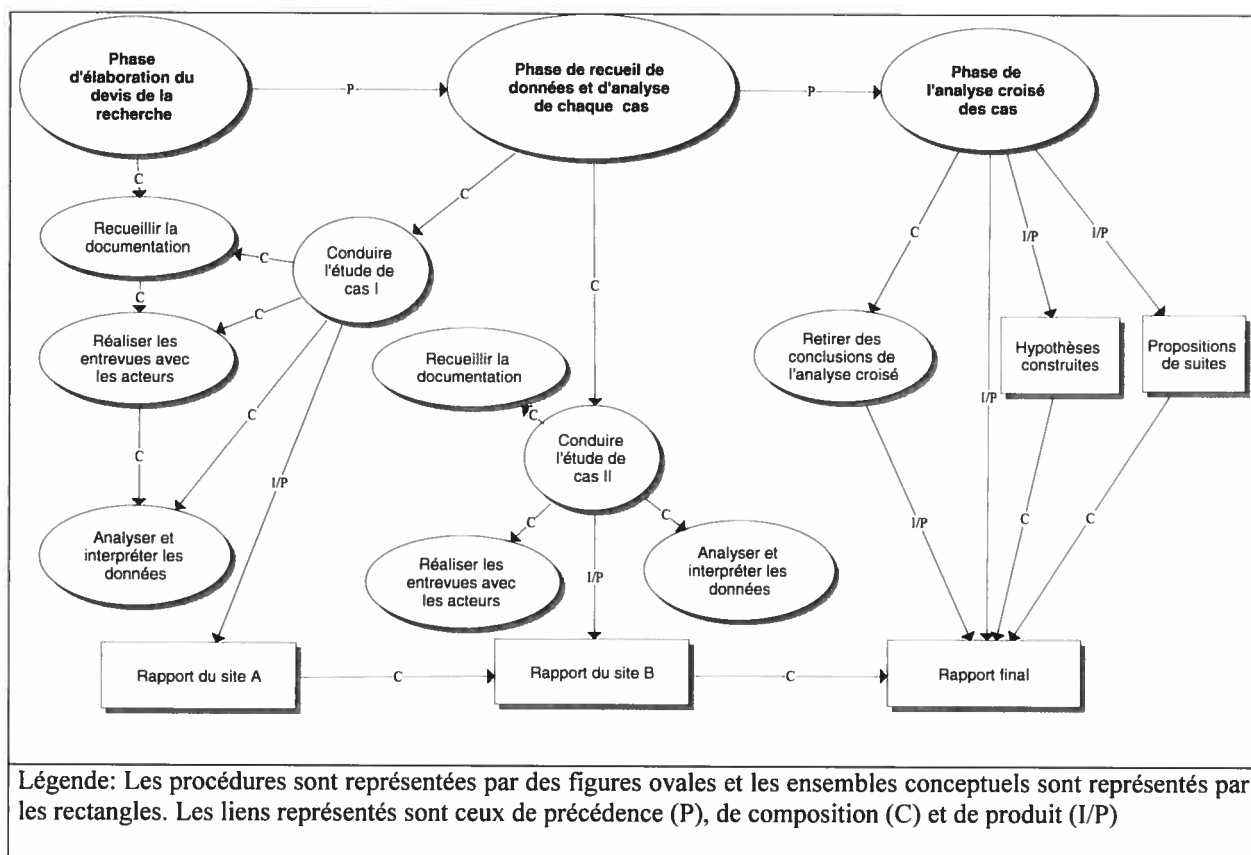


Figure 2 – Phases de l'étude de cas multiple.

3.6.4 La quatrième phase

L'écriture des rapports individuels des cas et l'analyse croisée des cas font partie d'une dernière phase de la recherche, qui comprend aussi la discussion des résultats à la lumière de la théorie de référence. Ceci nous a permis de dégager des conclusions, d'en

établir ses limites et de faire des propositions sur les suites à donner à ce travail. L'essentiel des choix opérés pendant cette phase-ci de la recherche sont explicités au sous-chapitre 3.8.

La description du cheminement de la recherche met en évidence qu'il y a eu deux étapes de cueillette de données, soit une cueillette instrumentale, à la pré-enquête, soit la constitution d'un deuxième recueil des données relatives aux sites étudiés, pendant la phase d'enquête, comme nous le présentons au Tableau 6. Ce sont les choix relatifs à cette seconde étape de cueillette de données et à leur analyse que nous allons décrire dans les sous-chapitres suivants.

Tableau 6 - Phases de la recherche et collecte de données

Collecte de données	À la Phase de pré-enquête	À la Phase d'enquête
Données suscitées : entrevues	Aux dirigeants de collèges	Aux membres des deux comités locaux d'ÉI
Données invoquées : documentation	Concernant l'enseignement collégial et le dispositif d'ÉI créé par la CÉEC	Concernant la gestion des deux collèges étudiés et leur processus d'ÉI

3.7 La collecte des données

Hamel (1997) affirme que la vertu méthodologique de l'étude de cas provient de la triangulation de données, celle-ci étant générée par les méthodes dont l'usage est croisé à l'image d'un triangle : « *elles peuvent ainsi se recouvrir et s'éclairer réciproquement pour mieux mettre en relief le cas ciblé* » (Hamel, 1997 : 105).

Nous avons utilisé fondamentalement deux méthodes, l'entrevue semi-directive et l'analyse documentaire, pour recueillir soit des données suscitées (l'entrevue), soit des données invoquées (les documents) et ces deux méthodes nous ont permis de trianguler une partie importante des données recueillies.

Pour chaque thématique incluse dans notre champ de recherche, nous avons voulu détailler les informations à obtenir et les sources respectives à consulter. Ceci nous a permis aussi de voir quelles étaient les triangulations possibles. Comme nous le présentons dans le Tableau 7, pour ce qui est de la seconde sous-question de recherche, il n'y a pas de triangulation de données, mais pour les deux autres sous-questions, nous avons pu, partiellement, effectuer la triangulation des données.

Tableau 7 - Les méthodes et les questions de recherche

Les questions de recherche	Les méthodes	
	Entrevue	Analyse documentaire
Comment l'ÉI a-t-elle été appropriée par les acteurs dans les deux collèges?	X	X
Quels sont les apprentissages que les personnels directement concernés par l'ÉI estiment avoir réalisés en fonction de ce processus	X	-
Comment se fait l'articulation entre le processus d'ÉI et la régulation interne des établissements : y a-t-il un nouveau mode de régulation?	X	X

3.7.1 Les interviews semi-directives

Nous avons choisi de mener des interviews semi-directives avec les sujets de notre étude, car il nous intéressait de dégager une compréhension approfondie du sens qu'ils attribuaient à leur vécu de l'ÉI.

Par interview, nous signifions « *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence* » (Savoie-Zajc, 2003 : 295). L'interview semi-directive est une variété d'interview où cette interaction est animée d'une façon souple par le chercheur, qui « se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant de la recherche » (Savoie-Zajc, 2003 : 296).

Dans les entrevues réalisés avec les membres des équipes locales d'ÉI entre novembre 2003 et avril 2004, nous avons essayé d'interviewer tous les personnels membres des deux équipes, mais malgré la relative proximité dans le temps, beaucoup de changements avaient déjà eu lieu : plusieurs personnes avaient pris leur retraite ou changé de collègue et il y a même eu un décès. Ainsi, parmi les vingt-cinq personnes qui ont été membres des deux comités locaux, nous avons pu nous entretenir avec dix-huit d'entre elles¹². Nous présentons les caractéristiques des membres interviewés et de ceux que nous n'avons pas interviewés dans le Tableau 8, page 138, Tableau 9, page 139 et Tableau 10, page 173. On peut voir que les deux groupes ne présentent pas de caractéristiques différentes.

Les interviewés sont majoritairement des hommes (il n'y a que quatre femmes) qui sont 'anciens' dans leur poste de travail, l'occupant depuis plus de sept ans (onze des dix-huit interviewés). Néanmoins, huit des interviewés sont 'nouveaux' dans leur poste, qu'ils occupent depuis moins de deux ans. Ceux-ci sont tous des cadres, des nouveaux cadres de la relève. Parmi nos interviewés, il n'y avait aucun personnel dans la catégorie intermédiaire, en poste depuis plus de deux ans et moins de sept.

Au point de vue du statut professionnel, nos interviewés étaient majoritairement des cadres (treize), dont six des cadres pédagogiques, ceux-ci ayant été auparavant des

¹² Au collège Azur nous avons interviewé dix des seize membres de l'équipe et, au collège Bleu, huit des neuf membres du comité local.

enseignants. Parmi les cinq autres interviewés, deux sont des enseignants en poste, deux sont des professionnels et un est employé de soutien. Quatre des interviewés étaient des représentants syndicaux qui ont participé à l'ÉI en tant que tel.

Toutes ces personnes nous ont généreusement accordé leur temps et fait l'effort d'explicitier leur expérience et de la communiquer pour que nous puissions la comprendre. La plupart des interviewés avaient, avant l'entretien, consulté du matériel liés à leur travail dans le comité et actualisé leurs souvenirs. Néanmoins, pour ce qui concerne la période initiale des processus, nous avons pu constater des failles de mémoire compréhensibles et des imprécisions factuelles. Le fait de revivre l'expérience de l'ÉI a été agréable pour la plupart des interviewés, même si certains se sont rappelé de moments difficiles. Les interviewés ont été, ainsi, des collaborateurs de la recherche, en s'impliquant activement dans l'expression du sens de leur expérience et en aidant le chercheur à mieux le comprendre. Le sens qu'ils lui attribuaient et leurs réflexions ont alimenté notre propre réflexion.

Les entrevues ont eu une durée moyenne d'une heure, à l'exception d'un entretien qui a duré près de trois heures et de deux autres qui ont été plus courts. Ils se sont tous déroulés aux deux collèges, sur le lieu de travail des interviewés et dans un horaire respectueux de leur disponibilité. Les interviewés ont été d'abord informés des buts du travail de recherche et des conditions liés à la confidentialité. À la fin de l'entrevue, ils ont été informés de la modalité choisie de dévolution des résultats. Les entrevues ont été enregistrées et, par la suite, transcrites « *verbatim* » ; des notes de terrain ont aussi été prises.

En nous interrogeant sur les conditions de production du discours, nous pensons que le fait que l'entretien soit conduit par une étrangère a été, dans certains cas, un facteur facilitant des échanges, contribuant à réduire l'effet de la censure sociale.

Le guide de l'entretien (Appendice II) nous a essentiellement servi d'aide-mémoire. Nous l'avons construit en fonction de nos questions de recherche, en créant un agencement des thèmes qui puissent aider l'interviewé à organiser son discours, en commençant par une

description du processus, en passant ensuite au rôle qu'ils y avaient joué, aux difficultés éprouvées et aux apprentissages réalisés et finalement à leur bilan personnel et institutionnel du processus. Les deux questions finales constituaient une espèce de triangulation, pour confirmer ce que les interviewés percevaient comme marquant dans leur expérience.

Dans le déroulement des entretiens, les questions de relance étaient destinées principalement à favoriser l'explicitation du discours de l'interviewé : nous avons surtout posé des questions de clarification et demandé des exemples. Nous avons tenu à préciser avec les interviewés le sens qu'ils accordaient à leurs expériences, parfois en les reformulant, pour être certaine d'avoir bien compris. Le guide de l'entretien a servi d'orientation, pour vérifier si les thèmes prévus avaient été abordés. À la fin des entrevues, nous avons aussi rempli une *check-list*, présentée à l'Appendice III, pour annoter, d'une façon condensée, le sens global du discours des interviewés.

Bien que le guide de l'entretien ait été le même pour toutes les interviewées, les entretiens avec les directeurs généraux et les coordonnateurs de l'ÉI ont eu des caractéristiques sensiblement différentes. D'un côté, leur récit ne peut être dissocié soit du statut institutionnel, pour ce qui est des directeurs généraux, soit du rôle joué dans l'ÉI, pour les coordonnateurs. D'un autre côté, notre propre questionnement s'est ajusté en fonction de cette situation particulière. Nous avons posé la même question de départ que pour les autres interviewés, mais les questions de relance ont permis d'élucider les choix stratégiques effectués.

Dans les deux collèges, la première entrevue a été réalisée avec le directeur-général et nous lui avons présenté notre recherche en détail et, en même temps, nous lui avons demandé l'autorisation de poursuivre notre étude au collège. Ce qui a été accordé, de même que la façon d'avoir accès aux documents du collège et de contacter les personnes à interviewer.

Dans le cas du collège Azur, le coordonnateur de l'ÉI, présent à l'entretien avec le directeur-général, a envoyé un message électronique à tous les membres de l'équipe locale

pour les informer de la réalisation de l'étude et pour solliciter leur collaboration (voir Appendice VII). Au collège Bleu, nous avons pris contact personnellement avec les interviewés, le directeur général ayant communiqué au coordonnateur de l'équipe qu'il donnait son assentiment à la réalisation de l'étude.

Tous les entretiens ont eu lieu à la période de temps déjà indiquée. Après le traitement des données, nous n'avons pas réalisé d'entretiens supplémentaires, car cela ne s'est pas avéré nécessaire.

3.7.2 L'analyse documentaire

Dans la documentation produite par les deux collèges, plusieurs documents constituent des pièces fondamentales pour notre analyse, au même titre que les entretiens. Dans ce cas, nous incluons toutes les traces écrites des processus d'ÉI que nous avons pu colliger:

- les deux Rapports d'auto-évaluation;
- les documents de travail élaborés pour l'ÉI ;
- les articles sur le processus d'ÉI du collège Bleu parus dans la presse interne et externe du collège.

D'autres documents contiennent de nombreuses informations pertinentes et qui ont été considérées dans notre analyse, bien qu'ils ne fassent pas partie du *corpus* documentaire, notamment :

Pour le collège Azur : Les rapports annuels 2001-2002 et 2002-2003, le Plan d'action et de développement 2001-2004, les documents de politique du collège, en particulier la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, la Politique de gestion des programmes et la Politique du plan de cours détaillé, ainsi que des informations disponibles sur le site du collège et le Guide étudiant.

Pour le collège Bleu : Le Plan triennal 2000-2003, le rapports annuel 2002-2003, le Plan de la Réussite et un mémoire sur le collège présenté, en avril 2004, au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, ainsi que des informations disponibles sur le site du collège.

Pour les deux cégeps : Le rapport de la CÉEC.

En ce qui concerne le premier type de documents, nous avons décidé de les analyser selon les mêmes dimensions retenues pour les entrevues et, pour la deuxième catégorie de documents, nous avons décidé d'élaborer des notes thématiques résumées.

3.8 Le traitement des données

Si on part des discours pour établir des faits et, surtout, pour découvrir des mondes vécus, on doit prendre en compte que ce sont des *mots* qui définissent les situations vécues ; alors, il faut adopter une méthodologie qui permette l'analyse des mécanismes de production de sens (Demazière et Dubar, 1997). Quand le propos consiste à produire de la théorie à partir du terrain, il faut accorder une attention particulière à la méthode qui permet cette théorisation et les décisions concernant l'analyse des discours sont difficiles et complexes.

En effet, chaque sujet structure le sens de son monde social et construit ses catégories « naturelles » d'interprétation. La démarche générale du chercheur doit viser leur compréhension et leur interprétation méthodique, afin de passer des catégories « naturelles » aux catégories savantes (Demazière et Dubar, 1997).

Bien que nous ayons adopté, dès le début de ce travail, une perspective interprétative d'analyse du discours, il fallait choisir les moyens de l'opérationnaliser. Nous avons commencé par faire une analyse de contenu linguistique des matériaux à l'aide du logiciel ALCESTE. Ceci nous a aidée à repérer certains mots significatifs pour décrire le vécu des personnes, bien que, pour la plupart, la lecture et relecture attentive des *verbatim* nous avait déjà permis de les noter. Nous n'avons pas utilisé les mesures de corrélation calculées par le logiciel car elles n'étaient pas pertinentes par rapport à notre questionnement.

Ensuite, nous avons réalisé une analyse qualitative des discours, à l'aide du logiciel NUD-IST N'Vivo, qui constitua l'essentiel de notre travail de traitement des données. Nous avons retenu certains des mots repérés dans l'analyse précédente pour créer des catégories

émergentes, liées au vécu des personnes et à la culture des établissements. La majorité des catégories ont été déduites des questions de recherche, car il fallait établir les bases de comparaison des deux processus. Toutes les unités de sens qui contiennent des informations pertinentes pour la recherche ont été codées.

Dans les catégories retenues pour l'analyse des discours, treize concernent les opinions des acteurs sur l'ÉI et leur vécu du processus et neuf questions sont relatives aux conditions institutionnelles de réalisation de l'ÉI, à la démarche et à ses effets perçus. Plusieurs de ces catégories ont plusieurs dimensions. Les différentes catégories et dimensions du codage sont listées à l'Appendice IV.

En plus des catégories d'analyse du discours, qui ne sont pas mutuellement exclusives, le logiciel admet une catégorisation *a priori* des 'attributs' des sujets et des documents, où les valeurs attribuées à chaque catégorie sont mutuellement exclusives. En début d'analyse, nous avons codifié comme 'attributs' les données socioprofessionnelles concernant les sujets interviewés, notamment, le statut professionnel, le genre, la durée de permanence dans le poste, le niveau de décision institutionnelle et le fait d'être, ou non, représentant syndical.

Nous avons dû, à plusieurs reprises, modifier les catégories de codage et les codifications. L'utilisation du logiciel a facilité énormément ce type d'opération. Notamment, quand nous avons commencé à coder les entretiens du collège Bleu, il a été nécessaire d'inclure de nouvelles dimensions dans certaines catégories, relatives à des matières qui n'avaient pas été indiquées par les interviewés du collège Azur. Par contre, plus tard, afin de faciliter l'analyse des résultats, nous avons dû regrouper plusieurs catégories. Dans l'Appendice V, nous présentons deux listes de codes, une relative au début du processus de codage et une autre relative à la phase finale, et qui permettent de vérifier les modifications apportés.

Pendant ce moment de la démarche, il nous a semblé important de retravailler le matériel relatif à certains entretiens, de manière à mieux faire ressortir la logique de chaque récit. En suivant la démarche proposé par Demazière et Dubar (1997), nous avons alors

entrepris une analyse structurelle de certains récits dont la structure logique soulevait plusieurs problèmes d'interprétation, afin de mieux comprendre les catégories et l'argumentation des acteurs. Ce type d'analyse vise à saisir les mécanismes de production de sens, à travers l'identification des oppositions et les corrélations structurantes.

La démarche nous a permis de mieux comprendre la logique des sujets et leur façon de se situer à l'intérieur de l'ensemble social qui est le collège. Nous avons dessiné des schèmes de condensation de plusieurs discours, que nous avons décidé de ne pas présenter en appendice. Leur publication impliquerait ne pas respecter les conditions de confidentialité accordées et ils ne sont pas indispensables pour l'analyse de ce qui est notre objet central d'étude, l'ÉI en tant que mode de régulation. En effet, ils éclairent surtout la façon dont plusieurs groupes s'articulent à l'intérieur de l'établissement d'enseignement et, en particulier la fracture entre 'pédagogues' et 'non pédagogues' que nous avons pu aborder, sans toutefois entrer dans des détails qui impliqueraient une identification des personnes par leurs collègues d'établissement.

Nous estimons que la réalisation de cette démarche d'analyse a été importante pour notre compréhension de certaines positions personnelles en rapport avec le contexte social, que nous ne connaissons pas de l'intérieur. Il nous a semblé aussi qu'il ne se justifiait pas de l'appliquer à tous les discours.

3.9 L'analyse et l'interprétation des données

« All research is a search for patterns, for consistencies. What I call correlation or covariation in quantitative study, I call pattern in qualitative study. » (Stake, 1995 : 44)

L'approche sociopolitique adoptée suggère plusieurs stratégies, comme celle de faire un raisonnement sur les écarts, où il s'agit de formuler des hypothèses sur ce qui, conformément à la logique, devrait se passer, selon les données descriptives. La confrontation de ces hypothèses avec la réalité des pratiques observables, permet de

découvrir les anomalies ou les écarts qui indiquent les zones où une rationalité autre que celle qui a été envisagée commande les relations entre les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977 : 396). La théorie propose aussi, comme stratégie d'analyse, de chercher les cercles vicieux ou vertueux qui prouvent l'existence d'un système d'action concret, et de partir des difficultés auxquelles le système se heurte pour comprendre les limites et la signification réelle des contraintes (Crozier et Friedberg, 1977 : 396).

Nous avons réalisé ces démarches au fur et à mesure que, dans les entretiens, nous étions confrontée à ces écarts de la rationalité ou à des symptômes de cercles vicieux ou vertueux. Après le codage des données, nous avons réalisé une démarche plus systématique de condensation des données traitées, premièrement, dans une grande matrice descriptive pour chaque collège, ordonnée chronologiquement, et relative au déroulement du processus d'ÉI. Deuxièmement, nous avons réalisé plusieurs représentations graphiques des deux processus, qui, par comparaison, nous ont aidée à construire le modèle de la Figure 6 - L'appropriation de l'ÉI dans le contexte des collèges québécois, présentée à la page 248. À la fin du traitement des données, nous avons réalisé une matrice comparative inter-site, de synthèse des deux processus, en faisant ressortir les régularités et qui est présentée, dans une version condensée, aux pages 208, 211 et 218.

Nous avons aussi réalisé des matrices pour chaque interviewé, en établissant des connexions entre différentes catégories. La condensation des données relatives aux récits de chaque interviewé nous a permis de repérer des *patterns* et à regrouper certaines catégories en construisant des typologies, concernant, soit l'attitude des sujets face à l'ÉI, soit leur vécu du processus. Nous avons commencé par la transformation de certaines données catégorielles, en leur attribuant des valeurs ordonnées, comme dans le cas de la catégorie « Expérience antérieure d'évaluation », où nous avons créé des rangs de 1 à 4 (représentés par les signes -, +, ++, et +++) qui commence avec la situation de « Ne pas avoir réalisé d'évaluations formelles » (-) et termine avec la situation d'« Avoir réalisé des évaluations de programmes et de projets » (+++).

Pour ce qui est de la catégorie « Apprentissages réalisés par les sujets », nous lui avons ajouté des dimensions lorsque les données recouvraient des aspects plus variés et très différents : la connaissance du collège, la compréhension de son fonctionnement, la façon dont se déroulent les processus d'évaluation, le travail de négociation qu'ils impliquent et le développement des habiletés connexes, ainsi que la métaréflexion sur l'évaluation. Finalement, nous avons transformé cette catégorie, en attribuant des valeurs ordonnées de 1 à 4 (représentées par les signes -, +, ++, et +++) aux différentes situations rencontrées, en commençant par - pour les cas où des apprentissages n'ont pas été signalés, et en attribuant trois niveaux aux apprentissages, selon l'importance que les sujets attribuent à leurs acquis.

Avec les catégories « Opinion sur l'évaluation », « Opinion sur la légitimité de l'ÉI », « Opinion sur l'utilité de l'ÉI », nous avons créé une supercatégorie « Attitude face à l'ÉI ». Cette supercatégorie, avec trois dimensions mutuellement exclusives, a été transformée en attribut des sujets, afin de pouvoir réaliser des croisements, en exploitant les potentialités du logiciel de traitement de données. Ces trois dimensions et leur critère de classification sont les suivants :

Appui à l'ÉI = L'opinion du sujet est positive dans deux des trois catégories mentionnées ;

Appui critique = L'opinion du sujet est ambivalente dans deux des trois catégories mentionnées et positive dans la troisième ;

Désaveu de l'ÉI = L'opinion du sujet est négative ou ambivalente dans les trois catégories mentionnées (dimension vide).

En partant des connexions en réseaux établies entre les dimensions émotionnelles et les difficultés ressenties par les sujets, nous avons aussi créé une typologie du « vécu » de l'ÉI, avec les types suivants :

- i) *Vécu Intéressé* -les sujets se sont suffisamment intéressés à la tâche elle-même et y ont trouvé des motivations intrinsèques et des aspects gratifiants.

- ii) *Vécu Combatif*- les sujets ont vécu le processus comme un combat personnel, soit pour mener à terme l'ÉI, soit pour faire respecter leurs points de vue au cours du processus et ils sont relativement satisfaits du résultat.
- iii) *Vécu Neutre* - les sujets considèrent ne pas avoir eu de problèmes particuliers dans la réalisation de l'ÉI, mais n'expriment pas non plus un intérêt particulier ou une implication spéciale dans cette tâche.
- iv) *Vécu Difficile*- les sujets réfèrent à certains problèmes qu'ils attribuent au processus lui-même et à ses implications politiques et ils sont relativement insatisfaits du résultat.
- v) *Vécu Très difficile* - les sujets réfèrent à des problèmes graves de relation avec la tâche, qu'ils attribuent à des circonstances personnelles particulières.

Cette typologie ne prétend pas être exhaustive et couvrir toutes les situations possibles. Elle émerge des entretiens analysés et rend compte de postures types face à cette tâche que nous avons trouvé pertinente de caractériser.

La méthode d'analyse employée nous a permis, par la comparaison progressive, de trouver des catégories et des liens entre différents concepts, formalisés dans des schèmes. L'analyse croisée des sites nous a permis de construire un modèle¹³ local qui fonctionne à l'intérieur de la théorie de référence, mais qui n'est pas transférable tel quel.

Cette méthode est congruente avec notre approche organisationnelle qui préconise « *la découverte du terrain avec une approche clinique et comparative qui permettra ex post la formalisation de modèles locaux* » (Friedberg, 1993 : 108).

¹³ Nous signifions par « modèle » un schéma d'intelligibilité, un niveau spécifique de la construction des connaissances, en l'aval des grands principes et en amont des constructions conceptuelles.

3.10 La validation des résultats de l'analyse

À la fin de l'analyse des données de chaque site, nous avons rédigé les rapports respectifs et nous les avons présentés aux coordonnateurs locaux de l'ÉI et aux directeurs généraux, pour une première validation. Les deux rapports de chaque site, qui correspondent aux chapitres 5 et 6 du présent travail, ont été rédigés avec l'intention de permettre une compréhension holistique de chaque processus d'ÉI, dans le contexte institutionnel respectif, avec ses règles, implicites et explicites, ses arrangements et sa culture.

Ces rapports constituent, en même temps, une description de ce qui s'est passé, avec les mots des acteurs et une interprétation du chercheur quant à la façon dont ces institutions fonctionnent et se sont appropriés l'ÉI. Ces deux rapports constituent une sélection et un traitement de l'information au sujet de chaque situation, et résultent d'un apprentissage sur cette situation. C'est l'apprentissage réalisé qui conduit à la présenter de cette façon particulière.

L'échange avec les interviewés à propos de ces rapports a été un moment important de la présente recherche. Selon la littérature, pendant cette phase de recherche dite de confirmation (Lincoln et Guba, 1985), les procédés de validation passent par la soumission des écrits condensant les données suscitées aux acteurs eux-mêmes, afin qu'ils puissent confirmer la vérité de ces comptes-rendus : *« la description faite de la situation doit être vérifiée auprès des acteurs. Aucune recherche analysant des situations ne saurait se passer de cette phase de validation interne »* (Mucchielli, 1991 : 55). Nous avons trouvé que cette phase va plus loin : elle permet un échange enrichissant pour les deux parties et, en même temps, elle apporte au chercheur une rétroaction indispensable.

Dans notre démarche, il n'y a pas de procédure de validation externe au sens classique, car les résultats obtenus ne sont pas généralisables. Comme le dit Yin (1984 : 21) *« l'étude de cas, comme l'expérience, ne représente pas un échantillon, et le but de l'investigateur est d'enrichir et de généraliser des théories (généralisation analytique) et*

non d'énumérer des fréquences (généralisation statistique) ». Ainsi, les études de cas, comme les expérimentations, peuvent être généralisables à des propositions théoriques et non à des populations ou à des univers.

3.11 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté les principaux choix réalisés tout au long de la recherche et les motifs qui ont présidé à ces décisions. Le résumé, dans ces quelques pages, d'un parcours long et laborieux, ne peut pas rendre compte des hésitations et des angoisses que certains de ces choix ont entraînées. En lisant dans ce chapitre l'enchaînement rationnel des décisions prises par le chercheur, le lecteur peut penser que les choix réalisés étaient logiques et qu'ainsi, ils n'ont pas dû poser problème. Mais ce n'est pas le cas. D'autres choix logiques étaient possibles et la recherche aurait été différente. Dans chacun des moments où il a fallu choisir, le chercheur a dû faire le deuil d'autres recherches possibles, peut-être plus intéressantes ou prometteuses et qui ne verront jamais le jour.

Les prochains chapitres permettront au lecteur de juger si les choix effectués ont permis, ou non, d'atteindre les buts de la présente recherche.

Chapitre 4 :

Les cégeps et leurs processus d'évaluation

4.1 Introduction

Le contexte de la présente recherche est celui des collèges publics québécois et pour comprendre les caractéristiques spécifiques de ces établissements d'enseignement et de leurs dispositifs d'évaluation, nous nous sommes basés sur des documents officiels du Ministère de l'Éducation du Québec, du Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial (MEQ, 1967 ; MESS, 1993 ; MEQ, 2002 ; CSE, 1980 ; CSE, 1998 ; CSE, 1999), sur plusieurs études (Corriveau, 1991 ; Inschauspé, 1992) et sur des thèses doctorales concernant les cégeps - Sylvestre, 1996 ; L'Hostie, 1998 ; De Saedeleer, 2002 – , en particulier, cette dernière qui analyse le processus de décentralisation des collèges publics et en fait l'histoire, du Rapport Parent jusqu'à aujourd'hui.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons une synthèse de l'évolution des cégeps, en indiquant les modalités de régulation existantes à ce palier d'enseignement. La seconde partie concerne le processus d'introduction des différents dispositifs d'évaluation des collèges et les caractéristiques du modèle d'évaluation institutionnelle (ÉI) actuellement en place, ses buts, ainsi que le rôle joué par la Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial (CÉEC).

4.2 Les cégeps et leurs acteurs

En tant qu'institution, les cégeps sont une réalité relativement récente au Québec. En effet, le réseau fut créé en 1967, par la Loi 21¹⁴, dans la foulée du mouvement législatif réformateur inspiré par le Rapport Parent. Cette création avait pour but principal l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et la mise en place d'un réseau

¹⁴ *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, sanctionnée le 21 Juin 1967.*

cohérent qui substitue la diversité d'institutions, collèges classiques et instituts techniques, assurant, à l'époque, les programmes pré-universitaires et ceux de formation technique.

L'enseignement collégial est positionné dans le système éducatif québécois comme un niveau d'étude post obligatoire distinct, complet en lui-même, « *à la fois un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université et entre le secondaire et les professions de niveau technique* » (MEQ, 1967)¹⁵. Le cégep est une institution polyvalente qui combine deux grands types de programmes : des programmes de formation technique d'une durée de trois ans conduisant sur le marché du travail et des programmes de formation générale, d'une durée de deux ans, conduisant à l'université.

Le réseau des collèges publics comprend 52 établissements, de taille très différente, certains petits collèges de région ayant moins de 1000 élèves et ceux des grands centres plusieurs milliers. En 2001, l'effectif des étudiants à temps plein était de 144 090 dans l'ensemble du réseau, dont 65 899 dans les programmes pré-universitaires. Le réseau emploie, dans la même année, 34 566 personnes, dont presque la moitié à titre permanent. De ces personnels, 19 908 sont des enseignants et 773 des cadres¹⁶.

En termes de performance, le réseau a décerné 43 194 diplômes en 2001. Le taux de réussite dans les programmes pré-universitaires est de 68,6% et il est en légère baisse depuis deux ans. Dans les programmes techniques, ce taux est de 57,3%, mais il s'est accru, aussi légèrement, au cours des quatre dernières années¹⁷. Entre 1998/99 et 2001/2002, la dépense de fonctionnement a augmenté 13% et les effectifs ont diminué de 6%¹⁸.

On peut distinguer deux grandes phases dans l'histoire des cégeps :

¹⁵ MEQ/Gouvernement du Québec. (1967). *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*. Document d'éducation n° 3.

¹⁶ http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/

¹⁷ <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic>

¹⁸ La dépense par élève est de 8.057\$ CAD.

Une première phase, de 1967 à 1985, qui correspond à une époque de croissance, à commencer par celle des effectifs¹⁹. En effet, la création des cégeps a permis le développement d'un enseignement supérieur de masses au Québec, en assurant « *une plus grande accessibilité et une régulation des flux relativement harmonieuse* » (Inchauspé, 1992) dans tout le territoire et en préservant aussi une croissance équilibrée des institutions universitaires. Cette première phase est caractérisée, selon De Saedeleer (2002 : 13-49), par la centralisation étatique, bien que celle-ci doit être relativisée, par comparaison aux systèmes beaucoup plus centralisés, par exemple, de l'Europe continentale.

Une deuxième phase, de 1985 à nos jours, est caractérisée par plusieurs auteurs comme une période de crise, car les cégeps ont commencé à subir les effets de la baisse de demande et des successives compressions budgétaires. Le début des mesures de décentralisation et les compressions budgétaires sévères sont contemporaines dans le temps, les années quatre-vingt étant les plus difficiles. Bien qu'il y ait eu une décentralisation effective, de nouvelles mesures de renforcement du contrôle ont aussi été mises en place par le gouvernement, ce qui mène De Saedeleer (2002 : 51-108) à appeler la nouvelle orientation étatique de « centra-décentralisation ».

L'histoire des cégeps est marquée par une certaine conflictualité qui doit être mise en rapport avec les différents moments de crise sociopolitique que la société québécoise a traversés et qui s'est traduite, dans les 70, par une influence considérable du pouvoir syndical et aussi des mouvements étudiants. Cependant, il y a des circonstances spécifiques au monde éducatif qui ont fait de la naissance des cégeps un moment de tensions et de conflits d'intérêts important. En effet, ils ont entraîné une perte d'acquis pour le palier universitaire, qui supervisait et accréditait les premiers cycles du baccalauréat ès arts des collèges classiques, et ils ont aussi enlevé au secondaire sa capacité de mener directement à l'université (CSE, 1996 : 22). Ils ont été créés par la fusion d'établissements autonomes,

¹⁹ Les effectifs de l'enseignement collégial ont été en constante augmentation, de 1967 jusqu'à 1984/85, même si le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire a peu évolué, durant la même période. Dès 1967, le taux d'accès au collégial a augmenté près de 100%.

impliquant une 'cohabitation' entre des cadres et des enseignants ayant des cultures professionnelles très différentes.

Les cégeps, soit ceux qui ont résulté de la fusion d'institutions, la plupart de l'enseignement religieux, soit ceux qui ont été créés de toutes pièces, se sont vus accorder un statut juridique d'autonomie, dès leur création. Toutefois, ces collèges publics dépendaient, et dépendent encore fortement de l'État, relevant directement du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), qui est responsable du financement, de la coordination et du contrôle du réseau et de la sanction des diplômés. Le MEQ détient, notamment, le pouvoir d'autoriser l'ouverture de chaque programme d'études et de fixer la structure des programmes, à travers un Règlement des études collégiales²⁰.

Dans la première phase de l'histoire des collèges, la centralisation étatique se traduit par une réglementation à l'échelle nationale des conditions et des relations de travail. L'État établit, à cette époque, des normes budgétaires uniformes et des politiques centralisées de perfectionnement des cadres et des professionnels.

Les mesures de décentralisation, qui ont leur point de départ en 1985, répondent, entre autres, à une contestation de plus en plus accrue de la centralisation étatique. Elles commencent par autoriser une négociation locale de certaines matières contenues dans les conventions collectives, négociées entre l'État, la Fédération des cégeps et les fédérations de syndicats²¹. On peut considérer que, dès ce moment, les cégeps gagnent de l'autonomie, car ils détiennent la capacité d'établir des relations ou des conditions de travail qui leur sont propres (De Saedeleer, 2002 ; Inschauspé, 1992).

Dans les années 80, les mesures visant l'accroissement de l'autonomie des établissements, bien que graduelles, ont été accompagnées par une réglementation accrue dans certains domaines et la réforme de 1993, accentue cette tendance de « *renforcer le rôle du Ministère en matière d'objectifs et de standards de programme pour accroître*

²⁰Le premier Règlement des études collégiales date de 1984, et il remplace le règlement provisoire en vigueur jusqu'à cette date. Il a été modifié, successivement, en 1993, en 1995 et en 1998.

²¹Loi 37 : *Loi sur le régime des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic.*

l'autonomie des collèges dans le choix des moyens et l'aménagement de l'approche programme » (MESS, 1993²²).

Le nouveau rôle du centre est légitimé par le MESS²³ par la nécessité de faire face à la « *mondialisation des normes et à l'émergence de standards internationaux de compétences* » (MESS, 1993 :7). Mais la réforme de 1993, dite du 'renouveau' a été aussi un moyen de revitaliser un réseau dont les personnels étaient hautement démoralisés après les coupures salariales de la décennie précédente.

Dans le domaine de l'autonomie pédagogique, l'État n'intervient plus dans la définition des programmes menant à une Attestation d'études collégiales (AEC), qui sont désormais des formations conçues localement, par compétences, selon les besoins du milieu. Auparavant, les programmes menant au Diplôme d'études collégiales (DEC) étaient définis à l'échelle nationale. Avec la réforme, la responsabilité de l'élaboration des programmes, basés aussi sur l'approche par compétences, revient aux collèges, l'État limitant son rôle à la définition des objectifs et des standards à atteindre et à l'approbation des programmes décernant le DEC, qui demeure toujours un diplôme d'État.

Pour réaliser ces nouvelles tâches, les Commissions pédagogiques collégiales sont remplacées par des Commissions des Études qui détiennent le pouvoir d'approuver les programmes d'études avant qu'ils soient proposés aux Conseils d'administration.

Les collèges doivent désormais répondre de leurs résultats : le Ministère leur fait parvenir les données concernant les taux de diplomation, notamment, les taux de réussite moyens et les taux de réussite pondérés pour chaque établissement, calculés en fonction du type de programme suivi, des notes du secondaire et du sexe de l'étudiant. Les collèges doivent « *identifier les obstacles à la réussite qu'ils perçoivent, avancer des objectifs de*

²² Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI siècle. L'enseignement collégial québécois : des orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec

²³ En 1993, le réseau des collèges relevait du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), qui n'existe plus, ses fonctions relevant maintenant du MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec.

réussite réalistes, mais ambitieux et établir les moyens adéquats pour atteindre les nouveaux objectifs de réussite souhaitée » (MESS, 1993 : 78), consignés dans leurs Plans de réussite.

Ces nouveaux Plans de réussite que les cégeps doivent établir sont une traduction de la nouvelle dynamique de transfert de compétences de l'État vers les établissements (De Saedeleer, 2002) qui doivent se doter de politiques propres, notamment d'évaluation des apprentissages et d'évaluation des programmes. Signe des nouvelles responsabilités des collèges, leurs dirigeants deviennent, en 1993²⁴, imputables de leur gestion face à l'Assemblée nationale du Québec.

Ces transferts de compétences opérés par l'État ont fait émerger des marges d'autonomie différentes et inégales entre les acteurs et ont établi de nouvelles règles de jeu. Pour comprendre le mode de régulation des cégeps, nous commençons par esquisser la caractérisation des différents acteurs qui interviennent dans ce processus.

4.2.1 Les acteurs

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) - Créé en 1964, le Ministère a entrepris la création du réseau collégial, selon un modèle relativement centralisé. Depuis, il a assuré, simultanément, le rôle de réglementation et de contrôle, en défense de l'intérêt public, et celui de partie prenante, patronale, dans la négociation des conditions de travail des salariés. Dès les années 80, les différentes politiques poursuivies visent une nouvelle division de responsabilités entre le niveau central et celui de l'établissement, introduisant un certain degré de décentralisation, sans pour autant qu'il y ait une perte de contrôle par le MEQ. On peut voir dans ces orientations politiques l'influence du *new public management*.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) – Créé aussi en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation a pour mandat de donner son avis au Ministre, en inspirant les

²⁴ Loi sur l'imputabilité publique des sous-ministres et dirigeants d'organismes publics.

plans à long terme et en maintenant le système d'éducation en contact avec l'évolution de la société.

Après 1993, son mandat s'élargit aux paliers collégial et universitaire²⁵, avec la création de deux Commissions spécialisées, dont une pour l'enseignement collégial. Il a émis plusieurs avis sur l'enseignement collégial et son influence sur les principaux changements introduits aux cégeps s'exerce, au niveau central, auprès des décideurs, et au niveau du débat public.

La Fédération des cégeps – Cette fédération, créée en 1969, regroupe les cégeps sur une base volontaire et représente la partie patronale lors de la négociation des conventions collectives. L'État ne lui accorda, initialement, qu'un rôle de soutien.

Au début des années 80, les présidents des conseils d'administration, qui sont en majorité des représentants des milieux socio-économiques, marquent leur présence dans la Fédération des cégeps, à côté des administrateurs. La Fédération acquiert alors du poids de négociation et s'engage activement dans la revendication d'une plus grande autonomie pour les collèges.

Les fédérations de syndicats – Le pouvoir des fédérations de syndicats est maximal dans les années 70, où elles réalisent des gains substantiels, pour les différentes catégories de salariés, enseignants, professionnels et employés, dans la négociation des conventions collectives. Leur rôle, au niveau local, à travers les Comités de relation de travail, s'exerce au détriment de la marge de manœuvre des administrateurs (Corriveau, 1991 ; De Saedeleer, 2002 ; Inschauspé, 1992).

Le début des années 80 est marqué par des moments de confrontation majeure entre les syndicats et l'État, concernant la rémunération des employés de la fonction publique²⁶. Les mesures de décentralisation alors introduites, en déplaçant certaines négociations au

²⁵ C'est l'année de l'abrogation des lois constitutives du Conseil des collèges et du Conseil des universités.

²⁶ La Loi 70, de Juin 1982, décrète une ponction de 20% de la masse salariale de l'ensemble des fonctionnaires publics.

niveau local, constituent un tournant dans le rôle joué par les fédérations de syndicats, même s'ils sont encore des acteurs de premier plan.

Leurs mots d'ordre sont largement suivis, comme c'est le cas du refus de participation des enseignants aux nouvelles tâches attribuées aux collèges découlant des mesures de décentralisation, notamment l'élaboration des politiques d'établissement et l'évaluation institutionnelle.

Les directions et les cadres - Dirigés par la communauté, représentée par le Conseil d'administration²⁷, les cégeps sont administrés par un Directeur général et un Directeur des études. Un ensemble de cadres dirige les services et participe à la Commission des études.

Dans la phase initiale de la vie des cégeps, le rôle des gestionnaires a été affaibli par l'importance du rôle joué par les acteurs centraux - le MEQ et les Fédérations des syndicats. En plus, les tensions entre les cadres qui, très fréquemment, s'identifiaient à leurs institutions d'origine, minaient leur cohésion interne, face à des enseignants appuyés sur de fortes organisations syndicales.

Avec l'adoption d'une position de défense de l'autonomie des collèges, les gestionnaires vont gagner des marges d'action élargies et ils vont aussi pouvoir adopter des styles de gestion plus stratégiques (L'Hostie, 1998 : 11).

Au fur et à mesure que les Plans de développement sont introduits dans les cégeps, la prise de responsabilité locale impose des limites à la logique corporatiste des centrales syndicales. On peut dire que les transferts de compétences opérés par l'État ont fait émerger des marges d'autonomie accrues pour les gestionnaires.

Dans l'étude menée par De Saedeleer (2002 : 238), tous les cadres dirigeants interrogés se prononcent pour une autonomie accrue de leur institution, car « *être contre*

²⁷ Dans le Conseil d'administration siègent les représentants de la communauté locale et régionale, les représentants des enseignants, des parents et des étudiants et les administrateurs de l'établissement.

voudrait dire qu'il y a des problèmes dans l'établissement, que celui-ci a besoin du support de l'État pour faire face à sa mission ». Les gestionnaires défendent, en général, une autonomie institutionnelle accrue qui permet d'augmenter leur propre marge d'autonomie et qui leur confère aussi plus de responsabilité.

Les enseignants – Le corps enseignant des CÉPEPs a des caractéristiques spécifiques : par leur tâche en matière d'enseignement, par son autonomie professionnelle, la production des contenus de cours et le modèle de gestion par les pairs, il s'apparente plutôt à celui des professeurs d'université (Corriveau, 1991 : 51). Par contre, leur carrière est 'plate' : il n'y a pas de promotions, ni d'épreuves ou d'évaluations qui permettent la définition d'un cheminement de carrière et la sécurité de l'emploi n'est pas mise en question.

Compte tenu du fait que leur organisation en syndicats, qui s'est opérée massivement au moment de la création des cégeps, et aussi en associations, ils possèdent un pouvoir certain, en termes de capacité de négociation, et même un certain avantage dans les débats publics (Corriveau, 1991 ; De Saedeleer, 2002). Mais, après les gains obtenus dans la première phase de la vie des collèges, les années 80 apportent un changement de cap et leur situation se caractérisait alors par les tensions et les conflits internes, l'insatisfaction et l'isolement.

La phase du 'renouveau', après 1993, en apportant une nouvelle division de responsabilités entre le centre et le local, et des acteurs gagnants, les gestionnaires, fait sentir aux enseignants, à tort ou à raison, qu'ils sont 'perdants' et que leurs marges d'autonomie ont été réduites.

Les élèves – Très actifs au début des années 70, ils ont influencé, à cette époque, de façon importante les décisions politiques et forcé le ministère à revoir le régime pédagogique (Corriveau, 1991 ; De Saedeleer, 2002).

Maintenant, leur présence active est en général circonscrite à des périodes de crise, telles que l'imposition des « taxes à l'échec », qui ont été en vigueur de 1998 à 2002, et que leur action a contribué à faire retirer.

La Fédération des parents d'élèves – Cette fédération, en alliance avec la Fédération des cégeps et l'Association nationale des cadres et gérants, qui regroupe les gestionnaires, a eu un rôle de défense du pouvoir local des collèges et d'appui aux mesures de décentralisation.

La Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial (CÉEC) – La Commission, créée en 1993²⁸, composée alors de trois membres, nommés par le gouvernement, avait pour mandat d'évaluer les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et les politiques d'évaluation des programmes des collèges, ainsi que leur mise en œuvre. La mission de la CÉEC a été l'objet d'une mesure législative en 2002, afin de comprendre, de façon explicite, l'évaluation institutionnelle dans les collèges. Son mandat concerne aussi les établissements privés subventionnés.

La Commission a le pouvoir de faire des recommandations au ministre de l'Éducation, notamment celle d'habiliter un collège à décerner le diplôme d'études collégiales (DEC), mais il revient au ministre de déterminer s'il veut habiliter des collèges à décerner le DEC, et aux établissements de présenter leur demande au ministre.

La Commission exerce une fonction de régulation en tout ce qui concerne les politiques institutionnelles adoptées par les collèges, c'est-à-dire, dans le domaine où leur marge d'autonomie s'est accrue plus considérablement.

4.2.2 Le mode de régulation des cégeps

D'après le précédent exposé, nous pouvons conclure que, actuellement, les dispositifs de régulation mis en place au niveau central, bien que nécessairement

²⁸ Par la Loi 38 - Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

contraignants, créent un cadre d'action locale qui permet le développement d'une régulation locale, non seulement informelle, mais aussi formalisée.

Au niveau central, à côté des dispositifs classiques (et relativement stables) de régulation dont le pouvoir central dispose, comme les lois, les règlements, les financements et les prestations de comptes, il y a aussi de puissants dispositifs de régulation périodiquement renégociés avec les partenaires : les conventions collectives.

Cependant, « *les marges d'autonomie des cégep apparaissent comme de nouveaux lieux de discussion sur ce qui est juste et bon de faire dans l'établissement* » (De Saedeleer, 2002 : 10) et ceci se traduit dans les nouvelles politiques internes adoptées par chaque collège.

Les conditions de travail peuvent être l'objet de renégociations locales, dans chaque établissement, des conventions collectives, formalisées par des arrangements locaux et des lettres d'entente entre la direction et les syndicats locaux.

Dans ce cadre d'autonomie locale, les cégeps ont une nouvelle instance externe de régulation, la Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial (CÉEC) qui, tout en respectant leur identité et leur projet, leur envoie des signes clairs sur la qualité et la pertinence des politiques dont ils se sont dotés afin de remplir leur mission. Ce jugement peut avoir comme conséquence l'obligation pour le collège de revoir un ou plusieurs éléments de ses politiques. L'évaluation institutionnelle (ÉI), comprise comme une révision globale de ces politiques, et mise en place dans les collèges suite à la demande de la Commission, fait partie de cette démarche de régulation.

La politique d'évaluation institutionnelle fait partie, simultanément, du mode de régulation central, en tant que dispositif de prestation de comptes, et aussi du système de régulation local de l'établissement, car en principe, elle a pour but de rendre plus transparents les mécanismes locaux de gestion et, implicitement, elle ouvre la place à une renégociation des politiques locales, entre les différents partenaires.

Ce double emploi régulateur de l'ÉI explique que certains acteurs puissent la rejeter, au niveau du système, la percevant comme un instrument de contrôle étatique et de mise en compétition des établissements, mais, par ailleurs, défendent la réalisation de l'ÉI dans leur établissement, comme moyen d'examiner et, éventuellement, de renégocier les politiques locales.

4.2.3 La situation des cégeps au moment de l'étude au terrain

L'avenir des collèges est, périodiquement, remis en question. Les années 80, période de crise, sont celles d'un questionnement concernant l'avenir des collèges qui s'est traduit en de nombreux événements, tels que les colloques de la Fédération des cégeps et les documents qui font l'état de la situation de crise, soit du Conseil des collèges, soit de la Confédération des Syndicaux nationaux. On peut dire que cette remise en question a été surmontée avec la réforme de 1993.

Le moment actuel est aussi une période de remise en question de la pertinence du maintien du réseau, face à la décroissance des effectifs et au niveau des dépenses publiques nécessaires pour le maintenir.

Un épisode récent et significatif est la proposition faite en Décembre 2003, par la Fédération des commissions scolaires du Québec de réforme du système éducatif, débattue en 2004 en Commission parlementaire. C'est en s'appuyant sur une étude commandée à Denis Bédard, que la Fédération a présenté l'impact financier de différents scénarios de réorganisation du système et souligne les avantages d'un scénario consistant fondamentalement à remettre la formation collégiale technique aux commissions scolaires elles-mêmes, et à supprimer le pré-universitaire collégial, le divisant en deux : une partie étant suppléée par l'université et une autre par l'école secondaire²⁹. Bien que cette proposition n'ait pas été acceptée, les craintes sont encore bien présentes, sans que le pouvoir politique ait apporté une clarification de la situation, jusqu'à maintenant.

²⁹ http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Etudes/_pdf/Etudes-Secondaires-Postsecondaires.pdf

Dans ce contexte, la reddition de comptes est un enjeu important pour les collèges. Elle est une occasion de montrer publiquement ce qu'ils ont réalisé, leur contribution à la société québécoise, la pertinence des choix effectués, en communiquant un ensemble de messages passibles d'influencer les décisions concernant leur avenir. En dépit du fait que l'ÉI a représenté une surcharge de travail, les directions des collèges n'ont pas ménagé leurs efforts dans sa réalisation.

Au moment de la réalisation des entretiens, le réseau était confronté à ces craintes concernant son maintien, aux contraintes découlant des baisses d'effectifs, plus sensibles en région, et à l'accroissement de la concurrence dans l'offre de formation.

Cette situation influence la perception des événements de l'ÉI par les acteurs de même que l'image qu'ils veulent en donner, suscitant des états d'esprit que nous avons pu constater chez les interviewés, parfois d'anxiété, parfois de fatigue, parfois d'indignation, et qui teintent les témoignages recueillis.

4.3 L'évaluation institutionnelle dans les cégeps

Le point précédent permet de comprendre certains des enjeux politiques concrets de l'actuelle évaluation institutionnelle des collèges, enjeux qui ont imprimé un caractère particulier aux démarches évaluatives des collèges.

En retraçant l'origine de ces démarches, nous trouvons des références préconisant l'adoption de l'ÉI, non seulement dans les documents officiels, mais aussi exprimés par de nombreux auteurs, dès la période de création des cégeps. Parallèlement, nous trouvons aussi l'expression des contestations et des désaccords face aux décisions concrètes prises par le gouvernement dans le sens de mettre en place des dispositifs évaluatifs. Nous avons choisi d'en faire un bref rappel, car ce parcours historique met en évidence la démarche gradualiste de mise en place des politiques évaluatives dans le réseaux des collèges.

Dans les recommandations du rapport Parent, un système d'accréditation des cégeps était déjà prévu, bien qu'il n'ait pas été mis en place par la Loi 21. En 1973, un rapport de

Paul-Émile Gingras et ses collaborateurs sur l'évaluation des collèges propose l'adoption d'un processus d'auto-évaluation, dans le but de stimuler le développement des établissements.

4.3.1 La première phase : la priorité à l'évaluation des apprentissages

Quand, en 1979, une Commission d'évaluation, formée par le Conseil des collèges, est créée, ayant pour mission d'évaluer les politiques d'évaluation des collèges et leur mise en exécution, la Fédération des cégeps réagit au projet, s'opposant à l'évaluation telle qu'elle est définie par le Ministère. Dans le document « *Réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps. L'évaluation*³⁰ » la Fédération se déclare favorable à l'élaboration de politiques locales d'évaluation des étudiants, mais elle affirme que l'évaluation des collèges, y compris l'analyse locale des programmes de formation, doit être la responsabilité des collèges.

L'année suivante, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis sur « Les études collégiales³¹ », essaie de dédramatiser le problème de l'évaluation et recommande que « *le Gouvernement, par des dispositions définies dans le règlement amène les collèges à se doter de politiques institutionnelles d'évaluation d'ici trois ans* ».

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) vont constituer le premier palier de l'édifice évaluatif. Pour les collèges, la mise en place des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages implique :

« L'élaboration d'un document officiel dans lequel le collège indique comment il entend assumer sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiants et étudiantes et d'en témoigner. (...) Elle indique également les responsabilités des divers intervenants et comment le collège entend s'assurer de l'application de sa politique »³².

³⁰ *Réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps. L'évaluation.* LB2328.15 Q4 R42 1979.

³¹ Avis adopté à la 240^e réunion du CSE, le 14 novembre 1980 : 5.

³² <http://www.CÉEC.gouv.ca>

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ont soulevé des résistances, même si, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cégeps, leur pertinence est défendue comme une démarche de reddition de comptes à la société et comme un mécanisme nécessaire pour garantir la fiabilité des diplômes décernés.

Les arguments de ceux qui s'opposent aux politiques d'évaluation collégiale, sont basés, d'un côté, sur les dangers de perte d'autonomie pour les institutions - principale menace selon la Fédération des cégeps - et de l'autre, sur l'entrave à la liberté académique - principal argument pour les Fédérations syndicales (Corriveau, 1991 : 41). Ces acteurs institutionnels et leurs bases, en percevant les PIEA comme une menace, ont essayé de contrecarrer ces politiques (Corriveau, 1991 : 41) ; ainsi, le processus d'adoption de ces politiques a été long et c'est seulement en 1985 que 92% des collèges sont dotés d'une PIEA jugée satisfaisante par la Commission d'évaluation du conseil des collèges (CÉEC).

Dans son rapport de 1988-89, intitulé « *La mise en œuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages* », la CÉCC présente l'état de la situation à la fin de cette première phase d'évaluation. Elle constate que dans les collèges de taille moyenne ou grande, ce sont les départements qui assurent la plupart des tâches au détriment d'une politique d'ensemble, et que la gestion par les pairs et la difficulté de concertation rendent le processus complexe et, en plus, les mécanismes de vérification sont inexistantes.

À cette période, cependant, plusieurs collèges vont prendre l'initiative de réaliser une démarche propre d'auto-évaluation. Dans le cadre de la mise en place d'un management participatif et stratégique, certains collèges avaient introduit des démarches de gestion basées sur des Plans de développement, précédés d'autoanalyses de la réalité institutionnelle. Dans la plupart de ces cas, l'analyse institutionnelle a été menée en suivant le modèle d'auto-évaluation proposée par le CADRE³³, comme dans le cas étudié par

³³ Le CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) a publié en 1971 un guide d'auto-évaluation institutionnelle adapté à la réalité québécoise et, par la suite, il a développé une approche appelée d' « analyse institutionnelle ». Le CADRE a ensuite publié un nombre important de documents et d'instruments pour l'analyse institutionnelle.

Sylvestre (1996). Ces démarches évaluatives, entièrement volontaires, découlent d'une dynamique interne des établissements concernés et obéissent davantage à la logique du développement organisationnel qu'à celle de la reddition de comptes.

4.3.2 La deuxième phase : l'évaluation des programmes et les plans de réussite

La deuxième phase de la démarche d'évaluation, celle de l'implantation des Politiques institutionnelles d'évaluation des programmes (PIEP), débute avec la réforme de 1993. Une des douze orientations majeures de cette réforme concerne l'évaluation et vise à instaurer un dispositif d'évaluation plus rigoureux et plus crédible « *comme la contrepartie normale d'une autonomie accrue des établissements* » (MESS, 1993 : 8).

La nouvelle Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), créée en 1993³⁴ avec un mandat plus élargi que l'ancienne CÉCC, va commencer sa tâche en mettant en place des évaluations expérimentales de certains programmes.

À cette fin, la CÉEC a fourni aux collèges un Guide spécifique pour chaque évaluation expérimentale de programme, mais elle a aussi demandé à chaque collège d'élaborer sa propre politique d'évaluation de programmes (PIEP), avec un calendrier et des outils propres.

La phase d'évaluation expérimentale a concerné des programmes présentant les plus faibles taux de diplomation et a suivi l'échéancier suivant:

- En 1994, le Programme de Techniques d'éducation en services de garderie et le Programme d'Informatique ;
- En 1995, le Programme de Sciences humaines ;
- En 1996, le Programme de Techniques administratives.

L'amélioration des taux de diplomation du collégial étant l'un des objectifs majeurs de la réforme du collégial, la CÉEC va ensuite demander à chaque collège d'établir un Plan

³⁴ Par la Loi 38 - Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

de réussite, avec des objectifs quantifiés. Ces Plans et les rapports annuels respectifs sont soumis à la Commission qui peut faire des suggestions ou des recommandations et apprécier les démarches d'amélioration introduites dans le Plan. Vu le caractère quantitatif de beaucoup des indicateurs nécessaires à cette planification, elle est perçue comme ayant un caractère plus contraignant que les autres dispositifs évaluatifs.

La deuxième phase de la démarche évaluative a atteint ses objectifs : en janvier 2002, 95% des établissements, publics et privés, se sont dotés d'une PIEP et, dans 97% des cas, elle est jugée « satisfaisante » ou « entièrement satisfaisante » par la Commission³⁵.

Après avoir examiné les politiques institutionnelles en matière pédagogique et d'évaluation de programmes dans l'ensemble des collèges, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a estimé que le moment était venu de franchir un pas supplémentaire et d'examiner les établissements dans leur globalité.

4.3.3 La troisième phase : l'évaluation institutionnelle

4.3.3.1 Les buts et les enjeux de l'évaluation institutionnelle

Le troisième palier de la démarche d'évaluation, celui de la mise en place des Politiques institutionnelles d'évaluation institutionnelle (PIÉI), démarre en juin 2000. La Commission la justifie par le constat qu'elle a fait, dans le cadre des évaluations de programmes, que certains problèmes avaient leurs sources ailleurs que dans le seul cadre d'un programme et pouvaient aussi appeler une solution à l'échelle de l'établissement. Elle situe cette évaluation dans la suite de ses opérations antérieures, ayant la même perspective de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et à l'implantation d'une culture de l'évaluation.

Selon la définition de la Commission, l'évaluation institutionnelle (ÉI) est une « *démarche continue et concertée d'analyse et d'appréciation de la réalisation de la mission éducative d'un établissement* » » (CÉEC, 2000 : 3).

Le but de la démarche évaluative, tel qu'il est énoncé dans le Guide de l'évaluation institutionnelle (voir Appendice VIII), c'est d'amener le collègue à poser « *un regard critique sur son organisation et sa gestion, à mesurer l'atteinte de ses objectifs institutionnels, à apprécier les moyens qu'il s'est donné pour assurer son développement et s'ajuster aux attentes de la société et à vérifier la qualité de ses pratiques de communication* » (CÉEC, 2000 : 3). Et en conséquence, elle devra interpeller, à des degrés divers, tous les acteurs d'un établissement.

Pour la CÉEC, l'objectif premier de l'ÉI est d'aider les collègues à s'acquitter encore mieux de leur mission de formation. Le but de reddition de comptes n'est pas explicitement énoncé ; par contre, la démarche est associée explicitement à l'habilitation des collègues à décerner les Diplômes d'enseignement collégial (DEC) : « *c'est dans un contexte de démarche graduelle vers l'habilitation³⁶ que la Commission convie les cégep à une évaluation institutionnelle* » (CÉEC, 2000 : 1).

La Fédération des cégeps, bien qu'elle ait donné son accord de principe à l'ÉI, s'est prononcée contre la « *mise en concurrence* » des cégeps dans la course vers l'habilitation. Les syndicats enseignants se sont aussi fortement prononcés contre cette disposition.

La Commission a alors essayé de désamorcer cet élément de tension et, en 2001, son président affirme :

« *Afin d'éviter que l'habilitation fasse objet d'une compétition au terme de laquelle les premiers rendus bénéficieraient d'un avantage indu, la Commission a accepté de procéder d'abord à l'évaluation institutionnelle de tous les établissements et de ne faire aucune recommandation avant la fin de cette opération³⁷* ».

Ainsi, ce puissant enjeu de l'ÉI a été mis entre parenthèses par la Commission qui a voulu apaiser les craintes soulevées par le lien entre l'ÉI et l'habilitation, « *afin que tous*

³⁵ http://www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/ANNUEL/Rapport_annuel_2001-02.pdf, page 23.

³⁶ L'habilitation à décerner le diplôme d'études collégiales (DEC) qui est un diplôme d'État, décerné par le Ministre de l'Éducation.

*participent sereinement à cette évaluation*³⁸ ». Ce qui n'a pas été le cas, vu que l'opposition des fédérations des syndicats des enseignants vis-à-vis la démarche d'évaluation institutionnelle, en tant qu'initiative inscrite dans la politique de décentralisation, s'est maintenue. Leur insatisfaction face aux garanties données par la Commission et l'exigence non satisfaite que la clause de l'habilitation soit retirée de la loi, a dicté leur refus de participation au processus. Ainsi, les fédérations ont demandé aux syndicats locaux de boycotter ces initiatives, ce qui a été suivi par les enseignants ; le boycott a eu comme conséquence que la participation des enseignants à la démarche d'ÉI a été très faible.

4.3.3.2 La démarche d'évaluation institutionnelle

L'ÉI est une démarche formelle définie par des textes officiels et qui doit être accomplie en suivant des directives précises concernant les critères d'évaluation et la procédure à suivre. Elle comporte deux phases distinctes, mais complémentaires : « *une démarche d'auto-évaluation réalisée par et pour le collège, suivi d'un regard externe d'évaluation posée par la Commission* » (CÉEC, 2000 : 3).

La CÉEC discrimine les étapes du processus de la manière suivante :

1. Préparation et adoption par le collège d'un rapport d'auto-évaluation, à la lumière des critères présentés dans le guide d'évaluation de la Commission ;
2. Analyse du dossier et visite de l'établissement par un comité composé d'un commissaire et d'experts externes à la Commission ;
3. Transmission au collège d'un rapport préliminaire et réaction du collège ;
4. Étude par la Commission des commentaires du collège, suivie de modifications au rapport, s'il y a lieu ;
5. Adoption du rapport définitif de la Commission. Ce rapport est transmis au collège et au ministre et est rendu public.

En ce qui concerne le premier moment du processus, l'auto-évaluation, elle a pour objet « *l'établissement dans sa globalité, avec ses orientations et ses politiques, ses*

³⁷ Allocution de M. Jacques L'Écuyer, Président de la CÉEC, proférée le 8 juin 2001 : .3. www.CÉEC.gouv.qc

³⁸ Allocution de M. Jacques L'Écuyer, Président de la CÉEC, proférée le 8 juin 2001 : .5. www.CÉEC.gouv.qc

processus de gestion des programmes ainsi que des ressources et services liés à la mission de formation »³⁹.

Les critères retenus par la Commission pour l'auto-évaluation de l'établissement concernent :

1. La précision des objectifs institutionnels, leur congruence avec la mission du collège et leur pertinence par rapport aux attentes des étudiants et de la société.
2. L'adéquation du mode d'organisation et de gestion.
3. L'atteinte des objectifs institutionnels.
4. La capacité du collège à assurer son développement.
5. L'intégrité et la transparence des pratiques de communication.

Au regard de chacun des cinq critères, la Commission indique des thèmes auxquels elle porte une attention spéciale⁴⁰. Elle demande aussi aux collègues qu'ils identifient les points faibles et proposent des voies d'amélioration, en fournissant un plan d'action avec des priorités, responsabilités et échéances. Ils doivent aussi expliciter la démarche d'auto-évaluation suivie.

L'approche retenue par la Commission pour la conduite de l'auto-évaluation est essentiellement celle d'une démarche qui se veut formative et créatrice d'une culture d'évaluation. En effet, il s'agit d'une modalité où les objets d'évaluation ne sont pas pris en compte indépendamment du système auquel ils appartiennent, et où les produits de l'évaluation ne sont pas normalisés en vue d'une comparaison. Au contraire, la Commission veut que les établissements soient autonomes dans la création d'une démarche d'auto-évaluation qui respecte leur identité propre et adaptée à leur réalité.

L'évaluation y est entendue comme un processus social contextualisé, qui englobe l'information et la participation des différents acteurs et aussi la négociation de la démarche et des méthodes de recueil de données. Ces évaluations ont l'avantage de permettre l'émergence du sens de l'action par les acteurs, de les amener à expliciter leurs valeurs, à analyser des situations et à négocier des compromis.

³⁹ <http://www.CÉEC.gouv.qc.ca/fr/commission/mandat.htm#5>

⁴⁰ voir <http://www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-OC/EvaluationInstitutionnelle.pdf>: 10

Néanmoins, cette démarche n'est qu'un premier moment de l'ÉI; la visite de la Commission, son rapport et la mise à disposition du public du résultat final, constituent un deuxième volet de l'ÉI, indissociable du premier et qui le conditionne.

4.3.3.3 Le regard extérieur et le rôle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Ainsi, le rapport d'auto-évaluation est écrit pour être lu, premièrement par la CÉEC, ensuite par tous ceux à qui le collège veut le divulguer. Dans certains cas, il est disponible sur le site officiel du collège. Le produit de l'opération interne d'évaluation devient, alors, externe.

La visite de la Commission à l'établissement a pour but de « *valider ce rapport et obtenir, le cas échéant, de l'information complémentaire*⁴¹ ». À la suite de rencontres avec les dirigeants et les différentes instances, ce qui comprend les représentants des enseignants, des étudiants, des professionnels et des personnels de soutien, la Commission rédige un rapport préliminaire et l'envoie au collège.

Le rapport final de la Commission, élaboré à la suite des réactions de l'établissement, présente le jugement porté par la CÉEC vis-à-vis de la qualité des démarches adoptées par le collège et, éventuellement, de ses forces et faiblesses et peut comporter des recommandations et/ou des suggestions. Si le rapport comporte des recommandations, la Commission demande aux collèges de rendre compte des mesures prises. Car, en vertu de sa loi constitutive, la Commission a pour mandat, comme elle même le rappelle, de remplir des rôles très élargis, notamment⁴² :

1. Recommander au collège de prendre des mesures concernant son organisation, son fonctionnement et sa gestion académique ;
2. Accompagner le collège dans sa démarche d'auto-évaluation ;
3. Accréditer la démarche du collège, en posant un regard externe ;
4. Juger de la capacité du collège à offrir dans les meilleures conditions une formation de qualité ;

⁴¹ http://www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/ANNUEL/Rapport_annuel_2001-02.pdf: 16

⁴² Allocution de M. Jacques L'Écuyer, Président de la CÉEC, proférée le 8 juin 2001 : 1.

5. Garantir la fiabilité des diplômes.

Les premiers six rapports publiés par la CÉEC, le 9 décembre 2003⁴³, contiennent tous des suggestions : deux de ces rapports comportent aussi des recommandations et un autre rapport signale des « lacunes ». Dans ces trois cas, la Commission fait savoir qu'elle souhaite être informée des actions réalisées à la suite des jugements portés.

Dans le cadre de l'ÉI, les visites de la Commission dans les établissements se sont déroulées sur une période de deux ans (2002-2004). La première ÉI des collèges a eu un retard face à l'échéancier prévu, qui fixait la remise des rapports d'évaluation à décembre 2002, les visites se déroulant entre 2001 et 2003 et le bilan de l'opération devant être déposé en 2003. À cause du petit nombre de collèges qui ont remis leur rapport en avance par rapport au calendrier, le commencement des visites de la Commission a dû être reporté à la fin 2002⁴⁴.

La Commission attribue ce délai dans la remise des rapports à la nouveauté de l'évaluation demandée et à la nécessité de procéder, au même moment, à l'élaboration des plans de réussite⁴⁵.

L'ensemble des documents d'évaluation que les collèges soumettent à la Commission et les démarches respectives de suivi permettent à celle-ci d'avoir une bonne connaissance des établissements et d'exercer un très important rôle régulateur. Par contre, les directions des collèges se voient maintenant confrontées à un complexe dispositif de planifications et d'évaluations, d'ampleur différente et qui parfois se superposent. Par la suite, les collèges devraient présenter leurs Plans stratégiques⁴⁶, en juin 2004.

⁴³ Six rapports concernant l'ÉI des collèges suivants : Collège d'Alma, cégep de Granby Haute-Yamaska, Collège André-Grasset, Collège Jean-de-Brébeuf, Collège Laflèche, École de musique Vincent-d'Indy

⁴⁴ http://www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/ANNUEL/Rapport_annuel_2001-02.pdf.23

⁴⁵ http://www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/ANNUEL/Rapport_annuel_2001-02.pdf.23

⁴⁶ *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* - Projet de loi n° 123, 2002, chapitre 5, adoptée par l'Assemblée en décembre 2002.

4.4 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons esquissé certains axes importants du contexte politique et administratif où s'est déroulée l'évaluation institutionnelle des cégeps. Cette description nous permet de comprendre la façon dont ce dispositif, à l'intérieur d'un ensemble plus vaste de mécanismes régulateurs, contribue à assurer la régulation centrale d'établissements jouissant d'une certaine autonomie.

Les différentes catégories d'acteurs du processus ont été présentées, ainsi que leur situation par rapport aux dilemmes politiques du secteur collégial. Nous avons aussi indiqué les contraintes externes et les défis actuels auxquels il fait face pour assurer le maintien du secteur et améliorer sa performance.

Les éléments historiques esquissés nous permettent de comprendre le processus d'implantation des dispositifs d'évaluation dans le réseau collégial et le rôle qu'ils y remplissent. Ce processus de mise en œuvre des différents paliers de l'édifice évaluatif met en évidence l'importance de ses enjeux pour les acteurs concernés. Tel que l'avait déjà remarqué Inchauspé (1992 : 86) :

« Le système mis en place pour évaluer la formation et pour s'assurer de la valeur de cette évaluation, c'est-à-dire, pour s'assurer le contrôle de la qualité, détermine toujours le champ de force et de pression dans lequel les acteurs exercent leur rôle et leur pouvoir. On touche là une des régulations les plus déterminantes et les plus profondes d'un système d'enseignement ».

Dans les deux prochains chapitres, à travers la description de deux démarches d'ÉI et l'analyse du discours des acteurs concernés, nous essaierons de comprendre le rôle que celle-ci a joué dans la régulation locale de ces collèges. Notre attention va se porter sur ceux qui ont mené ces démarches et comment, dans le cadre des contraintes réelles, ils ont réalisé la démarche évaluative demandée par la Commission, comment ils l'ont vécue et ce qu'ils en attendent.

Chapitre 5 :

La démarche d'évaluation institutionnelle au collège Azur

5.1 Introduction

Ce chapitre présente une description du processus d'évaluation institutionnelle (ÉI) dans le collège Azur, basée sur l'analyse de la documentation interne et des témoignages des cadres interviewés. Dans une première partie du chapitre, nous caractérisons le collège Azur, dénomination attribuée au collège pour préserver l'anonymat et la confidentialité des données rendues disponibles par les informateurs. Dans cette caractérisation, en plus des données d'ordre général concernant la taille, la localisation, le poids relatif des filières, nous présentons aussi les orientations dominantes de la gestion du collège. Elles font partie intégrante de ce que ses membres appellent leur 'culture institutionnelle' et elles sont importantes pour comprendre la configuration que l'ÉI a prise dans le collège.

La seconde partie est un récit du processus d'évaluation institutionnelle du collège, en ce qui concerne les actions entreprises, les choix réalisés par les décideurs, les motifs présidant à ces choix et leurs conséquences. Les difficultés signalées par les interviewés concernant la démarche d'ÉI, ainsi que les solutions visant à les résoudre.

Dans la troisième partie, nous analysons le processus en essayant de rendre lisibles les différents enjeux de la démarche, pour ses intervenants, et nous retenons de ce cas les faits qui peuvent fournir des éléments de réponse à notre questionnement théorique, notamment au sujet des liens entre le mode de régulation et l'évaluation institutionnelle et l'adaptation locale de l'ÉI.

5.2 Le contexte

5.2.1 L'institution

Le collège Azur est situé dans le grand Montréal et, par sa population, il est bien le reflet du caractère multiculturel de la ville. Sa population étudiante, qui s'élève à plus de 6000 étudiants à temps plein, est répartie sur trois programmes d'études préuniversitaires et 22 programmes techniques⁴⁷. La diversité de l'origine géographique et ethnique des élèves est hautement valorisée au collège qui affiche, à l'entrée, une énorme mappemonde signalant les 53 pays d'où proviennent les étudiants et aussi les 35 pays d'origine des personnels.

Les membres de l'institution sont fiers de son passé, dont on retrouve les traces dans les photos affichées, et de l'héritage culturel reçu des institutions qui ont été à l'origine de sa création, en 1967, soit la tradition humaniste d'un ancien collège jésuite, soit la performance professionnelle des instituts techniques fondateurs.

Ils sont aussi fiers des réalisations présentes : la qualité des formations décernées, la vigueur du projet institutionnel et la convivialité du climat de travail. Le sourire et le regard de satisfaction des personnes interviewées, quand ils parlent de leur collège, viennent confirmer les propos entendus. Le plaisir que les personnes ont à en parler et, en même temps, l'ouverture vis-à-vis de l'extérieur, vers ceux qui peuvent leur apporter un regard nouveau sur cette réalité ont marqué les échanges qui ont eu lieu dans le cadre de l'étude que nous y avons réalisée, pendant les trimestres d'automne 2003 et d'hiver 2004.

L'ensemble des cadres affirme une volonté de choisir des chemins propres à l'institution et prépare son développement futur, non seulement par le perfectionnement et l'amélioration de la performance, mais aussi par la mise au point du projet éducatif et d'un plan stratégique à moyen terme.

⁴⁷ Douze de ces programmes techniques sont offerts en exclusivité provinciale ou régionale, ce qui constitue un atout important pour le collège.

Finalement, pour situer le collège dans un réseau collégial caractérisé par une grande diversité des établissements compte tenu de la localisation, la taille, les filières et l'histoire, le collège Azur peut être décrit comme un collège urbain, de grande taille, avec un fort poids des formations techniques⁴⁸ et une histoire d'affirmation de son autonomie et de son projet. Avec ses quelque 900 personnes employées et une importante clientèle en formation continue (plus de 1000 étudiants) et des cours d'été (1 300 élèves chaque année), qui s'ajoutent aux plus de 6000 élèves à temps plein, ce cégep public est aussi une organisation d'une complexité très considérable. La gestion d'une telle organisation est conduite avec professionnalisme, en suivant des orientations demeurées constantes depuis les vingt-cinq dernières années.

5.2.2 Les orientations générales de la gestion du collège

Dans les entretiens, les cadres du collège ont fait de nombreuses références à la culture de leur établissement⁴⁹. Dans ces références, les plus nombreuses concernent la gestion stratégique (18 sur 50) et la culture de concertation (16 sur 50).

En effet, les principales orientations de gestion au collège Azur sont en place depuis longtemps et ont donné lieu à l'institutionnalisation d'un cadre de conduite stable, caractérisé par la concertation et par une démarche stratégique de gestion, mises au service d'une visée pédagogique centrée sur la mission de formation du collège. Ces orientations ont, ainsi, instauré un mode de régulation locale dont il faut saisir les éléments fondamentaux afin de comprendre la démarche d'ÉI dans le collège.

5.2.2.1 Une régulation locale à travers des pratiques de concertation

La concertation est définie, dans les documents officiels du collège, comme « *l'outil privilégié de travail, de prise de décision et de résolution de problème et ce sur la base de processus transparents de gestion et de communication*⁵⁰ ». Elle se traduit par la

⁴⁸ 35% des élèves sont inscrits aux programmes pré-universitaires et 65% aux programmes techniques.

⁴⁹ Il y a dans les entretiens dépouillés 50 unités de sens qui concernent la culture du collège.

⁵⁰ *Politique de gestion des programmes*, PO-05 : 6

« *décentralisation de la prise de décision*⁵¹ » et l'adoption d'une démarche participative impliquant étroitement les comités techniques et, plus ponctuellement, des comités de changement.

Les décisions prises dans ces comités sont, *a posteriori*, formellement adoptées par les comités des relations de travail. Les instances participatives du collège relèvent d'une approche de gestion des ressources humaines basée sur la négociation, la prémisse qui la sous-tend étant la confiance dans « l'autonomie, la responsabilisation et la créativité⁵² » des personnels.

Pour ce qui est de leur fonctionnement dans la pratique, un des cadres interviewés nous parle des comités de changement de la façon suivante:

« Juste pour vous donner un aperçu de la philosophie des ressources humaines, lorsqu'il y a des problèmes à résoudre où on a besoin de réorganiser de façon importante un secteur d'activité qui implique les différentes personnes du service concerné, ils (la régie) font intervenir des personnes de ces secteurs-là pour discuter de comment on devrait réaménager les tâches, les rôles, le nombre de postes, les méthodes de travail. On discute dans ces comités-là de choses opérationnelles et fonctionnelles, on implique les syndicats aussi dans ces décisions-là. S'il y a abolition ou création de postes, à ce moment-là, on a chacun une vision de ça, mais on arrive toujours à un constat qui est signé en engagement. » (F-Paragraphe 78).

La direction tient des réunions périodiques avec les syndicats locaux et l'importance de la négociation locale est visible dans le nombre et le contenu des ententes locales : entre 1987 et 2002, il y a eu 38 « *arrangements locaux* » signés par la partie patronale et la partie syndicale. Ces arrangements formels, qui doivent être déposés légalement au Ministère du Travail, ont été majoritairement signés au début des années 90, pour résoudre des conflits. Normalement, les négociations se parachèvent par des accords moins formels, les « lettres

⁵¹ *Rapport d'auto-évaluation institutionnelle*, Novembre 2002 : 104

⁵² *Rapport d'auto-évaluation institutionnelle*, Novembre 2002 : 105.

d'entente », consignés uniquement dans les documents de politique interne et dans les règlements du collège (De Saedeler, 2002 : 303).

Les interviewés réfèrent, maintes fois, à la culture participative du collège comme étant un de ses atouts majeurs, en tant que soutien d'un climat relationnel positif et de la motivation des personnels. L'importance de cet élément pour le vécu des personnes est indiquée par des propos tels que :

« Notre modalité de fonctionnement avec la Commission des études et les comités permanents, la gestion concertée, fait partie du climat, de la convivialité dans cette boîte-ci ; c'est probablement l'établissement où j'ai vécu ça avec le plus de bonheur, cette convivialité-là ». (E -Paragraphe 87).

Cependant, cette orientation est aussi caractérisée, et parfois en simultanément, comme une faiblesse du collège, engendrant une lourdeur des processus, exigeant beaucoup de temps de consultation et de négociation des ententes. Elle mène parfois à des impasses sur des dossiers plus délicats, où il est impossible d'arriver à des décisions consensuelles, car des règles implicites dans ce type de régulation délimitent le champ des ententes possibles.

La régulation locale repose sur une négociation directe entre la direction et les syndicats où le but visé renvoie à la recherche du consensus. Cette forme de régulation accorde aux syndicats un important poids décisionnel et, en même temps, assure la paix sociale et une cohésion institutionnelle considérable.

5.2.2.2 La gestion stratégique et les pratiques évaluatives

L'orientation stratégique de la gestion du collège est abondamment illustrée dans les documents officiels du collège - plans, politiques et rapports. Dans le *Rapport d'auto-évaluation institutionnelle* (2001 : 203), elle est décrite de la façon suivante :

« La poursuite de la mission et des grands objectifs du Collège se traduit en plans triennaux d'action et de développement, ceux-ci donnant naissance, dans chaque service et département, à des plans annuels de travail qui fixent les responsabilités spécifiques des intervenants et les échéanciers détaillés de réalisation. Une telle gestion planifiée des activités fait maintenant partie de la culture institutionnelle ».

La plupart des cadres interviewés font aussi référence à la décision de procéder par plans triennaux de développement institutionnel et y trouvent plusieurs avantages. Selon un des cadres interviewés, cette approche de planification :

« a permis de gérer les finances, de sorte à accumuler certains surplus, de sorte qu'on pouvait faire des investissements, au niveau des équipements, au niveau du développement de l'établissement, ce qui a bien servi le collège. Au niveau de la gestion des ressources humaines, on s'est donné aussi des mécanismes, des priorités de fonctionnement dans cette planification-là, qui ont bien servi l'établissement. » ((E -Paragraphe 79).

Une démarche de gestion stratégique implique des pratiques d'évaluation, celle-ci étant un des éléments essentiels dans la boucle d'action stratégique. En effet, dans le collège, les différentes instances réalisent des rapports annuellement. Ceux-ci sont résumés dans les rapports annuels du collège, où nous trouvons aussi la référence aux différentes démarches d'évaluation entreprises dans plusieurs domaines : la gestion pédagogique, la gestion des ressources humaines, des ressources matérielles, informationnelles et financières. Des bilans sont également réalisés en rapport avec les plans triennaux d'action et de développement, en ce qui concerne, fondamentalement, l'exécution des actions prévues.

Il y a, donc, une démarche de planification, à court et à moyen terme, et une démarche d'évaluation, intégrées au fonctionnement régulier du collège. Quand le *Plan d'action et développement 2001-2004* est adopté, en mai 2001 et qu'on y retient, comme priorité, la réalisation de l'ÉI, cette décision est accompagnée de la considération suivante :

« Le processus d'évaluation est déjà présent dans les façons de faire du Collège, ce qui est nouveau réside dans le fait de produire un rapport d'auto-évaluation institutionnel portant sur l'ensemble des activités du Collège à partir d'un cadre d'évaluation externe. »

Les cadres interviewés font référence à cet aspect du contexte de la mise en place de l'ÉI, soit l'existence dans le collège d'une démarche de gestion qui comprend déjà l'évaluation :

« Le collège a un bon historique de plans stratégiques et on est habitué depuis déjà plusieurs années de concevoir des plans triennaux avec, évidemment, une lecture de l'environnement ou une lecture du contexte pour évaluer, en fait, des objectifs qu'on devrait se doter (F -Paragraphe 5).

Face à la démarche d'ÉI proposée par la Commission, ces cadres sont aussi conscients qu'elle *« va plus loin, car le rapport d'auto-évaluation c'est un rapport qui se veut, en même temps, un portrait de la situation et un portrait critique.»* (F -Paragraphe 5). Et, même dans les cas où les sujets estiment que ce fut *« intéressant »* de faire ce portrait critique de la situation, ils considèrent que *« ceci nous obligeait à faire un exercice pour lequel on avait déjà des résultats »* (G -Paragraphe 8).

Selon les mots de l'un des interviewés, l'imposition par l'externe d'une telle démarche est ressentie comme *« un nivelage par le bas »* (B - Paragraphe 39), le collège s'étant déjà doté de démarches de planification et d'évaluation jugées adéquates. Selon un autre cadre :

« on avait déjà des mécanismes de connaissance des clientèles et d'évaluation des taux de satisfaction, comme nous avons, au collège, des plans d'action et de développement, qu'on faisait des bilans et des priorités. L'impression que j'ai est qu'il y a des collègues qui ont du apprendre à travailler comme ça, alors que nous, on le faisait depuis toujours. » (D - Paragraphe 4).

Par rapport à cet aspect de la gestion du collège, la question de la pertinence de l'ÉI est explicitement soulevée par certains des interviewés, dans des termes tels que : *« Je pense qu'au collège on a de bons outils de diagnostic qui nous permettent justement d'évaluer nos forces et nos faiblesses. Donc qu'est-ce que ça va rapporter de plus? »* (C - Paragraphe 40).

Ainsi, on peut constater que l'existence de pratiques évaluatives au collège qui semblerait, au départ, rendre plus aisée la réalisation de l'ÉI, peut aussi remettre en question, du moins en partie, la pertinence et l'opportunité de la démarche.

5.3 Le déroulement du processus d'évaluation

5.3.1 L'impact local du boycott des enseignants

Dans le cadre de l'opposition des Fédérations des syndicats des enseignants à la démarche d'évaluation institutionnelle, en tant qu'initiative inscrite dans la politique de décentralisation, les syndicats locaux ont été invités à boycotter ces initiatives. Par la suite, au collège Azur, le syndicat du personnel enseignant (FNEEQ) a signifié à la direction son refus de participer à ce dossier, tant que l'habilitation demeurerait liée à l'évaluation, tel que stipulé par la loi.

En mai 2001, lors de la votation du Plan d'action et de développement 2001-2004 qui incluait la réalisation de l'auto-évaluation institutionnelle et adopté par le Conseil d'administration, ce refus de participer à l'ÉI a été réaffirmé par les enseignants. Les enseignants ont exprimé, alors, leur adhésion au Plan 2001-2004, sous réserve de ce point particulier.

Cette circonstance constitue une contrainte majeure pour le déroulement de l'ÉI et va limiter les choix à effectuer par la régie du collège concernant le processus qui devra, désormais, se passer de la participation des enseignants. Face à cette situation, il devenait impossible de faire une démarche pleinement participative, en accord avec la culture de concertation de l'établissement, et de constituer le Comité d'évaluation institutionnelle, à l'instar du processus adopté dans d'autres dossiers similaires du Collège.

5.3.2 Les choix de la régie

C'est dans ce contexte que la régie du Collège va prendre en main le dossier. Des rencontres des gestionnaires ont lieu au début de l'année de 2001 : « *on s'est réuni, toute l'équipe de direction, à l'extérieur, pendant une journée et demie, on a réfléchi pour savoir comment aborder la question* » (DG1 - Paragraphe 76). La participation des enseignants

étant exclue, la régie décide de limiter l'opération aux cadres du collège et de ne pas réaliser de consultations élargies.

Le directeur général reçoit, alors, le mandat du conseil d'administration (c.a.) d'assurer la conduite de l'ensemble des travaux relatifs à la préparation et à la production d'un rapport d'auto-évaluation institutionnelle, en référence au Guide d'évaluation institutionnelle produit par la CÉEC et de soumettre ce rapport au c.a. pour adoption, avant décembre 2002.

Dans le Rapport, le choix de la démarche est clairement attribué aux circonstances particulières de réalisation de l'ÉI, vu que « *dans le contexte de la philosophie de gestion des ressources humaines prévalant au Collège, l'évaluation institutionnelle de l'ensemble des activités du Collège aurait normalement fait l'objet d'une large consultation à l'instar d'autres dossiers importants du Collège* »⁵³.

Ainsi, la régie décide d'entreprendre le processus avec la participation de l'équipe de cadres, et plus spécifiquement des responsables des différents services, et en recourant essentiellement aux documents déjà disponibles au collège. Voici la justification proposé par le directeur général en entrevue :

« Quand la demande a été placée par la Commission d'évaluation pour faire l'évaluation, et qu'on avait à l'horizon le boycott des professeurs, on a décidé d'avoir une approche plus administrative qu'une approche de grande consultation de la population. Ça a été notre choix. » (DG1- Paragraphe 22).

La direction a aussi résolu de strictement respecter les indications de la CÉEC en ce qui concerne les items d'évaluation, sans pour autant négliger de dégager des visées pour l'ÉI qui soient propres à l'institution.

⁵³ Rapport d'auto-évaluation institutionnelle, Novembre 2002 : 19.

5.3.3 La concertation initiale

Les réflexions qui ont eu lieu dans les réunions initiales de la régie élargie portent principalement sur les visées de la démarche d'évaluation institutionnelle. Selon le Rapport d'auto-évaluation institutionnelle (2002 : 17), le travail se centre, alors, sur :

« Les diverses dimensions de l'évaluation institutionnelle telles que présentées dans le guide d'évaluation et sur l'appropriation de ce guide, sur l'arrimage de l'opération d'auto-évaluation avec les activités courantes du Collège, sur la jonction avec les opérations de planification en cours et sur l'analyse des stratégies de réalisation compte tenu, en particulier, de la position du Syndicat du personnel enseignant »

Une journée de réflexion de tous les cadres du collège consacrée à ce sujet a marqué le début du processus. Tous les participants interviewés en ont souligné l'importance.

D'après les témoignages, cette journée a été, *grosso modo*, pour la direction, une occasion de faire connaître ses choix concernant l'ÉI, d'entendre les questions soulevées par les cadres et de les mobiliser pour la réalisation du travail, en leur proposant des finalités partagées. Pour l'ensemble des cadres, elle a permis d'approfondir la connaissance de la démarche d'ÉI, d'en discuter le sens et les visées, en fonction des circonstances et de la réalité du collège.

5.3.3.1 Les visées de l'évaluation institutionnelle

La régie a préparé, pour cette réunion, un document en sept points, intitulé « Pourquoi entreprendre une évaluation institutionnelle au collège? » (Appendice X) où l'ÉI est présentée, d'emblée, en tant que « *prescription externe obligatoire* », qui permet, néanmoins, l'atteinte de plusieurs objectifs importants pour le collège. Cet ensemble d'opportunités présenté par la régie dans le document de base est, essentiellement l'occasion :

- de faire « *un examen de l'ensemble du fonctionnement de notre organisation^{54*}* » ;
- de produire un jugement documenté qui permettra « *de cerner les points forts et les points faibles du Collège et de favoriser à l'interne la fierté d'être ce que nous sommes, avec les forces que nous nous reconnaissons* » ;
- de publier un document d'auto-évaluation qui rassemble « *dans un même texte des éléments de la vision que le Collège véhicule déjà dans plusieurs de ces écrits** » ;
- à travers « *un processus méthodique et sain d'évaluation* », qui, de part sa rigueur, constitue « *un atout pour l'image publique** » du collège.

Ces enjeux ont été au centre des débats et leur résultat correspond à ce qui a été consigné par écrit, au Chapitre I du Rapport d'auto-évaluation, sur les visées de l'ÉI (voir Appendice XI). Pour ce qui est de la rédaction de cette partie du document, le coordonnateur de l'ÉI rapporte : « *On a mis beaucoup d'énergie à écrire ces cinq paragraphes. Il y en a cinq. Et ça a été écrit très serré. Ça a été un texte ou vraiment toute l'équipe (a participé) et les mots sont pesés partout* » (COO1 - Paragraphe 98).

Alors, si nous comparons ce point du Rapport, ici considéré comme un résultat de la concertation initiale, avec le document de travail mis à discussion, nous voyons que les visées précédemment indiquées sont toujours présentes, mais dans un ordre de priorité différent et que de nouvelles visées se sont ajoutées. Dans cette comparaison, on doit tenir compte que le texte du Rapport s'adresse à un public plus large, extérieur à l'institution et qui comprend la CÉEC. Ainsi, dans le rapport final, les visées de l'auto-évaluation sont situées dans le cadre général des mesures d'imputabilité.

La première visée consignée s'inspire de très près du Guide de la CÉEC : « *La première et la plus fondamentale des visées du Collège dans la présente entreprise d'auto-évaluation consiste dès lors à vérifier si les structures administratives dont il se dote, les modes de gestion qu'il pratique et l'utilisation qu'il fait des ressources que lui alloue l'État concourent bel et bien à l'atteinte des objectifs institutionnels qu'il s'est donnés* ».

^{54*} En gras dans le Document interne « *Pourquoi entreprendre une évaluation institutionnelle au collège?* »

Aussi, l'importance de la visée liée au fait de rassembler dans un même texte les éléments essentiels relatifs aux valeurs et orientations du collège est mise en évidence, au deuxième rang de l'ensemble, l'explication fournie étant que : « *Cette visée prend un relief particulier puisque le renouvellement des ressources humaines est et sera une préoccupation majeure du Collège pour les années à venir*⁵⁵ ». Ce but d'en faire une démarche utile pour préparer la relève semble être très rassembleur puisqu'il a été mentionné par la plupart des interviewés, qui parlent du Rapport comme une source d'informations utiles pour les nouveaux cadres, ayant un rôle à remplir dans leur intégration à la vie institutionnelle du Collège.

Une nouvelle visée est venue s'ajouter dans le deuxième document : celle de « *compléter le Plan d'action et de développement 2001-2004 du Collège* ». Il s'agit, essentiellement, de faire l'arrimage de l'ÉI avec les opérations de planification du collège. Comme il est explicité dans le rapport : « *Pour prendre tout son sens, la présente démarche d'auto-évaluation doit se conclure par un plan d'action. Se pose dès lors le problème de l'arrimage d'un tel plan avec le Plan d'action et de développement 2001-2004*⁵⁶ ». La décision prise alors, a été d'intégrer, dans ce plan, les actions prioritaires à prendre par rapport au diagnostic tracé dans le rapport d'auto-évaluation.

Dans l'examen de ce débat institutionnel, nous avons référé essentiellement aux documents et non aux témoignages. En effet, la prudence s'impose dans l'interprétation des témoignages concernant ces événements, déjà anciens, où nous avons rencontré, parfois, des divergences, même factuelles, car on doit tenir compte que les opinions aujourd'hui exprimées, à la fin du processus, ne sont pas dissociables du déroulement même du processus et de son issue. Comme tous les témoignages concernant le passé, ce sont des reconstructions, *a posteriori*, contaminées par les événements et les situations vécues par la suite, fruits de la mémoire sélective des événements.

⁵⁵ Rapport d'auto-évaluation institutionnelle, Novembre 2002 : 15.

⁵⁶ Rapport d'auto-évaluation institutionnelle, Novembre 2002 : 16.

5.3.3.2 Le choix de la démarche d'évaluation institutionnelle

Un autre débat important de cette réunion initiale concernait la démarche à suivre dans la réalisation de la tâche et aussi la division des responsabilités parmi les intervenants. C'est cette réunion « *qui permettait, pour l'ensemble des cadres, de voir quel serait éventuellement leur rôle, qu'est-ce qu'on attendait d'eux dans le processus, à partir de ce qui avait été retenu comme mode de fonctionnement* » (Paragraphe 25), comme l'explique le directeur des études de l'époque.

En ce qui concerne cet aspect du débat, nous nous en tenons exclusivement aux témoignages des acteurs, nos sources documentaires étant muettes à ce sujet. Toutefois, on peut mentionner que la décision de la régie concernant la démarche, de respecter autant que faire se peut le Guide d'évaluation proposée par la CÉEC, a suscité beaucoup de questionnements, du moins de la part de ceux qui ont par la suite intégré l'équipe d'évaluation. Ces questionnements, tels qu'ils sont posés aujourd'hui, relèvent de trois différents ordres de préoccupations :

a) Une préoccupation politique de fond, en rapport avec le modèle de collège sous-jacent dans le Guide, que nous appelons le référentiel implicite de l'ÉI, suggère de s'éloigner de ce modèle : « *les présupposées du Guide n'étaient pas adéquats au cégep, ils dérivent d'une certaine image du collège étatique, (...), de modes de représentation mécaniques et non organiques* » (A - Paragraphe 56).

b) Une préoccupation politique qui ne porte pas sur le modèle de collège proposé implicitement dans le Guide, avec lequel il y a un accord, mais sur le fait qu'il soit imposé de l'extérieur : « *quand un organisme externe pose des questions, ça a des effets certains. Je suis d'accord avec leurs priorités (de la Commission), mais, d'un collège à l'autre, nous avons des choix, des priorités très différentes. (...) Nous, au Collège, on aime qu'on nous laisse diriger* » (D - Paragraphe 5).

c) Une préoccupation envers des enjeux simultanément politiques et méthodologiques, qui considère cette approche peu cohérente avec la démarche même

d'évaluation institutionnelle de même qu'avec sa visée de faire ressortir les points faibles de l'institution :

« Finalement, on faisait des choix qui dans certains cas ne nous permettraient pas nécessairement de faire une analyse telle qu'on aurait souhaité la faire, et ne permettaient pas d'adresser certains problèmes, certaines difficultés importantes, de façon objective, de façon claire (...), mais plutôt de faire un travail davantage technique. Nous avons l'impression que la démarche allait occulter un certain nombre de questions qu'on aurait souhaité davantage creuser dans le cadre de l'analyse institutionnelle. » (E - Paragraphes 25 et 26).

Pour certains cadres, ce qui reste de ce débat-là, c'est qu'on leur demandait d'accepter et non de se prononcer sur les choix de la direction. C'est d'ailleurs la décision de respecter fidèlement les consignes du Guide, qui a soulevé le plus d'inquiétudes.

Ces mêmes cadres sont d'avis, cependant, que les choix de la direction étaient «sensés», ou «corrects compte tenu des circonstances»; et certains font, aujourd'hui, «un jugement très positif sur le choix de la démarche», considérée comme «très structurée et très bien encadrée». En plus du contexte de boycott syndical, le peu d'expérience du collègue en termes d'ÉI, et l'exigence de garantir le résultat final de l'opération, sont des éléments qui, selon les cadres de la régie élargie, rendaient ces choix sensés.

Finalement, pour mener à terme l'ÉI, une équipe de travail a été formée, ayant ce mandat et disposée à l'accomplir. Selon l'appréciation du directeur général, lui-même membre tutélaire de l'équipe : «il n'y a pas eu de personne qui n'a pas voulu s'impliquer, tout le monde s'est impliqué» (DG1 - Paragraphe 218). On peut ainsi considérer que les objectifs majeurs de la réunion de démarrage du processus ont été atteints, car, à partir de ce moment, la mission est définie et l'équipe, appelée «de rédaction», est constituée et va entreprendre son travail.

5.3.4 La constitution de l'équipe

L'équipe de rédaction, placée sous l'égide du directeur général, qui a participé aux réunions, était composé du Secrétaire général, en tant que coordonnateur du projet, sept

directeurs de service (des services des Études, des Communications, des Affaires étudiantes, de l'Informatique, des Ressources humaines, des Services financiers et de l'Équipement), du directeur adjoint du Service des études, et des cinq coordonnateurs des services suivants : bureau de liaison avec les entreprises ; ressources didactiques, techniques et financières ; service de l'organisation de l'enseignement, coordination de l'enseignement pré-universitaire et coordination de l'enseignement technique. L'ex-secrétaire général a, plus tard, intégré l'équipe, en tant que conseiller pour le projet.

Tableau 8 - Caractéristiques des cadres interviewés

Poste	Ancienneté dans le poste	Niveau de décision, à l'époque de l'ÉI	Cadre pédagogique
Directeur général	Plus de 6 ans	Régie	
Secrétaire général	Plus de 6 ans	Régie	
Directeur des études	Plus de 6 ans	Régie	X
Directrice du service des affaires étudiantes	Plus de 6 ans	Régie	
Directeur du service de l'informatique*	2 ans ou moins	Régie élargie (à l'époque ne faisant pas partie de la régie)	
Directeur du service de l'équipement*	2 ans ou moins	Régie élargie (à l'époque ne faisant pas partie de la régie)	
Directeur adjoint du service des études	2 ans ou moins	Régie élargie	X
Coordonnatrice du service de l'organisation de l'enseignement	Plus de 6 ans	Régie élargie	X
Coordonnateur des ressources didactiques, techniques et financières	Plus de 6 ans	Régie élargie	X
Coordonnatrice de l'enseignement technique	2 ans ou moins	Régie élargie	X

*Ce poste n'a été créé qu'en 2001 ; avant c'était un poste de coordonnateur de service

L'équipe était, ainsi, composée de seize personnes, dont nous avons pu interviewer dix (Tableau 8). Les cadres que nous n'avons pas interviewés étaient, soit partis à la retraite (2), soit malades (2), soit ils n'avaient pas vraiment participé à l'ÉI (2).

La plupart des cadres de l'équipe étaient en poste, au collège, depuis de nombreuses années, mais des cadres nouveaux, ont aussi intégré l'équipe. Nous avons considéré comme cadres « anciens », ceux qui occupaient leur poste depuis plus de six ans et comme cadres « nouveaux », ceux qui étaient en poste depuis 2 ans ou moins. Parmi les cadres interviewés, six appartenaient à la catégorie des « anciens » et quatre à la catégorie des « nouveaux »; il n'y avait pas de cadres dans la catégorie intermédiaire (2 à 6 ans au poste). Quatre de ces cadres faisaient partie de la régie, tandis que les six autres intégraient, à l'époque de l'ÉI, la régie élargie ; cinq des cadres interviewés appartenaient à la direction des études, couramment désigné comme cadres pédagogiques.

Chez les cadres non interviewés (Tableau 9), cinq font partie de la catégorie « anciens » et un appartient à la catégorie « nouveau x » ; deux faisaient partie de la régie et deux appartenaient à la direction des études.

Tableau 9 - Caractéristiques des cadres non interviewés

Poste	Ancienneté dans le poste	Niveau de décision, à l'époque de l'ÉI	Cadre pédagogique
Directrice du service des communications	2 ans ou moins	Régie	
Directrice du service des ressources humaines	Plus de 6 ans	Régie	
Directeur des services financiers *	2 ans ou moins	Régie élargie (à l'époque ne faisant pas partie de la régie)	
Coordonnatrice de l'enseignement pré universitaire	Plus de 6 ans	Régie élargie	X
Coordonnateur du Bureau de liaison avec les entreprises	Plus de 6 ans	Régie élargie	X
Ex secrétaire général	Retraité à l'époque		

Ce poste n'a été créé qu'en 2001 ; avant c'était un poste de coordonnateur de service

Selon les critères retenus comme pertinents, les cadres interviewés constituent un sous-ensemble présentant les mêmes caractéristiques professionnelles que l'équipe d'évaluation au complet.

5.3.5 Le travail de l'équipe et ses difficultés

La tâche de l'équipe a consisté à produire un rapport d'ÉI, conformément aux directives de la CÉEC, en prenant l'appui sur les informations déjà disponibles au collège. À cette fin, il fallait répartir les tâches, établir un *modus operandi* et un échéancier.

En ce concerne la division des tâches, les membres de l'équipe appartenant à la direction des études se sont vus confier toute l'analyse de la mission du collège et de ses objectifs institutionnels. Ce choix, qui concentra des tâches primordiales de l'ÉI chez les cadres pédagogiques, traduit une reconnaissance que la mission première de l'institution concerne la formation et aussi que les cadres de la Direction des études sont les plus aptes à l'explicitier. Il s'agissait pour eux d'une surcharge de travail qui par ailleurs témoignait de manière évidente de leur poids institutionnel.

5.3.5.1 L'organisation du travail

En ce qui concerne les méthodes de travail et l'échéancier, le Rapport traite, bien que succinctement, de l'organisation et du déroulement dans le temps du travail de l'équipe :

*« Dès la rentrée 2001, un devis de production est établi, les responsabilités sont précisées au regard de chaque critère, thème et sous-thème figurant au guide d'évaluation de la CÉEC. (...). Au cours de l'automne, l'équipe de rédaction définit ensemble certaines modalités de traitement des objets d'évaluation et la rédaction proprement dite commence en janvier 2002.(...) Dans le cadre des cinq critères déterminés par la CÉEC, il est retenu de traiter chaque thème du guide d'évaluation de la Commission. D'une manière générale, les sous-thèmes suggérés par la Commission sont tous traités ».*⁵⁷

Ainsi, le Guide d'évaluation proposée par la Commission a servi de base au recoupement des thèmes et sous thèmes soumis à l'analyse, et les membres de l'équipe ont eu comme consigne, pour chaque sous-thème à leur charge, de dresser un état de situation, d'analyser la situation et d'en tirer les conclusions. Chaque sous-thème devait être présenté

d'une façon succincte, en deux pages approximativement, afin de respecter l'indication de la Commission concernant la taille du rapport.

Pour réaliser cette tâche, il était clair aux yeux de la coordination de l'ÉI qu'il fallait que les membres de l'équipe se donnent une compréhension commune du travail, si on voulait s'assurer de la cohérence et d'une certaine uniformité dans le traitement des différents aspects soumis à l'évaluation. Par exemple, il fallait que l'équipe se donne une définition conceptuelle commune des expressions : « *établir un état de la situation* », « *analyser une situation* » et « *tirer des conclusions* ». Le coordonnateur du projet raconte comment s'est déroulée cette définition de la tâche :

« Il y a eu 5-6 heures de discussion dans l'équipe, pour dire : c'est quoi l'état de la situation, c'est quoi une analyse, c'est quoi une conclusion. Et la façon de s'en sortir, ça a été de faire un modèle qui valait ce qu'il valait, qui a été critiqué, qui a été amélioré, mais qui a servi (...) de référence à ceux qui avaient à écrire » (COO1 - Paragraphe 141).

5.3.5.2 Les difficultés rencontrées dans le travail individuel

Une fois la définition de la tâche établie, chacun des membres de l'équipe devait se constituer un recueil de données et élaborer sa partie du rapport. Au cours de ce travail, les acteurs ont dû faire face à plusieurs difficultés, qu'ils ont d'ailleurs surmontées. Ces difficultés touchaient la recherche et la sélection de l'information, l'interprétation de la demande et l'écriture de la synthèse. Nous examinons ces aspects dans les paragraphes suivants :

1. Chercher et sélectionner l'information

La plupart des cadres considère que l'information disponible dans leur service était suffisante, en remarquant toutefois que le traitement en a été difficile, surtout pour les données non-quantitatives. Aussi, la quantité de travail exigée diffère selon le service et surtout selon l'ancienneté du cadre dans le poste.

⁵⁷ *Rapport d'auto-évaluation institutionnelle*, Novembre 2002 : 20-21.

Pour les nouveaux cadres, le plus difficile était de se faire une idée de l'évolution du service auquel ils appartenaient :

« J'ai dû chercher des informations que je ne possédais pas, concernant le passé. Je me suis plongé dans les procès-verbaux de la commission des études, j'ai ramassé des dossiers, j'ai trouvé de la documentation. (...) En ayant retracé l'histoire de deux aspects de la vie institutionnelle qui sont importants, j'ai appris comment le collège fonctionne de façon officielle, mais de façon aussi plus officieuse, c'est-à-dire dans ses rapports de force, ses rapports de pouvoir. J'ai trouvé ça très intéressant. (G – Paragraphes 7 et 11).

Dans ce cas, le travail de reconstitution historique du service a permis au nouveau cadre de comprendre le sens des situations étudiées et a été, ainsi, pour lui, une plus-value. Mais parfois cette tâche, tout en étant fort prenante, a produit un résultat moins intéressant ou moins valorisé.

En effet, tous les nouveaux cadres se sont plaints du temps consacré à la recherche documentaire. Le coordonnateur de l'ÉI a compris la difficulté et il a pris soin de pallier à ce problème, ainsi qu'il l'a mentionné :

« Malgré toute la documentation qu'on avait, dû à certains changements (institutionnels), retracer l'information, ce n'est pas évident. Les jeunes cadres, qui avaient moins la perspective d'évolution du collège, il fallait les mettre sur la piste. » (COO1 - Paragraphe 114).

Le manque d'information, par contre, a été peu contraignant : seul un cadre a mentionné que l'information à sa disposition était « minimale », ce qui l'a décidé à demander l'aide de son supérieur, ainsi que celui-ci en témoigne :

« Une des difficultés qu'on a rencontrées, dans certains cas, ç'a été des difficultés de disponibilité d'information, on n'avait pas de sources suffisamment récentes pour porter un jugement par rapport à certains critères ou sous-critères. Autrement dit, et compte tenu du fait qu'on avait fait le choix de ne pas aller chercher de nouvelles informations auprès, soit de gens des services, des enseignants - de toute façon ça n'aurait pas été possible - dans certains cas, il était difficile de mesurer l'atteinte, de mesurer nos interventions par rapport à certains critères, compte tenu de l'information disponible » (Paragraphe 71).

Et, comme il n'y a pas eu de recueils d'information spécifiques pour l'ÉI, toutes les difficultés propres à la fabrication des outils, à la collecte des données et à leur traitement ont été évitées. Par contre, il n'y a pas eu de production d'information permettant, éventuellement, de nouvelles analyses de la situation.

2. Interpréter la demande

Savoir quelles informations rechercher et la façon de les utiliser, renvoie à des décisions complexes, prises au préalable. Et dans le cas de l'ÉI, cette opération suppose que les sujets aient fait une interprétation des demandes de la Commission. Tel ne fut pas le cas, au départ, au moins pour certains membres de l'équipe, particulièrement pour les cadres de la régie élargie qui n'avaient pas d'expérience antérieure d'évaluation :

« On avait de la difficulté à savoir exactement ce qu'ils (la Commission) voulaient. J'écrivais puis je me demandais toujours si c'était cela qu'ils voulaient ; j'avais l'impression de m'égarer, je n'étais pas trop certain. Puis, en revenant, en posant des questions, je m'apercevais qu'effectivement, ce n'était peut-être pas tout à fait ça, mais ce n'était pas non plus ce qu'on avait pensé initialement ; ça allait vers autre chose. C'était toujours comme ça, tout le temps, tout le temps. » (H - Paragraphe 57).

Un autre cadre nous fait part de la même interrogation vis-à-vis du contenu de la tâche et, en même temps, de la manière comme il s'y est pris pour la résoudre :

« On essayait d'interpréter ce que la Commission s'attendait de recevoir, et ç'a été une des difficultés, de se dire : Par où on prend? Qu'est-ce qu'ils veulent vraiment? Ce n'était pas explicite. Donc, on a essayé de faire ressortir plus nos particularités. (...) On a du faire le choix des objets qu'on va amener, les priorités qu'on accorde aux éléments qu'on veut faire ressortir, et de se limiter. Et, ce n'était vraiment pas la commande initiale qu'on avait de la direction, et on a débordé, parce qu'à un moment donné on avait des choses à dire et on a eu justement l'autorisation » (C - Paragraphe 112 et 220).

Face à cette difficulté-là, il semble que le choix de faire ressortir les caractéristiques distinctives du fonctionnement du collègue soit apparu, à un certain moment, comme une

façon de donner un sens au travail. Un sens partagé par les membres de l'équipe, car plusieurs cadres en parlent, au pluriel, en utilisant le « nous ».

3. *Écrire une synthèse*

La rédaction de la synthèse est l'opération qui a été perçue comme la plus contraignante et la plus difficile par beaucoup de membres de l'équipe, particulièrement les cadres appartenant à la régie élargie. Il s'agit d'une démarche qui exige une vue de l'ensemble, dans ce cas de l'institution et du rapport, pour bien situer et délimiter l'aspect traité. Des cadres habituellement aux prises avec le quotidien peuvent éprouver des difficultés devant un tel travail.

En plus, chaque synthèse est faite par écrit, ce qui ajoute une autre dimension, non moins exigeante, l'écriture, à une tâche déjà ardue. On doit aussi remarquer que, dans l'équipe, il y avait des cadres qui, d'habitude, n'ont pas à écrire dans leur travail quotidien.

Un des interviewés résume la situation de la façon suivante : « *On avait des directives, pour que le rapport ne soit pas volumineux, de ne pas rentrer dans un certain nombre de détails. (...) Ça a été comme résumer notre pensée et tout ce qu'on a fait dans une page* » (C - Paragraphe 24). Plusieurs de ces cadres semblent avoir eu du mal à réussir à s'exprimer en peu de mots, à s'adapter à cette contrainte qui les laissait sur leur faim dans la présentation de leur travail. Ils avaient l'impression que leurs efforts rendaient mal ce qui leur tenaient à cœur : « *je rentrais dans le mandat, mais en même temps on dirait que je ne disais rien* » (C - Paragraphe 28).

Le coordonnateur du projet a aussi perçu cette tâche comme la plus délicate de la démarche, « *le difficile (était) que les gens intègrent bien le mandat d'aller à l'essentiel, à ce qui est significatif* » (COO1 - Paragraphe 7). Et plus loin : « *Arriver aux deux ou trois pages, ce n'est pas évident. Il y a des gens qui sont arrivés pas avec deux pages, mais qui en ont produit 27. Et là, c'est difficile de dire : il faut réduire pour maintenir l'équilibre du rapport* » (COO1 - Paragraphe 161). Ce travail de synthèse, outre les difficultés individuelles qu'il a suscitées, a aussi donné lieu à des difficultés interrelationnelles. Les

discussions en groupe ont joué un rôle de médiation, à travers la critique mutuelle, dans l'épluchage et le peaufinage des synthèses, mais elles n'en ont pas moins été une source de tension.

5.3.6 La coordination du travail en équipe

L'ÉI a été un travail d'équipe, et d'une équipe nombreuse, ce qui implique une lourde tâche de gestion de groupe. Si, jusqu'ici, nous avons surtout traité des difficultés des cadres de la régie élargie dans l'accomplissement de leur tâche, maintenant nous rendons compte des préoccupations des cadres de la régie, liées fondamentalement à la coordination.

5.3.6.1 Gérer un travail en surplus

Le directeur général considère que l'enjeu fondamental dans ce travail, si lourd, consistait à maintenir l'adhésion de l'équipe (DG1 - Paragraphe 171). Le coordonnateur du projet nous a dit aussi que, tout au long du processus, il a fallu motiver les personnes et faire le nécessaire afin que les tâches soient complétées dans le respect de l'échéancier, parfois en aidant individuellement des membres du groupe à surmonter les difficultés rencontrées. Le problème tenait surtout au fait que toutes les personnes devaient accomplir ce travail en plus de leurs tâches habituelles : tous les cadres de la régie élargie ont parlé du temps que ce processus a pris et aussi de la difficulté à le gérer en simultané avec les tâches quotidiennes.

Les cadres de la régie en ont été conscients et le directeur des études nous a dit : *« Les gens y ont mis beaucoup de temps, du temps qu'ils n'avaient pas, parce que ça, ça été une difficulté tout au long du processus, qui était énorme ; les gens n'avaient pas le temps de faire ça, ils faisaient ça en surplus. »* (Paragraphe 122). Ainsi, la coordination a eu la préoccupation de gérer le processus de façon à aider les cadres de première ligne à accomplir leur tâche.

5.3.6.2 Adapter le Guide d'évaluation institutionnelle

Les critères du Guide ne sont pas compartimentés comme le sont les secteurs de responsabilité des différents cadres du collège et plusieurs de ses items sont transversaux, touchant plusieurs services. Ainsi, la coordination a dû régler les questions de la délimitation de la tâche de chacun et de l'adaptation du Guide, comme le réfère le Rapport :

«Toutefois, à l'occasion, afin de mieux répondre à certaines caractéristiques institutionnelles, des ajustements sont effectués. À cet égard, chaque fois que c'est le cas, dans le cadre de l'introduction au thème considéré, les ajustements comportant de nouveaux découpages ou des regroupements éventuels sont explicités⁵⁸».

Il a fallu, entre autres, regrouper certains des sous-critères, car *« le découpage (du Guide) n'avait pas de sens compte tenu de la réalité du collège, donc il a fallu adapter. »* (A - Paragraphe 73). En plus du regroupement d'items, on a fait des adaptations qui correspondent, au fond, à des approches différentes de celles de la Commission concernant les objets d'évaluation. Face aux référentiels implicites d'évaluation proposés par le Guide de la Commission, certains cadres ont ressenti le besoin de modifier ces mêmes items :

« La commission d'évaluation a formulé un certain nombre de questions et un gabarit pour répondre. L'enjeu est : est-ce que la logique des questions correspond à la logique de la réalité? Et dans la logique des questions, notamment, il y a des présupposées, des présupposées d'organisation de collège, il y a plein de présupposées qui ne correspondaient pas à la vie ici, à la vie organisationnelle, à la vie structurelle, à la vie institutionnelle du collège. Voilà un exemple: la conception de service de soutien à l'enseignement (dans le Guide). Nulle part, le questionnement sur l'apprentissage n'est indiqué formellement par la Commission... Conceptuellement, dans l'aide à l'apprentissage, la logique préalable est celle de l'élève et le système n'est pas fait autour de l'élève. Cette fonction d'aide pédagogique individualisée se retrouve dans notre rapport, dans un chapitre que nous appelons 'aider l'élève dans son apprentissage'. Repenser l'institution à partir de l'élève, c'est un peu fort, mais on l'a glissé là, cet élément, (car) il ne s'agissait pas pour nous de détruire la logique du questionnement (de la Commission) » (...). « Et ça a resté dans le texte, il y

⁵⁸ Rapport d'auto-évaluation institutionnelle, Novembre 2002 : 21.

a ce point d'équilibre entre l'apprentissage soutenu, organisé, enrichi, et l'enseignement » (A – Paragraphes 56 et 57).

C'est le groupe qui a réalisé ce travail d'ajustement entre la demande de la Commission et les orientations et les pratiques du collège. La coordination a dû gérer la tension existant dans le groupe entre le fait de respecter le Guide et le fait d'affirmer le Collège avec ses caractéristiques propres.

5.3.6.3 Mettre au point les synthèses

Dès qu'elles étaient complétées, les synthèses étaient présentées à l'équipe, qui les appréciait, ayant en vue une amélioration ou une correction. Le fait d'avoir à critiquer le travail des collègues a parfois causé un certain malaise chez les membres de la régie, comme nous l'a dit celui-ci: *« Ce processus a été difficile, car le groupe était trop gros et les textes produits ont été très différents. J'ai eu un certain malaise dans les réunions, car c'est gênant d'évaluer le travail des autres, d'émettre des critiques, des commentaires. »* (D - Paragraphe 14).

La démarche a exigé la gestion des tensions dans le groupe, bien que des conflits n'aient pas été signalés. C'est un autre membre de la régie qui exprime cette préoccupation : *« Ça a créé aussi, parfois, certains problèmes entre des personnes, parce que ce n'est jamais intéressant de se faire dire qu'on est obligé de réécrire son texte, d'autant que les gens y ont mis beaucoup de temps »* (E - Paragraphe 16).

Le coordonnateur du projet fait référence à la dynamique du parcours du groupe, tout en mettant en valeur l'aspect positif, de construit collectif, du travail:

« Ce n'est pas simplement un empilement des deux pages qui a fait le rapport, il y a eu des discussions, il y a eu de la dynamique. Deux sortes de dynamiques, je dirais, une dynamique de grands groupes, c'est-à-dire toute la gang est là, alors tout le groupe des rédacteurs ont rétroagi aux deux pages de chacun ; il y a eu aussi des concertations de deux personnes ou trois personnes ensemble pour aider chacun » (COO1 - Paragraphe 161).

Ainsi, en plus des réunions formelles de l'équipe, des rencontres informelles de travail, à deux ou à trois personnes se sont tenues, facilitant ainsi la gestion des rapports interpersonnels .

Finalement, il était nécessaire d'assurer l'homogénéité de l'écriture et la cohérence interne du rapport, ce qui a posé un nouveau défi à la coordination, de reprendre le travail de certains des cadres, de le revoir, de le réviser avec eux, dans un premier temps et parfois de reprendre une bonne partie de l'écriture.

5.3.7 La mise en forme du Rapport d'auto-évaluation institutionnelle

La mise en forme du Rapport a demandé une réécriture partielle de certaines passages, car, selon les mots du coordonnateur du projet, *« il y a eu une difficulté-là, un peu, de faire que ça soit cohérent et, puis, de faire en sorte que les écritures soient à peu près du même niveau de profondeur »* (COO1 - Paragraphe 116).

Le directeur des études nous décrit le travail final de mise au point du rapport :

« On a refait dans certains cas... on a modifié dans certains cas aussi, à cause justement de ce sur quoi parfois on s'appuyait, à mon avis qui n'était pas suffisamment étayé au plan de l'information ; je pense qu'il valait mieux l'éliminer du rapport, ce qui veut dire qu'on a retranché des choses, pour ne conserver que ce qui était quand même significatif et qui présentait un degré d'objectivité suffisant à notre avis. Ça, ça a été une opération qui a été difficile, qui a été longue, qui a été ardue, de sorte que le texte final a demandé énormément de travail de la part d'une petite équipe à la toute fin. » (Paragraphe 122).

En vue d'aider l'équipe dans ce travail de rédaction finale du rapport, la direction a pris la décision d'ajouter à l'équipe l'ancien secrétaire général, depuis peu à la retraite et qui pouvait y consacrer le temps nécessaire. Cette décision, qui a été prise dans le dernier tiers du processus, a permis de désengager les cadres de première ligne du fardeau de l'écriture, ce qu'ils ont apprécié : *« Je pense que ça a été une décision de la direction générale qui a été très soulageant pour les techniciens ou les opérateurs de mon niveau. Ce que je veux dire c'est que ça nous a beaucoup soulagés que quelqu'un prenne la relève au*

niveau de l'écriture, parce qu'on connaissait l'importance de cette opération-là. » (B - Paragraphe 192).

Ce cadre rapporte encore que cette dernière étape de réécriture était nécessaire:

«C'est parce qu'une ou deux personnes ont pris en charge ces documents qu'on retrouve la continuité, la cohérence dans le propos, la pertinence du propos à travers le vocabulaire utilisé, qui est semblable, qui se ressemble. Sinon je ne sais pas comment ça aurait été, comment le produit final se serait présenté » (B - Paragraphe 196).

Les cadres de la régie élargie reconnaissent tous que cette réécriture a demandé beaucoup de travail à la petite équipe de coordination et ils sont satisfaits du résultat final.

5.3.7.1 Le contenu et la forme du Rapport d'auto-évaluation

Le Rapport lui-même inclut un résumé de son contenu, reproduit ci-dessous :

« Le chapitre I porte sur la présentation générale du Collège, les visées de l'évaluation institutionnelle, le processus suivi et la présentation du rapport.

Le chapitre II constitue le cœur du rapport d'auto-évaluation. À ce titre, le Collège a fait le choix de respecter d'une manière générale les suggestions de la CÉEC et de présenter son rapport selon les critères, les thèmes et les sous-thèmes définis dans le guide d'évaluation de la CÉEC.

Ainsi, la première section du chapitre II traite de la mission du Collège et des objectifs institutionnels que le Collège s'est donnés. La deuxième section traite des modes d'organisation et de gestion et de leur efficacité respective. La troisième section est consacrée principalement à l'atteinte des objectifs dans les domaines pédagogiques. La quatrième section aborde la capacité du Collège à analyser la conjoncture, à détecter les besoins nouveaux et à établir des constats de façon à planifier son développement. La cinquième section porte sur l'ensemble des communications internes et externes tant du point de vue de l'accès et de la transparence que de la crédibilité de l'information diffusée par le Collège.

Le chapitre III traduit les résultats de l'évaluation globale réalisée, identifie les actions à entreprendre dans la perspective d'un complément au Plan

d'action et de développement 2001-2004 du Collège en cours de réalisation. »⁵⁹

La forme finale retenue pour le rapport comprend, comme aspect original, à la fin de chaque thème, un résumé encadré, bref et précis, contenant les aspects principaux des forces et faiblesses diagnostiquées et, lorsqu'il y a lieu, l'identification des actions à mettre en œuvre.

La forme finale du Rapport satisfaisant des critères de qualité, il a été déposé au conseil d'administration du collège, le 28 novembre 2002, en respectant l'échéancier établi par celui-ci.

5.3.7.2 La validation du Rapport d'auto-évaluation

L'approbation du rapport par le conseil d'administration, à l'assemblée du 28 novembre 2002, constitue une validation formelle du rapport, car les représentants de tous les corps du collège y siègent. Néanmoins, il y avait d'autres formes de validation possible. Seulement un des directeurs de service a fait mention d'avoir entrepris une démarche de discussion et validation de la partie du rapport concernant son service auprès des professionnels respectifs. Le coordonnateur du projet dit à ce propos :

« Il n'y a pas eu de validation, au sens de réunir des focus groups pour voir si c'était bien correct ; il y a eu quand même une validation a posteriori avant l'adoption par le Conseil d'Administration. On a reçu des commentaires, oui, mais ça n'a pas été une dynamique de consultations très, très large » (COO1 - Paragraphe 11).

Après l'approbation du rapport par le conseil d'administration, quelques corrections de style ont été effectuées et, ensuite, le Rapport et ses annexes ont été envoyés à la CÉEC, en décembre 2002, dans le respect du calendrier officiel.

⁵⁹ *Rapport d'auto-évaluation institutionnelle*, Novembre 2002 : 18.

5.3.8 L'examen externe par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Suite à l'analyse du rapport, un comité de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a effectué sa visite à l'établissement, les 17, 18 et 19 février 2003. Le comité de la CÉEC a eu, au collège, des rencontres avec toutes les instances de direction, avec le comité d'auto-évaluation et aussi avec des professeurs, des élèves, des professionnels et des employés de soutien. Puisque nous n'avons pas interviewé ceux-ci, ni la Commission, nous restreignons la description à la façon dont cette visite a été perçue par les membres de l'équipe d'évaluation.

5.3.8.1 La préparation de la visite

Dans la préparation de la visite, l'aspect souligné par le directeur général fut la démarche visant à assurer la présence d'enseignants lors des rencontres :

« Pour préparer la visite de la commission d'évaluation on s'est adressé aux professeurs et on leur a demandé de participer à la visite et les professeurs ont accepté malgré le boycott, malgré le fait qu'ils n'aient pas participé du tout à la préparation du rapport, ils ont accepté de participer. Les gens ont un sentiment d'appartenance à l'institution, ils ne voulaient pas effectivement, compte tenu de ce qui s'était passé, faire en sorte qu'on ait collectivement une mauvaise note par rapport à ça» (DG1 - Paragraphe 248).

D'autres membres de la régie ont aussi insisté sur ce sujet, en soulignant le fait qu'ainsi les enseignants montraient leur sentiment d'appartenance à l'institution.

Pour ce qui est de l'ensemble de l'équipe, il y a eu un certain stress avant la visite du comité, lié à la crainte face aux questions de la CÉEC, ainsi que l'a expliqué un des membres de l'équipe :

« Ce n'était pas une partie de plaisir là. (...)... je pense que d'emblée au collège... comment je pourrais vous expliquer, c'était plus ma crainte d'être en mesure de bien expliquer. Je pense qu'il n'y avait pas de lacune, il n'y a pas de lacune, il y a peut-être des situations plus problématiques, mais il n'y

avait pas de lacune. Mais c'est vraiment de bien expliquer à la Commission pour qu'ils saisissent bien le problème. C'était ça un petit peu ; je pense que les cadres étaient un petit peu plus stressés. Que la Commission n'ait pas une mauvaise perception... une mauvaise interprétation de ça.» (C - Paragraphe 9).

Hors l'équipe de cadres, on nous a signalé que le conseil d'administration était aussi un peu anxieux du résultat et du rapport qui allait être rendu public.

Formellement, la visite externe était semblable à un examen, selon quelques personnes, mais c'était un examen auquel les membres de l'équipe se sentaient préparés, ainsi que le rapporte le directeur des études :

« Les gens se sentaient en sécurité face à la Commission parce qu'ils savaient, au point de départ, intuitivement, ou encore ils connaissent le milieu, qu'il ne pouvait pas y avoir de la part de la Commission des éléments très négatifs qui ressortent de leur analyse, parce qu'ils savent très bien que, globalement, les choses... ils sont relativement satisfaits de la façon dont le collège fonctionne, sa réputation et tout ça, même s'ils connaissent bien aussi les faiblesses» (Paragraphe 150).

Ainsi, le fait d'être relativement assuré qu'il n'y aurait pas d'*a priori* négatifs de la part de la CÉEC a constitué pour l'équipe un contrepoids à l'anxiété soulevée par la situation.

5.3.8.2 Les rencontres

Cette visite a été bien importante pour tous les cadres et certains en expliquent les raisons :

« Je pense que la visite de la Commission a été, je dirais pour tout le monde dans le collège, y compris les enseignants qui ont accepté de participer aux rencontres avec la Commission, je pense qu'ils étaient très fiers au fond de constater que la Commission venait-elle constater que le collège était un collège qui était bien géré, on va le prendre comme ça : on reçoit une bonne note de la part de la Commission. Je pense que là les enseignants, l'ensemble des personnes, se reconnaissent à travers ce jugement-là parce qu'ils reconnaissent que globalement, eux, depuis un certain nombre d'années, je pense que c'est au cours des 20 dernières années, que ce collège était bien géré à tous les plans. Donc, la visite de la Commission

dans ce contexte-là a été un événement extrêmement important pour le milieu, de reconnaissance au fond. Évidemment, si le jugement de la Commission avait été négatif, ça se serait passé autrement. Donc, la visite de la Commission a été un élément important, positif pour le milieu » (E - Paragraphe 115).

C'est le même sentiment positif d'être reconnu qui est exprimé par d'autres cadres, bien que de différentes façons : *« Ça fait valider un peu une perception qu'on a de notre mode d'organisation et quand c'est positif, bien, on... » (C - Paragraphe 68).*

En ce qui concerne les questions posées par le comité, certains cadres ont retenu qu'elles s'adressaient surtout aux aspects où l'organisation du collège diffère de celle des autres collèges :

« C'est pour ça que la Commission d'évaluation se questionnait beaucoup sur notre mode de gestion et la place de la commission des études. Ils allaient même jusqu'à se demander si la direction des études étaient en mesure d'assumer sa responsabilité, si la commission des études, entre autres, n'était pas opérante, était boycottée, parce que ça arrive que les enseignants la boycottent. » (E - paragraphe 103).

D'autres cadres ont ressenti que les préoccupations du comité visaient surtout la clarification du rapport, et la façon dont les aspects décrits se traduisaient dans les faits :

« Dans un rapport, on a mis les grands éléments, mais ils voulaient voir comment ça s'articulait dans la vraie vie. Donc, c'était vraiment des questions de précision. Sur la plage horaire aussi, on a des problèmes de locaux, donc ils voulaient préciser.(...) Et c'est peut-être là-dessus qu'ils essayaient de voir d'un collège à l'autre comment c'était différent ; fabriquer des horaires, tous les collèges font ça. C'était plus au niveau des processus : "Comment vous vous y prenez pour fabriquer des horaires? Est-ce qu'il y a des gens qui sont consultés?». (C – Paragraphes 235 et 236).

Les cadres qui n'ont pas été questionnés interprètent cette situation comme signifiant que ce qu'ils avaient écrit était clair ou n'intéressait pas à la Commission.

En ce qui a trait à la participation d'autres personnes de l'institution, c'est la participation des enseignants qui a été mentionnée par le coordonnateur : *« Ils voulaient vraiment, les enseignants, participer à toute la dynamique, la table ronde où il y avait les*

différents personnels, à la table où il y a juste des profs, et puis à la Commission des Études. Ils sont intervenus dans le c.a. à quatre reprises » (COO1 - Paragraphe 183).

5.3.8.3 Le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et les suites de l'examen externe

Le rapport final d'ÉI remis par la Commission au collège le 5 janvier 2004 fait état que le collège assume bien ses responsabilités, en particulier celle d'assurer la qualité de la formation offerte. Ce rapport met en évidence, de manière positive :

- Le mode de gestion du collège, qui lui permet de s'acquitter efficacement de sa mission ;
- La participation des différents acteurs à la vie et au développement des programmes ;
- L'approche adoptée par le collège pour maintenir un climat de travail harmonieux ;
- L'organisation d'activités d'animation étudiante en prolongement aux activités de formation scolaire et en lien avec les programmes d'études ;
- L'atteinte des objectifs de nature éducative et l'intégration réussie de la formation continue et la formation ordinaire.

Même si la rétroaction de la Commission est globalement très positive, elle a tout de même relevé une faiblesse déjà anticipée par les interviewés: « *c'est surtout l'évaluation des enseignants qui ressort comme la grande lacune du collège, bien que tout le monde s'y attendait un peu.* » (D - Paragraphe 22). Concernant cet aspect, le rapport comporte une recommandation non équivoque :

« La Commission recommande au Collège de mettre en place et d'appliquer un mécanisme d'évaluation de toutes ses catégories de personnel, et, d'une façon plus immédiate, de ses nouveaux enseignants⁶⁰ ».

La Commission demanda aussi au collège d'être informée des progrès réalisés suite à cette recommandation, dans un délai d'un an.

⁶⁰ CÉEC, *Rapport d'évaluation*, Mai 2003 : 10.

C'est sur cet aspect que les interviewés s'attendent aussi à ce qu'il y ait des changements institutionnels liés à l'évaluation externe : « *Les développements les plus importants prévisibles pour le collège concernent l'évaluation des enseignants.* » (D - Paragraphe 24).

Cependant, les membres de la régie sont conscients des enjeux politiques posés par la question de l'évaluation des enseignants et ils manifestent une certaine réserve sur la suite du processus :

« Moi, je pense qu'on pourra le dire dans trois ans. La direction des ressources humaines a mis dans son plan de travail de faire avancer l'évaluation des enseignants, mais ce n'est pas fait, encore. C'est toujours comme ça avec les plans, c'est trois ans plus tard qu'on voit tout le chemin accompli » (D - Paragraphe 20).

5.4 L'impact perçu de l'évaluation institutionnelle

En ce qui concerne les retombés de l'ÉI dans les décisions prises ou à prendre, les membres de l'équipe ont tendance à les minimiser et à souligner qu'elles s'inscrivent dans l'orientation déjà suivie par le collège :

« En fait les actions qui ont été rajoutées (dans le Plan d'action) sont soit des redéfinitions parfois d'actions qui étaient déjà là, des ajouts mineurs à des actions déjà prévues ; il n'y a pas véritablement dans ces actions-là de choses qui viennent transformer le plan d'action et de développement que le collège s'était donné jusqu'en 2004, et qui viennent changer non plus. Mais il y a certains ajouts qui ont été faits, mais ça forcément ; je pense à la question de l'évaluation des enseignants – même si c'était déjà là – mais encore là, c'est dans la continuité. Il n'y a pas de changement, il n'y a pas de chambardement d'orientation au travers ce qui a été ajouté aux actions du plan de développement à travers le processus d'évaluation institutionnelle. » (E - Paragraphe 162).

Cette minimisation des effets de l'ÉI est fréquemment ressortie dans les entretiens, où plusieurs cadres de la régie élargie ont dit que l'ÉI n'avait pas eu de retombées dans leur

travail. Cependant, dans certains cas, nous avons pu constater qu'il y avait eu des actions entreprises pour combler des lacunes, au cours du processus⁶¹.

Les personnes interviewées signalent, toutefois, l'impact positif du résultat de l'évaluation :

« C'est peut-être intangible, dans les faits, c'est peut-être une gratification en même temps, de dire on fait tout ça, on fait des bonnes choses, c'est validé par la Commission, donc il y a un regard externe qui effectivement, nous... mais des aspects concrets dans la gestion, moi je n'ai pas actuellement vu de retombées, mais je pense entre autres pour le personnel ici, moi j'ai discuté avec eux, et je pense que c'est comme une bonne tape sur le dos, des choses qu'on fait bien, dans ce sens-là oui, il y a des retombées » (C - Paragraphe 64).

Et, même si le rapport a été peu diffusé, on le considère comme ayant eu des effets institutionnels positifs :

« Mais je vous dirais, pas uniquement pour moi, mon impression, c'est que ça a été bénéfique pour la communauté. Dans le sens que le rapport a été distribué pour consultation, pour commentaires, les gens ont reçu ou pouvaient avoir accès facilement à des copies de ce rapport. (...) Je crois que le rapport est bénéfique pour l'ensemble, autant du personnel enseignant que du personnel administratif, pour qu'on comprenne bien la même image: d'où vient le collègue et ce qu'est le collègue » (F - Paragraphe 102).

Par contre, tous les cadres sont d'accord sur le fait qu'il y a des aspects de la vie institutionnelle qui ont été consignés par écrit pour la première fois, ce qui aura des effets dans le futur : *« La démarche n'a pas permis de découvrir des choses, mais a permis d'officialiser...enfin de rendre visible des choses, de les écrire. Et donc de les transformer aussi en engagement ; ça sert à ça aussi, de dire là, on prend telle action » (G - Paragraphe 84).*

⁶¹ Comme on peut le constater par le dialogue suivant : R : *Ça se résume... moi, il y avait la poursuite d'un guide de procédures et d'un échéancier, ce qu'on avait déjà identifié comme lacune (...) et au moment de la visite de la Commission, le calendrier était modifié, le règlement a été modifié.*
Q: *C'est-à-dire que les choses qui pouvaient être modifiées l'ont été pendant le processus, et pas après?*

Il est évident qu'on réfère là à des aspects délicats, et que le fait d'arriver à les écrire dans des documents officiels suppose déjà un certain cheminement, qui a été fait, comme l'exprime ce cadre :

« Parfois, c'est une occasion qui prend beaucoup de délicatesse, de commencer à nommer des fragilités. Parfois, on n'est même pas rendu à l'étape de les admettre collectivement, donc on est bien loin de les écrire. On n'a pas encore une vision collective... » (D - Paragraphe 41).

Et l'exemple illustrant cette fragilité renvoie à l'évaluation des enseignants :

« Et je reviens à la question de l'évaluation des enseignants. Tout le monde le sait dans le collège, tout le monde le savait ; on savait au point de départ que c'est là-dessus d'ailleurs que la Commission allait nous faire une recommandation, mais ça n'avait jamais fait partie d'un document officiel, c'est la première fois. » (E - Paragraphe 170).

Alors, tout au long du processus, cette question était présente, et à la fin on a trouvé une façon d'en parler collectivement, car il le fallait, et de prendre aussi des engagements pour le futur.

Pour ceux qui ont vécu le processus d'ÉI, c'est surtout les représentations de certaines réalités qui se sont transformées. Ils nous parlent du chemin parcouru, différent selon le point de départ de chacun. Pour plusieurs cadres, le changement de vision est lié fondamentalement à une meilleure compréhension du contexte institutionnel:

« Je pense que c'est très important de comprendre d'où on vient. Est-ce que ça modifie les orientations qu'on a pour les actions futures? Je ne croirais pas, mais ça nous permet de mieux comprendre où on en est présentement ; il y a certaines problématiques qui peuvent s'expliquer par l'histoire et la façon dont on aborde le dossier avec les personnes qui ont vécu cette histoire, là elle peut être influencée. Alors, je ne suis pas certain que ça modifie les objectifs, mais ça peut modifier la façon dont on traite les actions pour le futur » (F - Paragraphe 30).

Pour d'autres cadres, surtout les anciens, ceux qui connaissent très bien l'institution, ils font référence à un autre cheminement, qui se rapproche davantage du processus d'évaluation et de ses enjeux institutionnels, comme on le développera au chapitre 7. Cette réflexion est considérée importante, même si les personnes reconnaissent que si elles avaient eu le choix, elles ne l'auraient pas faite, parce qu'il y avait des tâches prioritaires à accomplir. Finalement, l'ÉI semble n'aboutir, pour le moment, à aucune décision. La plupart des cadres, nous parlent, alors, du présent, comme une phase d'attente, où on distingue un peu mieux l'avenir, mais avec beaucoup d'interrogations, ainsi que le dit ce cadre : « *Pour moi, ça (l'ÉI) aide un peu, c'est un miroir, ça fait évoluer les mécanismes de représentation, mais ça laisse entier toutes les questions. Qu'est ce qu'on fera avec ces représentations?* » (A - Paragraphe 102).

5.5 Les enjeux de l'évaluation institutionnelle au collège Azur

L'équipe d'évaluation est bien consciente des enjeux de l'ÉI au niveau du système collégial. La place de l'ÉI dans un système d'imputabilité de plus en plus contraignant est reconnue et la légitimité de ce système d'imputabilité n'est pas ouvertement contestée, même quand ses assises idéologiques sont désavouées.

Par contre, l'enjeu de normalisation suscite une réaction considérable; la démarche d'ÉI est perçue comme normalisatrice, par ses conceptions et ses méthodes, ainsi que par les appréciations de la Commission, ses suggestions et ses recommandations. L'affirmation de la « différence » du collège, y compris dans le Rapport, peut être interprétée comme une réponse à ce qui est ressenti comme une menace externe d'imposition d'une relative normalisation.

Pour ce qui est de la mise en compétition, l'enjeu n'est pas fortement associé à l'ÉI. Le fait que la Commission n'établisse pas de comparaisons entre les établissements et que les résultats ne puissent pas être convertis en palmarès en est la raison.

Les enjeux de légitimation à travers l'ÉI sont bien présents dans le contexte politique actuel et ils sont différents pour les principales parties intéressées, soit le

Ministère, la Commission, la fédération des cégep et aussi chaque direction de collège, en particulier. On peut s'attendre à ce que chacun des acteurs nationaux cherchera, dans le futur, à mobiliser, dans la mesure du possible, les résultats de l'opération en défense de ses positions respectives. Pour les collèges et leurs directions, les jeux sont faits et la sanction apportée par la Commission est le signe de la réussite ou de l'échec de la stratégie de légitimation adoptée.

Mais, au-delà de ces enjeux de l'ÉI qui concernent la régulation du système collégial et la façon dont ils sont perçus chez les personnes interviewées au collège Azur, il y a aussi les enjeux de l'ÉI concernant la régulation de leur propre établissement. C'est sur ceux-ci, dont l'élucidation est prioritaire pour notre question de recherche, que se centre l'analyse qui suit.

5.5.1 Réussir « l'examen »

Le plus fondamental des enjeux de l'ÉI, pour le collège, c'était de 'passer l'épreuve', comme nous le dit son directeur général : « *Ça, je pense qu'il y a comme une retombée là, fondamentale pour ce collège-ci, d'avoir passé l'examen* » (DG1 - Paragraphe 177).

En effet dans le contexte actuel de l'enseignement collégial, c'est essentiel pour la poursuite du développement de chaque collège, et peut-être même pour sa survie que, lors des différentes redditions de comptes, sa performance soit évaluée positivement.

Cette validation de l'action de l'établissement par l'organisme auquel il est redevable procure aussi, comme nous l'avons vu, chez le personnel, le sentiment gratifiant de voir son travail reconnu. Particulièrement dans le cas de l'ÉI, pour la direction, c'est aussi la reconnaissance que l'ensemble de ses choix stratégiques concernant la gestion du collège a été correct, ce qui renforce son leadership.

En plus, cette reconnaissance est rendue publique, car les rapports de la Commission sont disponibles sur son site Internet, ce qui a des retombées sur l'image

publique de l'établissement. Et, dans un contexte de compétition entre les établissements, toutes les questions qui portent sur l'image ne sont pas des enjeux méprisables. La question est, dans une certaine mesure, explicitée dans le rapport d'ÉI, quand on s'y réfère à l'implantation d'un processus d'évaluation institutionnelle rigoureux comme un atout pour l'image publique du Collège⁶².

On peut penser, devant l'atteinte des résultats, que les récits des interviewés du collège Azur au sujet du processus d'ÉI sont des histoires de réussite. Et c'est ainsi qu'ils doivent être interprétés. On doit tenir compte que si le processus s'était terminé par un échec, les récits auraient pris, peut-être, des tournures sensiblement différentes.

5.5.2 Préserver et affirmer la culture de l'institution

Un enjeu majeur de la régie semble-t-il, face à l'ÉI, consistait à trouver une réponse insérée dans la culture de l'institution, soit par l'affirmation de ses caractéristiques les plus valorisées – son autonomie, sa priorité à l'apprentissage des élèves, sa gestion participative, son fonctionnement intégré -, soit aussi par la préoccupation de ne pas enfreindre les « règles » tacites de concertation interne.

En effet, les choix faits par la régie au début du processus d'ÉI sont révélateurs de cette dernière préoccupation : en vue du boycott enseignant, la régie a d'emblée exclu la possibilité de participation à d'autres membres de la communauté. On ne peut comprendre ce choix que par la volonté de piloter le processus en ménageant les relations avec les enseignants et leur syndicat. En effet, face à une orientation claire de la direction pour une gestion participative, ce serait un choix logique que celui de faire de l'ÉI un processus plus participatif.

Non seulement le processus s'est circonscrit aux cadres, mais aussi on n'a pas eu recours à des consultations plus élargies, on n'a pas procédé à « *une large consultation*, à

⁶² Rapport d'auto-évaluation institutionnelle, Novembre 2002 : 16.

*l'instar d'autres dossiers importants du Collège*⁶³ », même si, parfois, les membres de l'équipe manquaient d'éléments actualisés et complets. La préoccupation de la direction de maintenir l'entente avec les enseignants et leur syndicat est aussi liée à ce choix. Une consultation élargie à d'autres corps du collège aurait pu mettre les enseignants dans des situations délicates et froisser les relations entre le syndicat et la direction.

Face à une ÉI imposée de l'extérieur⁶⁴, la direction a eu aussi la préoccupation de lui trouver une utilité interne. Produire un document qui soit utile, en termes de communication interne et externe, c'était la façon de faire en sorte que cette opération devienne interne, c'est-à-dire, qu'elle soit assumée par les personnes qui devraient la réaliser, en y puisant une motivation intrinsèque. Nous avons vu comment le débat initial a servi à consolider cette orientation, en lui ajoutant aussi l'idée de, par ce moyen, préparer la relève.

Le consensus fait sur les visées de l'ÉI, qui a résulté des premières réunions et qui confère au Rapport d'auto-évaluation une valeur de témoignage de la culture et de l'histoire de l'institution, signifie, en effet, que c'est grâce à cette stratégie que tous les membres de l'établissement se sont retrouvés relativement gagnants et non menacés, individuellement ou collectivement.

Ayant à gérer un travail supplémentaire, long et lourd, dont les cadres ne ressentent pas la nécessité, la direction sait que cette motivation apporte l'élan nécessaire pour bien le réussir. Trouver des motifs propres au collège pour réaliser l'ÉI et en faire un moyen d'affirmation, à l'interne et à l'externe, de la culture institutionnelle a été le chemin choisi.

Cette finalité est, peut-être, un peu différente du sens de l'ÉI proposé par la Commission, mais elle rend compte du travail de re-élaboration qui se fait nécessairement, dans une institution, quand ses membres doivent s'acquitter d'une tâche prescrite de

⁶³ *Rapport d'auto-évaluation institutionnelle*, novembre 2002 : 19.

⁶⁴ « Prescription externe obligatoire » est l'expression employée dans le document « *Pourquoi entreprendre une évaluation institutionnelle au collège ...?* »

l'extérieur. Dans chaque institution, la culture propre médiatise les consignes reçues et leur mise en œuvre est aussi culturellement marquée. Le but de ce travail de re-élaboration est celui de conférer un sens à l'action collective, qu'il soit ou non pleinement conscient.

Ainsi, dans un premier temps, ce sont les choix de la régie qui ont adapté le processus d'ÉI au mode de régulation interne de l'institution et à sa culture propre. Au cours du processus, c'est l'ensemble de l'équipe qui agit dans le sens d'adapter la démarche à la culture institutionnelle. On a décrit le travail d'adaptation du Guide et de réorganisation de certains de ces critères. De plus, on a vu comment le fait de faire ressortir dans le rapport les éléments distinctifs de l'institution est apparu comme la résolution naturelle des dilemmes de la tâche. L'équipe a été consciente du choix réalisé, et certains membres le justifient par le fait même d'être différents : *« on a choisi aussi cette approche-là parce qu'il y a beaucoup d'éléments qui nous distinguent. Probablement qu'un collègue qui n'en a pas va favoriser une autre approche »* (C - Paragraphe 116).

Implicitement l'équipe a aussi adopté le même choix de la régie concernant les questions qui pourraient affecter le mode de concertation interne : *« on faisait des choix, on questionnait justement pour éviter d'aborder certaines difficultés de fonctionnement ou de gestion, compte tenu des relations très serrées avec l'instance syndicale »* (E - Paragraphe 25).

Cette visée liée au fait de ne pas remettre en question le mode de régulation interne a été assurée, comme on peut le voir au moment de la visite de la Commission. À cette occasion, les enseignants participent aux réunions avec la Commission et se montrent solidaires avec leur institution. C'est une preuve que toutes les questions politiquement délicates de l'évaluation, notamment celles concernant l'évaluation des enseignants, ont été traitées de façon politiquement réussie et sont passibles d'être bien acceptées par leur syndicat. Ainsi, le processus a pu arriver à sa fin sans que des éléments déstabilisateurs ébranlent le mode de régulation locale.

5.6 Les caractéristiques de l'appropriation de l'évaluation institutionnelle au collège Azur

La description du processus d'ÉI du collège Azur faite dans ce chapitre et l'analyse de ses enjeux permettent de tirer certaines conclusions concernant la façon dont l'institution s'est approprié le processus d'évaluation institutionnelle :

1) L'ÉI a une origine externe et son appropriation, au collège, passe, premièrement, par la décodification du processus proposée par la Commission et la prise de décisions concernant ses visées institutionnelles et la démarche à adopter. Les lieux d'appropriation de l'ÉI, au collège sont la régie et ensuite la régie élargie.

Par rapport au mode de régulation locale de l'institution, on vérifie que le processus d'ÉI a été mis en œuvre de façon à ne pas le remettre en question. Les choix initiaux de la démarche par la direction visaient, entre autres, à assurer le maintien du climat de concertation, en particulier, avec le syndicat des enseignants.

2) La deuxième phase d'appropriation de la démarche d'ÉI consiste dans la construction et consolidation du sens propre de la démarche. Dans le cas du collège Azur, l'ÉI est incorporée dans sa culture institutionnelle.

Dans cette phase, l'appropriation de l'ÉI faite par l'équipe locale de rédaction est plus complète, car elle parvient à une maîtrise de la démarche et elle est un processus collectif. Les membres de l'équipe lui attribuent un sens propre, un sens qui passe surtout par l'affirmation des points forts et de la culture de l'institution. Les interviewés sont conscients du caractère collectif du processus : *« au niveau de l'établissement, c'est comme si on s'invente, on se formalise une intelligence collective, on doit avoir une raison commune à l'institution, ce qu'on ne développe pas toujours »* (A - Paragraphe 17).

3) On peut dire que, pour l'équipe de rédaction, le processus d'ÉI a été, dans une certaine mesure, une démarche d'apprentissage. Ceci est plus évident pour les jeunes cadres, qui avaient une connaissance limitée de l'institution et qui l'ont élargie.

Mais le potentiel d'apprentissage organisationnel de l'ÉI n'a pas été exploité à fond par l'institution. La réflexion que l'équipe a menée et son travail de consignation par écrit du sens du travail collectif, ce qui constitue un apprentissage important, ont été réalisés sans que de nouvelles données soient produites pour l'alimenter. Le fait de n'avoir pas eu d'enquête, ou de production de données nouvelles, ou de participation ou de diffusion plus large limite la portée du processus d'apprentissage développé. On peut présumer qu'il limite aussi l'impact du processus. La réflexion de l'équipe n'a pas non plus servi de base à une démarche d'élargissement du débat à d'autres niveaux institutionnels

La consignation d'une innovation dans la loi, avec le caractère d'obligation qu'elle assume, ne la renforce pas dans les situations locales où elle est déjà relativement implantée. En effet, la démarche d'ÉI a été perçue au collège Azur comme une duplication des procédures de gestion stratégique déjà pratiquées par le collège et, en ce sens, l'intérêt qu'elle a suscité est mitigé : il ne s'agissait pas de découvrir une nouvelle approche, mais d'adapter des procédures considérées déjà acquises à la commande externe.

4) Le processus d'ÉI s'inscrit dans un processus politique plus large, visant une plus grande imputabilité des instances collégiales, dans un contexte d'élargissement de leur autonomie. Le collège a su dépasser l'obstacle à la démarche que serait une centration exclusive sur ces enjeux macropolitiques. Ceux-ci n'ont pas été ignorés, mais ils ont été mis en rapport avec les enjeux institutionnels. L'appropriation de la démarche a permis aux membres de l'équipe, même à ceux qui idéologiquement s'opposent aux nouvelles formes de régulation par l'État, dont l'ÉI, de défendre leur position à l'intérieur de la démarche et de participer à une construction collective de sens, nécessaire au développement institutionnel.

Ce processus a permis l'explicitation de différences de valeurs et de projets, à l'intérieur d'un cadre institutionnel commun. L'équipe a construit le sens de l'ÉI sur la base des valeurs communes à l'institution, elle a trouvé des repères communs sur la mission du collège dans un contexte social où cela est devenu très difficile. Mais pour y arriver, elle a dû confronter des logiques différentes et débattre des paradigmes qui actuellement

s'affrontent sur l'éducation et sa nouvelle régulation. Selon les mots d'un des interviewés, le processus d'ÉI a été un moment de cette « *lutte de représentations* », qui constitue la phase de gestation des changements culturels.

5.7 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté le collège Azur et son mode de régulation locale, basé sur la concertation. Nous avons vu comment, face à la demande externe d'ÉI, le collège s'est approprié cette démarche, en assurant la continuité de ce son mode de régulation.

À travers le cheminement de l'équipe d'ÉI, nous avons pu constater comment le processus d'ÉI a été, pour le collège, une façon d'affirmer son identité et sa culture propres, et aussi une forme d'apprentissage. Nous avons analysé le parcours, ses difficultés et ses acquis, pour caractériser la forme d'appropriation de l'ÉI par le collège. En tant que retombées du processus, nous avons souligné les aspects qu'il est maintenant possible de dégager dans un développement qui est loin d'être terminé : les effets perçus de l'ÉI et les engagements institutionnels pris pour le futur.

Nous avons aussi vu comment le processus d'appropriation locale de la démarche d'ÉI, au collège Azur a été fortement marqué par les caractéristiques culturelles propres à l'institution, et a représenté pour les membres de l'équipe une occasion de débat et de confrontation de représentations différentes du collège et de sa mission.

Par rapport à notre problématique, l'analyse de ce processus soulève un questionnement : dans quelle mesure un processus d'ÉI plus participatif peut-il renforcer son côté d'apprentissage collectif? Et, dans ce cas, l'impact du processus sur l'organisation serait-il plus fort? Dans le prochain chapitre, à travers l'analyse d'un second processus d'ÉI, nous pouvons apporter quelques éléments de réponse à ces questions.

Chapitre 6 :

La démarche d'évaluation institutionnelle dans le collège Bleu

6.1 Introduction

La première partie de ce chapitre présente une description du processus d'évaluation institutionnelle dans le collège Bleu⁶⁵. Nous commençons par une brève caractérisation de ce collège, en ce qui concerne la taille, la localisation, les filières, le projet éducatif et les orientations dominantes de la gestion du collège. Il s'ensuit un récit du processus d'évaluation institutionnelle du collège, des méthodes de travail choisies et des résultats. Finalement, nous analysons ce processus en fonction de notre questionnement théorique, en élucidant les enjeux de la démarche, pour les acteurs et l'institution, les caractéristiques de l'appropriation de la démarche d'ÉI et ses issues en termes de régulation.

6.2 Le contexte

6.2.1 L'institution

Le collège Bleu est situé dans une ville de 90 000 habitants, à proximité de grands centres urbains et d'importantes voies de communication entre le Canada et les États-Unis.

Le Collège Bleu accueille un peu plus de 2 400 élèves dans quatre programmes d'études pré-universitaires et onze programmes techniques⁶⁶, et près de 1 000 élèves dans le secteur de la formation continue et des programmes de formation sur mesure adressés aux entreprises; un volet de son activité est dirigé vers l'accueil d'étudiants étrangers.

⁶⁵ « Collège Bleu » est la dénomination attribuée au collège pour préserver l'anonymat et la confidentialité des données rendues disponibles par les informateurs.

⁶⁶ Un peu plus de 50% des élèves fréquentent les programmes techniques.

Le campus principal est constitué de bâtiments à l'extérieur austère qui rappelle son usage premier, jusqu'en 1968, comme Séminaire. Par contre, à l'intérieur, l'édifice est lumineux et les couleurs de la décoration le rendent chaleureux. En particulier, les nouvelles installations du centre de documentation offrent un milieu très accueillant pour le travail individuel des élèves, dont ceux-ci savent profiter, comme en témoigne l'utilisation intensive qu'ils en font.

L'institution emploie près de 600 personnes, ce qui en fait une organisation importante pour l'économie de sa ville et de sa région. Le collège joue d'ailleurs plusieurs rôles importants vis-à-vis de son milieu : il y assure l'accessibilité aux études supérieures, il offre un éventail de programmes techniques en lien avec les besoins des entreprises régionales et il met beaucoup de ses ressources au service de la communauté. Il propose ainsi à son environnement communautaire plusieurs services, tels que des services aux entreprises, des activités sportives et d'entraînement physique, une programmation de spectacles de théâtre, danse et musique au long de l'année scolaire, l'accessibilité à sa bibliothèque de plus de 75 000 volumes et une librairie coopérative.

Le collège a aussi, depuis longtemps, un volet d'activité internationale, surtout dans le champ de la coopération, où il est engagé dans plusieurs projets de formation, notamment en Afrique francophone. Selon le site du collège, « *les interventions internationales du cégep proposent des solutions novatrices et adaptées* » et les ressources et compétences pédagogiques dont il dispose lui permettent d'intervenir dans un champ élargi de spécialités qui vont du secteur agricole et du secteur agro-alimentaire, à la gestion de la santé, aux soins infirmiers et aux techniques de laboratoire médical, en passant par le génie civil, industriel, électrique et mécanique, l'informatique, la bureautique, le développement des petites entreprises, les métiers d'art et les arts appliqués.

Finalement, pour situer le collège dans l'ensemble du réseau collégial, le collège Bleu peut être décrit comme un collège de taille moyenne, avec une offre élargie et équilibrée de formations pré-universitaires et techniques, ayant un lien fort avec sa ville et sa région et qui essaie d'élargir son rayonnement local, régional, national et international,

ainsi que son champ de recrutement. Il projette son devenir en tant que « *une maison d'éducation de plus en plus reconnue pour la qualité de sa formation, la diversité de ses programmes, ses relations privilégiées avec ses élèves et son personnel, son engagement dans la communauté et son ouverture à l'international.* »⁶⁷»

6.2.2 Les orientations générales de la gestion du collège

Avec l'arrivée, en 1999, d'un nouveau directeur général et le début d'activité de la directrice des Études, le collège a entrepris, en janvier 2000, une révision générale de ses orientations. Un nouveau plan triennal⁶⁸ a été, alors, élaboré par un comité composé d'une vingtaine de personnes, représentantes de toutes les catégories de personnel, des élèves et du conseil d'administration. La vision, la mission, les principes et les valeurs sont, aussi, révisés, et l'énoncé de la mission est alors redéfini comme suit :

« *Le cégep a pour mission :*

- *D'offrir à sa population étudiante, jeune et adulte, une formation de qualité ; en ce sens, l'enseignement y occupe une place prépondérante en lien avec le projet éducatif (axé sur la formation fondamentale et la formation générale) et favorise une culture de l'effort et de l'accomplissement de soi.*
- *D'intervenir dans les champs complémentaires d'assistance technique à l'entreprise, de recherche et développement, de programmation communautaire et de coopération internationale, dans la mesure où ils contribuent à l'atteinte du mandat de formation et au rayonnement du cégep.*
- *D'offrir à ses élèves une éducation globale dans le cadre d'une vie étudiante dynamique, qui les prépare à devenir des citoyennes et citoyens engagés et sensibles à leur milieu. »*⁶⁹

Dans les documents officiels et en ce qui concerne la gestion, on présente le mode de fonctionnement adopté dans le collège comme étant basé sur la participation et la

⁶⁷ « *Plan de travail triennal 2000-2003* ». La vision, la mission, les principes et les valeurs. Adopté par le conseil d'administration le 3 octobre 2000

⁶⁸ Ce Plan de travail triennal n'introduit pas de rupture ; au contraire, il s'inscrit dans la continuité du plan 1996-1999.

⁶⁹ « *Plan de travail triennal 2000-2003* ». La vision, la mission, les principes et les valeurs. Adopté par le conseil d'administration le 3 octobre 2000 : 1

collaboration. Dans plusieurs documents on parle du principe de la coresponsabilité, « *le cégep favorise une gestion axée sur la coresponsabilité*⁷⁰ », qui consisterait dans la mise en place d'un système intégré et cohérent des activités de l'institution, définies en fonction d'objectifs généraux connus, discutés et acceptés.

Dès 2001, cette orientation a fait l'objet de sessions de formation des personnels, car elle vise à « *rendre chaque membre du personnel responsable à son niveau des gestes nécessaires de planification, de coordination, de contrôle et d'exécution des activités qu'il doit exécuter en vue de rendre un service de qualité* »⁷¹. D'ailleurs, les personnes interviewées ont fait de nombreuses références à ce mode de fonctionnement du collège : un tiers des références qui ont été faites aux caractéristiques de l'établissement concernent son fonctionnement consultatif⁷². En décrivant les consultations qui se déroulent dans son service, un des interviewés, qui n'appartient pas à la régie, nous dit :

« Je ne peux pas dire qu'on est mieux ou pire que les autres, mais moi j'apprécie beaucoup ce genre de climat là qu'on a ici.(...).C'est beaucoup plus coûteux de faire participer les instances, mais ça rapporte plus après, parce que là, on se sent lié. Comme on fait nos plans stratégiques actuellement : on pourrait laisser la direction générale les faire et les présenter et ce serait beaucoup plus court, mais on ne se sentira pas lié. On n'a jamais fonctionné de même à ce collège. C'est évident qu'on a encore des conflits et que des fois la position de la direction générale ne fait pas notre affaire, mais on consulte » (I - Paragraphe 267).

Le collège a un bon climat de travail, comme le sondage réalisé auprès des personnels au moment de l'ÉI en a fait la preuve. On y voit aussi que les démarches de concertation ont permis à la majorité des personnels de bien saisir les orientations du projet éducatif et du Plan triennal.

⁷⁰ « *Plan de travail triennal 2000-2003* ». La vision, la mission, les principes et les valeurs. Adopté par le conseil d'administration le 3 octobre 2000 : 2.

⁷¹ « *Politique de Gestion des ressources humaines* », 1998.

⁷² Il y a dans les entretiens dépouillés 30 unités de sens qui réfèrent à des caractéristiques du collège et 11 de ses unités concernent le mode de fonctionnement qualifié par les interviewés comme *consultatif, participatif* ou *de concertation*.

Aussi, le Rapport d'auto-évaluation laisse voir une volonté d'améliorer la communication entre les instances, en la rendant encore plus fréquente, plus importante et plus informelle. D'ailleurs, le sous-groupe de travail en ressources humaines abonde dans ce sens : « *la confiance qui existe déjà ne doit pas être prise pour un acquis, il faudra accorder une attention particulière au maintien d'une bonne communication* ⁷³ ». Plusieurs documents internes et particulièrement le Rapport d'auto-évaluation font état de cette situation.

Selon les orientations du collège consignées dans ses plans de travail, la performance accrue des services doit être mise à contribution de la réussite éducative. On retrouve ainsi des expressions susceptibles de rassembler l'ensemble des personnels autour de cette priorité : « *le cégep entend favoriser une plus grande persistance scolaire et une augmentation du taux de diplomation et il invite tous les membres du personnel et les autres intervenants à prendre conscience de leur rôle par rapport à la réussite éducative* ⁷⁴ ».

En effet, la réussite éducative représente le principal enjeu de l'institution, car à plusieurs égards⁷⁵, surtout jusqu'en 2000, le collège se situait généralement en dessous de la moyenne du réseau. La mise en place du Plan de réussite a permis d'améliorer la situation, bien qu'il y ait encore des faiblesses et qu'il soit nécessaire de sensibiliser les personnels⁷⁶.

Les orientations adoptées au collège, dans sa planification pour 2000-2003, se situent dans une certaine continuité avec ses orientations préalables et on peut considérer que le mode de régulation locale, basé sur la consultation, est relativement stable.

⁷³ « *Rapport Évaluation institutionnelle* ». Adopté par le conseil d'administration le 20 juin 2003 : 99.

⁷⁴ « *Plan de travail triennal 2000-2003* ». Les orientations 2000-2003. Adopté par le conseil d'administration le 3 octobre 2000 : 2.

⁷⁵ Comme le taux de diplomation et de persistance dans les études.

⁷⁶ 53% des personnels (personnels de soutien, professionnels et cadres) considèrent ne pas connaître les orientations générales du plan institutionnel de réussite. *Évaluation institutionnelle. Résultat des consultations*, février 2002.

Néanmoins, selon les interviewés une expectative de changement⁷⁷ s'est installée et cette situation a pour effet d'inscrire la démarche d'ÉI dans une certaine dynamique d'action collective de projet, à l'intérieur d'un cadre de continuité des pratiques de participation et de stabilité du mode de régulation.

Le Rapport d'auto-évaluation souligne la continuité culturelle entre les démarches d'évaluation du collège et ses pratiques de concertation :

« En effet, les évaluations des programmes d'études ont favorisé l'émergence d'une capacité d'analyse des situations propres au Collège. Mais cette culture en voie d'implantation trouve son terreau dans des pratiques plus anciennes de notre établissement : celles de la participation et de la concertation. Ce sont ces traits institutionnels, cultivés au fil des années par les membres de la communauté collégiale, qui ont permis de réaliser une évaluation qui résulte d'un enracinement institutionnel ⁷⁸ ».

6.3 Le déroulement du processus d'évaluation

6.3.1 La constitution du Comité local d'évaluation

Aux yeux du directeur général du collège, la tradition de travail en équipe balise l'accomplissement des tâches importantes, telles que l'ÉI. Ainsi, afin de la réaliser « on a fonctionné naturellement en équipe ; on a toujours des équipes qui sont formées avec des représentants des élèves, du personnel de soutien, du personnel cadre, du personnel professionnel, des enseignants, de la direction, et c'est ensemble qu'on chemine dans les grands dossiers institutionnels » (DG2 – Paragraphe 5). C'est dans cette ligne de pensée que la prise en charge institutionnelle du dossier de l'ÉI s'est organisée et qu'un Comité composé de représentants a été créé afin de mener le processus à terme.

La présidence et la coordination du travail du Comité de l'ÉI ont été confiées à un enseignant du collège, rompu à ce travail compte tenu de son expérience dans le dossier de

⁷⁷ Dans les entretiens, 25% des références des interviewés aux caractéristiques de son établissement concernent la problématique du changement, soit que les interviewés trouvent qu'il y en a et qu'ils en parlent, soit qu'ils considèrent qu'il n'y en a pas assez.

l'évaluation de la formation générale. Un professionnel du collège, expert dans le domaine de l'évaluation, et qui coordonnait déjà les différentes évaluations au collège entre autres, des programmes et du plan de la réussite, a été désigné pour le secondé dans ce travail. Dans la documentation de l'ÉI, le terme utilisé pour désigner le coordonnateur et le coordonnateur adjoint est, en général, celui d'« évaluateurs ».

La composition du Comité local (Tableau 10) a été formellement approuvée par le conseil d'administration du collège au début du trimestre d'automne 2000, et relevait de ce dernier. En plus des évaluateurs ci-haut présentés, le Comité était composé de huit membres : le directeur général, la directrice des études, un représentant du syndicat des employés de soutien, un représentant du syndicat des professionnels, un représentant de l'Association des cadres et gérants, deux représentants du syndicat des enseignantes et des enseignants et un représentant de l'Association générale étudiante. Comme nous l'indique le rapport d'ÉI :

« Le Comité avait comme mandat général, à la fin du processus de rédaction et de consultation, de présenter le rapport d'auto-évaluation au Conseil d'administration. Le mandat s'est traduit de la façon suivante:

- valider le devis d'évaluation,
- valider la démarche d'évaluation,
- assumer la responsabilité du processus d'évaluation,
- garantir la rigueur du processus d'évaluation,
- appliquer les règles d'éthique,
- valider les outils de cueillette de données,
- valider le traitement ainsi que l'analyse des données,
- valider le contenu de chaque section ainsi que l'ensemble du rapport,
- présenter le rapport au Conseil d'administration. »⁷⁹.

⁷⁸ « Rapport Évaluation institutionnelle ». Adopté par le conseil d'administration le 20 juin 2003 : 182.

⁷⁹ « Rapport Évaluation institutionnelle ». Adopté par le conseil d'administration le 20-06-2003 : 14

Tableau 10 - Composition du Comité local⁸⁰

Les membres	Ancienneté dans le poste	Niveau de décision (pour l'ÉI)	Continuité dans le processus
1. Le Président (coordonnateur)	Plus de 6 ans	Niveau 1	Tout le processus
2. L'évaluateur adjoint	Plus de 6 ans	Niveau 1	Tout le processus
3. Le Directeur général	2 ans ou moins	Niveau 1 - Régie	Tout le processus
4. La Directrice des études	2 ans ou moins	Niveau 1 - Régie	Tout le processus
5. Le représentant de l'Association des cadres et gérants	2 ans ou moins	Niveau 2 – Régie élargie	Tout le processus
6. et 7. Les deux représentants du Syndicat des enseignants	Plus de 6 ans	Autre	Jusqu'en mai 2001
8. Le représentant du Syndicat des professionnels(a)	Plus de 6 ans	Autre	Depuis avril 2002
9. Le représentant du Syndicat des employés de soutien	Plus de 6 ans	Autre	Tout le processus
10. Le représentant de l'Association générale étudiante	-	Autre	Représentants en alternance

(a) Au long du processus, le représentant des professionnels a été remplacé, pour cause de décès, en avril 2002.

En octobre 2000, le coordonnateur a présenté au conseil d'administration un cadre général de travail, traitant du processus, de l'échéancier, des critères, des balises, ainsi que du mode de fonctionnement du Comité local d'évaluation⁸¹. Ce document a été approuvé et le Comité s'est réuni pour la première fois le 26 octobre 2000. Par la suite, pour mener à terme son mandat, il a tenu un total de 34 réunions, d'une durée approximative de deux heures chacune, jusqu'en mai 2003.

⁸⁰ Pour la réalisation de la présente recherche nous avons interviewé tous les membres du Comité, à l'exception d'un des représentants du Syndicat des enseignantes et des enseignants et des représentants de l'Association générale étudiante (numéros 7 et 10). Les citations des interviewés 1, 2, 3 et 6 sont identifiées par les initiales COO2, COO3, DG2 et RE, respectivement. Celles des autres membres, par des lettres aléatoirement attribuées, de J à M.

⁸¹ « Rapport Évaluation institutionnelle ». Adopté par le conseil d'administration le 20-06-2003 : 19

6.3.2 Le boycott du Syndicat des enseignantes et des enseignants

Au début du processus d'ÉI, la participation des enseignants s'est déroulée sans problème particulier. À l'instar des autres représentants syndicaux, les deux représentants des enseignants ont été nommés, en assemblée syndicale, comme membres du Comité. Un de ces représentants explique ainsi la position syndicale :

« Nous, localement, on était relativement en accord avec l'évaluation. Le syndicat des profs local était d'accord au début. Tout ce qu'on reprochait c'était toujours le concept d'habilitation, c'était l'objectif posé à la fin de l'ÉI. Pour l'évaluation telle quelle, on était loin d'être en désaccord. Donc, quand on a décidé de choisir, on voulait que chaque instance soit représentée. Ça n'a causé aucun problème qu'on soit là, et on voulait être là parce qu'on avait des choses à dire, et surtout qu'au niveau de l'évaluation, on était déjà habitué avec ce processus-là, ça faisait trois ou quatre ans qu'on évaluait, qu'on avait déjà reçu la Commission d'évaluation, donc ça ne nous posait aucun problème de participer à l'évaluation institutionnelle » (RE - Paragraphe 35).

Quelques mois plus tard, la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ) propose le boycott de l'ÉI et cela tant que le pré-requis lié au processus d'habilitation serait inscrit dans le texte légal.

En l'absence de réponse ministérielle positive envers cette exigence de la FNEEQ, le boycott a été décidé et, en mai 2001, le syndicat local a suivi ce mot d'ordre. Ainsi, le boycott des enseignants du collège Bleu découle de la position politique générale adoptée par la FNEEQ, plutôt que d'une position locale

À ce sujet, le même représentant des enseignants souligne : *« La FNEEQ ne s'est jamais prononcée sur le principe de l'évaluation, c'était beaucoup plus à quoi ça pouvait aboutir. Donc, on disait : enlevez l'habilitation au bout et on va continuer à participer » (RE - Paragraphe 71).*

Les deux représentants du syndicat des enseignants ont, alors, laissé le Comité, à sa neuvième réunion ; ils ont, néanmoins, continué à recevoir toute la documentation qui était

communiquée aux membres du Comité. Le processus était alors en phase de consultation auprès des élèves, mais celle-ci était déjà suffisamment avancée pour trop en pâtir.

Le représentant des enseignants interviewé regrette que le processus d'ÉI se soit déroulé jusqu'à la fin sans la participation enseignante. Cependant, le Comité a fait un certain suivi du processus auprès des enseignants : en plus de l'envoi de la documentation, l'information sur le déroulement du processus leur est parvenue, ainsi que l'explique le coordonnateur : « *Dans plusieurs instances, j'ai été à plusieurs reprises donner de l'information sur l'évaluation institutionnelle devant des profs. Il n'y avait pas beaucoup de questions qui étaient posées, mais en même temps il y avait comme un suivi.* » (COO2, Paragraphe 108).

Au conseil d'administration, lors de l'approbation du Rapport d'ÉI, les enseignants se sont abstenus, ne pouvant, dirent-ils, entériner une démarche à laquelle ils n'avaient pas participé. Et, au moment de la visite de la CÉEC, les enseignants ont décidé de continuer le boycott et de ne pas rencontrer celle-ci : « *on a continué notre moyen de pression jusqu'au bout* », nous dit le représentant des enseignants, même s'il tient compte que cette absence de participation des enseignants « *ça appauvrit, mais ça appauvrit aussi pour le collègue* » (RE – Paragraphe 95).

6.3.3 La première phase : L'appropriation de la démarche

6.3.3.1 Les choix initiaux

Le directeur général nous expose très clairement ci-dessous son point de vue sur les visées de l'ÉI pour l'établissement :

« On était légalement obligé de la faire, alors ça met toujours les priorités à la bonne place! La Commission obligeait, via la loi, tous les collèges à faire une évaluation institutionnelle qui devait se faire dans les trois prochaines années, ça fait partie du processus. Je ne suis pas certain qu'on aurait fait une telle démarche si on n'avait pas eu à la faire ; c'est souvent comme ça, parce qu'on a toujours d'autres priorités. On voulait la rendre utilitaire cependant ; on ne voulait pas faire un rapport d'évaluation qui était seulement un rapport d'évaluation pour envoyer à la Commission et,

qu'après ça, on continue à faire ce que nous voulons. Nous voulions en faire un outil de développement du collège et un outil qui soit utile au collège. » (DG2 – Paragraphe 25).

Ce choix de faire de l'évaluation un outil de développement du collège est fondamental : il explique que des démarches parfois longues et difficiles ont pu être adoptées, car le but à atteindre se situait au-delà de l'ÉI elle-même. Ce choix n'est pas seulement du directeur général. C'est aussi le choix du président et, plus ou moins consciemment, les membres du Comité l'ont adopté, ainsi qu'on peut le constater quand ils nous parlent du cheminement institutionnel réalisé lors du processus d'ÉI :

« Et je pense qu'un des éléments intéressants ça été quand on a commencé à dégager les enjeux et de faire un plan d'action. C'est certain que faire tout ça (l'ÉI) pour le laisser sur une tablette c'est moins intéressant, mais on est arrivé à sortir nos enjeux et à mettre sur papier un plan d'action. » (M - Paragraphe 85).

Cette orientation de développement institutionnel a eu des conséquences au niveau de la démarche d'évaluation elle-même car, logiquement, elle impliquait une large participation dans le processus. Les deux évaluateurs assumèrent cette position dès le début de l'ÉI. Tous les membres du Comité interviewés se sont aussi montrés favorables à la plus large participation possible. À ce sujet, les principes guidant l'ÉI, et consignés dans le rapport final, explicitent cette perspective :

« En ce qui concerne le principe de collégialité, il a été établi, dès le début de l'opération, que celle-ci devrait être partagée par le plus grand nombre d'intervenants du Collège, ceux-ci étant appelés ensuite à y contribuer directement lors de différents sondages. Toutes les instances du Collège ont été mises à contribution dans la démarche.

En ce qui regarde la transparence, toutes les instances du collège ont été systématiquement informées du projet de démarche, de ses étapes, des outils utilisés et des résultats obtenus au fur et à mesure de l'avancement des travaux »⁸².

⁸² « Rapport Évaluation institutionnelle ». Adopté par le conseil d'administration le 20-06-2003 : 16.

Ces deux choix initiaux concernant la participation au processus d'ÉI et l'utilisation de la démarche pour promouvoir le développement du collège, ont structuré le processus d'appropriation de l'ÉI au collège Bleu et donné du sens au travail accompli.

6.3.3.2 Le début de la démarche

Le Comité commence ses activités ainsi :

« Voir exactement ce que la Commission voulait, les attentes de la Commission face à l'évaluation et à partir de ça, faire qu'on partage une compréhension commune de ce qui est demandé, et après, structurer l'ensemble des questions, des thèmes que nous allons toucher » (J-Paragraphe 15).

Au début de la démarche, pour que le processus soit compris et pour y sensibiliser les personnes, il a fallu mettre en marche tout un dispositif de diffusion de l'information. Celui-ci a démarré avec la parution d'une édition spéciale du journal interne sur l'évaluation institutionnelle. Pour ce qui est de la presse, un article sur la démarche a aussi été publié dans un journal local et une autre publication inclut plusieurs textes d'opinion sur les enjeux de l'ÉI. Dans toutes les réunions régulières du collège, on a aussi introduit un point d'information sur l'ÉI.

Le volet informatif du processus a exigé un important investissement de la part des coordonnateurs. Ils ont tenu plusieurs séances d'information, avec chacune des instances du collège, pour expliquer les demandes de la CÉEC et le devis de l'évaluation. Ces réunions englobaient le conseil d'administration, la commission des études, la régie élargie, les responsables des départements et les instances syndicales des cadres, des professionnels, des enseignants et des employés de soutien.

Ces séances d'information ont joué un rôle important dans l'appropriation graduelle de la démarche, de ses exigences et de la façon d'y répondre, auprès de toutes les personnes concernées, ainsi que l'explique le coordonnateur :

« Et ça a commencé tranquillement avec des séances d'information ; on essayait de comprendre le guide. Nous-mêmes on a eu des séances

d'information avec la Commission. Mais c'était surtout de nous demander comment nous allions fonctionner, parce qu'on ne savait pas » (COO2 – Paragraphe 104).

En effet, l'ÉI était une première pour tout le monde, y compris les évaluateurs et ceux-ci ont dû créer un ensemble de nouvelles procédures et outils.

Les premières réunions du Comité ont permis d'organiser le travail et de clarifier progressivement les méthodes à suivre à travers l'appréciation et le débat du devis d'évaluation. Le devis d'évaluation n'a pas soulevé des oppositions, mais plutôt des développements, ainsi que l'explique l'évaluateur adjoint :

« Dans ces réunions, le devis d'évaluation a été perfectionné ; les discussions ont porté sur des questions opérationnelles, sur comment on allait procéder: commencer par la description, faire l'analyse et ensuite la synthèse... Il fallait retracer l'évolution des dossiers : l'histoire des cinq dernières années fait aussi partie de la description » (COO3 - Paragraphe 15).

En même temps, dans ces premières réunions, le Comité a apprécié les textes écrits par les évaluateurs en rapport avec le critère 1 de l'ÉI, soit la mission et les objectifs institutionnels du collège. Cette partie du Rapport d'ÉI, élaborée à partir de sources documentaires indépendamment du processus de consultation, a pu être rédigée pendant la première phase de l'évaluation. D'après les interviewés, l'approbation de ces textes a été très ardue, peut-être en raison de l'importance du sujet ou encore par manque d'expérience des membres du Comité : *« Ça a été long, cette partie là, parce qu'on débutait et on argumentait beaucoup sur l'écriture des textes » (K-Paragraphe 43).*

Le Comité a approuvé la version finale du devis d'évaluation lors de sa sixième réunion, en février 2001 et, dans la réunion suivante, il a terminé la révision du texte du critère 1. On peut considérer que la première phase de l'ÉI prend alors sa fin. Cette phase initiale d'appropriation de la démarche et de conception du dispositif évaluatif a permis aux membres du Comité d'avoir une idée plus nette du travail à accomplir et une compréhension partagée du chemin à parcourir.

À l'intérieur de ce dispositif, la tâche des deux évaluateurs est assez lourde : identifier les sources d'information, traiter et analyser les données factuelles, faire la cueillette des données perceptuelles (y compris l'élaboration des outils d'enquête) et rédiger les textes à soumettre à l'approbation du Comité.

Le travail de collecte des données factuelles reviendra aux sous-groupes créés à cette fin. Le Comité a une tâche essentiellement de validation, comme nous l'avons déjà vu ci-haut au point 6.3.1.

C'est à la régie interne, qui reçoit habituellement les textes liés au développement stratégique du collège⁸³, qu'incombe la responsabilité d'avaliser les conclusions. Dans le Rapport d'évaluation, le tableau 1 - La démarche générale (voir Appendice XII, page 307) rend compte, pour chaque objet de travail, du traitement prévu et des intervenants respectivement impliqués.

6.3.4 La deuxième phase : Les consultations et leur impact

La démarche se voulait essentiellement consultative, englobant un nombre élargi et une diversité de participants. Ainsi, dans la deuxième phase du processus, deux dispositifs ont été mis en place afin d'organiser la consultation et la participation : les sous-groupes de travail et les sondages.

6.3.4.1 La fonction des sous-groupes de travail

Les sous-groupes de travail ont été formés dans les différents services pour que les personnes s'expriment par rapport aux différents critères de la CÉEC et pour qu'elles fournissent les informations factuelles nécessaires à l'évaluation institutionnelle.

Leur apport a consisté, selon ce qui est consigné dans le Rapport, à :

- « *Recueillir la documentation ou encore l'information nécessaire ;*

⁸³ Ces textes concernent les points forts et les points d'amélioration, par critère, la conclusion générale et le plan de travail.

- *Fournir, au besoin les ressources nécessaires aux consultations ;*
- *Contribuer à l'identification des problématiques d'amélioration dans leur champ d'activité ;*
- *Souligner les points forts de leur champ d'activité. »⁸⁴*

C'est ainsi qu'en mars 2001, dix sous-groupes de travail ont été formés, réunissant chacun les personnes concernées par un service ou un thème transversal et un des coordonnateurs de l'ÉI. Certains de ces sous-groupes étaient composés de personnes œuvrant dans différents secteurs et avec des tâches différenciées, soit des cadres, des professionnels et des employés de soutien.

Une séance d'information, tenue préalablement au début du travail, a permis aux quarante participants aux sous-groupes de travail s'appropriier, eux aussi, le processus.

Les évaluateurs racontent comment ils ont organisé le travail avec les sous-groupes :

« On a constitué des groupes de travail et on a fait trois réunions avec chaque groupe de travail. On leur demandait comment ils faisaient, parce qu'il fallait écrire des choses nouvelles, qui n'avaient pas été écrites auparavant, en ce qui concerne la description des tâches de gestion. On enregistrait leurs réponses, on leur demandait des documents et des données dont on avait besoin. » (COO3 - Paragraphe 20).

« En moyenne c'était des rencontres de deux heures, et donc, au total c'est presque une journée à venir dire ce qu'ils font. Et moi j'ai fonctionné avec des questions, manifesté un intérêt, et je finissais tout le temps en leur demandant les points forts et les points faibles de leur service » (COO2 - Paragraphe 64).

Un des participants parle aussi du fonctionnement de son sous-groupe :

« Je vais parler de moi et des six cadres qui font partie de mon service. On était ciblé comme sous-groupe de travail, et c'est l'évaluateur X (un des coordonnateurs), qui est venu chercher de l'information près de nous. On a eu, je dirais, au maximum trois réunions. Une formelle pour vraiment alimenter M. X, l'alimenter dans les différentes spécialités des gens autour de la table, pour lui amener l'information. Ça fait qu'il a vu un peu c'était

⁸⁴ « Rapport Évaluation institutionnelle ». Adopté par le conseil d'administration le 20-06-2003 : 17

quoi l'espèce de démarche qu'on faisait. On a rendu des rapports, des documents, chacun dans son domaine. C'est M. X qui a mis ça ensemble.(...)

Ce que nous faisons c'était vraiment un portrait de la situation, et non l'analyse ; en tout cas, pas à ce moment-là. L'analyse est venue plus par la suite, quand vous voyez des pistes d'action, à la fin du rapport. » (L - Paragraphes 187 et 193).

Au total, les sous-groupes ont tenu une trentaine de rencontres. Chaque sous-groupe a dû, évidemment, préparer ces réunions, ce qui implique tout un travail de révision des procédés de fonctionnement et de réflexion. Par contre, le travail de rédaction de même qu'une bonne partie du travail de synthèse ont été réalisés par les deux évaluateurs.

Cette division des tâches a permis aux membres des sous-groupes de se concentrer sur le recueil de l'information et la réflexion sur le fonctionnement du service, sans se préoccuper de la mise en forme des données. Cette façon de faire, soit le fait que les deux évaluateurs aient à travailler avec tous les sous-groupes, à travailler toute l'information et à écrire tous les textes, a eu comme conséquence d'étaler la deuxième phase de la démarche sur plusieurs mois.

6.3.4.2 La réalisation des sondages

C'est dans le but d'ouvrir la participation à un large public que le Comité a réalisé quatre sondages auprès des publics suivants :

- Les élèves de l'enseignement régulier (réalisé en avril et mai 2001) ;
- Les élèves de la formation continue (réalisé en juin 2001) ;
- Le personnel, à l'exception du personnel enseignant (réalisé en octobre 2001) ;
- La communauté environnante (réalisé en novembre 2001).

Les questionnaires utilisés dans le cadre de ces consultations ont tous été construits à l'interne de l'établissement, basés sur des outils déjà existants ou créés en fonction des demandes de la CÉEC.

Dans le cas des consultations réalisées auprès des élèves, les évaluateurs ont procédé par échantillonnage, à partir des critères explicités dans le Rapport d'auto-

évaluation, dans le but d'assurer la représentativité de l'échantillon. Le questionnaire, d'une extension considérable, concernait la formation fondamentale et générale, les services aux élèves, l'organisation scolaire, les ressources, les programmes d'intégration et leur mise à niveau, les communications et le climat en général.

Le questionnaire adressé aux personnels (personnels de soutien, professionnels et cadres) concernait la connaissance et l'adhésion de ceux-ci au projet éducatif du collège et à son mode de fonctionnement et de développement. Il s'intéressait aussi à l'évaluation des ressources disponibles, des communications et du climat en général.

Le travail de consultation à l'externe supposait la définition préalable du milieu environnant. Les évaluateurs l'ont défini en fonction de la relation éducationnelle déjà établie entre le collège et des personnes ou des institutions, et ont ciblé plusieurs publics : les anciens élèves, les parents d'élèves actuels, les partenaires du collège, les organismes communautaires et des entreprises privées.

Les deux évaluateurs ont colligé un répertoire de 700 noms de personnes à interviewer et ils ont confié à une équipe le soin de réaliser toutes les entrevues par téléphone. L'équipe y a consacré deux jours, pendant lesquels les évaluateurs étaient disponibles pour donner des indications aux intervieweurs dans le cas où les réponses seraient peu précises.

Ainsi, cinq questionnaires différents ont été élaborés, respectivement à l'intention de chacun des publics ci-haut mentionnés. Une partie commune du questionnaire concernait la mission éducative, le développement et le rayonnement du collège, et l'efficacité de son mode de communication avec le milieu.

Pendant cette phase de la démarche, les difficultés techniques rencontrées ont touché soit la construction des questionnaires, soit l'échéancier, soumis aux aléas des réunions.

Aucune difficulté n'a marqué l'obtention des réponses aux questionnaires. Par contre, dans les sous-groupes, quelques rares cas, au compte de délais et de réticences à fournir certaines informations nécessaires à l'ÉI, ont été observés.

6.3.4.3 Les résultats et l'impact institutionnel des consultations

Le seuil d'interprétation des résultats liés aux taux de satisfaction et d'insatisfaction a été établi de façon à déterminer les points forts (= et >75% de taux de satisfaction), les points moyens (de 60 à 74%) et les points d'amélioration (<60% de taux de satisfaction).

Le premier sondage étant celui adressé aux élèves de l'enseignement régulier, réalisé en avril 2001, les premiers résultats obtenus concernaient ainsi les perceptions des élèves. Comme toujours dans les sondages, les résultats acquièrent des significations surtout par comparaison et le sondage auprès des élèves a fourni comme résultat des appréciations différenciées sur les services et les performances du collège. Certains volets des services ont été moins bien cotés que d'autres, ce qui a été, notamment, le cas de certains services de soutien aux étudiants. Il s'en est suivi des tensions internes du fait que les professionnels concernés se sont sentis mis en question, et leur syndicat a même envisagé de boycotter le processus. Cependant, la crise a été surmontée et elle a eu des retombées positives, car des mesures pour améliorer ces services ont été mises en place.

Il semble que les groupes de personnels concernés ont réagi différemment vis-à-vis des résultats moins bons. Par exemple, le représentant du syndicat des employés de soutien, a plutôt compris qu'il fallait apporter des correctifs et des améliorations, sans pour autant remettre en question ni les personnes ni les conditions de travail (qui n'étaient pas en jeu, au départ) :

« Les résultats de certaines enquêtes ont soulevé des situations qui n'étaient pas nécessairement agréables pour certains services, certains postes. Mais tout ça s'est fait quand même dans une éthique et un tact qui faisait que les gens n'étaient pas attaqués directement. (...) Le but de l'exercice n'était pas de pointer des personnes, mais bien la dispense de services qui était adéquate, ou pas adéquate.(...) Les gens l'ont mieux pris parce que les résultats émanaient des élèves, alors c'est un peu comme si c'était les élèves qui parlaient, et c'est ça la grande nuance quand on fait l'évaluation

institutionnelle, c'est que ce n'est pas des patrons qui parlent, c'est la clientèle qui parle. Alors la réception de ces messages-là est très différente, à ce moment-là, à mon sens à moi. (...) Parce que les élèves comme tels n'ont pas d'influence sur la discipline des employés comme tels ; il n'y aura pas d'effet sur les conditions et le statut, ce qui va être modifié, c'est l'approche, des façons de faire qu'on peut corriger et qui vont améliorer le service, sans remettre en question les conditions de travail. » (J - Paragraphes 65-67).

Aussi, les interventions ont visé l'amélioration du service et non l'imposition de sanctions, ainsi que l'explique le directeur général :

« On a offert à notre personnel un programme de formation de service à la clientèle, même s'il y en a qui travaillent bien avec nos élèves. Par contre nos élèves nous disent qu'on peut mieux les accueillir, alors à cet égard-là c'est plus facilitant d'avoir des faits comme ça que de fonctionner sur l'intuition quand on veut améliorer telle ou telle chose. » (DG2 - Paragraphe 165).

Les résultats moins bons concernant des services assurés par des professionnels semblent avoir reçu un accueil négatif. Selon le représentant du syndicat des professionnels⁸⁵, des lacunes dans les questionnaires⁸⁵ et dans la définition des taux de satisfaction sont les éléments susceptibles d'expliquer certains résultats peu flatteurs bien davantage que des causes internes. Mais, indépendamment de ces raisons, les professionnels, vu qu'ils ont un degré plus élevé de responsabilité et d'autonomie, il leur est, peut-être, plus difficile de s'attribuer et d'endosser des résultats peu satisfaisants⁸⁶.

La période suivant les consultations auprès des élèves a été, ainsi, particulièrement difficile pour les évaluateurs. D'un côté, à cause de la réaction négative suscitée par les résultats considérés moins bons du sondage. D'un autre côté, parce que l'ÉI en cours depuis un an était loin d'être terminée. Le coordonnateur parle de cette phase du processus de la façon suivante :

⁸⁵ Ce représentant a intégré le Comité en avril 2002, après le décès de l'antérieur représentant.

⁸⁶ Ces résultats ne peuvent être considérés « mauvais » que par comparaison : le pire résultat, en chiffres, est celui concernant le soutien offert au moment du choix du programme d'études où « seulement » 59% des élèves se déclarent satisfaits.

« Ce qui est arrivé dans la deuxième année, donc à l'automne 2001... ça a été très dur cet automne-là, parce qu'on avait des résultats des consultations, indiquant les points forts, les points faibles, pour les élèves. (...). Et il y avait beaucoup de tension parce que les consultations se continuaient, auprès du personnel, auprès de la communauté environnante, donc il y avait une certaine peur... » « en même temps, j'avais du matériel, mais les consultations n'étaient pas terminées, alors on ne pouvait pas rédiger beaucoup (COO2 - Paragraphe 139 et 143).

Face à cette délicate situation à la fin des consultations, la solution trouvée par la coordination a consisté dans l'élaboration et la remise à la régie d'un document présentant les résultats du sondage. Ci-dessous, le discours du coordonnateur laisse voir que les contraintes liées aux caractéristiques du travail et à l'échéancier ont justifié en quelque sorte l'élaboration de ce rapport d'étape :

« On ne l'a pas respecté, l'échéancier, parce qu'on ne savait pas justement dans quoi on s'embarquait, littéralement on ne le savait pas, et malgré toute notre bonne volonté, ce n'était pas possible. Puis, je disais : quand on va avoir les résultats complets ça va aller beaucoup mieux. Alors on a produit ça, en mars 2002, au moins on a produit ce document-là, le document vert, avec les résultats des consultations, indiquant les points forts, les points moyens, et au lieu de dire 'points faibles' – comme c'était le langage de la Commission – les 'points d'amélioration', pour que ce soit moins pénible. On était très fier d'avoir cet outil-là. » (COO2 – Paragraphe 143)

Le document en question permettait non seulement de montrer le travail accompli, mais, en outre, donnait au collègue le temps de prendre connaissance de l'essentiel de l'évaluation, bien avant que la rédaction du Rapport final soit terminée, et de concentrer des efforts, dans l'immédiat, sur les aspects susceptibles d'amélioration.

En effet, le collègue avait réalisé la plus large consultation de son histoire et disposait alors d'un exhaustif portrait de sa situation et d'un diagnostic de son fonctionnement global. C'était le moment d'apporter des changements ciblés, là où c'était nécessaire, ainsi que l'ont compris la coordination de l'ÉI et les instances responsables du collègue :

« On avait des plans de travail pour 2000-2003 et il fallait y introduire des corrections au fur et à mesure qu'on avait des résultats, comme ça a été le

cas en ce qui concerne le service de la vie étudiante. Dans ce cas il y a eu une rencontre du DG avec le service, car il a fallu prendre des mesures. ». (COO3 - Paragraphe 43).

À ce moment-là du processus, il n'y a pas eu un plan de changement, mais d'une façon "incrémentaliste" beaucoup de changements, plus ou moins importants, ont été mis en place de manière graduelle, ainsi qu'on le verra plus tard, au moment de la visite de la CÉEC.

6.3.5 La troisième phase : La rédaction et la diffusion du Rapport d'auto-évaluation

6.3.5.1 La mise au point du Rapport d'auto-évaluation

Disposant des résultats des consultations et de leur analyse, qui vont déclencher un certain nombre de décisions de la direction et des services, le processus d'ÉI entra dans sa phase finale, celle de la rédaction du Rapport d'évaluation. L'essentiel du travail de rédaction commença alors, pour les deux évaluateurs, comme ils le racontent :

« Mais, en même temps, c'est un peu comme si le travail commençait. Là, il fallait vraiment rédiger. Je leur disais : on a les outils entre les mains pour rédiger. Mais en même temps, je me rendais bien compte que, dans la pratique, ce n'était pas si simple que ça. Mais plus j'avançais, plus j'avais de la facilité, puis, en même temps, je ne voulais pas faire quelque chose... La Commission demandait 100 pages, j'en avais plus que ça, je me disais : on va dire ce qu'on a à dire, c'est tout. » (COO2 – Paragraphe 144).

Au fur et à mesure de la rédaction, les deux évaluateurs transmettaient les textes aux membres du Comité, qui faisaient part, lors des réunions, de leurs commentaires, soit sur le contenu, soit sur l'organisation du texte.

Nous avons déjà constaté, à propos des résultats des consultations, que le coordonnateur avait à remplir une tâche de gestion des sensibilités, pour ne pas dire de régulation politique. L'instance où ceci est plus évident est le Comité où il doit aboutir à des consensus sur chaque texte analysé, comme nous le rapporte ce membre du Comité :

« Moi, je ne peux pas dire qu'il y a eu des problèmes et des difficultés. Ce qu'on s'aperçoit c'est qu'il y a plusieurs instances et on a des fois des visions différentes. Donc, quand le coordonnateur produisait des textes, nous, on avait notre perception et les autres instances avaient aussi d'autres perceptions. Donc, d'avoir un consensus, c'est plus lui qui avait des difficultés, X. (le coordonnateur), à faire le consensus, que nous. » (K - Paragraphe 35).

Un autre interviewé témoigne de l'accueil ouvert de la part du coordonnateur envers les critiques, en décrivant l'activité des membres du Comité :

« Participer aux réunions, fournir nos commentaires, fournir nos objections, fournir tout ce qu'on a comme commentaires, opinions sur les textes, sur comment on voit le travail, sur la méthode. On pouvait être très critique sur tout, et grâce à l'humilité du président tout sortait » (L - Paragraphe 67).

Pour le coordonnateur il était important que le texte final traduise la réalité, s'appuyant sur l'information disponible, et critiquant cette même réalité, situation qui parfois ne faisait pas l'unanimité. Parfois, disait-il, les membres du Comité *« faisaient ajouter des choses, pour amoindrir un jugement négatif, en disant : « Leur as-tu parlé de ça, ça, et ça? – Ben parlez-moi-en! Mais ça ne veut pas dire que ça va changer le jugement au bout de la ligne » (COO2 – Paragraphe - 143).*

La discussion des thèmes et l'appréciation et négociation de tout le texte sont une procédure lourde qui a contribué à la durée très longue de la dernière phase de l'ÉI, soit d'avril 2002 à mai 2003, et qui a nécessité 18 réunions du Comité.

Les évaluateurs s'étaient d'ailleurs déjà rendus compte de l'ampleur de la tâche et les membres restants du Comité vont aussi le comprendre :

« Au début, je ne pensais pas que le processus allait être si long ; dans le fond, je ne percevais pas ça aussi important comme démarche. Au fur et à mesure qu'on a avancé, que le comité a commencé à travailler, qu'on y est allé critère par critère, on voyait l'ampleur de chacun des critères, donc j'ai pris conscience qu'il fallait mettre du temps pour chacun des critères, pour les faire à fond. » (M – Paragraphe - 13).

Le processus n'est pas devenu pénible, pour autant. Au contraire, le groupe a en effet bien appris à travailler ensemble et les réunions se sont déroulées dans un climat agréable, ainsi que l'expriment plusieurs participants :

« Disons que ce qui a bien fonctionné, je pense, c'est l'organisation du comité lui-même, c'est-à-dire que les gens s'exprimaient librement, les gens apportaient chacun leur apport, au niveau des rôles qu'ils jouaient dans le comité, donc les réunions, même si elles étaient longues n'étaient pas pénibles. Donc, ça ç'a bien été. Je vous dirais la difficulté, peut-être, pour moi – ce n'est peut-être pas pour tous les membres du comité – c'est que dans tout ce processus-là qui a duré longtemps, à un moment donné j'ai pensé qu'on ne s'en sortirait pas, dans le sens qu'il y avait tellement d'informations, il y avait tellement de... c'était de prendre toute cette information-là et de la structurer, de la remettre sous forme de chacun des critères qui étaient demandés... » (M – Paragraphe - 77).

C'est la difficulté de mener à terme toute cette organisation de l'information, suivie de sa négociation, qui fait dire à l'évaluateur adjoint : *« En ce qui concerne les moments agréables, c'était toujours agréable de finir un critère. »* (COO3 - Paragraphe 36). Finalement, critère après critère, le Rapport fut complété.

À la suite de son approbation en Comité, le 16 mai 2003, le texte a été encore révisé une dernière fois, par un ancien du collège, afin d'assurer l'unité de style, compte tenu qu'il y avait eu deux rédacteurs. La présentation du Rapport respecte les critères fournis par la CÉEC et, pour chacun d'eux, il y a une analyse et la présentation des points forts, des points faibles et des actions envisagées. À la conclusion générale a été ajouté, plus tard, le plan d'action, organisé autour de cinq enjeux majeurs et incluant trente deux objectifs opérationnels⁸⁷. Dans un volume séparé sont présentés les résultats des consultations. Finalement, le texte du Rapport et les annexes ont été approuvés par le conseil d'administration et transmis à la CÉEC en Juillet 2003.

Beaucoup de membres du Comité parlent avec satisfaction du produit final, même si certains voulaient que les choses qui les tiennent à cœur aient été plus développées: *« C'est quand même un ouvrage... À la fin ça donne ça, mais il y a beaucoup d'échanges : échange*

verbal, échange de documents, clarification des points quand ça nous touchait directement
» (L - Paragraphe 67).

6.3.5.2 La diffusion du Rapport d'auto-évaluation et du plan d'action

L'ouvrage est destiné à être lu et évalué, d'abord, par la Commission, mais il va être aussi diffusé à l'interne car, comme l'explique le directeur général :

« On ne voulait pas juste faire une évaluation pour faire une évaluation. Suite à ça on a déterminé des enjeux, on a fait un plan d'action pour montrer où on voulait aller, et les actions sont toutes en lien avec les enjeux qu'on avait identifiés, les grands enjeux que vous avez à la fin du rapport » (DG2 – Paragraphe 9).

Le directeur général nous raconte les différentes étapes de la validation interne du Rapport jusqu'à la présentation, pour approbation, au conseil d'administration et aussi la diffusion qui s'ensuit :

« La régie a travaillé au rapport en cours de route, on l'a présenté à la régie élargie, on l'a présenté à l'assemblée des coordonnateurs de département, à l'ACD ; ensuite on l'a présenté à la commission des études, on l'a présenté pour être approuvé par le conseil d'administration, et après ça on a fait des rencontres auprès du personnel en général et des élèves : on a fait trois rencontres pour présenter les résultats de l'évaluation institutionnelle. Les gens étaient invités à se présenter et il y a peut-être eu une vingtaine de personnes à chaque fois » (DG2 - Paragraphe 169).

Avec la présentation, à l'interne, des enjeux du collège s'initiait une nouvelle étape de planification du changement qui devra aboutir à l'élaboration du plan stratégique quinquennal. Les enjeux du collège, tels que présentés dans le Rapport, sont les suivants :

- *« L'enjeu de la réussite scolaire : adapter les services et les moyens offerts aux élèves en fonction des nouvelles réalités afin d'améliorer la réussite et la diplomation ;*
- *L'enjeu de la vie étudiante : rendre la vie étudiante plus dynamique et renforcer les liens avec les programmes d'études ;*

⁸⁷ Sept de ces objectifs concernent la poursuite d'actions déjà entamées en juin 2003.

- *L'enjeu de la vie professionnelle* : renforcer le développement professionnel du personnel, tout en assurant une relève de qualité ;
- *L'enjeu de la gestion en coresponsabilité* : gérer les ressources en améliorant la collaboration interservice et en renforçant le travail d'équipe à tous les niveaux organisationnels ;
- *L'enjeu du rayonnement institutionnel* : renforcer les liens avec la communauté sur les plans local, national et international ;
- *L'enjeu de l'internationalisation* : accroître l'internationalisation du collège en assurant les retombés sur les programmes d'études et les services ;
- *L'enjeu du développement* : assurer le développement du collège et diversifier les activités d'autofinancement ». ⁸⁸

Pour donner une suite à cette définition des enjeux, le rapport présente un premier plan d'action destiné essentiellement à inspirer le Plan stratégique quinquennal 2004-2009. Il s'agit d'un ensemble d'objectifs opérationnels, organisés selon les critères suivis pour l'auto-évaluation. Ces objectifs sont d'une étendue variée : soit ils peuvent couvrir la programmation de tout un nouveau champ d'action, comme c'est le cas pour l'action 3.3. *Élaborer une politique de recherche en enseignement et en technologies* ; soit ils peuvent tout simplement indiquer la nécessité de poursuivre une activité déjà en place, comme c'est le cas de l'action 5.1. *Poursuivre l'amélioration des outils de communication, le site Web et l'Inforum*.

Des actions sont mises en marche immédiatement, dont nous parlent les personnes directement impliquées : ainsi la directrice des études nous parle de mesures additionnelles au plan de réussite ; d'autres nous parlent de la mise en œuvre du devis pédagogique de la bibliothèque ; d'autres encore de l'amélioration de l'accueil aux comptoirs de service ou encore des changements dans les services d'aide aux étudiants et du nouveau dynamisme de la vie étudiante au collège.

Il s'agit d'un changement graduel dont le directeur général témoigne dans les termes suivants :

⁸⁸ Rapport Évaluation institutionnelle, juin 2003 : 178-179

« Ce dont on s'est rendu compte, c'est qu'on a commencé il y a à peu près trois ans et qu'on a fini il y a 6 ou 7 mois. Et sûrement que les choses avaient évolué depuis ce temps-là. Parfois, quand on a commencé à rédiger la version finale, on disait : - Ah! Ce n'est plus comme ça. Et quand la Commission est venue on leur disait : - Écoutez, tel point qu'on a identifié comme étant problématique, on a commencé à y travailler. On avait même des éléments dans le plan d'action qui étaient déjà en route par rapport aux recommandations que nous faisons pour 2003-2004 » (DG2 – Paragraphe 89).

6.4 L'évaluation externe

Bien que les activités du Comité soient terminées depuis mai 2003, avec la finalisation du Rapport, l'évaluation externe n'avait pas encore eu lieu. Il fallait préparer la visite de la CÉEC et, dans cette perspective, à l'automne 2003, la direction a demandé aux évaluateurs de préparer la visite de la Commission et ça avec les différentes instances.

Les évaluateurs ont tenu quatorze réunions de préparation, où les grandes lignes du rapport ont été présentées, et qui ont impliqué, selon les mots du coordonnateur :

« tout un travail de réflexion, d'appropriation, de voir pour chacun des services quelles étaient les questions qui pouvaient être posées. On a repris le Power Point⁸⁹, qui a été très utile. En même temps, il y avait une pédagogie : c'est ça qu'on fait et c'est ça qu'on est! Parce que ça renvoyait une image, une identité pour l'institution, de dire : regardez, on est bon là-dedans, on est moins bon là. » (COO2 - Paragraphe 5).

L'évaluateur adjoint nous décrit aussi cette phase de préparation de la visite et rappelle que celle-ci soulevait des inquiétudes :

« La venue de la Commission a été un moment de travail important: il a fallu faire toute la préparation, rafraîchir les conclusions, anticiper les questions. Elle soulevait des inquiétudes, car les gens ne savaient pas à quoi s'attendre, ils ne connaissent pas les personnes de la commission, ce qu'ils ont l'habitude de faire. En fait, les questions logiques, attendues, ont été

⁸⁹ La présentation du Rapport en Power Point.

posées, sur les taux de réussite, sur le service de la vie étudiante. » (COO3 - Paragraphe 52)

Tout le travail développé pour préparer la visite met en évidence l'importance de celle-ci pour l'institution et que l'évaluation externe constituait un enjeu fondamental. Du coup, ce travail de préparation a eu une dimension pédagogique pour l'institution, en produisant des effets identitaires avec une portée temporelle bien au-delà de l'ÉI.

Pour ce qui est de la visite de la Commission, selon les membres du Comité interviewés, il semble qu'elle n'a pas soulevé des questions difficiles. Comme nous le dit le coordonnateur :

«La visite de la Commission, ça m'a étonné, c'était comme un examen facile. Le lendemain, deux des membres du comité m'ont dit que c'est un rapport honnête et courageux. Et ils connaissent les institutions. Le commissaire a aussi dit devant tout le monde que c'était un rapport honnête, critique.» (COO2 – Paragraphe 17).

De même, la visite de la Commission a été perçue comme un moment positif par les autres membres du comité local qui rapportent aussi ces mêmes commentaires, mettant en relief le fait que le Collège avait réussi à faire son auto-analyse sans complaisance et qu'il avait entrepris courageusement le diagnostic et le changement organisationnel. Le directeur général rapporte que les représentants de la Commission *« nous ont dit qu'on avait un bon collègue et qu'il fallait travailler sur les éléments qu'on avait identifiés, en termes de corrections et d'améliorations. »* (DG2 - Paragraphe 81).

Ainsi, pour plusieurs des interviewés, la visite des représentants de la Commission a été l'un des moments les plus satisfaisant du processus, à cause de la reconnaissance de la qualité et de la crédibilité du travail développé par le collège et aussi de tous les progrès déjà accomplis pendant et après l'ÉI ; c'est ce dernier aspect auquel il est référé dans le témoignage suivant:

« Un autre moment intéressant a été l'arrivée de la Commission d'évaluation : on a pu leur démontrer l'évolution que l'on avait eue depuis l'évaluation. Alors ça a été très enrichissant, autant pour moi, comme

personne qui avait à répondre aux gens de la Commission, que pour les gens de la Commission, qui nous ont donné une rétroaction en nous disant : Vous nous avez informé de toutes les activités que vous avez faites depuis, et ça a vraiment ajouté au rapport. » (M – Paragraphe 85).

6.4.1 Le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Le rapport final d'ÉI remis par la Commission au collège, en Août 2004, fait état que le collège « assume bien les responsabilités qui lui sont confiées, en particulier celle d'assurer la qualité de la formation offerte⁹⁰ ». Il souligne la qualité du travail d'auto-évaluation du collège « qui s'est doté de bons outils de cueillette des données et a suscité une participation importante de la communauté environnante⁹¹ » et la qualité de la démarche qui a entraîné une prise de conscience collective des enjeux. Le rapport met aussi en relief les aspects positifs suivants :

- Le mode d'organisation et de gestion du collège qui lui permet de s'acquitter efficacement de sa mission et en particulier le style de gestion en co-responsabilité qui encourage la participation du personnel aux prises de décision ;
- Les efforts déployés dans le cadre du plan institutionnel de réussite et leurs impacts ;
- L'efficacité de ses processus de planification et d'évaluation.

La Commission considère aussi que le collège n'évalue pas formellement le rendement de tous ces employés et que ceci constitue une lacune que le collège devra combler en priorité. Concernant cet aspect, le rapport émet d'ailleurs une recommandation formelle :

« La Commission recommande au Collège d'appliquer les programmes d'évaluation de ses employés permanents de toutes les catégories de personnel prévus à sa politique de gestion de ressources humaines et ce, dans les meilleurs délais⁹² ».

⁹⁰ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Rapport d'évaluation, Août 2004 : 18.
⁹¹ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Rapport d'évaluation, Août 2004 : 4.
⁹² Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Rapport d'évaluation, Août 2004 : 11.

En effet, dans le collège, l'évaluation des cadres et aussi du personnel en probation ou occasionnel est effectuée régulièrement, mais les programmes d'évaluation du personnel permanent, bien qu'approuvés, n'ont pas encore été mis en exécution.

6.5 L'impact perçu de l'évaluation institutionnelle

Les changements introduits au cours du processus d'EI et en rapport avec celle-ci ont été perçus par tous les interviewés, qui rendent compte que les changements ont commencé très tôt et se poursuivent :

« Quand on commençait à évaluer déjà en sous-groupes, j'ai l'impression que ça a changé des choses, quand on a eu la perception de la qualité des services rendus, parce que quand on a produit le rapport il y avait des recommandations pour améliorer certains services ; là-dedans il y avait des recommandations qui avaient déjà été faites. Donc, ça veut dire que même en cours d'évaluation, des gens se sont déjà ajustés pour donner un meilleur service ; on n'a pas attendu d'avoir le rapport final » (K-Paragraphe 99).

Ces changements sont signalés dans des services très différenciés : les interviewés nous parlent d'améliorations qui vont de la bibliothèque aux comptoirs d'accueil, des services culturels à l'appui informatique, du contrôle du chauffage au suivi de la réussite des élèves et qui ont été introduits d'une façon plus au moins "incrémentaliste".

Néanmoins, tous les interviewés ont aussi la perception que, dès 2004, l'introduction de nouveaux changements obéira à une démarche globale de planification. L'introduction de nouveaux changements obéira à une démarche globale de planification, qui a été entamée avec l'élaboration du plan stratégique quinquennal. Les évaluations déjà terminées, notamment l'EI et celle du Plan de réussite, ont fourni les éléments essentiels pour la planification. L'EI ayant défini les enjeux en fonction desquels les démarches stratégiques à déployer seront planifiées.

D'autres initiatives, moins globales, ont aussi été lancées pour poursuivre la démarche de réflexion entamée avec l'EI et construire l'avenir de l'institution, comme la création du Comité de la vie étudiante, qui a pour mission de repenser le milieu de vie des étudiants de façon à le rendre plus motivant et culturellement plus enrichissant.

L'impact de l'ÉI est perçu, maintes fois, de façon cumulative, conjugué avec l'impact des autres évaluations de l'institution, en particulier celles des programmes et du Plan de réussite, qui ont eu un impact plus fort auprès des enseignants. Même si la perception des effets de l'ÉI les rattache surtout au secteur des services, nous pouvons constater qu'elle a rempli un rôle intégrateur, mobilisant les secteurs des services autour des enjeux globaux de l'institution et en particulier de celui de la réussite scolaire. C'est intéressant de remarquer, à ce propos, que tous les interviewés ont établi le rapport entre leur propre secteur d'activité et le dessein d'améliorer les conditions de réussite des élèves.

Les interviewés nous parlent aussi des changements de leurs représentations qui ont eu lieu pendant le processus d'ÉI. Les apprentissages qu'ils déclarent avoir réalisés sont différents selon l'expérience des personnes, et concernent soit l'idée qu'ils se font maintenant de l'évaluation, soit une meilleure connaissance de l'établissement, soit la concertation en équipe. Dans ce processus de changement de représentations ce n'est pas seulement la vision du collège et de sa mission qui s'enrichit et s'élargit. C'est aussi la représentation de l'évaluation qui évolue à mesure que la capacité d'auto analyse se développe et que la peur d'être évalué diminue. Le coordonnateur de l'ÉI dit à ce propos :

« Au fond, probablement que la démarche d'évaluation institutionnelle a démystifié des choses. Parce que c'est toujours le même scénario : des gens commencent l'évaluation, et là il y a plein de peurs, plein de fantômes, et le fantôme c'est toujours l'autoritarisme, « ils veulent nous contrôler », etc. Et dans la mesure où il n'y a pas de coupable comme tel, c'est par la discussion qu'on parvient à comprendre la réalité, à voir ce qui fonctionne, ce qui fonctionne moins bien, donc on commence à voir ce que nous n'avons jamais eu, une distance par rapport à notre programme, à notre institution et une distance organisée, une réflexion institutionnalisée, et où il y a un jugement qui est porté par une communauté, d'abord la communauté collégiale, et ensuite un regard externe qui est posé sur ce que la communauté a pu dire » (...) « il y a eu des tensions et c'est normal ; et les tensions ont accouché, il y a eu un accouchement qui n'a pas toujours été facile, d'une réalité qui va générer des actions, ça ouvre des perspectives que sans l'évaluation institutionnelle nous n'aurions jamais eu... » (COO2 – Paragraphes 37 et 38)

La pratique de l'évaluation, en équipe, rend plus facile de nommer ce qui ne va pas bien et le fait de nommer les points faibles implique qu'on envisage déjà qu'il est possible de les changer. C'est ce qui s'est passé au collège Bleu avec les questions relatives au service de la vie étudiante, où la confrontation avec les opinions moins favorables a amené le service à changer par un processus qui n'a été ni court ni facile :

« Et digérer les choses, pour une institution c'est toujours très long. Le temps institutionnel et le temps humain, individuel, ce n'est pas la même chose, ce n'est pas le même temps, et moi je pense que ça faisait son chemin tranquillement. On acceptait de dire : la vie étudiante, vous savez, elle n'est pas parfaite, tout n'est pas parfait, il y a des choses à améliorer » (COO2 – Paragraphe 187).

Dans ces changements des représentations et de pratiques, il faut aussi tenir compte de l'effet cumulatif des différents processus d'évaluation qui se déroulent dans le collège, comme le signale aussi le coordonnateur :

« Il y a des choses maintenant qui sont rodées: on a des évaluations de programmes qui sont prévues, il y a des gens qui y sont habitués maintenant, donc il y a des routines qui sont prises. Alors les gens commencent à comprendre comment c'est important d'avoir un regard sur leurs programmes : est-ce qu'on est bien adapté au marché du travail, est-ce que nos étudiants réussissent bien, toutes ces questions-là qui auparavant n'étaient jamais posées, et la Commission est là pour aller vérifier, et même forcer cette démarche-là, habituer les gens à travailler ensemble et à réfléchir sur leurs programmes, sur leurs pratiques » (COO2 – Paragraphe 56).

C'est intéressant de vérifier que la réflexion et le débat collectif n'ont pas seulement des effets au niveau rationnel, mais qu'ils entraînent un cercle « vertueux », impliquant des dispositions plus globales, qui comprennent l'engagement, comme nous pouvons le constater dans ce témoignage :

« L'aspect gratifiant (de l'ÉI), c'est que moi, je parle souvent de mon engagement face au collège et ça m'a permis de m'engager davantage, c'est certain, mais aussi d'obtenir quelque chose en retour : d'augmenter ma compréhension du collège, comme système, de comment il fonctionne » (L - Paragraphe 249).

La dédramatisation de l'évaluation qui s'est opérée a permis aussi aux membres du Comité interviewés de se prononcer sur l'évaluation des personnels permanents sans crispation. Le collège fait déjà l'évaluation des cadres et des employés de soutien, des professionnels et des enseignants non permanents. L'évaluation des enseignants permanents est perçue comme quelque chose de naturel et nécessaire :

« Il y aura beaucoup de résistances, mais c'est important, dans une perspective d'amélioration, de feed-back. L'évaluation est nécessaire pour se réajuster, elle va apporter quelque chose. Les enseignants des collèges n'ont pas de formation pédagogique, il y a maintenant la relève et l'évaluation est très importante pour les nouveaux, pour s'améliorer. Ce n'est pas pour régler les gros problèmes, pour ça on les règle de toute façon. Mais tout le monde peut s'améliorer et une évaluation sert à ça. » (K-Paragraphe 249).

Ainsi, dans le plan d'action de l'ÉI, un des objectifs énoncés est celui de « Développer des pratiques d'évaluation pour le personnel permanent » et on peut dire que l'enjeu 3, relatif au développement professionnel du personnel, recouvre aussi cet objectif. Cependant, il semble que les deux premiers enjeux, celui de la vie étudiante et surtout celui de la réussite scolaire sont ressentis comme prioritaires par les interviewés, ce qui est, d'ailleurs, compréhensible face au contexte.

Répéter un grand processus d'évaluation comme celui que le collège a mené n'est pas perçu comme nécessaire, à moyen terme, par les interviewés. Ce qui est envisagé comme désirable, en termes d'ÉI, ce sont plutôt les évaluations plus ciblées, focalisées sur des points critiques. Ce qui ne veut pas dire que les interviewés refusent le processus d'ÉI tel quel, mais ils pensent qu'il est adéquat surtout quand il faut repenser les grandes orientations stratégiques de l'institution :

« Quand on va avoir de nouveaux grands questionnements, face au changement des clientèles ou de la mission... Alors, c'est peut-être le temps de se poser des questions et de les valider en faisant une évaluation. Ce genre d'opération (ÉI) fait plus de sens pour s'interroger sur les grands questionnements stratégiques. » (L - Paragraphe 239).

Ces membres du Comité reconnaissent le caractère pédagogique de la démarche d'ÉI implicitement, quand ils nous disent ce qu'ils ont appris, et parfois même explicitement :

« Il n'est pas dit que le collège même ne se fera pas une mini évaluation dans quelques années, même si ce n'est pas exigé par la Commission. Je pense que c'est très pédagogique: quand tu as appris à parler, à discuter des problématiques, à être capable d'échanger à ce niveau-là, après ça le prochain exercice est encore plus aisé » (J - Paragraphe 119).

6.6 Les enjeux de l'évaluation institutionnelle au collège Bleu

6.6.1 Vaincre l'épreuve

L'ÉI est exigée par la loi, le Rapport d'auto-évaluation est écrit pour être soumis à l'appréciation de la CÉEC et des délégués de celle-ci vont sur place, au collège, confronter l'écrit avec la réalité. Ces données de base sont toujours présentes dans les processus d'ÉI, tels qu'ils sont vécus aux cégeps. Quand, au collège Bleu, le Comité apprécie les textes du Rapport, il le fait en fonction de leur destinataire, la Commission, ce qui est même manifeste dans certains dialogues rapportés⁹³. Le Rapport a un certain caractère d'examen écrit, auquel s'ensuit l'examen oral, au moment de la visite de la Commission.

Ainsi, pour n'importe quel collège, il est important de réussir cet examen, c'est-à-dire, d'avoir une rétroaction positive de la Commission, oralement, au moment de la visite et plus tard dans le Rapport de la Commission qui est rendu public sur son site.

Les soins que le Collège a mis dans la mise au point du Rapport d'auto-évaluation et dans la préparation de la visite de la Commission montrent que cette épreuve a été prise très

⁹³ Par exemple, quand le président rapporte que parfois les membres du Comité lui faisaient ajouter des éléments au Rapport, en disant : « Leur as-tu parlé de ça, ça, et ça? ».

au sérieux et que réussir cet examen a constitué un enjeu important pour le collège. L'énorme investissement que l'ÉI a représenté pour le collège en témoigne aussi⁹⁴.

D'où la satisfaction des membres du Comité, au moment de la visite des représentants de la Commission, quand ceux-ci ont valorisé la qualité du travail développé par l'institution et de la démarche adoptée pour l'auto-évaluation.

La réussite de cette épreuve suscite de nombreuses retombées, au niveau externe, pour l'institution, retombées qui sont étroitement liées aux deux enjeux qu'elle-même a définis : le rayonnement institutionnel et le développement du collège⁹⁵. Au niveau interne, ce succès assure, pendant un certain temps, un bon climat de travail et un leadership accru des dirigeants, ce qui facilite l'atteinte de tous les objectifs visés par l'institution.

6.6.2 Faire de l'évaluation institutionnelle un outil de développement organisationnel

Les avantages de l'utilisation de l'auto-évaluation pour planifier le développement de l'institution sont clairement affirmés par son Directeur général :

« Il est clair que ça (l'ÉI) a été un processus qui a permis au collège de mieux se connaître, de mieux connaître ce que pense sa communauté aussi. Et ça nous a permis aussi de mieux cibler nos actions et ça a probablement confirmé qu'on était en général sur la bonne route. Souvent on fonctionne, quand on fait de la planification, sur nos impressions, sur nos intuitions, et là c'est plus sur des faits, alors à cet égard-là ça a été positif » (DG2 – Paragraphe 145).

Mais, la façon proactive dont le collège s'est approprié le processus d'ÉI, a permis bien davantage, en termes de changement, que la seule planification de l'action future. En effet, le collège a profité de l'ÉI pour faire une analyse critique de son fonctionnement, ce

⁹⁴ Un cadre du collège a estimé que ces coûts montent à 150 000,00 \$ en ressources humaines, plus les heures de réunion et les fournitures.

⁹⁵ *Rapport Évaluation institutionnelle*, juin 2003 : 179.

qui a déclenché toute une série de changements non prévus au départ, ayant pour but une amélioration du fonctionnement des services.

Nous n'avons pas cherché à évaluer la portée des changements introduits dans le fonctionnement du collège. Mais, même sans évaluer leur impact, nous pouvons constater leur importance sur le point de vue institutionnel, dans le sens que des routines et des représentations se sont modifiées en fonction de l'auto-évaluation réalisée, et ainsi, c'est un fonctionnement institutionnel différent et plus autorégulé qui est en train de s'initier.

Les effets de l'ÉI dans la vie de l'institution sont reconnus par les interviewés, dans le sens d'un changement incrémental qui est en train d'améliorer certaines conditions d'étude et de travail. Mais, en fonction de la démarche adoptée, d'autres effets de l'ÉI sont survenus, qui n'avaient pas été anticipés et qui sont non moins importants d'un point de vue du développement organisationnel : les effets d'un travail réalisé en équipe avec des personnes aux statuts très différents (soit dans le Comité, soit dans les sous-groupes).

Ces effets se répercutent sur la communication interne : une des barrières existantes, celle qui sépare les cadres non pédagogiques du noyau dur institutionnel, les pédagogues, est devenu moins étanche avec l'ÉI, comme un de ces cadres nous a montré, en dessinant un schéma des relations institutionnelles et des changements survenus. C'est comme si la démarche avait rendu plus perméables les barrières institutionnelles, ce qui a aussi été souligné par le représentant du personnel de soutien.

Finalement, comme apport au développement institutionnel, il faut aussi mentionner ce qui a été accompli, pendant le processus d'ÉI, en termes de renforcement identitaire de l'institution, à travers l'explicitation de sa mission, la connaissance approfondie de ses points forts et faibles et le débat interne qui en a été mené. Le collège semble avoir profité du parcours effectué pendant la démarche de l'ÉI pour réunir les conditions subjectives nécessaires à mener à bon terme ses enjeux de développement qui vont être aussi débattus, par un procédé identique, dans le cadre de l'élaboration du Plan stratégique.

6.7 Les caractéristiques de l'appropriation de l'évaluation institutionnelle au collège Bleu

Du point de vue de notre questionnement théorique, l'analyse de ce processus d'ÉI permet de mieux caractériser la démarche en termes d'appropriation initiale, de changement du mode de régulation et de processus d'apprentissage :

1. L'appropriation initiale

La première phase de l'ÉI, qui a duré cinq mois, fut essentiellement une phase initiale d'appropriation, au sens d'information, de décodification et de prise de décision concernant la démarche, qui n'a pas soulevé d'oppositions ni de critiques internes significatives, ce qui a facilité le démarrage de l'opération.

Le mode de régulation interne du collège a 'fourni' le cadre organisationnel de réalisation de l'ÉI : le Comité local composé de représentants.

L'appropriation initiale de la démarche a été faite en plusieurs lieux : l'information élargie a été l'une de ses caractéristiques. Dès que le coordonnateur de l'ÉI a été nommé, il s'est chargé de faire connaître le processus à toutes les instances du collège (Conseil d'administration, de la Commission des études, de l'Assemblée des coordonnateurs de département et des instances syndicales des cadres, des professionnels, des enseignants et des employés de soutien). L'information sur la démarche a été très largement diffusée aussi auprès des membres de l'institution, mais le travail d'appropriation le plus important, en termes de décodification, fut toutefois accompli par le Comité local.

Cette phase initiale a été aussi le moment de l'adoption de deux choix décisifs pour la suite des événements :

Premièrement, la décision de la direction de suivre la démarche consultative, traditionnelle dans le collège pour mener à but l'ÉI. La direction ne s'est pas questionné sur

ce choix mais elle a anticipé dans le processus une occasion propice à la planification du développement futur du collège et ceci a été le sens initial attribué à l'ÉI.

Deuxièmement, la coordination de l'ÉI a établi un devis d'évaluation où l'information et la participation du plus grand nombre possible de personnes étaient recherchées et elle a eu l'appui nécessaire de la direction du collège pour pouvoir le réaliser.

La construction interne du sens de la démarche dans le Comité se fait autour des deux idées fortes que les acteurs y ont attachées : le développement du collège et la participation.

Le travail d'appropriation de la démarche par le Comité local a consisté à approfondir la compréhension du Guide pour mieux apprécier les procédés à adopter dans l'évaluation. Le Comité s'est centré rapidement sur la tâche d'appréciation des textes produits par les évaluateurs et a progressivement intégré la démarche, au fur et à mesure qu'il devait se prononcer sur les consultations à réaliser.

2. L'appropriation et la régulation locale

L'appropriation locale de l'ÉI est marquée par le caractère démocratique et critique de la démarche réalisée. L'orientation donnée au travail du Comité de '*jugement fait par la communauté*', selon les mots de son président, fait que l'analyse des pratiques internes devient un exercice de critique, fortement imprégné d'un esprit communautaire. Il y a, dans ce sens, une logique pré-bureaucratique qui préside à la démarche.

Les membres du Comité sont conscients du caractère démocratique de la démarche et l'attribuent à une volonté d'assumer la continuité des traditions culturelles du collège. Mais ils font aussi le rapport avec la logique post-bureaucratique de la CÉEC, comme on le voit dans l'extrait suivant :

« Ce n'est pas évident d'apprendre à travailler en «gang» et surtout avec des statuts d'emploi très différents. Je dirais même que c'est, peut-être, sans être mentionné, un des buts visés par la Commission, d'amener les gens à

avoir une procédure, une façon de faire pour être capable de régler les problèmes entre eux. Dans notre cas, notre démarche a été très large, transparente et démocratique. » (J - Paragraphe 147).

Lors de la deuxième phase du processus, la consultation élargie et la diffusion des résultats des sondages ont suscité la réflexion à l'interne. En ce sens, l'appropriation locale de la démarche se caractérise aussi par les procédures adoptées d'information-consultation-rétroaction, qui ont pleinement utilisé les opportunités d'apprentissage organisationnel inhérentes aux processus autoévaluatifs. La communication interne au sein du Comité et entre celui-ci et les instances du collège ont permis le débat et déclenché les prises de décision qui ont amené les changements.

Ce processus suscite des tensions, des réactions négatives des personnes 'critiquées' et c'est un processus de confrontation qui va plus loin que le combat idéologique ou les 'luttres de représentations'. Ce sont des conflits réels d'intérêts qui sont dévoilés par ce processus. Les 'quasi-négociation' ont permis de trouver des solutions acceptables pour les intervenants et qui semblent apporter des solutions favorisant le développement de l'institution. On voit apparaître ici des régulations, créées à l'interne, visant un pilotage par les résultats, ce qui est l'objectif recherché par l'ÉI. Ce type de démarche constitue en effet un apprentissage organisationnel important, explicitement visé par le dispositif d'ÉI, et sur la réelle existence de laquelle nous nous sommes interrogé.

3. La durée du processus et l'apprentissage organisationnel

Les apprentissages réalisés à travers l'ÉI sont en rapport avec la durée du processus. La démarche a été longue, peut-être trop longue en fonction du délai officiel et des coûts. Mais c'est aussi cette longue durée qui a permis tout le travail invisible de changement au niveau des représentations et qui rend les personnes capables d'évaluer leur travail, leur service et leur institution par rapport à des références communes et de négocier des changements. Des interviewés font référence à ce travail de découverte de références communes et de recentrage de leur action, dans les termes suivants :

« Donc ça (le processus d'ÉI) permet de nous situer dans nos actions, entre les différents services ou départements du collège. S'il y a une belle chose que ça m'a permis de voir, c'est bien ça, belle chose dans le sens de mieux comprendre cette réalité-là : dans un collège, tu n'es pas tout seul, c'est un paquet de personnes dans différents services, qui doivent avoir le même but commun et celui qu'on s'est donné, au cégep, c'est de centrer nos actions pour l'élève » (L - Paragraphe 254).

Le travail avec les sous-groupes a aussi pris beaucoup de temps, mais il a été important dans l'élargissement de la démarche à d'autres membres de l'institution. En effet, l'une des caractéristiques intéressantes du processus d'ÉI, tel que conçu par la CÉEC, consiste à demander une analyse des procédés de travail des différents services. L'exercice, quand il est effectué par les membres du service avec quelqu'un de l'extérieur, comme dans le cas du collège Bleu, constitue une occasion d'apprentissage important pour les personnels impliqués.

Cependant, pour réaliser ce travail, il a fallu plusieurs mois, comme nous l'avons déjà mentionné et il semble difficile de dissocier la méthode choisie d'une certaine durée de réalisation.

Un autre aspect important de l'appropriation de la démarche d'ÉI, comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre précédent, est l'explicitation des points forts et des points moins forts des services et de l'institution. Cette étape d'explicitation conduit, en effet, à envisager des changements possibles, préalables à la prise de décisions concernant l'introduction d'améliorations.

Dans le cas du collège Bleu, en plus de l'explicitation, par écrit, des aspects moins forts de l'institution, le processus a abouti à la prise de décision et à l'introduction d'améliorations. Cette démarche a impliqué des consultations, les rétroactions des résultats, la prise de conscience de la nécessité de faire des changements, leur négociation, ce qui implique une durée suffisante du processus. L'appropriation d'une démarche nouvelle, comme c'était le cas de l'ÉI pour le collège Bleu, exige une durée importante du processus, qui, dans ce cas, n'a pas été anticipée et assumée dès le début du processus.

6.8 Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté le collège Bleu et son mode de régulation locale, basé sur la concertation et la coresponsabilité. Nous avons vu comment ses dirigeants, en assurant la continuité de ce mode de régulation, ont décidé de mener une démarche d'ÉI avec la participation de toutes les instances.

Nous avons constaté comment ce processus a été, pour le collège, une opportunité d'évolution, d'introduction de changements 'incrémentalistes', réalisés dans le temps, sans rupture. Nous avons analysé le fonctionnement du comité local, les modalités de consultation élargie pratiquées et les rétroactions réalisées et comment ils combinent les habitudes de travail traditionnelles au collège avec la logique postbureaucratique de pilotage par les résultats.

La caractérisation de l'appropriation de l'ÉI au collège Bleu, nous a permis de constater les apprentissages réalisés, au niveau des pratiques de concertation, d'articulation et de 'quasi-négociation' entre personnes et services. Nous avons conclu à une bonne exploitation du potentiel pédagogique de la démarche d'ÉI qui a soutenu le processus de développement de l'institution.

Cependant, nous avons aussi remarqué le coût élevé de l'opération pour l'institution et ce qu'elle a exigé, tout au long des trois années, en termes d'effort persistant de tout un ensemble de personnes et d'expertise en plusieurs domaines. On peut se demander s'il s'agit d'un cas exceptionnel, et s'il peut y avoir beaucoup d'établissements d'enseignement disposés à autant investir dans leurs démarches d'auto-évaluation.

Nous avons pu constater que l'ÉI a permis, dans ce cas, une nouvelle forme de régulation, basée sur l'auto-évaluation. À travers un processus d'ÉI, il a été possible d'introduire de nouveaux mécanismes de régulation interne, porteurs de développement institutionnel.

Ce qui précède permet d'accepter la prémisse qu'un nouveau processus de régulation peut être déclenché par le dispositif d'ÉI, mais conduit aussi à questionner les possibilités réelles de son institutionnalisation. Nous reprendrons ce sujet dans le prochain chapitre, en définissant les caractéristiques de cette nouvelle régulation au niveau de l'établissement d'enseignement.

Chapitre 7 :

L'appropriation de la démarche d'évaluation institutionnelle – construction de sens, apprentissage et auto régulation

7.1 Introduction

Dans ce chapitre nous allons répondre à nos sous-questions de recherche, qui sont :

- 1. Comment l'ÉI a-t-elle été appropriée par les acteurs dans les deux collèges?
- 2. Quels sont les apprentissages que les personnels directement concernés par l'ÉI estiment avoir réalisés en fonction de ce processus?
- 3. Comment se fait l'articulation entre le processus d'ÉI et la régulation interne des établissements : y a-t-il un nouveau mode de régulation.

Nous commençons par l'analyse comparée des caractéristiques du processus d'ÉI dans les deux collèges et de l'action d'appropriation de l'ÉI réalisée par les acteurs concernés, de ses caractéristiques, ses similitudes et ses différences, en essayant d'y déceler des régularités.

Ensuite nous présentons les résultats concernant les apprentissages réalisés par ces mêmes acteurs et ce qu'ils nous apprennent en termes des conditions d'institutionnalisation de la démarche.

Pour terminer, nous discutons les résultats de ces analyses à la lumière de la problématique de la régulation, pour pouvoir répondre à notre question centrale de recherche qui est : En tant que forme de régulation, comment les collèges s'approprient-ils la démarche d'ÉI?

7.2 Deux processus de construction de sens : Similitudes et différences

Afin de répondre à notre première sous-question de recherche - Comment les deux collèges se sont-ils appropriés l'ÉI? – nous allons présenter les traits caractéristiques des deux processus d'ÉI, leurs similitudes et leurs différences, pour mettre en évidence comment la démarche d'ÉI a été recréée. La comparaison des deux processus est faite en trois temps : 1- la situation de départ; 2- le processus d'auto-évaluation lui-même; 3- les effets perçus et les suites de l'ÉI.

7.2.1 La situation de départ

Pour analyser la situation de départ, nous comparons le sens accordé, dès son début, à l'ÉI, ainsi que les choix initiaux des dirigeants des deux collèges concernant le dispositif d'évaluation, car ces éléments ont balisé tout le déroulement du processus. Dans le Tableau 11 nous présentons les similitudes (en foncé) et les différences entre les deux situations de départ du processus d'ÉI.

Tableau 11- Comparaison des deux processus en ce qui concerne le sens accordé initialement à l'ÉI et les choix initiaux réalisés par la direction

Situation de départ	Collège Azur	Collège Bleu
Sens accordé localement à l'ÉI	- Prescription externe obligatoire, - qu'il faut rendre utile au collège, - qui fait double emploi.	- Prescription externe obligatoire, - qu'il faut rendre utile au collège.
Perception du contexte local	- Politiquement difficile ⁹⁶	- Relativement favorable à l'ÉI*
Composition de la structure créée pour l'ÉI	- D.G. et D.Études ; - Coordonnateur de l'équipe de rédaction ; - Cadres.	- D.G. et D.Études ; - Président du Comité local et adjoint ; - Représentants des instances.

⁹⁶ *Inféré par le chercheur.

Mandat du comité d'ÉI

- Rédiger le Rapport d'auto-évaluation.

- Valider la démarche et le Rapport d'auto-évaluation.

Mode d'articulation entre le comité d'ÉI et les instances du collège

- La régie fait partie de l'équipe et il n'y a pas d'articulation formelle de l'équipe avec les instances.

- Articulation avec les instances syndicales, à travers les représentants et avec toutes les instances, à travers des réunions.

L'attitude initiale des directions de collège face à l'ÉI semble directement liée au contexte local et à la façon dont il est perçu. Dans le collège Azur, et parce qu'on y pratiquait déjà régulièrement l'évaluation de plusieurs aspects du fonctionnement interne, la régie et les cadres en général perçoivent leur institution comme étant régulée à travers les dispositifs de gestion stratégique et, dans ce contexte, l'ÉI leur semble faire double emploi. L'idée que les cadres interviewés donnent de leur propre organisation valorise ses caractéristiques autorégulatrices et minimise ce que l'ÉI peut apporter en tant que forme de régulation.

Dans le collège Bleu, où les procédures régulières d'auto-évaluation des services sont moins implantées, l'ÉI est perçue par la direction comme un outil de développement de la gestion stratégique qui peut apporter des bénéfices à l'institution. Ce sens a été adopté par les membres du Comité interviewés. L'idée de changement dans la continuité étant relativement ancrée dans le contexte local, l'ÉI a été perçue comme une forme de susciter ce type de changement.

Ce qui est commun, dans les deux cas, est la prise en charge par les dirigeants de la commande imposée de l'extérieur et leur volonté de la rendre utile au collège, de faire en sorte que cette tâche que les personnels ont à accomplir ait un sens. Dans les deux cas, les dirigeants voulaient réaliser une auto-évaluation de qualité et y ont accordé une réelle priorité, ce qui est en relation aussi avec les enjeux du processus posés à l'externe, et ils ont aussi estimé nécessaire de motiver les personnels concernés.

Les choix initiaux des deux directeurs généraux ont été cohérents avec leurs buts communs concernant l'ÉI et leur différente perception du contexte local :

a) Dans le collège Bleu, le directeur général ne se confronte pas à de fortes oppositions à la démarche d'ÉI et il a décidé la création d'une instance formelle pour valider la démarche et le Rapport d'évaluation, le Comité local, composé de représentants de toutes les instances du collège. Il accorda la coordination de ce Comité à un enseignant chargé à temps plein de réaliser l'ÉI, ce qui représente un investissement considérable. L'importance politique accordée au processus est visible dans la composition du Comité et dans la capacité qui lui a été attribuée de s'articuler directement avec les différentes instances du collège.

b) Par contre, dans le collège Azur, la direction anticipe, tout d'abord, les retentissements politiques prévisibles, à l'interne, du boycott du syndicat des enseignants. Dans le contexte des enjeux politiques locaux du processus, elle décide de créer une équipe de travail pour réaliser l'ÉI composée uniquement de cadres. Le statut de cette équipe est celui d'une simple équipe de travail *ad hoc* qui n'entre pas en rapport, en tant que telle, avec les instances du collège. La régie faisant partie de l'équipe, toutes les communications se font par les voies hiérarchiques normales.

Ces choix faits par les directeurs et appuyés par les régies, concernant la composition et le mandat de la structure locale d'ÉI, sont perçus par eux comme allant de soi, comme étant la conséquence directe de la situation locale. Ils constituent, néanmoins, des choix, qui sont cohérents avec leurs perceptions du contexte local, mais qui n'étaient pas la seule voie d'action possible et qui, en plus, sont riches de conséquences pour le processus.

Les dirigeants subissaient les contraintes de la situation d'évaluation imposée de l'externe et des jeux de forces internes et ils ne se sont pas du tout sentis omnipotents, ou même très libres dans leur décision. Ils ont dû chercher les compromis possibles entre les contraintes de la régulation de contrôle externe et celles qui découlent des processus internes de régulation autonome. Cette situation des dirigeants dans l'ÉI constitue, selon nous, une première régularité de ces processus que nous allons retenir pour la discussion des conclusions finales.

Le sens initial que les directeurs accordent à l'ÉI traduit aussi ce compromis entre la commande externe et les caractéristiques de la situation interne, telle qu'ils les perçoivent. Ce sens de l'ÉI est un sens politique, fruit d'un compromis tacite et, dans ces deux cas, comme il colle à la réalité interne et à la perception qu'en ont les autres membres de l'organisation, il devient un sens partagé par les professionnels concernés, à travers le déroulement du processus.

7.2.2 Le processus d'auto-évaluation

C'est sur la première phase de l'ÉI, constituée par l'auto-évaluation que s'est centré l'essentiel de notre analyse touchant la manière dont les deux collèges se sont appropriés le processus d'ÉI, en créant leur propre démarche de travail et en lui donnant un sens. Le Tableau 12 présente les données condensées qui sont le résultat de cette analyse.

Tableau 12 - L'appropriation de la démarche d'ÉI dans les deux collèges : 1ère Phase. L'auto-évaluation

Appropriation de la démarche d'ÉI - 1 ^{ère} phase	Collège Azur	Collège Bleu
Compréhension de la démarche	Réalisation de réunions : 1. de la direction ; 2. de la régie élargie sur les visées et la démarche d'ÉI.	Séances d'information réalisées par les évaluateurs avec toutes les instances. Séance d'information avec un membre de la CÉEC.
Objections à la démarche	Exprimées par les cadres dans ces réunions. Boycott des enseignants.	Rarement exprimées Boycott des enseignants.
Diffusion de l'information sur la démarche	Dans différents services, par la voie hiérarchique. Communication informelle.	Par la parution d'un numéro spécial du journal interne, des articles dans une revue et un journal local. Dans toutes les réunions, dans les séances d'information et sur le site Internet du collège. Communication informelle.
Décision sur la	Sur proposition du coordonnateur	Sur proposition des évaluateurs et

méthode de travail	et discutée par l'équipe.	discutée par l'équipe.
Division des tâches	Chaque membre de l'équipe est responsable de la rédaction d'un ou plusieurs critères, thèmes ou sous-thèmes du Guide.	Le travail d'évaluation et de rédaction du Rapport est réalisé par les deux évaluateurs. Le Comité apprécie et valide toute la démarche. Des sous-groupes de travail recueillent des données.
Les Référentiels : Rôle du Guide	Le Guide est la base du travail de l'équipe, Mais il y a un questionnement de certains de ses membres sur les implications de cette méthode.	Le Guide est la base du travail des évaluateurs et de l'équipe.
Adaptation du Guide	Regroupement d'items et ajustements à la réalité locale.	Regroupement d'items et ajustements à la réalité locale.
Sens accordé au travail par l'équipe	Affirmer les caractéristiques distinctives du collège et de sa culture.	Contribuer au développement du collège et d'une culture d'évaluation.
Recueil d'information	Traitement de la documentation interne disponible et des résultats d'évaluations sectorielles déjà réalisées.	Traitement de la documentation interne disponible. Consultation par questionnaire des élèves, du personnel, à l'exception des enseignants et de la communauté. Consultation des sous-groupes de travail sectoriel, par entretien.
Traitement de l'information	Consigne : pour chaque item, établir l'état de la situation, analyser la situation et retirer des conclusions.	La même consigne. En plus, la fixation de taux de satisfaction et d'insatisfaction, base de la définition des points forts et des points d'amélioration du collège.
Mécanismes de rétroaction internes	Voie hiérarchique et communication informelle.	Diffusion du résultat des consultations, à travers les représentants et élaboration d'un document avec ces résultats. Communication informelle.
Effets survenus pendant le processus	Introduction de corrections ponctuelles.	Introduction de corrections et de changements surtout à la suite des résultats des consultations.

Principales difficultés du processus	Difficulté du travail de rédaction des synthèses vécue par les membres de l'équipe et surplus de travail et de temps qu'elle leur a exigé.	Acceptation des résultats moins positifs des consultations par les personnels concernés. Gestion politique du processus par le coordonnateur.
Rédaction finale du Rapport	Un travail final important d'unification de l'écriture du Rapport a été nécessaire.	Le travail de rédaction, par les évaluateurs et sa discussion concomitante, par le Comité, a exigé trop de temps et de réunions.
Validation du Rapport	Approbation du conseil d'administration.	Validation par les représentants des instances au Comité. Approbation du conseil d'administration. Présentation aux instances, aux membres du personnel et aux étudiants.
Changement de représentations	Lié au processus de débat et de consignation par écrit de situations internes délicates.	Lié au processus de débat et de consignation par écrit de situations internes délicates.
Engagements institutionnels	Liés à l'inclusion dans le Rapport des points faibles institutionnels et des mesures à prendre.	Liés à l'inclusion dans le Rapport des points faibles institutionnels et des mesures à prendre.

Nous pouvons constater des similitudes dans la forme d'appropriation locale de l'ÉI qui commence, dans les deux cas, par la réalisation de réunions pour mieux comprendre la démarche (saisir le sens de l'autre) et la façon dont le collège va la réaliser (créer le sens propre). Dès le départ ces réunions sont plus nombreuses et ont des publics plus diversifiés au collège Bleu, ce qui a à voir avec le degré de participation.

Le Guide proposé par la CÉEC est aussi adopté comme base fondamentale de travail dans les deux cas, même si le débat fait au collège Azur met en lumière les limites d'une démarche uniforme en tant que méthode d'auto-évaluation. En effet, l'ÉI constitue une commande de l'extérieur et les consignes du Guide font partie de la commande, d'où, à la fin du processus, le choix de suivre le Guide est considéré « sensé » par les membres de l'équipe du collège Azur qui l'avaient contesté.

Ceci n'a pas empêché, dans les deux cas, une adaptation des items et des sous-thèmes du Guide aux caractéristiques locales du collège ce qui, d'ailleurs, n'est pas en contradiction avec la méthode proposée par la CÉEC.

Le sens accordé à leur travail par les deux équipes se construit tout au long du processus et s'exprime particulièrement dans leur façon de résoudre les différents problèmes de parcours. La question du sens est explicitement posée par plusieurs des interviewés, comme dans ce récit :

« ...Effectivement on s'est questionné, au départ, en régie des études, sur le sens. C'était formulé, si je me rappelle, il y avait des questions qui pouvaient nous aider à identifier l'information requise, mais on a senti le besoin en grand comité de définir le sens que nous souhaitions donner aux éléments qui étaient là, et une fois qu'on s'est entendu sur le sens à donner, on a donc ensemble défini les éléments qui devaient composer, constituer chaque partie du document » (B- Paragraphe 87)

Dans le cas de l'équipe du collège Azur, la tâche prend du sens à travers l'affirmation des traits distinctifs du Collège et de sa culture. C'est aux moments où elle se débat avec des difficultés de compréhension de ce qui est demandé par la CÉEC (le sens de l'autre) que cette voie de construction de sens apparaît comme la solution logique.

Au collège Bleu, dans les moments politiquement délicats du processus, comme la diffusion des résultats des consultations, l'équipe s'appuie sur ses repères culturels communs, ceux de la participation et de la construction communautaire du bien commun, pour bâtir les fondements d'une culture évaluative. Et on a conscience que « *l'émergence d'une capacité d'analyse des situations propre au Collège*⁹⁷ » est un nouveau développement de sa culture institutionnelle. On peut constater aussi, dans cette situation, que les membres de l'équipe créent de nouvelles règles de fonctionnement face à l'ÉI qui s'inspirent du mode de régulation interne traditionnel.

Il nous semble important de retenir, comme régularité, que c'est essentiellement sur leur mode de régulation locale et leur culture propre que les acteurs bâtissent leur forme

⁹⁷ « *Rapport Évaluation institutionnelle* ». Adopté par le conseil d'administration le 20 juin 2003 : 182.

spécifique d'appropriation de l'ÉI, en y puisant des modes de fonctionnement et des sens pour l'action qu'ils adaptent à la nouvelle situation.

Dans les deux cas, la dynamique du groupe a permis la réalisation de débats considérés constructifs portant sur le bien commun local, dans un climat de travail constructif et de respect mutuel, délibérément recherché pour pouvoir surmonter de façon positive les moments de tension et de confrontation qui ont existé, comme il est normal, pour les deux équipes, pendant le déroulement du processus.

Les méthodes de travail et la division des tâches ont été bien différentes : l'équipe du collège Azur a partagé toutes les tâches de recueil de données et de rédaction, tandis que dans le collège Bleu, celles-ci ont été réalisées par des organes spécifiques : les sous-groupes de travail font le recueil des données, le comité local valide les procédures et le rapport, et les évaluateurs réalisent le travail d'évaluation et de rédaction.

Les procédés de travail des deux équipes et particulièrement leur division des tâches expliquent non seulement la différence dans les difficultés expérimentées, tout au long de la démarche, mais encore qu'elles aient été exprimées par les membres de l'équipe du collège Azur avec beaucoup plus d'emphase. En effet, l'effort qui a été demandé aux membres de cette équipe était très ardu, car toute l'équipe était confrontée aux exigences du travail d'évaluation et de rédaction. Au collège Bleu, ce travail est concentré dans les mains des coordonnateurs, plus préparés à le réaliser. Ici, les difficultés signalées sont surtout d'ordre politique, de conduite du processus, expérimentées par le président qui a dû gérer la question de la durée du processus et les « crises » résultantes de la diffusion des résultats des consultations⁹⁸.

La plupart des différences signalées entre les deux processus sont liées à leurs caractéristiques en termes de participation. Il y a des différences remarquables en ce qui

⁹⁸ Comme celle concernant le service aux étudiants, dont il nous dit : « *Moi j'ai beaucoup apprécié le directeur des services aux étudiants; il a eu cette modestie. Il a accepté bien des affaires; je me souviens qu'il m'a téléphoné, il n'avait pas dormi de la nuit; il a vécu ça durement. Et moi je lui avais dit : la meilleure façon pour que la vie étudiante soit considérée par le collège et devienne une priorité, c'est ça qu'on veut, bien, il faut que t'acceptes de dire que ça ne va pas. Si tu ne l'acceptes pas, qui va le dire? Parce que si ça va bien, bien, continuez comme ça!* » (COO2 - Paragraphe 64)

concerne la participation des instances et les consultations, très élargies au collège Bleu, tandis que, au collège Azur, le processus reste circonscrit fondamentalement aux cadres. L'information produite dans le cas du collège Bleu est aussi plus importante, à cause des sondages réalisés.

Dans les deux cas, nous avons pu constater que des corrections et des ajustements ont été introduits dans le fonctionnement interne, quand des lacunes étaient détectées dans le processus évaluatif, mais que ces processus concernaient des questions plus fondamentales au collège Bleu. Ainsi, des changements attribués à l'ÉI ont été signalés par tous les membres de l'équipe du collège Bleu ; au contraire, au collège Azur, les membres de l'équipe ne rendent pas compte de changements significatifs.

L'importance de la diffusion de l'information, les moyens mis à son service, les moments de rétroaction et de validation auprès des instances, tout au long du processus, au collège Bleu, montrent que la présence institutionnelle du processus y a été très marquée. Au collège Azur, la visibilité du processus semble avoir été moindre.

De toute façon, dans les deux collèges, le processus aboutit à une consignation par écrit des principales lacunes diagnostiquées, ce qui représente un acquis par rapport à la situation de départ : elles n'ont pas été « découvertes » au cours du processus, parce qu'elles étaient déjà pour la plupart relativement connues, mais cette connaissance est officialisée et elles commencent à être discutées comme des lacunes à combler et il s'ensuit un engagement institutionnel de prendre des mesures pour les suppléer.

Deux facteurs fondamentaux contribuent aussi à creuser les différences entre les deux processus : l'importance des investissements réalisés et leur durée respective.

Tandis que, au collège Bleu, le processus d'ÉI se déroula pendant trois années scolaires, il a pris seulement la moitié de ce temps au collège Azur. Dans la Figure 3 nous pouvons comparer la durée des différentes phases du processus dans les deux collèges. Les coûts du processus ont aussi été beaucoup plus importants pour le collège Bleu.

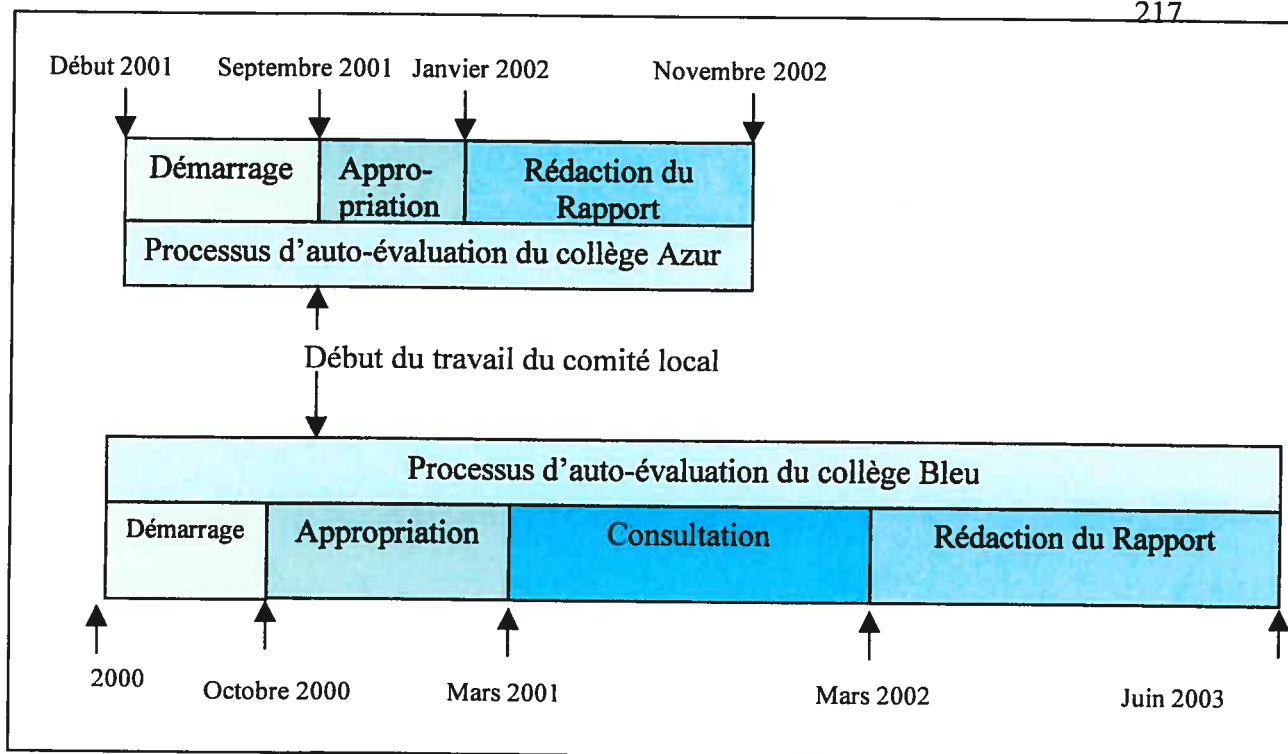


Figure 3 - La durée des processus d'auto-évaluation dans les deux collèges

7.2.3 L'évaluation externe, l'impact et les suites du processus

Après le processus d'auto-évaluation, les deux collèges ont eu leur évaluation externe qui, en plus de leur apporter une rétroaction d'éléments extérieurs au collège, appartenant à l'organisme envers lequel il est redevable, a été aussi pour leurs membres l'occasion de faire le bilan du processus. Dans ce bilan, qui a été actualisé par nos interviewés au moment de l'entretien, nous incluons ici les effets perçus et plus particulièrement les changements signalés dans divers aspects du fonctionnement des deux collèges. En tant que situation *a posteriori*, nous ne pouvons signaler, pour le moment, que les suites à court terme données à l'ÉI et les perspectives de suites à moyen terme. Dans le Tableau 13 nous présentons les similitudes et les différences entre les deux situations, avant, pendant et après l'évaluation externe.

Pour la préparation de la visite de la CÉEC, nous pouvons vérifier que les priorités des deux directions sont différentes. Dans le collège Azur, il s'agissait d'assurer la présence de toutes les personnes convoquées, y compris les enseignants, dans les réunions avec les

visiteurs. Dans le collège Bleu, l'effort a été mis dans la préparation de ceux qui seraient présents aux réunions, même si les enseignants n'étaient pas inclus, dans le sens qu'ils soient capables d'expliquer le rapport d'auto-évaluation.

Les sentiments d'inquiétude des personnes avant la visite et le soulagement et la satisfaction qui suivent l'évaluation très positive de la CÉEC ont été exprimés de façon semblable dans les deux établissements. Ils sont inhérents à cette situation et sont signalés par tous les auteurs qui ont étudié l'évaluation externe (Day, 1980 ; Harris, 1983 et Cornett, 1987). Évidemment, dans les cas d'évaluation moins positive, les sentiments ressentis après la rétroaction sont aussi différents, ce qui n'était pas la situation dans les deux collèges de notre étude.

Par contre, la perception des effets de l'ÉI par les membres des deux équipes diffère complètement : tous les interviewés du collège Bleu signalent des changements introduits, dans plusieurs domaines, tandis que, dans le collège Azur, très peu de changements sont signalés et ceux-ci sont des changements mineurs. Cette divergence de perception a des causes multiples : elle correspond à des différences réelles de l'impact des deux processus évaluatifs, qu'on peut mettre en rapport avec les méthodes de travail adoptées ; mais elle peut aussi être partiellement imputée à l'attitude envers l'ÉI, sensiblement différente dans les deux établissements. Pour la comprendre, il faut aussi prendre en compte les situations de départ différentes dans les deux établissements.

Tableau 13 - L'appropriation de la démarche d'ÉI dans les deux collèges : 2^e Phase. L'évaluation externe et les suites de la démarche

Évaluation externe et suites du processus	Collège Azur	Collège Bleu
Préparation de la visite de la Commission	Démarche de la direction visant la participation des enseignants aux rencontres, qui a été assurée.	Réunions de préparation avec l'appui d'une présentation du Rapport en Power Point
Sentiments précédant la visite de la Commission	Stress, anxiété.	Inquiétude.
Évaluation de la CÉEC	Très positive.	Très positive.

Effets perçus de l'ÉI	Reconnaissance et renforcement positif pour le personnel . Renforcement du leadership. Peu d'effets pratiques perçus.	Renforcement positif pour le personnel et bon climat relationnel. Amélioration nette de services et de procédures.
Changements concernant les élèves	Peu de changements signalés.	Améliorations des services aux élèves et des conditions de vie des élèves au collège.
Changements concernant le personnel	Peu de changements signalés.	Réalisation de formations pour les personnels et changement de procédures de travail.
Changements concernant le système d'information	Non signalés.	Signalés.
Intégration avec les autres démarches d'évaluation	Cheminement graduel et effets cumulatifs. Intégration dans le rapport des résultats des autres évaluations réalisées.	Cheminement graduel et effets cumulatifs. Intégration et synergie entre l'ÉI et l'évaluation du Plan de la réussite.
Suites de l'ÉI	Élaboration du Plan stratégique en intégrant les engagements de l'ÉI. Expectative concernant les décisions relatives à l'évaluation des enseignants.	Élaboration du Plan stratégique en intégrant les engagements de l'ÉI.
Conditions subjectives concernant l'institutionnalisation de l'ÉI	Inquiétude face aux exigences grandissantes en termes d'évaluation. Désir que la démarche soit ciblée sur des aspects plus spécifiques.	Intérêt dans la poursuite de la démarche, mais plus ciblée sur des aspects spécifiques.

En effet, dans le collège Azur, les consultations des étudiants à propos des services d'appui étaient régulières avant l'ÉI. Des ajustements y étant introduits après chaque consultation, on peut considérer que ce service était déjà autorégulée. C'est aussi au service d'appui aux étudiants du collège Bleu, qui n'avait jamais été évalué par les usagers auparavant que, au cours du processus d'ÉI, la plupart des changements ont été introduits. Ce processus a assuré une régulation qui ne s'opérait pas antérieurement.

Au collège Azur, on peut considérer que l'ÉI n'a pas apporté de changements au service aux étudiants car le mécanisme d'autorégulation était déjà en place, au moins

partiellement⁹⁹. Cependant, le collège n'a pas actionné ce mécanisme, au moment de l'ÉI, ce qui aurait permis non seulement d'actualiser les informations, mais aussi d'élargir le contenu de l'auto-évaluation et de mieux la valider ; nous avons déjà constaté les raisons d'ordre politique qui ont amené les dirigeants à ne pas le faire.

De toute façon, ces perceptions sur le manque d'effets de l'ÉI au collège Azur peuvent avoir des conséquences non désirables. Si l'effort que l'opération a demandé aux membres de l'équipe apparaît comme ne produisant pas de résultats, leur disponibilité future pour ce type d'opérations en sera logiquement affectée. Cependant, le processus n'est pas encore terminé, au sens que ses suites sont en cours, et il y a chez les membres de l'équipe une expectative d'arriver à des effets positifs résultants du travail d'ÉI, à travers la réalisation du Plan stratégique,

Il faudra, en effet, que l'utilité de la démarche soit encore confirmée par la suite des événements, surtout dans le cas du collège Azur, pour que les conditions subjectives d'institutionnalisation de l'ÉI soient réunies. La démonstration de son utilité adviendra, ou non, des suites du processus, à moyen et à long terme, soit la réalisation à l'interne des changements prévus dans le Plan stratégique, soit, plus particulièrement, les suites données à la question de l'évaluation des enseignants qui revêt un caractère particulièrement délicat au collège Azur.

Ce qui nous semble important de retenir comme régularité des deux processus est le cheminement gradualiste et les effets cumulatifs des processus évaluatifs qui se renforcent mutuellement et qui sont renforcés aussi par l'appréciation positive de la Commission. Comme aspect particulier et différencié de ce cheminement, nous avons constaté, dans le cas du collège Bleu, une approche syncrétique de l'ÉI et de l'Évaluation du Plan de réussite, qui découle des priorités générales du collège en matière de réussite scolaire, mais peut-être aussi du fait que le bilan du Plan de réussite ait été réalisé en simultané avec l'ÉI.

⁹⁹ Pour ce qui est d'autres aspects du fonctionnement du collège Azur nous n'avons pas d'éléments qui nous permettent de dire si la situation est similaire.

Le prochain cycle de planification des deux collèges est entamé et c'est à travers une démarche participative que les deux plans stratégiques sont élaborés. Et dans ce nouveau cycle il est possible déjà d'y repérer des différences vis-à-vis de la situation antérieure. Si nous considérons les actions du Plan du collège Azur¹⁰⁰, les démarches d'évaluation et de communication prévues sont plus nombreuses et importantes que dans les planifications précédentes et, dans le collège Bleu, de nouvelles démarches de pilotage sont déjà en place.

7.3 Le processus d'évaluation institutionnelle en tant que démarche pédagogique : les apprentissages individuels et collectifs

La deuxième sous-question de la présente recherche concerne les apprentissages réalisés, au cours du processus d'ÉI, par les professionnels concernés. Elle a comme présumée que l'apprentissage issu de l'expérience professionnelle fait partie du processus de socialisation des membres d'une organisation et que la façon de vivre une nouvelle expérience, comme c'est le cas de l'ÉI, peut renforcer des principes déjà inculqués, mais peut aussi faire découvrir de nouveaux modes de penser et d'agir et développer les capacités d'autoanalyse, de résolution de problèmes et de négociation.

Les apprentissages dont nous nous occupons sont uniquement la découverte de nouvelles réalités et l'exercice de nouveaux modes de penser et d'agir, pertinents par rapport à l'exercice professionnel et réalisés par des sujets qui en témoignent de façon explicite. En effet, notre matériel d'analyse ce sont les apprentissages que les personnes interviewées nous signalent en tant que tels. C'est en fonction de ces témoignages, et avec les limitations que cela comporte¹⁰¹, que nous apportons des éléments de réponse à la

¹⁰⁰ Nous référons ici le plan du collège Azur, car celui du collège Bleu n'était pas encore terminé au moment de la finalisation du présent travail.

¹⁰¹ Ils nous semble qu'on peut estimer fiables les apprentissages identifiés et décrits, mais qu'il peut en avoir eu d'autres dont les sujets ne se sont pas rappelés au moment de l'entretien, dont ils ne sont pas conscients ou encore qu'ils ne valorisent pas.

question suivante : Quels sont les apprentissages que les personnels directement concernés par l'ÉI estiment avoir réalisés en fonction de ce processus?

7.3.1 Les acteurs et leurs apprentissages en cours de processus

Les institutions éducatives deviennent, en grande partie, ce que leurs personnels arrivent à en faire, mais elles sont aussi les lieux de formation des identités professionnelles de ces mêmes personnels.

Piotet et Sainsaulieu (1994 : 223) montrent que la qualité des relations collectives de travail est profondément influencée par la dynamique de l'ensemble humain quand les personnes situent au centre de leurs capacités stratégiques des objectifs de reconnaissance, de valeurs, de construction de leur personnalité et de leur société. C'est cette situation d'implication des professionnels dans leur travail, portant l'empreinte de leurs valeurs et de leurs objectifs de reconnaissance, que nous avons rencontrée dans les deux institutions étudiés.

Comme le remarque Gather Thurler (2002 : 37) :

« La grande majorité des acteurs au sein des établissements scolaires, lorsqu'ils sont confrontés à l'obligation d'évaluer leurs pratiques, ne se demandent pas en priorité ce qu'ils peuvent apprendre, mais posent tout à fait légitimement la question de savoir à qui s'adresse l'évaluation, qui y aura accès et quelles pourraient en être les conséquences. »

En effet, pour les acteurs, les principaux enjeux de la démarche sont autres et la question de ce que chacun d'eux peut en retirer en termes d'apprentissage apparaît comme secondaire.

La moitié des interviewés nous a, quand même, parlé des apprentissages réalisés au cours de processus d'ÉI, reconnaissant leur importance. Les apprentissages signalés concernent soit une meilleure connaissance et compréhension du collège et de son fonctionnement, soit la maîtrise des processus d'ÉI, soit une capacité accrue de négocier et d'arriver à des ententes sur des matières concernant le travail avec des collègues ou des personnes aux statuts professionnels différents.

Nous avons considéré trois degrés dans l'importance accordée par les interviewés aux acquis réalisés. Ainsi, deux d'entre eux valorisent les apprentissages réalisés, comme étant très larges et influençant leur façon de procéder après l'ÉI. Ces nouveaux acquis sont clairement explicités, comme dans le dialogue suivant :

« Ça m'a permis d'approfondir ma compréhension du collègue d'un point de vue historique et de parler... de valider mes perceptions, ma compréhension de ce qui s'est passé, des événements passés, etc.... et de comment on est arrivé à la réalité qu'on connaît aujourd'hui.

Q – *Alors, cette validation, c'était parce que vous avez donné à lire ce que vous écriviez à d'autres personnes?*

« Oui, c'est comme ça ... oui, à X, mais aussi, soit au directeur des études, soit dans des conversations, à la cafétéria. Et même ici, j'ai présenté aux membres du service des programmes, au conseiller pédagogique avec qui je travaillais à un moment donné, j'ai présenté ma synthèse pour voir les réactions, pour voir : Est-ce que, d'après vous, ça traduit bien la réalité? Il faut dire que moi, j'étais au collège depuis vraiment peu de temps. (...) Et j'ai pu comprendre les réseaux d'influence, les dynamiques de pouvoir, tout ça... » (G – Paragraphes 12 à 14).

Un autre interviewé a aussi fait un récit très détaillé de ses multiples apprentissages mais il ne les considère que moyennement importants pour son action. Les six autres interviewés font mention d'acquis qu'ils considèrent relativement significatifs à cause des processus de réflexion, de mise à distance ou de « recentration » déclenchés. Dans ce troisième cas nous avons inclus des apprentissages diversifiés, réalisés par des acteurs qui en sont conscients, bien qu'ils n'en parlent pas comme des apprentissages, ce qu'on peut voir dans les deux dialogues suivants :

«Q-Et le processus d'ÉI a été aussi un moment d'apprentissage?

R-Ça nous permet de voir le cheminement, de prendre un peu de recul et de voir les actions qu'on a posées au cours des dernières années. Ça permet de constater, par rapport aux plans qu'on se donne, si on a répondu à ces plans-là... » (H – Paragraphes 44-45).

« ...On les connaît, nos points faibles, et c'est nous, de la meilleure façon possible, mais à travers notre lunette, à travers notre jugement, qui allons identifier les meilleurs moyens pour y remédier. Mais l'ÉI nous a permis de

faire le point et de dire : Voici, ça fait partie de notre réalité . Et de le mettre à jour, au vu et au su de la communauté.

Q-Mais avez-vous appris quelque chose de nouveau avec l'ÉI?

R. Il y a beaucoup d'informations que je ne possédais pas et que j'ai apprises. Mais de façon plus globale, je dirais, c'est un effort de cadrage, ou de recentrage – le mot n'est pas bon, mais vous comprenez ce que je veux dire : on se recentre sur les éléments qui constituent nos responsabilités, comme institution, on se place au cœur même de nos actions, et je pense que, à ce moment-là, on voit la force... Moi, je crois à ça profondément, à la force des équipes de travail, où l'ensemble des personnes est plus grand que la somme des personnes. Ce qui fait cette force, c'est qu'on s'est réunis à un moment X et qu'on a mis en commun toute cette information. Et c'est là la force d'un processus collectif. » (B – Paragraphes 104 à 106).

Dans un processus d'analyse du collège et de son fonctionnement, comme l'ÉI, on s'attend à ce que la découverte de nouvelles réalités concerne l'établissement lui-même. En effet, ceci est le cas pour les nouveaux cadres, comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre 5. Tous les nouveaux cadres des deux collèges ont mentionné avoir réalisé des apprentissages dans ce domaine. L'échange avec les autres membres de l'équipe a aussi été l'occasion d'un apprentissage profitable de la concertation et de la négociation en équipe (y compris du sens de la démarche) pour arriver à régler les problèmes. Il n'y a pas de différences importantes entre les deux équipes dans le type d'apprentissages signalés.

L'ancienneté dans le poste n'est pas le seul facteur qui a de l'influence dans les apprentissages. Pour les dimensions - ancienneté dans le poste, place dans la hiérarchie, expérience antérieure d'évaluation, opinion sur l'ÉI, vécu de l'ÉI – nous avons analysé leur rapport avec les apprentissages que les professionnels estiment avoir réalisés (le tableau de l'Appendice VI, contient une condensation des données selon ces dimensions). Les résultats de cette analyse sont les suivants :

a) L'ancienneté dans le poste et les apprentissages réalisés (Tableau 14)

Les interviewés qui considèrent leurs apprentissages comme très et moyennement importants (+++ et ++) sont tous les trois nouveaux dans leur poste. Ils pensent que leurs apprentissages sur le collège et sur la démarche vont avoir des conséquences sur leur façon

d'agir dans le futur. Les quatre autres professionnels nouveaux dans leur poste considèrent tous avoir réalisé des apprentissages significatifs (+). On peut considérer que, en termes de socialisation professionnelle, l'ÉI a été une démarche importante de connaissance et d'intégration dans le milieu pour les nouveaux professionnels, même si cela n'était pas un but attendu de la démarche.

En ce qui à trait aux personnels anciens dans leur poste de travail, deux membres de l'équipe du collège Bleu estiment aussi avoir appris des choses nouvelles, soit sur des services autres que les leurs, soit en termes de démarche et de réflexion. Cependant, la plupart des professionnels anciens ne signale pas avoir réalisé des apprentissages qui les ont marqués, à ce niveau.

Tableau 14 - Apprentissages et ancienneté dans le poste

Apprentissages Ancienneté	Apprentissages +++ et ++	Apprentissages +	Non signalés
Anciens dans le poste	-	2	9
Nouveaux dans le poste	3	4	-

b) la place dans la hiérarchie et les apprentissages réalisés (Tableau 15)

Au collège Azur, pour tous les cadres du sommet de la hiérarchie - la régie - l'ÉI n'a pas apporté de nouvelles connaissances. Ce sont ceux qui sont dans un niveau de décision inférieur qui considèrent avoir eu accès à plus d'information avec l'ÉI et avoir appris. Le sentiment d'accès privilégié à l'information contribue certainement à un effet d'*empowerment* que nous avons pu déceler chez certains de ces cadres, du fait de faire partie de l'équipe d'ÉI. Cet effet semble aussi être présent chez certains des représentants syndicaux au collège Bleu. Dans ce collège, les membres de la régie étaient nouveaux dans leurs postes et l'ÉI a été pour eux une occasion d'apprentissage. Dans ce cas, l'effet de la position hiérarchique est effacé par le facteur ancienneté qui semble plus important.

Tableau 15 - Apprentissages, position hiérarchique et ancienneté dans le poste

Place dans l'hierarchie	Apprentissages		Non signalés	
	Apprentissages +++ et ++	Apprentissages +		
Régie	C. Azur	-	-	4 (Anciens)
	C. Bleu	-	2 (Nouveaux)	-
Autre	C. Azur	2 (Nouveaux)	2 (Nouveaux)	2 (Anciens)
	C. Bleu	1 (Nouveau)	2 (Anciens)	3 (Anciens)

c) Le « vécu » du processus d'ÉI et les apprentissages réalisés (Tableau 16)

Le « vécu » du processus, ou plus exactement, la catégorisation que nous avons fait de ce vécu en fonction du récit des interviewés (voir description à la page 97), semble avoir eu beaucoup d'influence sur les apprentissages.

Quatre des cinq interviewés qui ont parlé de manière neutre de leur vécu du processus considèrent aussi ne pas avoir fait des acquis. Le seul de ces interviewés qui considère avoir appris, fait référence à de nouvelles connaissances sur le collège, surtout d'ordre informatif.

Par contre, ceux qui pour exprimer leur vécu emploient des expressions plus marquées affectivement et qui décrivent, soit leurs grosses difficultés, soit le plaisir d'avoir bien fait leur travail, trouvent aussi qu'ils ont réalisé des acquis. C'est comme si les apprentissages étaient en relation directe avec l'intérêt accordé et l'effort dépensé.

Les trois interviewés qui parlent de l'intérêt que l'ÉI a eu pour eux en tant que processus et qui rapportent avoir même eu des moments de plaisir au cours de celui-ci, estiment avoir fait des apprentissages importants.

Tableau 16 - Apprentissages et « vécu » de l'ÉI

Apprentissages « Vécu »	Apprentissages +++ et ++	Apprentissages +	Apprentissages non signalés
Neutre	-	2	4
Difficile	-	-	2
Très difficile	-	2	1
Combatif	-	1	2
Intéressé	3	-	-

Pour ceux qui ont eu un vécu 'combatif' du processus et qui ont employé toute leur volonté pour le mener à terme, comme c'est le cas pour les coordonnateurs des deux équipes, ce qui est valorisé ce ne sont pas les apprentissages réalisés, mais surtout le fait d'avoir gagné leur combat.

Pour les deux sujets qui ont eu un vécu difficile du processus d'ÉI, cette difficulté se rattache surtout aux aspects politiques du processus : cette lutte politique a mobilisé le gros de leur énergie et l'aspect apprentissage ne semble pas avoir été pris en compte.

Finalement, les trois sujets qui ont eu un vécu très difficile du processus d'évaluation attribuent leurs difficultés à des raisons personnelles. En effet, il s'agit de difficultés ressenties par presque tous les interviewés, mais qui dans leur cas sont amplifiées par des circonstances particulières : c'est le manque de temps, l'exigence de la tâche ou le fait qu'elle ne leur soit pas familière. Interrogés sur le moment le plus gratifiant du processus, ils semblent avoir de la difficulté à se rappeler de moments positifs dans le processus et finissent par trouver que le mieux c'était d'avoir fini.

d) Les difficultés expérimentées, l'expérience antérieure d'évaluation et les apprentissages réalisés (Tableau 17)

Le fait d'avoir eu des difficultés au cours du processus d'ÉI semble ne pas avoir empêché ceux qui les ont expérimentées de faire des apprentissages concernant soit la démarche, soit le collègue. Par contre, le type de difficultés expérimentées semble avoir eu de l'impact sur les apprentissages : un vécu politiquement difficile, au sens que le sujet investit le gros de ses efforts dans la défense d'une position minoritaire¹⁰², semble porter préjudice à une exploitation de la démarche en tant que processus d'apprentissage.

Mais ceux qui ont vécu le processus le plus péniblement ont majoritairement considéré avoir aussi réalisé des apprentissages, peut-être en rapport avec les importants efforts déployés pour comprendre et mener à bon terme leur travail.

Il nous semble important de faire référence au fait que les sujets qui ont eu un vécu difficile et très difficile du processus avaient peu ou aucune expérience antérieure de réalisation d'évaluations, comme nous pouvons le constater dans le Tableau 17.

Tableau 17 - Expérience antérieure de réalisation d'évaluations et vécu de l'ÉI

Expérience d'évaluation	Aucune	Peu significative	Importante et très importante
« Vécu »			
« Vécu » difficile et très difficile	2	4	-
Autres « vécus »	3	3	6

e) Le fait d'être ou non cadre pédagogique ne semble pas avoir de relation avec les apprentissages signalés (voir tableau à l'Appendice IX).

f) Apparemment, l'opinion exprimée sur l'ÉI semble avoir une relation directe avec les apprentissages. En effet, majoritairement, les sujets qui ont une opinion favorable sur l'ÉI semblent avoir réalisé des apprentissages, à l'inverse de ce qui se passe chez les plus critiques.

¹⁰² Ici, nous constatons deux cas de figure : une position politique de défense de certains membres d'une catégorie professionnelle, mise en question par les résultats de l'évaluation, et la défense d'une position politique plus radicale vis-à-vis l'ÉI.

Cependant, nous devons remarquer que l'opinion sur l'ÉI ne semble pas avoir eu d'effet sur ceux qui ont réalisé le plus d'apprentissages (Tableau 18) : dans ce cas, deux des trois sujets ont exprimé des critiques vis-à-vis du processus. Dans les cas où les apprentissages sont moins importants, nous pensons qu'il y a un certain effet de contamination entre leur opinion sur l'ÉI et les apprentissages reconnus : les sujets qui sont plus critiques envers l'ÉI auraient plus tendance à ne pas reconnaître les acquis réalisés et ceux qui ont une opinion plus favorable auraient la tendance inverse de valoriser leurs apprentissages.

Tableau 18 - L'opinion sur l'ÉI et les apprentissages signalés

Apprentissages Opinion sur l'ÉI	Apprentissages +++ et ++	Apprentissages +	Apprentissages non signalés
Appui	1	5	2
Appui critique	2	1	6

g) Pour ce qui est du genre, seulement quatre de nos interviewés étaient des femmes, ce qui est compréhensible vu que les femmes sont moins présentes dans les organes de direction et aussi dans le mouvement syndical. Elles sont, ainsi, significativement moins présentes que les hommes dans les processus d'ÉI. Du fait qu'elles ne remplissent pas les rôles les plus importants dans les processus étudiés et que leur nombre soit très réduit, nous avons décidé de ne pas inclure dans le présent travail des analyses par rapport au genre.

À partir de l'ensemble de cette analyse, et pour répondre à notre question de recherche, nous retirons les conclusions suivantes :

1. La façon dont les sujets ont vécu le processus d'ÉI a un rapport avec les apprentissages réalisés en cours du processus, rapport qui semble clairement établi dans le cas de tous ceux qui ont ressenti de l'intérêt pour la démarche. Dans ce cas, les sujets considèrent avoir réalisé des apprentissages importants.

2. Nous pouvons aussi établir qu'il y a une relation entre le fait d'être nouveau dans le poste et d'avoir réalisé des apprentissages significatifs pendant le processus d'ÉI et que, pour les nouveaux professionnels, celui-ci a été un jalon important de leur socialisation professionnelle.

3. La place des professionnels dans la hiérarchie peut aussi avoir une certaine relation avec les apprentissages réalisés, mais médiatisée par l'ancienneté dans le poste. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la place dans la hiérarchie est en relation avec l'effet d'*empowerment* de l'ÉI¹⁰³.

La relation entre les apprentissages et les autres dimensions analysées n'est pas complètement nette. Nous avons vu que, majoritairement, ceux qui ont vécu le processus sans lui attacher une tonalité affective forte ne lui attribuent pas non plus des effets en termes d'apprentissage et le même constat s'applique à ceux qui ont été principalement concernés par les enjeux politiques de la démarche.

Pour les sujets de notre recherche, le degré et le type d'implication dans le processus d'ÉI sont sensiblement différents et ils semblent être en rapport avec les apprentissages réalisés.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que le type d'implication que ces professionnels ont eu avec la tâche est en rapport avec l'absence ou la présence d'acquis, réelle ou perçue. Et que ceux qui se sont intéressés à la démarche et s'y sont impliqués, même s'ils ont eu beaucoup de difficultés, en retirent des profits en termes d'apprentissage.

7.3.2 Les apprentissages collectifs et l'institutionnalisation du processus d'évaluation institutionnelle

L'apprentissage est un fait social, comme des psychologues tels que Henri Wallon et Wigostky l'ont démontré. Les apprentissages individuels signalés par les sujets ont été réalisés dans un contexte groupal et dans l'interaction avec les autres membres de leur

¹⁰³ Cet effet n'a été ressenti que chez des sujets qui occupent une place hiérarchique moins élevée.

équipe. Le sens que les sujets ont attribué à l'ÉI a été construit dans un processus d'interaction, au sein des deux équipes. Selon cette acception, nous pouvons inférer qu'il y a eu un apprentissage collectif, au niveau des deux équipes.

En effet, dans les deux collèges étudiés, les équipes directement responsables de l'ÉI ont construit et validé ensemble le sens et l'utilité interne de la démarche évaluative et, en plus, elles se sont concertées sur les jugements à porter et les compromis à assumer. Elles ont défini un portrait institutionnel qui contient un diagnostic et aussi un pronostic de leur institution et tout ce cheminement constitue un apprentissage collectif d'autoexamen et de concertation remarquable.

Cependant, ces deux équipes ont cessé d'exister quand l'ÉI s'est terminée. Leurs membres, y compris ceux qui, individuellement, considèrent avoir appris avec le processus, sortiront aussi de l'institution, à plus au moins long terme. D'où nous devons nous questionner si l'ÉI a constitué un processus d'apprentissage pour les deux institutions, ou seulement pour quelques sujets et deux groupes éphémères. Ou, en d'autres termes, si de nouvelles formes d'agir et de penser ont été durablement acquises, et si ce type de démarche évaluative est en train d'instaurer de nouvelles pratiques sociales institutionnalisées.

Selon le courant de la psychologie cognitive (Houdé, 1998), les apprentissages complexes sont médiatisés par des représentations symboliques et dépendent des significations que le sujet attribue aux stimuli. Et que pour qu'il y ait des apprentissages il faut que ces modifications stables de représentations soient stockées dans la mémoire. Bien que, encore plus complexe, le processus d'apprentissage dans les organisations répond aussi à cette exigence de stabilisation et de conservation des acquis collectifs.

Argyris et Schon (2002 : 35-37) signalent deux chemins distincts pour rendre organisationnelles les connaissances acquises par les membres d'une organisation. Le premier c'est le stockage des connaissances produites dans les documents ou les artefacts de travail de l'organisation. C'est ce qui arrive dans les deux collèges quand les connaissances acquises pendant le processus d'ÉI sont incorporées dans les plans et

d'autres documents internes. Le rapport d'auto-évaluation constitue lui-même un stockage d'information qui est utilisé, dans les deux établissements, pour la planification interne.

Le second chemin est l'inclusion des nouvelles orientations ou procédures dans la stratégie d'action de l'organisation. On peut donner comme exemple de ce type d'apprentissage organisationnel le changement de la méthode de repérage et de suivi des élèves en difficulté, au collège Bleu, après que des failles du système antérieur ont été diagnostiquées dans le processus d'évaluation.

Du point de vue de l'institutionnalisation de dispositifs autorégulateurs dans les établissements, nous avons cherché à repérer s'il y avait eu, dans les deux collèges, le recours plus fréquent aux démarches d'évaluation intégrées aux procédures normales de l'institution.

Nous avons constaté que, dans le plan d'action qui donne suite à l'auto-évaluation du collège Azur, plusieurs mesures d'évaluation ont été introduites, en tant que priorités. En plus de l'élaboration des politiques d'évaluation des personnels, déjà mentionnée, elles concernent l'évaluation des dispositifs de suivi des élèves et l'évaluation des mesures d'aide à l'apprentissage et à la réussite.

Pour le collège Bleu, le plan d'action ne prévoit pas de nouvelles démarches d'évaluation et le Plan stratégique n'est pas encore complété. Par contre, deux interviewés nous ont mentionné les démarches déjà réalisées pour implanter de nouveaux systèmes de recueil d'information qui servent au monitoring de leurs services.

Les deux Rapports d'auto-évaluation témoignent aussi du degré de maturation de la culture évaluative respective de chaque institution et ceci autant par les démarches suivies que par le fait d'avoir recouru à des résultats antérieurs d'évaluations sectorielles.

En ce qui a trait à l'institutionnalisation des processus évaluatifs, on nous a signalé, dans les deux collèges, que le processus d'ÉI n'aurait pas été envisageable quelques années auparavant. C'est le cheminement institutionnel parcouru en termes d'évaluation, et en particulier d'évaluation de programmes, qui a permis aux processus évaluatifs d'être mieux

acceptés dans les établissements et aussi d'étayer la crédibilité de la CÉEC, en tant qu'interlocuteur externe du processus.

L'accomplissement de l'ÉI dans les collèges constitue déjà un changement culturel important, comme le dit un des interviewés :

« Il y a 25 ans au Québec, un processus comme celui-là aurait été une hérésie totale, ça aurait été impensable, il y a 25 ans, de faire une démarche comme ça. Ça a pris 20 ans, à tout fin utile, pour que graduellement on voit l'intérêt, qu'on ressent aussi, qu'on voit les aspects positifs d'une démarche comme ça, même si on peut la critiquer. Je pense que ça c'est acquis. » (E - Paragraphe 142).

Pour analyser les conditions subjectives d'institutionnalisation de la démarche d'ÉI dans les deux collèges, il nous semble aussi pertinent de procéder à la comparaison de ce que les professionnels respectifs nous disent sur l'utilité de la démarche et sur leur disponibilité future concernant ce type de travail. En effet, plusieurs conditions sont nécessaires pour qu'une innovation s'institutionnalise. Selon Stufflebeam (1979 : 335) il y a trois critères pour l'apprécier : 1. que l'innovation constitue une composante fonctionnelle du système ; 2. que l'institution qui l'adopte puisse subvenir à son entretien et à sa mise à jour périodique ; 3. que les professionnels y fassent confiance et préconisent qu'on la conserve.

C'est ce dernier critère, que nous appelons conditions subjectives d'institutionnalisation et que nous analysons maintenant (voir Tableau 19).

Les questions de la légitimité, l'opportunité et l'utilité de l'ÉI sont des aspects sur lesquels beaucoup d'interviewés se sont prononcés, tout au long des entretiens, mais qui n'étaient pas objet de questionnement. Nous devons expliciter que la légitimité de la démarche est reconnue, implicitement, par tous les interviewés. Il y a néanmoins plusieurs personnes qui expriment des questionnements sur son bien-fondé, essentiellement pour des raisons d'opportunité. Les sujets qui expriment ce type de questionnement sont plus nombreux au collège Azur (six) que dans le collège Bleu (deux).

Tableau 19 - Opinions sur la démarche d'ÉI des interviewés des deux collèges

Opinions sur l'ÉI	Nombre d'interviewés du Collège Azur	Nombre d'interviewés du Collège Bleu
Légitimité et opportunité de l'ÉI :		
a) Non mentionnées	4	6
b) Questionnées	6	2
L'utilité de l'ÉI :		
a) Valorisée	4	7
b) Questionnée	5	-
c) Non commentée	1	1
« Appui »*	2	6
« Appui critique »	7	2

* « Appui » et « Appui critique » sont des catégories créées par le chercheur et qui agrègent plusieurs éléments comme nous l'expliquons au chapitre 3.

En ce qui a trait à l'utilité de la démarche, presque tous les interviewés s'y réfèrent et elle est parfois valorisée, d'autres fois questionnée, mais elle n'est jamais niée. Dans le

Tableau 19 nous pouvons voir qu'il y a une différence significative d'opinion sur l'utilité de l'ÉI entre les interviewés des deux établissements.

Presque la totalité des interviewés du collège Bleu valorise l'utilité du processus, et aucun d'eux ne la questionne ; par contre, la moitié de ceux du collège Azur s'interroge sur son utilité, ou réserve son opinion sur ce sujet, vu que les suites de l'ÉI sont encore en train de démarrer.

La plupart des interviewés manifestent aussi un certain intérêt dans la poursuite de la démarche, mais, en général, sous certaines conditions, fondamentalement que la tâche soit moins exhaustive et plus ciblée sur des aspects spécifiques. Des inquiétudes face aux exigences grandissantes en termes d'évaluation ont été manifestées par beaucoup

d'interviewés, particulièrement par les membres de l'équipe du collège Azur. Ces inquiétudes sont justifiées, si nous considérons le temps et l'effort que les évaluations demandent aux professionnels concernés.

En termes d'institutionnalisation de la démarche, on peut conclure que la situation actuelle est encore peu définie : il y a une certaine reconnaissance de son utilité par les professionnels, ainsi qu'une relative disponibilité à la poursuivre. Mais il semble nécessaire que les investissements en temps et en efforts soient perçus par les professionnels comme plus proportionnels aux bénéfices, pour qu'ils restent convaincus du bien-fondé de l'ÉI et de la nécessité de la poursuivre.

Même si ces conditions subjectives d'institutionnalisation de l'ÉI ne semblent pas être complètement acquises dans les deux établissements, l'accomplissement de ce premier processus d'évaluation institutionnelle constitue un pas important positif dans le développement de la culture interne d'évaluation.

Mais l'institutionnalisation de l'ÉI est très dépendante du contexte macro, des conditions plus globales de régulation externe et de la dynamique interne, que nous allons examiner dans les points suivants.

7.4 L'évaluation institutionnelle et le mode de régulation des deux établissements

Nous allons reprendre les résultats des analyses déjà présentées pour les discuter à la lumière de notre approche de la régulation et répondre à notre dernière sous-question de recherche qui est la suivante : Comment se fait l'articulation entre le processus d'ÉI et la régulation interne des établissements : y a-t-il un nouveau mode de régulation?

La comparaison du mode de régulation interne des deux collèges a fait ressortir beaucoup de similitudes : la consultation y est instituée, ainsi que la négociation régulière entre la direction et les instances syndicales. La capacité de résolution de conflits est bonne, attestée par le nombre d'ententes locales. Les règles locales, négociées entre la direction et les instances, sont formalisées dans les règlements internes, ce qui n'exclut pas l'existence



de règles tacites, non explicitées. Les deux directions maintiennent des rapports non conflictuels et de négociation régulière avec tous les groupes professionnels.

Nous avons aussi pu constater des différences dans les deux modes de régulation locale : au collège Azur, les règles de concertation implicites imposent de trouver le consensus, ce qui n'est pas le cas pour le collège Bleu, qui fait un usage plus souple de la négociation. Ces différentes règles implicites de concertation ont eu une influence dans les choix initiaux des deux collèges concernant l'ÉI, comme nous l'avons vu.

Les groupes professionnels semblent dominer des marges de liberté sensiblement différentes dans les deux contextes et, dans le collège Azur, face à des acteurs institutionnels qui tiennent à maintenir leur autonomie, la direction assume une orientation plus politique que dans le collège Bleu.

7.4.1 Le rôle des dirigeants dans l'appropriation de l'évaluation institutionnelle

Devant l'obligation légale de réaliser l'ÉI, les deux directions ont un enjeu commun, celui de réussir l'épreuve. Elles expriment toutes les deux une position de principe favorable à l'évaluation, mais elles ont une perception différente du jeu de forces interne et de l'attitude de certains groupes professionnels face à l'ÉI. Nous avons déjà analysé les nuances de cette attitude, qui semble avoir été sensiblement plus favorable au collège Bleu qu'au collège Azur.

L'analyse des deux processus montre que le rôle des dirigeants a été décisif pour l'appropriation de l'ÉI que chaque institution a réalisé. L'action des directeurs généraux a modelé cette appropriation à travers :

- Le sens qu'ils ont donné à l'opération ;
- La priorité qu'ils lui ont conférée, traduite en termes d'investissement et du choix de la structure organisationnelle créée pour conduire le processus ;

- Leur implication personnelle tout au long du processus et le rôle de médiation politique qu'ils y ont joué.

Les dirigeants sont l'interface entre les contraintes externes de la situation d'évaluation et les contraintes internes, résultantes du jeu de forces interne. Dans les décisions qui s'y rattachent, ils doivent composer avec ces différentes contraintes et proposer des solutions qui sont des compromis. Plusieurs auteurs dans le domaine de l'administration publique considèrent que la décision dans ce type d'organisation est toujours un compromis entre de multiples acteurs interdépendants, même quand elle n'en a pas l'apparence et même quand les acteurs ne sont pas en présence (Meny et Thoenig, 1989 : 191).

Les dirigeants ont le pouvoir de définir un sens, en proposant une interprétation de la situation. Comme le dit Reynaud (2003 : 402) « *Exercer un pouvoir c'est aussi faire partager à quelqu'un l'analyse d'une situation* ». En interprétant la situation, les directions exercent un pouvoir légitime. Dans le cas de l'ÉI, le sens qu'ils lui ont attribué et leurs choix initiaux traduisent déjà un compromis entre la commande externe et les contraintes de la situation interne, telle qu'ils la perçoivent, c'est-à-dire, entre les exigences de la régulation de contrôle externe et celles qui découlent du mode de régulation interne.

Le sens que les dirigeants ont accordé à la démarche d'ÉI est politique, fruit d'un compromis, et ils ont vu leur interprétation adoptée par les acteurs de l'ÉI, car ce sens initial était déjà formulé de façon à pouvoir être accepté, au moins en partie, par les destinataires. Si les dirigeants avaient fait une proposition de sens pour l'ÉI qui ne s'accordait pas à l'idée de bien commun et au mode de régulation interne du collège, la situation en termes d'acceptation de leur sens de l'opération, serait certainement très différente.

7.4.2 L'appropriation de l'évaluation institutionnelle

L'appropriation de l'ÉI peut être le fait d'un cercle restreint de professionnels, comme dans le collège Azur, ou elle peut être réalisée par les différentes instances de

l'institution, comme dans le collège Bleu, ce qui n'est pas sans avoir des effets sur le déroulement du processus.

Grâce à l'analyse comparative des deux processus d'ÉI, nous avons pu cerner les principales caractéristiques communes de l'appropriation de ce processus par les deux établissements:

- L'appropriation est médiatisée, premièrement, par les choix initiaux des dirigeants qui, comme nous l'avons vu, sont orientés par leur perception du contexte organisationnel, et en particulier du jeu de forces et de la culture interne;
- Elle s'exprime dans le sens local accordé à l'opération, fruit d'un compromis entre les membres des équipes d'ÉI;
- Elle se traduit dans la création d'une démarche propre d'auto-évaluation et dans l'adaptation des référentiels externes, proposés par le Guide;
- Elle mène à de nouveaux compromis entre les acteurs. Ces compromis s'expriment dans ce qui est consigné dans le rapport en tant que lacunes de l'institution et mesures destinées à les combler;
- Dans une organisation dotée d'une culture propre, quand l'appropriation se réalise à travers un processus interactif, cette culture fournit aux acteurs des repères fondamentaux dans leur création de la tâche;
- L'appropriation peut mener, dans certaines conditions et comme ce fut le cas au collège Bleu, à instaurer une régulation conjointe.

Dans ce processus d'appropriation, l'action collective, en créant les modalités de son exercice, imprime des caractéristiques propres à un dispositif de régulation imposé de l'extérieur. L'appropriation que chaque collège a faite de l'ÉI, en y incorporant sa culture propre et en l'adaptant à ses formes de régulation interne, n'est pas une démarche à sens

unique. En même temps, l'institution assimile la démarche d'évaluation qui introduit aussi des changements dans le mode de régulation local, comme nous allons en discuter.

7.4.3 Les coalitions et les négociations pendant l'évaluation institutionnelle

Les coalitions entre acteurs qui se sont mises en place pour réaliser l'ÉI ont été très différentes dans les deux collèges et bien que leur durée ne se prolonge pas au delà du processus d'ÉI, il vaut la peine d'y référer car elles sont révélatrices de l'articulation entre ce processus et le mode de régulation interne de chaque établissement.

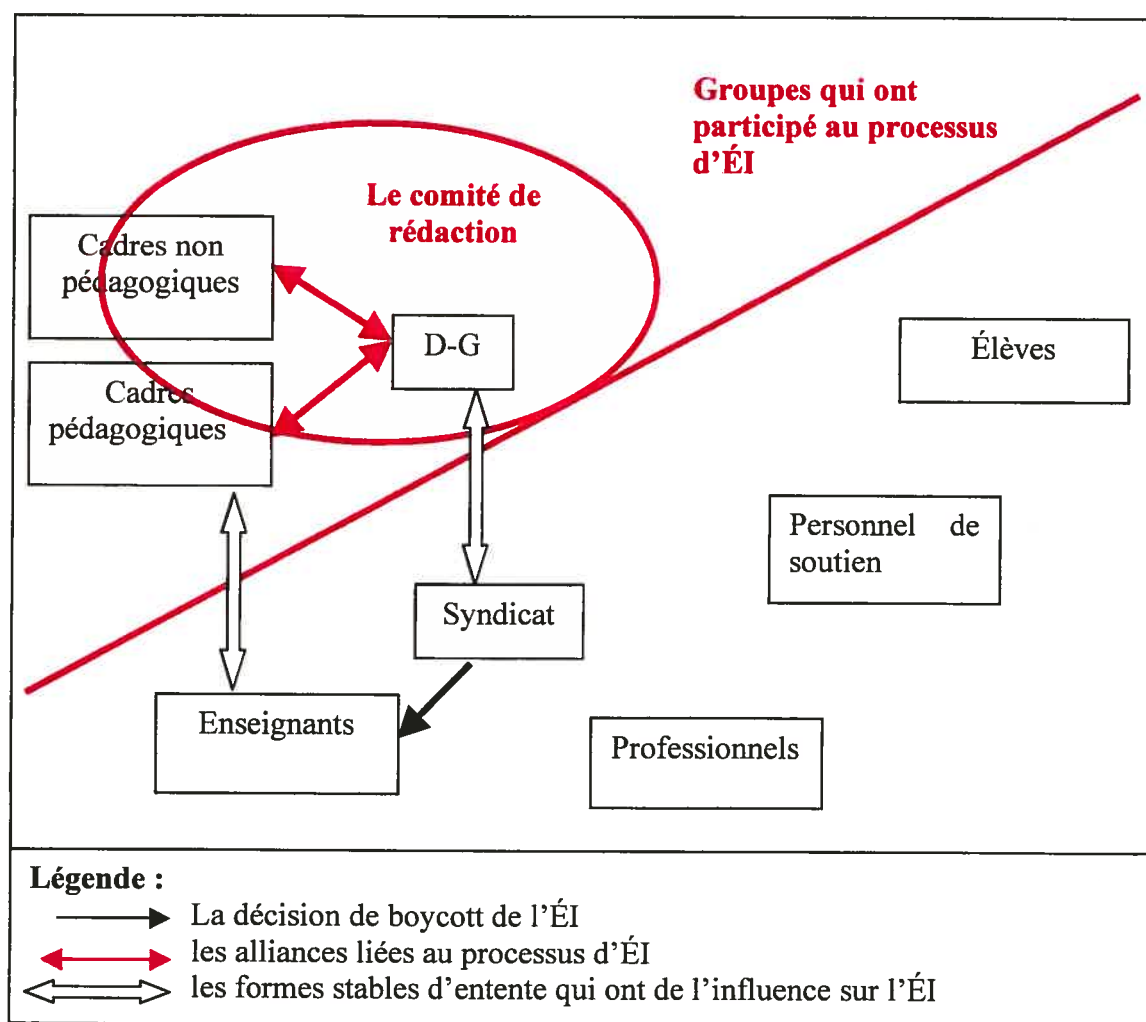


Figure 4 - Les groupes professionnels du Collège Azur et le processus d'ÉI

Nous n'avons pas réalisé le diagnostic du système de relations stratégiques des collègues étudiés; nous avons simplement repéré les relations d'alliance et de négociation entre acteurs qui se sont établies au long du processus d'ÉI, ainsi que les autres interactions, plus stables, qui l'ont fortement influencé. Dans le cas du collègue Azur, nous pouvons dire qu'il s'est établi une alliance entre la direction et les cadres pour l'accomplissement de l'ÉI (voir Figure 4).

L'auto exclusion des enseignants, décidée par leur syndicat, justifie, implicitement, pour la direction, l'exclusion du processus des autres membres de l'organisation. Les rapports de négociation entre la direction et le syndicat des enseignants expliquent, en bonne partie, la configuration de la coalition formée pour réaliser l'ÉI. Un certain clivage entre cadres pédagogiques et les autres cadres existait déjà et s'est fait sentir au long du processus d'ÉI. Les marges d'incertitude dominées par les deux groupes de cadres sont différentes et celles des cadres pédagogiques se situent essentiellement dans la médiation avec les enseignants. Culturellement, ils sont aussi plus proches des enseignants et assument une position plus distancée ou plus critique par rapport à l'ÉI, qui leur permet de maintenir ce type de relation avec les enseignants.

Il n'y a pas de changements introduits dans les formes de négociation interne avec l'ÉI. On peut dire que, dans ce cas, nous nous trouvons devant une coalition opérationnelle, entre la direction et les cadres, destinée à produire le rapport d'ÉI. À la lumière des travaux de Caplow (cité par Piotet et Sainsaulieu, 1994 : 148) sur les structures de coalition, ce type de coalition entre la technostructure et la hiérarchie, en principe, entraîne le maintien du *status quo*, qui correspond, dans ce cas, au maintien mode de régulation interne du collège.

Par contre, dans le collège Bleu, la création d'une instance formelle spécifique pour l'ÉI, le Comité local, a eu des conséquences importantes pour les alliances qui ont eu lieu pendant le processus d'ÉI et aussi pour le déroulement des quasi-négociations qui le concernent.

En donnant à 'négociation' la signification de « *tout échange où les partenaires cherchent à modifier les termes de l'échange, toute relation où les acteurs remettent en cause les règles et leurs relations* » (Reynaud, 1999 : 15), on peut considérer qu'il y a eu,

au collège Bleu, plusieurs négociations concernant la régulation interne déclenchées par le processus d'ÉI. Cependant, le fait que ces négociations ne soient pas complètement explicitées nous fait employer l'expression de 'quasi-négociations' pour les désigner.

Comme exemple de ces 'quasi-négociations', nous avons vu que la participation des professionnels, à travers leur représentant syndical, à la démarche d'ÉI, a du être renégociée en cours de processus. En effet, en fonction des résultats de la consultation des étudiants, les professionnels ont exprimé la volonté de se retirer du processus. Nous avons déjà vu le rôle de médiateur joué par le coordonnateur à cette occasion, en proposant des formules de compromis acceptables (voir Note de la page 215).

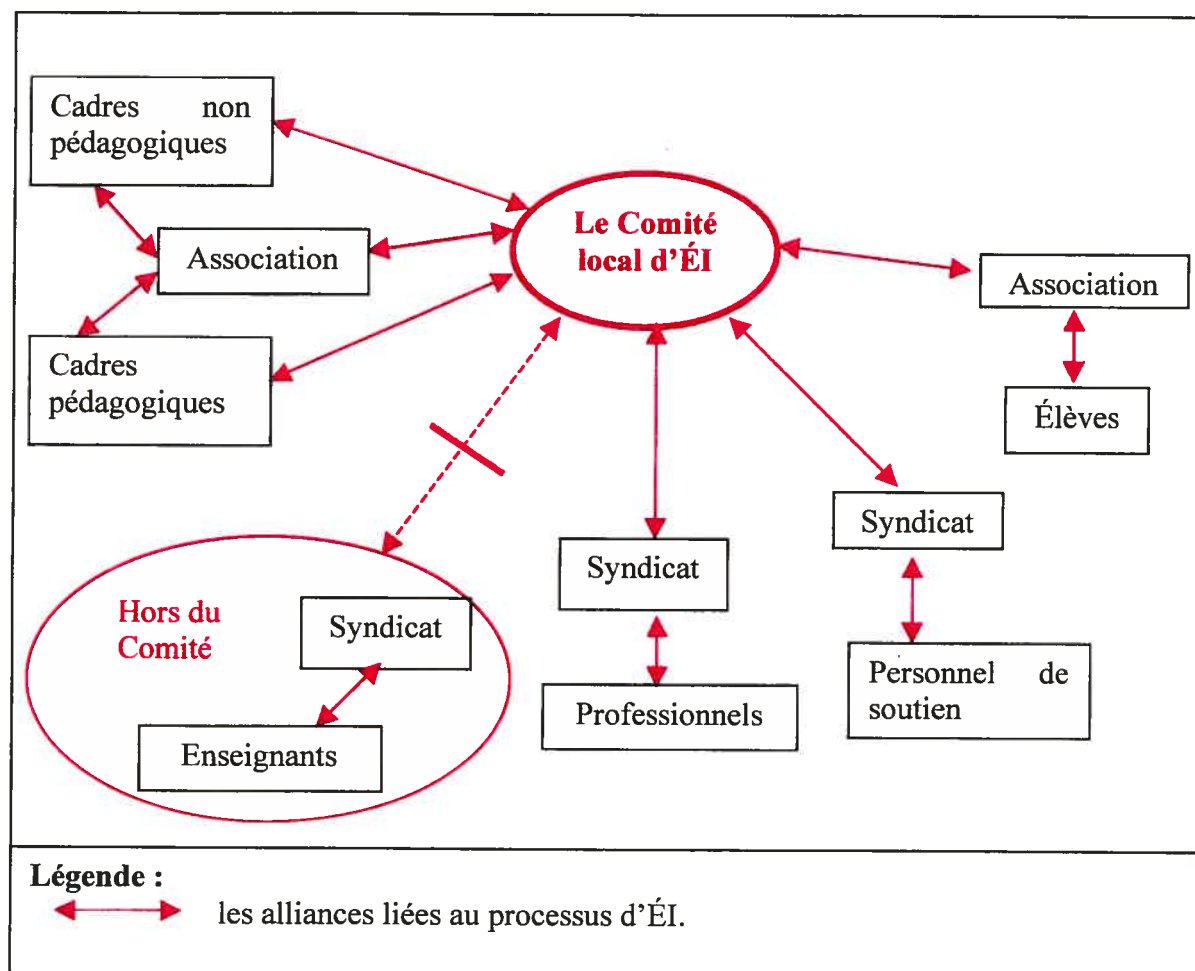


Figure 5 - Les groupes du Collège Bleu et le processus d'ÉI

On peut dire que les nouvelles règles du jeu résultantes de la 'quasi-négociation' font que les critiques des services découlant de l'ÉI soient tolérées et que des changements doivent être envisagés, à condition qu'il soit reconnu aussi la nécessité d'améliorer les conditions pour qu'un meilleur service puisse être fourni. Ce compromis déculpabilise, partiellement, les professionnels respectifs, permet à tous de réfléchir à la situation en termes plus globaux et de proposer des solutions. Le même type d'arrangement a aussi été adopté en ce qui concerne le personnel de soutien, pour ce qui est de l'accueil aux étudiants.

Le président du Comité a rempli un rôle de médiateur des quasi-négociations à propos du contenu du Rapport, impliquant les représentants des différentes instances, des élèves et la direction (voir la Figure 5). La coalition entre les différents représentants, qui acceptent le rôle de médiation exercé par le président dans la négociation avec la direction, constitue un mode de fonctionnement parallèle vis-à-vis du fonctionnement normal de l'institution, qui n'a pas mis en cause la direction, mais qui a eu un effet de facilitation dans les rapports entre les groupes.

Comme l'influence du président du comité découlait de son expertise, nous appelons ce mode de fonctionnement de 'médiation d'expertise professionnelle' car elle mène à l'introduction d'une logique professionnelle élargie dans le processus.

Dans le cas du collège Bleu, le renouvellement des cadres, y compris le directeur général, en poste seulement quelques mois avant l'ÉI, semble être un facteur de facilitation de la mise en place de cette structure de coalition qui, dans une certaine mesure, bouleverse la structure hiérarchique de l'institution. La sortie des enseignants et de leurs représentants du processus n'a pas changé la nature de la coalition créée pour réaliser l'ÉI, mais a rétréci son champ

Les rapports entre les différents groupes concernés ont été facilités par ce type de fonctionnement en Comité, comme nous l'avons déjà vu en ce qui concerne la meilleure perméabilité de la frontière qui habituellement sépare les 'pédagogues' et les non-pédagogues. Le Comité local a été une interface de facilitation de la communication interne.

Les démarches de consultation et de rétroaction, les quasi-négociations qui en résultent et les ententes ou compromis trouvés par les acteurs relatives aux règles de fonctionnement interne constituent les traces visibles de la nouvelle forme de régulation que le processus d'ÉI a introduit au collège Bleu. Il n'y a pas de rupture dans le mode de régulation locale, qui semble se maintenir stable, mais il y a l'introduction de nouvelles formes de régulation plus complexes.

En fonction du processus d'ÉI, de nouvelles règles de fonctionnement ont été produites, qui résultent en grande partie d'une initiative des acteurs locaux. Est-ce que nous pouvons conclure qu'il s'agit d'une de régulation conjointe, dans le sens que lui accorde Reynaud (1989)? C'est de cet aspect crucial de notre problématique que nous allons discuter dans le prochain sous-chapitre.

7.4.4 L'ÉI et la création d'un nouveau mode de régulation

La distinction établie par Reynaud (1989) entre régulation de contrôle et régulation autonome est fonction de l'origine et de l'usage de la règle et non de sa nature, la première instaurant une relation de contrôle et la seconde une relation de solidarité. La régulation conjointe est présentée par lui comme « *le résultat, incertain et fluctuant, du compromis, entre ces deux sources de régulations, régulation autonome et régulation de contrôle* » (Reynaud, 1991 : 17). Elle résulte toujours d'une négociation, explicite ou implicite, et aboutit à un accord sur l'établissement de règles communes.

Nous avons vu comment, au collège Bleu, les quasi-négociations liés au processus d'ÉI ont contribué à la création de nouvelles règles, autonomes, qui sont un compromis avec la régulation de contrôle instituée. Cependant, l'établissement de ce type de règles par les acteurs n'est pas nouveau, ni au collège Bleu, ni dans beaucoup d'autres collèges. Ce

qui est nouveau dans ce cas, c'est que la production de ces nouvelles règles autonomes est le fruit d'un contrôle interne par les résultats instauré par le processus d'ÉI.

Ce que nous avons constaté, au collège Bleu, c'est que l'entrée des acteurs dans le jeu de l'auto-évaluation a conduit à un contrôle plus intériorisé, assumé par les acteurs, aussi à un processus de production de règles plus complexe, d'un autre type. Chaque membre du Comité (et à travers eux, ceux qu'ils représentent) maîtrise mieux les nouvelles règles d'action locale, qu'il a co-construit, mais il est aussi plus responsabilisé face à l'institution et aux autres acteurs.

Dans ce sens, nous pouvons considérer qu'il s'agit ici de l'introduction d'un nouveau mode de régulation, même s'il n'est pas dominant. La question soulevée par ce constat est de savoir si ce nouveau type de régulation est un phénomène circonscrit ou le signe d'un changement plus global de mode de régulation qui s'amorce.

Même si on ne peut pas, pour le moment, répondre à cette question, il nous semble important de signaler le caractère d'apprentissage collectif que ces processus de négociation assument : « *Le résultat de la négociation n'est pas seulement le compromis ou l'accord, mais l'augmentation des capacités des protagonistes à maîtriser leurs rapports et à renforcer l'intégration sociale* » (Terssac, 2003 : 27).

7.4.5 Un modèle d'appropriation de l'évaluation institutionnelle par les collègues

Pour mieux comprendre le processus d'appropriation par les établissements de cette démarche régulatrice qu'est l'ÉI, nous avons essayé de le modéliser dans un schéma présenté à la Figure 6, page 248.

Nous y présentons les principales contraintes de la démarche, au niveau macro, méso et micro, la médiation opérée par les dirigeants, à travers leur interprétation de la situation et leurs choix initiaux, ainsi que les éléments constitutifs de l'appropriation de l'ÉI par l'établissement et qui peuvent (ou non) conduire à l'institutionnalisation d'un nouveau mode de régulation.

C'est la différenciation des contraintes au niveau méso qui fait la grande différence en termes d'appropriation de l'ÉI, qui fait qu'il y a des formes multiples d'appropriation réalisées par les collègues. Dans ces 'contraintes' nous énumérons :

1) La culture locale

Dans les contraintes au niveau méso, nous commençons par identifier la culture locale, qui est simultanément une ressource importante.

À l'opposé de l'approche institutionnelle des organisations, nous ne pensons pas que la culture, entendue comme un ensemble de valeurs et de croyances partagées, ait une existence en dehors des sujets. Ce sont bien les personnes, à l'intérieur des organisations, qui donnent du sens à leur monde, dans les situations du vécu quotidien et confrontées à différents exercices de pouvoir. L'ÉI, de par sa nature d'autoquestionnement, mène les sujets à faire des liaisons entre leurs desseins et la mission institutionnelle, entre leurs enjeux personnels et les enjeux institutionnels.

La culture locale fournit un répertoire de références communes qui facilitent la communication, ainsi que le recours à des solutions déjà testées et qui sont en accord avec la définition du bien commun local. Mais elle rend aussi difficile d'adopter des solutions qui ne sont pas en accord avec cette définition.

Nous avons vu, dans le cas du collège Azur, comment la culture locale a aidé à trouver un sens partagé de l'ÉI, mais qu'elle a aussi constitué un frein, par son côté autonomiste, à l'acceptation d'une démarche imposée de l'extérieur. Dans le cas du collège Bleu, une culture locale teintée de 'communautarisme' a pu mieux intégrer la démarche post-bureaucratique de l'ÉI.

2) Le mode de régulation local

Le mode de régulation local renvoie à l'ensemble des procédures, des règles de conduite et de négociation dont nous avons déjà analysé le rapport étroit avec l'appropriation locale de l'ÉI, dans les deux cas étudiés.

3) Les jeux de pouvoir

Des situations plus ou moins conjoncturelles, fruit des jeux de pouvoir à l'intérieur des établissements d'enseignement peuvent aussi influencer le processus, bien que nous n'avons pas analysé ce type de situations dans nos deux cas.

En fonction de ces trois types de contraintes locales, et aussi des contraintes plus globales, les choix initiaux des dirigeants relatifs à l'ÉI expriment leur façon personnelle de les interpréter et d'y réagir. Ces choix concernent fondamentalement :

a) Le sens que les dirigeants locaux impriment à l'ÉI.

b) La composition et le mandat de la structure locale créé pour réaliser la démarche et l'articulation prévue entre elle et les différentes instances de l'institution. Dans la composition du comité nous devons aussi retenir la crédibilité interne des personnes chargées de l'évaluation comme élément important pour le futur de la démarche.

Ces choix initiaux des dirigeants conditionnent fortement l'appropriation de la démarche par l'établissement. À ce sujet, il nous semble important d'élucider que c'est l'action des sujets qui crée l'ÉI, telle qu'elle se vit dans chaque établissement, mais qu'elle n'est pas uniquement le produit de l'agrégation des choix individuels des sujets, pris en fonction de leurs seuls calculs rationnels. L'appropriation du processus d'ÉI est une démarche collective, elle est le produit d'une entente entre les acteurs, en premier lieu sur le sens de l'ÉI et la façon de la réaliser. Les équipes d'ÉI sont les principaux acteurs collectifs du processus d'appropriation de la démarche évaluative, dont les éléments majeurs que le schéma met en relief sont :

a) La compréhension de la démarche d'ÉI proposée;

b) L'entente sur le sens et les enjeux institutionnels de la démarche;

c) La création d'une démarche propre (l'adaptation du Guide, le choix des procédures d'information, de consultation, de participation et de rétroaction);

d) L'établissement de nouveaux compromis entre les acteurs en fonction de la démarche.

Du simple énoncé de ces éléments se dégage leur caractéristique commune : ils sont les produits d'interactions et de négociations. Et celles-ci constituent des apprentissages individuels et collectifs très importants pour l'institutionnalisation de la démarche d'auto-évaluation et du nouveau mode de régulation, dans les cas où les nouveaux compromis entre les acteurs arrivent à une régulation par les résultats.

L'institutionnalisation de la démarche évaluative est un processus lent. En tant qu'apprentissage culturel, il est aussi un processus fragile dont les acquis ont besoin d'être longtemps cultivés pour perdurer. C'est la façon dont les acteurs, individuels et collectifs, relèveront les différents défis posés par les processus évaluatifs qui dictera leur avenir, en tant qu'outil d'apprentissage et de développement organisationnel

Le modèle créé fournit un cadre pour penser l'ÉI, en fonction du regard que nous avons porté sur ce processus évaluatif et de l'écoute des acteurs. Il constitue une certaine façon d'appréhender le réel qui, nous le pensons, peut être utile à d'autres chercheurs, comme point de départ de recherches qui approfondissent nos connaissances actuelles sur le sujet.

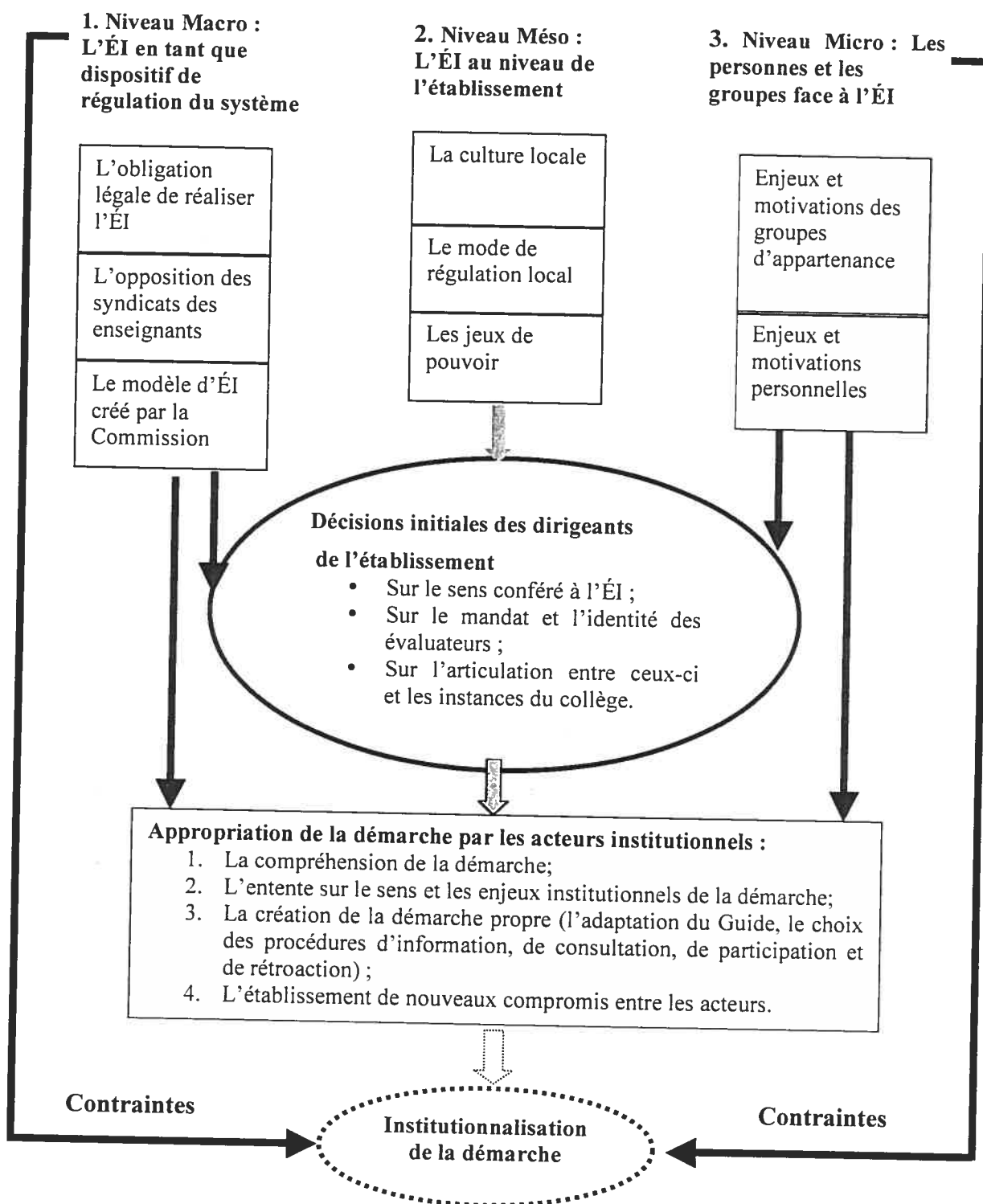


Figure 6 - L'appropriation de l'ÉI dans le contexte des collèges québécois

7.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons comparé les deux processus d'ÉI et repéré les similitudes et les différences dans le sens localement attribué à l'ÉI, dans les décisions politiques et dans les procédures adoptées, afin de caractériser l'appropriation que les collègues en ont faite. Ensuite, nous avons analysé les processus d'ÉI en tant que démarche d'apprentissage, individuel et collectif, ce qu'elle avait représentée pour les acteurs et les institutions concernés et les conditions qui favorisent ces apprentissages

Nous avons vu comment les processus d'ÉI sont le construit des personnes qui, à l'intérieur des établissements, modèlent ce dispositif, en fonction de leurs identités professionnelles, des règles et des jeux de forces internes et de leurs valeurs culturelles. Et que ces mêmes personnes sont façonnées par la démarche qu'elles ont réalisée : leurs représentations changent aussi, ainsi que leur façon de s'impliquer dans le travail, en fonction de nouveaux compromis assumés.

La discussion des résultats relatifs au collège Bleu et aux nouvelles règles implicites qu'il a créées en fonction du processus d'ÉI nous a permis de conclure que celle-ci peut donner lieu à l'introduction de nouvelles formes de régulation interne aux établissements, à partir des résultats. Cet aspect est central dans notre questionnement et, dans le prochain chapitre, nous systématiserons les conclusions relatives au processus d'ÉI en tant que mode de régulation.

Finalement, comme produit de notre démarche d'analyse des résultats, nous avons construit un modèle compréhensif de l'appropriation du processus d'ÉI au niveau des établissements.

Conclusion

Notre réflexion théorique a commencé par interroger les établissements d'enseignement supérieur à la lumière de différentes approches sur les organisations, comme point de départ pour répondre à notre question de recherche qui est, rappelons-le : En tant que forme de régulation, comment des collègues s'approprient-ils la démarche d'ÉI? Dans les conclusions, nous reprenons cet angle d'analyse pour souligner comment la présente recherche a enrichi notre compréhension des collègues en tant qu'organisations du monde du travail.

L'essentiel des conclusions concerne, logiquement, l'ÉI comme dispositif de régulation, dont nous rappelons les caractéristiques fondamentales éclairées par la recherche, et la façon dont elle participe à l'implantation d'un nouveau mode de régulation local par les résultats. Ce que nous avons appris sur les processus d'appropriation de l'ÉI par les cégeps, leur logique d'action et les caractéristiques des apprentissages organisationnels développés sont aussi rappelées en tant que versant autonome de la régulation opérée.

Les considérations finales font mention des limites de la présente recherche et de l'applicabilité de ses résultats à d'autres situations. Nous reprenons la problématique des enjeux de l'ÉI, dans une perspective de futur et de ce que les résultats de la recherche peuvent apporter, comme compréhension, aux différents types d'acteurs concernés, y compris les décideurs.

Finalement, nous proposons des suites à cette recherche qui soient pertinentes pour l'élargissement du champ des connaissances disciplinaires et aussi pour les acteurs sociaux.

Les cégeps, lieux de travail et leurs acteurs

Dans notre revue de littérature sur les théories des organisations nous avons décrit comment la manière de les apercevoir avait changé pendant le siècle dernier. Cette transformation ne peut pas être comprise en dehors des changements subis par les

organisations elles-mêmes, de l'invention de l'entreprise industrielle fordienne à celle des entreprises de la nouvelle économie mondialisée.

Les établissements d'enseignement supérieur publics, même si leur environnement est relativement protégé, ont aussi changé et, dans leur spécificité organisationnelle, ils présentent, aujourd'hui, des caractéristiques post-bureaucratiques que nous avons pu mieux comprendre dans le déroulement de la recherche.

En termes de contexte, les cégeps, en tant que services publics financés en grande partie par l'État, sont exposés à de moindres pressions extérieures que la plupart des entreprises, mais leur environnement devient aussi de plus en plus contraignant, les soumettant aux compressions financières et à l'obligation de résultats.

À l'intérieur, leur personnel qualifié, bien que la majorité ait un statut de fonctionnaires, évolue dans le même sens que celui des entreprises de l'économie mondialisée en ce qui concerne la différenciation identitaire et professionnelle.

Nous trouvons dans les collèges, comme dans n'importe quelle entreprise de la société de l'information, une énorme différenciation identitaire entre ceux qui se replient sur des protections statutaires, ceux qui misent sur le développement de leurs compétences professionnelles et exigent leur reconnaissance et ceux qui préparent leur mobilité et investissent ailleurs. Ceci fragilise la cohésion interne des organisations et pose aux directions des collèges, comme aux directions d'autres organisations, le problème de bâtir une cohésion collective autour de la mission institutionnelle qui assure son accomplissement. Bâtir ensemble un projet d'établissement est apparu comme une des solutions préconisées, mais qui, à elle seule, ne peut pas résoudre le problème.

En effet, chaque travailleur du collège, quel que soit son statut, détient « *la capacité de donner ou de retenir son effort, capacité dont il est le maître, que la direction peut difficilement contrôler et sur laquelle elle ne peut agir que par incitation* » Reynaud (2003 : 419). Simultanément, ses responsabilités individuelles ont tendance plutôt à accroître qu'à diminuer car, si le devoir d'obéissance n'impose qu'une obligation de moyens, la reconnaissance de l'initiative individuelle implique une obligation de résultats.

En termes de structure, les collèges sont des organisations bien plus fragmentées qu'il n'en apparaît sur leur organigramme. Comme beaucoup d'organisations du champ de l'éducation, ils sont traversés par de nombreuses frontières : une frontière, plus profonde et parfois conflictuelle, qui sépare le 'monde' administratif du monde des 'pédagogues', à l'intérieur duquel, de nombreux groupes, organisés en départements et en concurrence pour l'obtention de ressources de plus en plus rares, sont très indépendants. Une autre dualité, non pacifique dans beaucoup de cas, s'établit à l'intérieur du champ pédagogique entre l'organisation disciplinaire, en départements, - la logique du savoir- et l'organisation par programmes de formation - la logique de la formation de l'étudiant.

Dans ce contexte, les régulations de contrôle traditionnelles sont peu efficaces. Par contre, il y a de multiples régulations autonomes qui sont des facteurs d'atomisation organisationnelle. Et il y a aussi dans ces organisations une grande capacité, historiquement construite, de déjouer les régulations de contrôle par des régulations autonomes. D'où la prégnance de l'idée de négociation et de régulation conjointe dans ce type d'organisation, comme moyen d'assurer une gouvernance équilibrée.

Dans les collèges étudiés, cette orientation de la gestion vers la régulation conjointe est bien visible et, pour l'ensemble des collèges, la CÉEC concluait aussi dans son rapport de 2004¹⁰⁴ que leur gestion était majoritairement une gestion participative. Ceci semble être, actuellement, une caractéristique distinctive de ces organisations par rapport aux entreprises, où les changements du travail survenus dans les deux dernières décennies ont fait perdre du terrain à la régulation conjointe et à la participation (Sainsaulieu, 2003 : 364).

En effet, le creusement de différences entre fonctions, statuts d'emplois et rémunérations et la menace constante de licenciement ont fait évoluer les entreprises de la société de l'information vers une situation d'absence de régulation conjointe, d'atomisation organisationnelle et de crise de légitimité bien plus profonde que celle qui affecte les organisations du monde de l'enseignement supérieur, comme les collèges.

¹⁰⁴CÉEC (2004). *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle. Rapport Synthèse*. www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESSES/EvaluationInstitutionnelle.pdf

Sous certains aspects, ce sont les entreprises modernes qui « découvrent » des vérités ‘managériales’ qui sont reconnues depuis longtemps dans les institutions d’enseignement supérieur, tels que l’augmentation des compétences des salariés comme un élément décisif de la compétitivité. Dans le cas des institutions d’enseignement supérieur, les compétences des enseignants ont toujours été considérées fondamentales pour l’accomplissement de la mission propre et maintenant aussi pour des raisons de compétitivité. Aujourd’hui, la problématique de l’augmentation de compétences, à l’intérieur des collèges, s’est aussi complexifiée et est extensive à un éventail plus large de professions.

Il s’est développé dans ce type d’organisations « de la connaissance » que sont les collèges un savoir-faire de gestion où la régulation conjointe est privilégiée comme une alternative à l’agrégation de multiples régulations autonomes qui privent l’organisation de projet collectif. La régulation conjointe assume souvent, dans ces organisations, les caractéristiques d’une production de règles communes aux diverses composantes de l’organisation, articulant les productions internes de normes par chaque acteur collectif avec un ensemble de super-règles co-construites et assumées par l’ensemble des acteurs (Paradeise, 2003).

Dans ce contexte, l’importation des orientations gestionnaires des entreprises, telles que l’évaluation par les résultats, vers les établissements d’enseignement, risque de ne pas tenir compte des caractéristiques propres de ces établissements et de leur mode de régulation.

En ce qui concerne l’évaluation institutionnelle, nous avons vu que l’approche adoptée par la CÉEC respecte les caractéristiques organisationnelles des collèges et oriente leur développement dans des voies post-bureaucratiques (Maroy et Demailly, 2004 :11) qui ne sont pas dominées par une logique néo-libérale. Nous avons vu que l’ÉI n’est pas centrée seulement sur les résultats, mais aussi sur les processus et que son *design* permet le développement organisationnel, comme dans le cas du collège Bleu où elle a été aussi le déclencheur de régulations conjointes.

Savoir comment et dans quelles conditions l'ÉI a joué un rôle de dispositif de régulation a été le but de la présente recherche et nous synthétisons les principales conclusions au point suivant.

Les caractéristiques de l'ÉI en tant que dispositif de régulation

De par son origine extérieure aux établissements, l'ÉI doit être considérée comme une régulation de contrôle, au sens que lui accorde Reynaud. Elle a un but général de reddition de comptes et d'induction d'un fonctionnement plus efficace des collèges, notamment à travers le développement de la culture évaluative.

L'effet explicitement recherché par la CÉEC avec l'opération d'ÉI est l'internalisation par les collèges de la démarche de régulation : « *La commission espère que les établissements d'enseignement collégial développeront graduellement leur propre culture évaluative et par le biais de leur propre auto-évaluation, ils seront mieux en mesure d'assurer eux-mêmes la qualité de la formation et la fiabilité des diplômés* » (CÉEC, 2000 : 1). L'ÉI a ainsi la particularité d'être une contrainte externe destinée à créer une contrainte interne et dans ce sens elle est pleinement une régulation post-bureaucratique.

Le modèle d'évaluation adopté par la CÉEC est cohérent avec ce dessein : il laisse une marge importante de liberté aux collèges dans la conduite de l'auto-évaluation et il prône un processus concerté entre les membres de l'institution.

Les résultats de la recherche concernent la manière dont les deux collèges étudiés se sont appropriés la démarche, lui ont donné un sens propre et développé la culture évaluative attendue par la Commission, contribuant à une nouvelle forme de régulation à travers un processus d'apprentissage organisationnel. Dans la lecture de ces résultats, nous devons tenir compte que les deux collèges ont une gestion de type consultatif et concerté et que les caractéristiques de l'appropriation de l'ÉI présentées ne sont pas extensibles à des situations de fonctionnement interne différentes, par exemple de gestion autoritaire. Les principales conclusions de l'étude, que nous récapitulons de façon synthétique, concernent les aspects suivants:

a) Le rôle des dirigeants

Les dirigeants sont l'interface entre la régulation de contrôle qu'est l'ÉI et les contraintes locales, résultantes du jeu de forces interne, qu'ils interprètent. Dans les décisions qui s'y rattachent, ils composent avec ces différentes contraintes et proposent des solutions qui sont, *a priori*, des compromis.

Les dirigeants ont le pouvoir de définir un sens à l'ÉI, en proposant une interprétation de la situation, de définir ses structures organisationnelles, de lui accorder des moyens et aussi plus ou moins de priorité. Dans les cas étudiés, les décisions prises ont une cohérence interne, ce qui n'est pas toujours le cas, car ce qui est donné d'une part (par exemple, le statut du comité local) peut être retiré de l'autre (les moyens ou la priorité accordés).

Tout au long du processus d'ÉI, les dirigeants sont les médiateurs entre la régulation de contrôle et la régulation autonome et les propositions de régulation conjointe sont souvent de leur ressort.

b) La création de sens

Pour ceux qui réalisent un travail complexe comme l'est l'ÉI, ce travail doit faire du sens. C'est l'interprétation de la tâche faite par les dirigeants et ensuite par l'équipe qui les mobilise ou non sur l'ÉI. La création d'un sens est primordiale par rapport à l'action. Le plan de la démarche et des moyens à utiliser vient ensuite, il est second par rapport à l'invention ou à la découverte du sens. Selon Reynaud (2003 : 402), la cognition a une place centrale dans ce processus car la construction d'un sens est l'invention ou la reconnaissance de catégories cognitives.

La démarche cognitive de compréhension est le premier pas de l'entrée en jeu, ce qui s'écarte de l'obéissance au sens mécanique du mot (Reynaud, 2003 : 406). Ainsi, cette démarche s'inscrit dans une logique post-bureaucratique.

La création de sens est nécessairement interactive et dans les cas étudiés elle est une production de l'équipe de travail. Pour construire le sens de l'ÉI, les acteurs puisent dans la

culture locale des références applicables à la nouvelle tâche et le sens ainsi construit est un sens local. Dans une organisation dotée d'une culture propre, la création du sens de l'ÉI est marquée par la culture institutionnelle respective et tend à souligner ses traits culturels dominants.

c) La négociation et le compromis

Un aspect distinctif de la démarche d'ÉI est l'explicitation faite par les acteurs, dans le rapport d'auto-évaluation, des points forts et faibles de l'institution. Cette explicitation correspond à un autre moment crucial de la démarche.

Elle peut être précédée de nombreuses démarches d'information, consultation et rétroaction, comme dans le cas du collège Bleu. Les démarches de consultation permettent d'arriver à des conclusions plus négociées entre les acteurs; celles de rétroaction aident à leur prise de conscience des points forts et faibles de l'institution et à la nécessité de changer certains aspects de la réalité. La conduction de ces démarches exige beaucoup de sens politique de la part des décideurs.

Dans une ÉI participative, c'est par des quasi-négociations, plus ou moins explicites, sur ce que l'institution accepte de s'attribuer comme points forts et faibles et sur ce qu'elle est, en principe, disponible à changer, que le collectif arrive à un compromis. Le rapport d'auto-évaluation traduit l'ensemble des compromis entre les acteurs. Nous sommes en présence d'une autre caractéristique de la régulation post-bureaucratique : elle est un produit de négociations plus ou moins formalisées et qui aboutissent à des compromis.

L'existence d'une instance externe de régulation, la CÉEC, pose des limites à ce qui est négocié et négociable et oblige l'institution à se confronter au principe de la réalité en ce qui concerne le portrait qu'elle fait d'elle-même.

Par contre, les compromis assumés dans le rapport d'auto-évaluation ne sont pas immédiatement traduits dans des actions de changement. Ils se traduisent généralement dans de nouveaux compromis entre les acteurs (les Plans stratégiques, les politiques

d'évaluation des personnels), préalables aux interventions. Ainsi, leur impact peut être considérablement différé dans le temps.

En plus des compromis formellement assumés sur le rapport d'auto-évaluation, le développement du processus d'ÉI conduit à des décisions *ad-hoc*, souvent produits de compromis non-formels sur des aspects peu positifs du fonctionnement institutionnel, qu'on décide de changer tout de suite au lieu de les consigner dans le rapport.

d) Le processus d'apprentissage

Nous avons analysé les apprentissages que les acteurs sont conscients d'avoir réalisés pendant le processus d'ÉI, concernant la compréhension du fonctionnement de leur institution et aussi leur capacité d'auto-évaluation institutionnelle et de concertation.

Nous avons pu établir l'existence d'une relation entre l'ancienneté dans le poste et la réalisation d'apprentissages considérés significatifs, les nouveaux professionnels étant ceux qui sont plus conscients d'avoir réalisés des apprentissages plus importants pendant le processus d'ÉI. La place des acteurs dans la hiérarchie semble aussi avoir une relation avec les apprentissages perçus, les plus haut placés étant ceux qui estiment ne pas avoir appris, et nous avons mis en relation cet aspect avec un possible effet d'*empowerment* de l'ÉI sur les acteurs placés dans des niveaux moins élevés de la hiérarchie.

Nous avons aussi constaté que la forme d'implication des acteurs dans la tâche est en rapport avec les acquis perçus : ceux qui se sont le plus impliqués dans la démarche sont aussi ceux qui estiment en avoir retiré le plus de profits en termes d'apprentissage.

L'apprentissage ne peut pas être le même pour tous les acteurs, mais eux tous ont réalisé ensemble un processus d'apprentissage organisationnel qui a augmenté la capacité collective d'auto-évaluation, ainsi que la maîtrise des interrelations, à travers la pratique de quasi-négociations.

Cet aspect mérite d'être souligné car l'individualisation des sujets acteurs du travail, qui se vérifie aux collègues comme dans l'ensemble des organisations, est une menace pour la cohésion interne des institutions. L'ÉI a été une occasion, dans les cas étudiés, de « *mise*

en débat des acteurs autour des objectifs et des réalisations de travail » qui, selon Sainsaulieu (2003 :365) est à la base des solutions proposées à ce problème, car elle permet de renforcer l'intégration sociale.

En reprenant l'idée de « *mise en débat* » de Sainsaulieu (2003 :365) qui suppose une procédure d'expression et de débats personnalisés afin que chaque acteur se fasse une opinion sur l'articulation entre ses objectifs et ceux du collectif, nous pouvons dire que les processus d'ÉI participatifs peuvent être des processus institués de mise en débat.

Comme dans tous les processus d'apprentissage, la durée du processus d'ÉI n'est pas une donnée négligeable pour ce qui est des résultats. Pour ceux qui conduisent le processus, la gestion du temps est une des difficultés à prendre en compte, car le temps est simultanément une ressource et une contrainte décisives.

Le processus d'ÉI est complexe, il passe par une appropriation de la démarche évaluative, il implique des interactions nouvelles et il comprend des changements de représentations, y compris de la représentation collective d'« évaluation ». Nous avons présenté les jalons du processus d'appropriation des deux collèges (voir page 238) que nous représentons graphiquement à la

Figure 7. Ce schéma ne prétend pas définir des étapes de l'appropriation de l'ÉI, qui se succèderaient dans le temps, même si certains moments ont effectivement préséance sur d'autres. Nous représentons des jalons du processus, qui sont parfois contemporains dans le temps et qui, ensemble, permettent d'arriver à une régulation conjointe.

d) Le nouveau mode de régulation

Au niveau des établissements, nous avons analysé les rapports entre le mode de régulation et l'ÉI, notamment où il y a eu de la continuité du mode de régulation et où il est survenu du changement avec l'introduction de l'ÉI.

Nous avons vu comment, au collège Bleu, les quasi-négociations liées au processus d'ÉI ont mené à une régulation conjointe. Celle-ci n'est pas inhérente au nouveau mode de régulation post-bureaucratique; elle a même des racines bien anciennes dans les

établissements d'enseignement. Le cas du collège Bleu montre bien l'existence d'un *ethos* communautaire fort et de modes de régulation pré-bureaucratiques qui ont eu une influence sur le caractère démocratique conféré à la démarche et qui ont permis d'arriver à des régulations conjointes. Au collège Bleu, cette régulation conjointe se produit à la suite d'un contrôle interne par les résultats (des sondages), instauré dans le cadre de l'ÉI, ce qui relève d'un contrôle post-bureaucratique.

Nous devons remarquer que la régulation conjointe, tout en assurant la gouvernance d'institutions telles que les collèges, ne signifie pas l'absence de conflit; elle n'efface pas l'exploitation stratégique des asymétries entre acteurs, ni les rapports de force, mais elle les contient dans certaines limites (Paradeise, 2003 : 46).

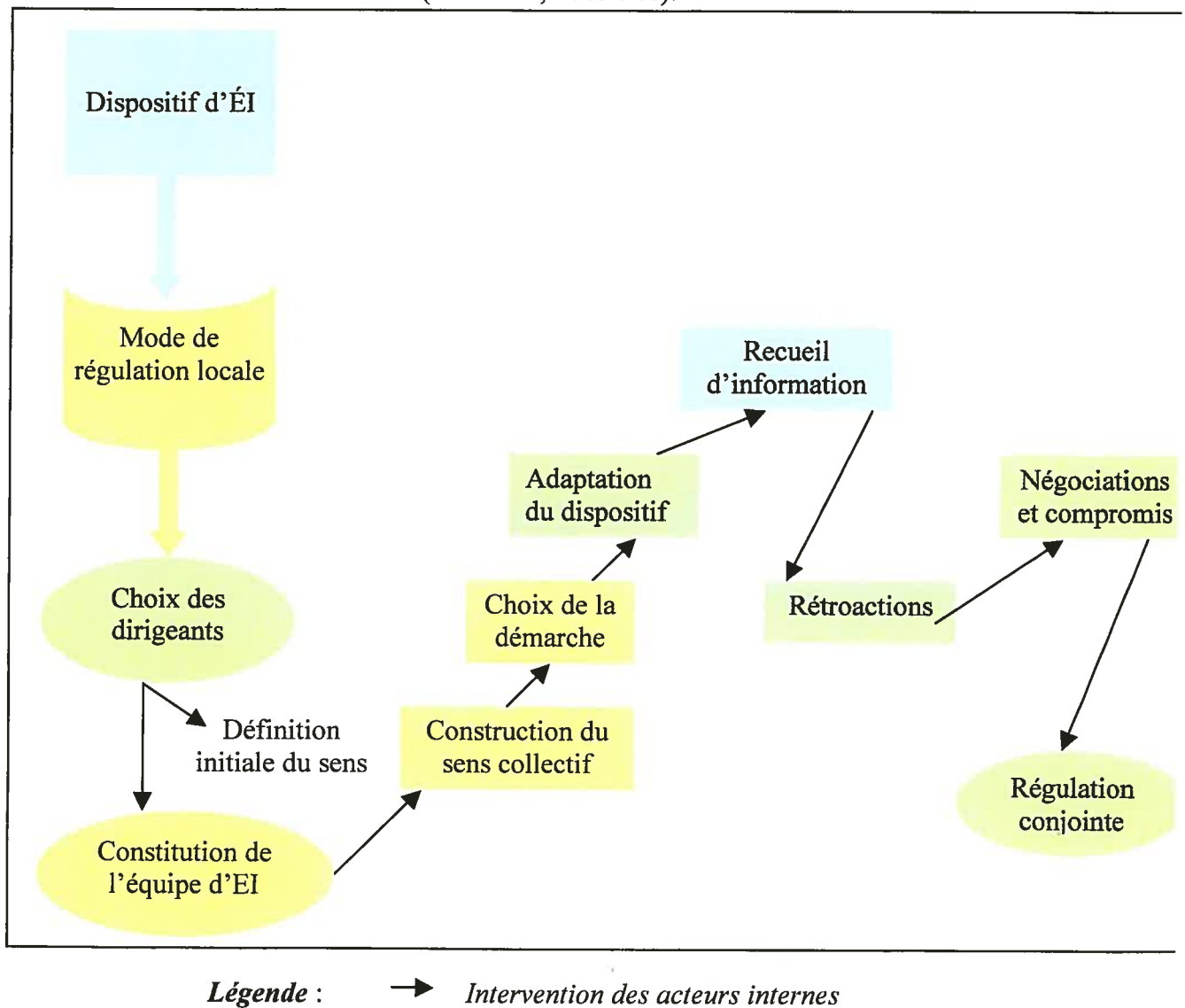


Figure 7 - Les jalons d'un processus participatif d'appropriation de l'ÉI

Mais le trait distinctif fondamental de l'ÉI, en tant que dispositif de régulation, n'est pas la production de règles conjointes. Ce que nous avons pu identifier, dans les deux collèges, comme traits caractéristiques de ce dispositif post-bureaucratique, est l'internalisation du contrôle. Le travail d'évaluation institutionnelle se fait d'abord à l'intérieur de chaque établissement et les acteurs concernés ont une certaine maîtrise du processus, ce qui leur donne plus d'autonomie et aussi plus de responsabilité. Ce nouveau type de contrôle implique la subjectivité des acteurs et conduit à l'intériorisation des normes. Dans ce sens, l'ÉI est pleinement un dispositif post-bureaucratique de régulation. Nous avons vu dans les cas étudiés que le dispositif est capable de susciter ces effets recherchés, moyennant l'existence de conditions internes favorables et aussi des coûts importants pour les établissements, en termes de travail et de ressources. L'internalisation du contrôle implique, en même temps, l'internalisation des coûts du contrôle.

Considérations finales sur les limites de la recherche

Dans cette recherche, comme dans n'importe quelle recherche basée sur des témoignages, ceux-ci sont réalisés dans des contextes sociaux et des situations d'interaction qui ont des effets sur les discours des acteurs. Comme nous l'avons souligné, à propos de la description de la situation actuelle des collèges, celle-ci peut avoir des effets importants sur les acteurs et leurs discours, notamment en fonction des impacts sociaux anticipés de leurs propos. Nous avons aussi mentionné des facteurs de facilitation de la communication qui ne sont pas reproductibles. La recherche est située dans un temps et un lieu précis et dans des conditions d'interaction données et ses résultats sont aussi situés.

Nous sommes aussi conscients que le récit et l'analyse que nous faisons du processus d'ÉI de chaque collège peut aussi avoir des retentissements à l'interne; en conséquence, notre écriture a dû tenir compte du caractère délicat de certains sujets, pour éviter des impacts négatifs.

En plus des limites découlant de la situation sociale de production des discours, y compris le nôtre, il y a d'autres limites de la recherche qui découlent des contraintes de

temps et de moyens et des choix méthodologiques que nous avons effectués. En particulier, notre choix de restreindre l'enquête aux équipes d'ÉI nous a privé d'une vision plus élargie du processus d'ÉI, surtout dans le collège Bleu, où beaucoup de personnes en dehors du comité local ont collaboré à l'ÉI. Nous avons aussi restreint l'enquête aux travailleurs de cégep, en excluant les étudiants, ce qui nous prive d'un regard différent et tout aussi intéressant sur la démarche d'ÉI.

D'autres facteurs que nous n'avons pas choisis constituent des limites de la recherche : dans les deux collèges étudiés, la rétroaction de la Commission sur l'ÉI a été très positive. Ceci a eu un effet sur les acteurs et a dû influencer certains de leurs discours. Il serait nécessaire de réaliser l'étude dans un collège où cette rétroaction aie été plutôt négative pour réaliser quel impact cet élément a eu sur la perception du processus d'ÉI par les acteurs. D'autres choix méthodologiques ont aussi été limités par les conditions d'enquête sur le terrain, où il n'a pas été possible, par exemple, de réaliser de *focus group* et des observations.

Néanmoins, les résultats de la recherche constituent des outils importants de compréhension de l'ÉI qui pourront être utiles aux acteurs si nos compétences communicationnelles et linguistiques sont en mesure de bien les transmettre, ce qui relève tout autant de l'art et de l'intuition que de la validité des connaissances produites.

Considérations finales sur les défis actuels de l'ÉI

Au niveau national, la mise en place de l'ÉI dans l'enseignement collégial a été une décision politique et elle a été l'enjeu de luttes politiques entre acteurs nationaux. Nous n'avons pas étudié la régulation des collèges au niveau national, ni le rôle de l'ÉI dans cette régulation. Nous ne connaissons pas quelle est l'ampleur de l'adoption de nouvelles formes de régulation dans l'ensemble du système collégial. Cette étude serait aussi pertinente, mais ce n'est pas cette recherche que nous avons menée.

Même si notre attention s'est portée sur la régulation locale, beaucoup de ce qui s'est passé au niveau des établissements est lié au processus politique national. Celui-ci a exercé une forte influence sur la régulation locale comme l'a montré le boycott de l'ÉI par

les fédérations des syndicats enseignants qui a entraîné la non participation des enseignants à l'ÉI dans les collèges étudiés.

Les acteurs au niveau national, notamment les fédérations des syndicats des enseignants et la fédération des cégeps, ont des réticences par rapport au processus d'ÉI. Leur arguments dénotent qu'elle est perçue comme menaçante pour l'autonomie soit des enseignants, soit des collèges, respectivement. Les enjeux futurs de l'ÉI sont étroitement liés aux résultats de cette lutte politique au niveau national.

La première ÉI vient de s'achever en 2004 et on ne peut maintenant vérifier que ses effets à court terme. Le bilan que la CÉEC en fait la mène à recommander l'élargissement des marges d'autonomie des collèges en ce qui concerne l'offre de programmes, le régime budgétaire et financier et la négociation de certaines clauses des conventions collectives. Dans les recommandations adressées aux collèges, la première et la plus sévère a trait à l'adoption d'une politique de ressources humaines comportant un programme d'évaluation de tous leurs personnels en accord avec les exigences de la loi¹⁰⁵.

Pour ce qui est du niveau local, la présente recherche nous a montré que, dans certains cas, l'ÉI est devenue un processus d'autorégulation et d'apprentissage organisationnel, mais qu'elle a des coûts importants en efforts, en temps et en argent, coûts qui peuvent sembler excessifs pour les établissements et les professionnels concernés.

Nous avons pu constater, dans les cas étudiés, que l'ÉI donne lieu à une internalisation des contrôles et à des processus d'autorégulation. Or, des établissements plus autorégulés exigeront moins de structures centrales de contrôle et moins de frais de contrôle pour le gouvernement. Par contre, comme nous l'avons vu, l'autorégulation implique des coûts importants pour les établissements. Il s'amorce ainsi une internalisation des coûts de régulation du système à l'intérieur des établissements, sans que des mesures de compensation viennent rendre plus équitable cette nouvelle répartition des coûts.

¹⁰⁵ CÉEC (2004). *L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle. Rapport Synthèse*. www.CÉEC.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/EvaluationInstitutionnelle.pdf: 49

Ceci constitue un des défis soulevés par l'ÉI : Est-ce possible de la rendre plus performante, notamment, en devenant moins coûteuse pour les établissements et les professionnels concernés, tout en conservant son caractère de processus d'apprentissage? Nous savons aussi qu'il y a une différence entre l'impact d'une première ÉI et ses effets quand elle devient régulière et institutionnalisée et il faudra en tenir compte dans des démarches futures d'ÉI.

Ce défi, vécu à l'interne, dans les établissements, est aussi un enjeu politique de l'évaluation institutionnelle et il soulève un problème d'équité : celui de faire partager, d'une façon plus équitable, l'effort exigé par l'ÉI, vu que les établissements ont assumé la plus grande partie des coûts du nouveau dispositif de régulation. La tentation est grande pour les établissements de recourir aux procédés les plus économiques pour faire l'ÉI, qui en plus, ce sont aussi ceux qui semblent moins menaçants ou déstabilisateurs pour l'institution: des dispositifs peu ou non participatifs et de courte durée. Or, d'après la présente recherche, des conditions pour que l'ÉI devienne plus porteuse de changements semblent être liées à la durée et à la participation. Il y a, ici, un défi qui doit être relevé, tant au niveau local, qu'au niveau national.

Un autre enjeu de la procédure concerne la meilleure maîtrise du facteur temps. Dans les processus d'ÉI, la durée est un enjeu clé. Il peut être mieux maîtrisé, avec l'expérience et surtout avec un ciblage plus précis de l'objet de l'évaluation. Dans chaque cas, il faudra considérer le temps nécessaire à l'appropriation et à l'exécution de la démarche et au travail sur les résultats, soit d'analyse et de réflexion, soit de prise de dispositions pour le changement.

Le défi fondamental de l'ÉI reste la participation qui est un enjeu de procédure, mais surtout un enjeu de politique interne. Dans les deux cas étudiés, les processus d'ÉI ont été participatifs et, sans la participation, il nous semble que l'ÉI ne peut pas être un processus d'apprentissage collectif, ni mener à des régulations conjointes.

Mais, pour que les processus d'ÉI soient participatifs, il faudra la repenser, tant au niveau local qu'au niveau national. Au niveau local, dans un processus d'analyse globale de l'institution, comme l'a été la première ÉI, une participation des différents groupes de

l'établissement, à travers des représentants peut être adéquate, mais elle n'est pas une solution passe-partout. Dans des évaluations plus ciblées, la participation doit être pensée en fonction des aspects spécifiques du fonctionnement institutionnel à évaluer, de façon à prendre en compte tous les points de vues collectifs concernés, mais aussi à impliquer plus directement dans le processus d'évaluation ceux qui seront appelés à mettre en place des changements.

D'une façon plus générale, l'objet de l'évaluation reste un enjeu politique central dans toutes les modalités d'évaluation des établissements d'enseignement. L'évaluation se centre de plus en plus sur les résultats et il devient prioritaire de soumettre à la critique leurs significations et de les interroger sur plusieurs points de vue. Il n'y a pas d'évaluation neutre, ni de mesures d'efficacité absolue. Devant un point de vue gestionnaire, dominant dans beaucoup de dispositifs d'évaluation, il faut soulever les questions manquantes, en particulier celles qui ont à voir avec la justice sociale : est-ce que tous bénéficient de façon équitable des améliorations ou des progrès constatés par l'évaluation? Ou encore, dans les situations plus problématiques, qui est-ce qui, socialement, en paie les frais? Une évaluation critique peut avoir un rôle important à jouer dans le combat pour la justice sociale auquel le monde de l'éducation participe aussi.

Considérations sur les développements possibles de la recherche

Il y a de nombreux développements de la présente recherche qui pourront contribuer à mieux cerner la réalité et à apporter de nouveaux regards sur le sujet de l'évaluation des établissements.

Dans le contexte québécois, il serait pertinent d'étudier des cas où l'ÉI a été un processus non participatif. Si l'angle d'analyse est celui de la régulation, cette étude nous permettra de savoir si elle a eu des effets régulateurs et dans le cas affirmatif, par quels processus. En termes d'études de cas, il serait utile aussi d'étudier des cas où l'évaluation externe a été négative, dans le sens qu'elle ait pointé des lacunes qui à l'interne n'avaient pas été suffisamment considérées. Cette recherche permettrait de vérifier quelles régulations tiennent place dans ce contexte et quelles sont leurs caractéristiques.

La réalisation d'études longitudinales d'accompagnement des régulations mises en place viendrait ajouter des connaissances significatives à ce champ de recherche. Elles pourraient se centrer sur des objets spécifiques de régulation, comme c'est le cas de l'évaluation des enseignants, où des débats et des luttes politiques sont prévisibles et où une compréhension élargie des processus pourrait aider à mieux situer les débats et à trouver des solutions.

Dans les études à mener par des équipes de recherche, il serait aussi utile de dresser l'état de la situation de la régulation par les résultats soit dans l'enseignement collégial, soit dans le contexte national, et le rôle des nouvelles instances de régulation, comme la CÉEC.

D'un point de vue personnel, le développement de la présente recherche sur une problématique qui nous intéressait - l'ÉI en tant que forme de régulation - dans un contexte national que nous ne connaissions pas au départ a été très enrichissant. Ce travail a permis de mieux comprendre notre propre réalité et d'acquérir beaucoup de compétences transférables. Il a aussi réveillé notre intérêt pour l'éducation comparée.

Le fait d'avoir mis à l'épreuve notre cadre conceptuel dans un contexte différent de celui où il a pris naissance a été, jusqu'à un certain point, un exercice de validation de nos hypothèses de travail. Les nouvelles hypothèses de travail qui découlent de la présente recherche, particulièrement celles concernant le rôle de la régulation conjointe dans les institutions de l'enseignement supérieur, pourront être avantageusement cernées dans le cadre d'études comparatives.

C'est dans ce domaine que nous aimerions poursuivre des recherches concernant les nouvelles formes de régulation post-bureaucratiques et nous en ferons des propositions de recherche concrètes. Des projets vont naître qui représentent, comme l'exprime Sartre (1967), l'unité mouvante de la subjectivité et de l'objectivité, ces déterminantes cardinales de l'activité humaine.

Bibliographie

- Afonso, N. (2002). A regulação da educação na Europa : do estado Educador ao controlo social da Escola Publica. www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/regule
- Argyris, C. et Schon, D . (1978). *Organizational Learning : A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company).
- Argyris, C. et Schon, D. (2002) *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Université. (trad. fr. de Organizational Learning II. Theory, Method and Praticce, 1996, Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Company).
- Bajomi, I. et al., (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisées dans le système éducatif hongrois*. <http://www.girsef.ucl.ac.be/Hongrie2.pdf>
- Baldrige, Curtis et all. (1999). Alternative Models of Governance in Higher education. In : Bess, J.L. et Webster, D. S. (dir.) *Foundations of American Higher Education*. Simon et Schuster Custom Publishing, ASHE Reader Series.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflit in the University. Research in the Sociology of Complex Organizations*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. et al., (2002). *Education Policy in England. Changing modes of regulation: 1945-2001*. <http://www.girsef.ucl.ac.be/England2.pdf>
- Baricco, A. (2002). *Next*. Paris : Gallimard, « Folio ».
- Barrel, G. (1982). Accountability in school management. *Education Today*, 32(2), 3-8.
- Barroso, J. (2004). *Quelles régulations pour les politiques d'éducation et de formation ?* Conférence au Colloque du Centre de recherche en éducation de Nantes. Université de Nantes (pol.).
- Barroso, J. (2001). L'État et la régulation locale de l'éducation. Réflexions sur la situation

- au Portugal. In : Dutercq, Y. (dir.). *Peut-on administrer l'école ?*. Paris : PUF.
- Barroso, J. (2000 a). De l'analyse des pratiques aux recherches sur les pratiques : le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 133-156.
- Barroso, J. (2000 b) « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Barroso, J. et all (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. <http://www.girsef.ucl.ac.be/Portugal2.pdf>
- Bauby, P. (2002). L'Europe des services publics : entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politiques et Management Public*, 20(1), 15-30.
- Berdahl, R. (1998). The quasi-privatisation of a public honors college: a case study of St. Mary's College in Maryland. T. McTaggart (dir.). *Excellence through deregulation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bittner, E. (1965). The concept of organisation. *Social Research*, 32(3), 239-255.
- Blau, P. M. (1955). *The dynamics of bureaucracy*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bollen, R. et Hopkins, D. (1988). *La pratique de l'analyse dans l'institution scolaire*. Paris : Economica.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Éditions Gallimard.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boudon et all (dir.) (1996). *Dictionnaire de la Sociologie*. Paris : Larousse Bordas (éd. revue et corrigée).
- Bouvier, A. (1998). Évaluation ou pilotage au sein des organisations de formation? Pelletier, G. (dir.). *L'Évaluation institutionnelle de l'éducation. Défi, ouverture et impasse*. Montréal : Éditions de l'AFIDES, pp. 83-100.
- Brassard, A. (1987). *Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation* : actes du colloque tenu à Montréal le 15 Mai 1986. Montréal : Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation.

- Brennan, J. et Shah, T (2000). *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: OECD, SRHE and Open University.
- Breton, G. et Lambert, M. (dir.). (2003). *Globalisation et Universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Paris : Éditions UNESCO.
- Brisset, C. (1994). *Entre État et Marché : les régulations du système universitaire de l'État de New York* Thèse de Doctorat de l'Institut d'Études Politiques de Paris.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : L'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 3-55.
- Brown, P. et Lauder, H (1996). Education, globalisation and economic development. *Journal of Education Policy*, 11(1), 1-25.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London : Paul Chapman Publishing.
- Caguilhem, G., (1990). « Régulation (Épistémologie) ». *Enciclopaedia Universalis*, Paris : Enciclopaedia Universalis France S.A.
- CÉEC (2000). *L'évaluation institutionnelle*. www.CÉEC.gouv.qc
- Charlot et all (2000). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Bordas/HER.
- Chubb, J. et Moe, T (1990). *Politics, markets and America's Schools*. Washington : Brookings Institution.
- Cohen, M. D. et March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York : McGraw-Hill Book Company.
- Cohen, M. D. et March, J. G. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen-Oslo : Universitetsforlaget.
- Cohen, M. D., March, J. G. et Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Commaille et Jobert (dir.) (1998). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Paris : Librairie Générale de droit et jurisprudence, EJA.
- Cornett, P. (1987). *Accreditation-Related Self-Study in Allied Health and Nursing Education*. Doctoral Dissertation, Rutgers University.
- Corriveau, L. (1991). *Les cégeps. Question d'avenir*. Québec : Institut québécois de

recherche sur la culture.

- Crozier, M et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Ed. du Seuil.
- Crozier, M. (1997). « La contribution de l'analyse stratégique des organisations à la nouvelle gestion publique ». Finger, M. et Ruchat, B (dir.). *Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier*. Paris : Seli Arslan.
- CSE (1998). *Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*.
<http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/modi-reg.pdf>
- CSE (1999). *L'Évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au changement*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/rapann99.pdf>
- Culbertson, J. (1980). Theory in educational administration: echoes from critical thinkers. *Educational Researcher*, 12(10), 15-22.
- Daft, R. L. et Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organisations as Interpretations Systems. *Academy of Management Review*. 9(2), 284-295.
- Day, P. (1980). *A retrospective analysis of community college participation in non-traditional forms of institutional self-study – Impact on institutional planning and goal attainment*. Ed. Doctoral Dissertation. Amherst : University of Massachusetts.
- De Saedeleer, S. (2002). *Décentralisation et autonomisation des cégep : La production d'un effet-établissement*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences. Thèse de Doctorat.
- Deetz, S. (1992). Disciplinary Power in the Modern Corporation. Alvesson, M. et Willmott, H. (dir.). *Critical Management Studies*. London : Sage Publications, 21-45.
- Delvaux, B. (2001). *Régulation : un concept dont l'utilisation gagnerait à être régulée?*
www.u-bourgogne.fr/IREDU/RA.htm
- Demailly, L. et al., (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif français*.
<http://www.girsef.ucl.ac.be/France2.pdf>

- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Derouet, J-L. (1992). *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux?*. Paris : Métailié.
- Derouet, J-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF Éditeurs et INRP.
- Dill, D. D. (2001). The regulation of public research universities: changes in academic competition and implications for university autonomy and accountability. *Higher Education Policy*, 14, 21-35.
- DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 42(2), 147-160.
- Draelants, H. et Maroy, C. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*. <http://www.girsef.ucl.ac.be/Belgique2.pdf>
- Dupriez, V. (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de Doctorat. Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*. 135, 173-221.
- Finger, M., (1997). "Le New Public Management: État, administration et politique".
Finger, M. et Ruchat, B. (dir.). *Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier*. Paris : Seli Arslan.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Friedberg, E. (1997). "Les repositionnements induits par la décentralisation et le développement des partenariats: approche par la sociologie de l'action organisée".
Affichard, J. (dir.). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination*:

- les principaux cadres d'analyse.* Paris : Éditions de l'Harmattan.
- Friedberg, E. et Musselin, C. (1989). *En quête d'universités. Étude comparée des universités en France et en RFA.* Paris : L'Harmattan.
- Friedberg, E. et Musselin, C. (1993). *L'État face aux Universités en France et en Allemagne.* Paris : Anthropos.
- Fullan, M. , Miles M. et Taylor, G. (1980). Organizational development in schools : The state of the art. *Review of Educational Research*, 50(I), 121-183.
- Gather Thurler, M. (1998). Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école ? Pelletier, G. (dir.). *L'Évaluation institutionnelle de l'éducation. Défi, ouverture et impasse.* Montréal: Éditions de l'AFIDES, 83-100.
- Gather Thurler, M. (2002). L'auto-évaluation scolaire comme moteur de changement. In : Blois, M. (dir) (2002). *Les systèmes scolaires et leurs régulations.* Lyon : CRDP, Académie de Lyon.
- Gauthier, B. (dir). (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gewirtz, S., Bal., S., et Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham: Open University Press.
- Giordano, Y. (1998). Communications et Organisations : Une reconsidération par la théorie de la structuration. *Revue de Gestion de Ressources Humaines*, 26-27, 20-35.
- GIRSEF (2001). *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems : a european comparison.* www.girsef.ucl.ac.be
- Glatter, R. (1972). *Management Development for the Education Profession.* London : Harrap/Institute of Education.
- Gore, A. (1993). *Creating a government that works better and costs less.* New York : Plume/Penguin.
- Gow, J. I. (2001). Accountability, rationality and new structures of governance : making room for political rationality. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 16(2), 55-70.
- Gow, J.I. et al. (1993). *Introduction à l'administration publique. Une approche politique.*

Montréal : Gaëtan Morin Éditeurs.

- Grenfield, T. B. (1975). *Theory about organisation: a new perspective and its implications for schools*. Hughes, M. (dir.). *Administering education: International challenge*. London: Athlone.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal – Paris : Harmattan, Coll. Outils de recherche.
- Handy, C. (1984). *Taken for granted? Looking at schools as organisations*. York : Longman.
- Hanson, E. M.(1985). *Educational administration and organizational behaviour*. Massachusetts : Allyn and Bacon, Inc.
- Harris, E. (1983). *A multi-case study of the self-study component of the regional accreditation process : identifying influential factors*. Doctoral Dissertation. Syracuse : Syracuse University.
- Herrington, C. D. et Kasten, K. (2001). *Florida 2001: Educational Policy Alternatives*. University of South Florida: Technical Report.
- Hood, C. (1996). *Exploring Variations in Public Management Reform of the 1980s*. Hans, A. G. M., Bekke et al., (dir.). *Civil Service Systems in Comparative Perspective*. Indiana University Press, 268-284.
- Houdé, O. et al., (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris : P.U.F.
- Humphreys, M. et Brown, A. D. (2002). *Narratives of Organizational Identification : A Case Study of Hegemony and Resistance*. *Organization Studies*, 23(3), 421-447.
- Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du cégep*. Québec : Liber.
- Kells, H. R. (1983). *Self-Study processes : A guide for postsecondary institutions*. New York : American Council of Education/ MacMillan.
- Kells, H. R. (1992). *Self-regulation in higher education : a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control*. London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
- Kells, H.R. et Kirkood, R. (1979). *Institutional self-evaluation processes*. *Educational Record*, 4, 25-45.
- Kimberley, J. R. et Miles, R. H. (1980). *The Organizational Life Cycle*. San Francisco :

Jossey-Bass.

- L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement: le cas d'un cégep*. Université du Québec à Montréal : Thèse de Doctorat.
- Ladd, D. (1970). *Changes in educational policy : Self-studies in selected colleges and universities*. New York : McGraw-Hill.
- Laval, C. et Weber, L. (coord.). (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Ed. Nouveaux Regards et Ed. Syllepse.
- Lawrence, P. R. et J. W. Lorch, (1973). *Adapter les structures de l'entreprise. Intégration ou différenciation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Galès, P. (1998). Régulation, gouvernance et territoire. In : Commaille et Jobert (dir.). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Paris : Librairie Générale de droit et jurisprudence, EJA.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'université de Laval.
- Lessard, C., Brassard, A. et Lusignan, J. (2002). *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes. Le cas du Canada (Ontario et Colombie Britannique), des États-Unis (Californie), de la France et du Royaume-Uni*. Université de Montréal. LABRIPROF-CRIPFE.
- Lewis, Dianne S. (1994). Organizational Change: Relationship between Reactions, Behaviour and Organizational Performance. *Journal of Organizational Change*, 5, 41-56.
- Lincoln, Y.S., et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Berveley Hills: Sage Pub.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for the School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. et al., (2000). *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London and New York : Routledge/Falmer.

- Maroy, C. et Demailly, L. (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe : quelles convergences? *Recherches Sociologiques*, 35, 5-24.
- Maroy, C. et Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre conceptuel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- McMahon, A., Bolam, R., et Abbott, R. (1984). *Guidelines for Review and Internal Development in Schools*. London : Longman.
- Meny, Y et Thoenig, J-C (1989). *Politiques publiques*. Paris : PUF.
- MEQ, (1967). *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*.
- MEQ, (2002). *Loi modifiant la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*. Projet de loi n° 123, 2002, chapitre 5. Adoptée par l'Assemblée en décembre 2002. <http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2002C50F.PDF>
- MESS, (1993). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI siècle. L'enseignement collégial québécois : des orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Meyer, J. W. et Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, J. W. et Rowan, B. (1988). The structure of educational organizations. Westoby, A. (dir.). *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia : Milton Keynes, Open University Press.
- Milam, J. H. (1989). *Paradigms of theory in higher education*. Ph.D. Dissertation. University of Virginia.
- Miles, M.B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université. 2ème édition.
- Millard, R.M. (1983). The accrediting associations : Ensuring the quality of program and institutions. *Change*, 3, 32-36.
- Millet, J. (1962). *The Academic Community*. New York : McGraw-Hill.

- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organisations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hal.,
- Mintzberg, H. (1989). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Morgan, G. (1999). *Images de l'Organisation*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 498 p. (édition originale anglaise de 1997).
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris, PUF.
- Musselin, C. (2001). *Régulation des systèmes universitaires. Quels enseignements tirés d'une comparaison entre la France, l'Allemagne et un système d'enseignement public américain?* www.u-bourgogne.fr/IREDU/RA.htm
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*. 33(3), 276-295.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essai sur l'Education)*. Lisboa : Educa.
- OCDE/CERI (1994). *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDE.
- Paradeise, C. (2003). La théorie de la régulation sociale à l'épreuve de la pratique. In : Terssac, G. de (dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Pelletier, G. (1997). L'évaluation des programmes universitaires québécois : le cas des formations à l'enseignement. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(2), 75-88.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence. Pelletier, G. (dir.). *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*. Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Pfeffer, J. et Salancik, G.R. (1978). *The External Control of Organizations : A Ressource Dependence Perspective*. New York : Harper & Row.
- Piotet, F. et Sainsaulieu, R. (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Pires, A.P. (1997) De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*.

Québec : Gaëtan Morin.

- Pugh, D. S. (1973). *Organizational Dynamics*. Pugh, D. S., ed. (1990). *Organizational Theory*. Penguin Books, 44-63.
- Pusser, B. (2003). Beyond Baldrige: Extending the Political Model of Higher Education Organization and Governance. *Educational Policy*, 17(1), 121-140.
- Reynaud, J-D (2003). Une théorie pour quoi faire?. In : Terssac, G. de (dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Reynaud, J-D (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octarès.
- Reynaud, J-D (1991). Pour une sociologie de la régulation sociale. *Sociologie et sociétés*, 2, 13-26.
- Reynaud, J-D, (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Collin.
- Rowan, B. (1982). Organizational Structure and the Institutional Environment : The Case of Public Schools. *Administrative Science Quarterly*, 27, 259-279.
- Sansaulieu, R. (2003). Entreprise et démocratie dans l'économie mondialisée. In : Terssac, G. de (dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Sartre, J.-P. (1967). *Questions de méthode*. Paris : Gallimard
- Savoie, D. J. (1995). What is wrong in the new public management? *Canadian Public Administration*, 38(1), 112-121.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Gauthier, B. (dir). (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scmuck, R. A. (1982). Organization Development for the 1980s. Gray, H. L. (dir.). *The management of educational institutions : Theory, research and consultancy*. Barcombe, Sussex : Falmer Press.
- Séguin-Bernard, F. et Chanlat, J.-F. (1988). *L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique. Tome I – Les théories de l'organisation*. Montréal : Gaëtan Morin, Éditions Préfontaine.

- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass-Roots*. Berkeley : University of California Press.
- Senge, P. et al., (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Shah, T. (1997). Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process. The IMHE Project on Institutional Impact. Brennan, J. de Vries, P. et Williams, R. (dir.). *Standards and Quality in Higher Education*. London and Bristol/Pennsylvania : Jessica Kingsley Publishers.
- Silverman, D. (1973). *La théorie des organisations*. Paris : Dunod (traduction française de *The Theory of Organisations*, London : Heinemann, 1970).
- Simon, H. et March, J. (1958). *Organisations*. New York: J. Wiley.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California : SAGE Publications, Inc.
- Stroup, H. (1966). *Bureaucracy in Higher Education*. New York : Free Press.
- Stuart, J. B. (1987). *Self-regulatory capacity of postsecondary institutions as evidenced in ongoing self-evaluation and planning*. Doctor of Education Dissertation. Rutgers, The State University of New Jersey – New Brunswick.
- Stufflebeam, D. L. (1979). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville (Québec): Les Éditions NHP (traduction et révision de l'édition anglaise de 1967).
- Sylvestre, M. (1996). *Analyse d'une démarche d'analyse institutionnelle en regard des tendances observables en évaluation d'établissements d'enseignement : le cas d'un collège québécois*. Thèse de Ph.D. Université de Montréal.
- Sylvestre, M. (1998). L'évaluation des établissements d'enseignement : un tour d'horizon. Pelletier, G. (dir.). *L'Évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*. Montréal : Éditions AFIDES.
- Terresac, G. de (2003). La théorie de la régulation sociale : repères pour un débat. In : Terresac, G. de (dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris : Éditions de la Découverte.
- Thoenig, J.-C. (1998). L'usage analytique du concept de régulation. In : Commaille et

Jobert (dir.). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Paris : Librairie Générale de droit et jurisprudence, EJA.

Trist, E. (1970). Organisation et système. *Revue française de sociologie*, XI-XII, 286-30.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weick, K. E. (1985). Sources of Order in Underorganized Systems : Themes in Recent Organizational Theory. Lincoln, Y. S. (dir.). *Organizational Theory and Inquiry. The paradigm Revolution*. N.P./London/N.D. : Sage Publications.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organisations*. London : Sage Publications.

Whitty, G., Power, S. et Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham : Open University Press.

Woodward, J. (1958). *Management and Technology*. London: HMSO.

Yin, Robert K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, California : SAGE Publications, Inc.

Appendice I

Guide de l'entretien de la pré-enquête (décideurs)

INTERVIEW A (décideurs) - OBJECTIFS :

Connaître le point de vue de différents décideurs au niveau des établissements, sur les politiques d'évaluation des collèges, en ce qui concerne :

- a) Origines et influences subies;
- b) Démarches significatives;
- c) Positions des acteurs institutionnels : Ministère, fédération des cégeps, syndicats, associations de parents et d'étudiants;
- d) Bilan de la situation actuelle;
- e) Engagement des intervenants;
- f) L'impact estimé des politiques d'évaluation des collèges;
- g) Les points critiques et les points forts du processus.

Guide :

1. Comment percevez-vous le parcours historique qui a permis de mettre en place les différentes politiques d'évaluation des collèges et en particulier l'ÉI?
2. Quel a été le rôle des différents acteurs institutionnels - ministère, fédération des cégeps, syndicats, associations de parents et d'étudiants, dans ce parcours?
3. Quels sont pour vous les finalités de l'ÉI?
4. Considérez-vous que cette démarche, dans sa configuration actuelle, est pertinente face au contexte collégial?
5. Au niveau de l'établissement, comment percevez-vous l'attitude des acteurs face à cette démarche?
6. Au niveau de l'ensemble des collèges, quel impact estimez-vous que l'ÉI pourra avoir?
7. Selon vous, quels sont les facteurs qui peuvent contribuer au succès des processus d'auto-évaluation institutionnelle? Et quels sont les dangers auxquels ces processus sont exposés?
8. Quelles mesures estimez-vous qu'il faudrait prendre pour que l'évaluation institutionnelle puisse maximiser son impact positif au niveau de l'établissement?

9. Quels sont les questions que vous aimeriez poser (et connaître les réponses) concernant l'ÉI des collègues?

Appendice II

Guide de l'entretien avec les membres des équipes locales
d'ÉI

Guide de l'entretien avec les membres des équipes locales d'Évaluation institutionnelle

1. Comment le processus d'ÉI s'est-il déroulé dans l'établissement?
2. Au début du processus d'ÉI, comment avez-vous envisagé cette démarche?
3. Quelle priorité lui avez-vous allouée?
4. Quelles ont été vos premières démarches et décisions concernant le processus?
5. Par la suite, quelle a été votre participation à l'ÉI?
6. Tout au long du processus, quelles difficultés avez-vous rencontrées? Comment avez-vous résolu ces problèmes ?
7. Pour vous, quel a été le moment ou l'aspect le plus gratifiant du processus d'ÉI?
8. Que pensez-vous avoir appris avec la réalisation de l'ÉI?
9. En ce qui concerne votre travail, trouvez-vous qu'il y a eu des changements liés au processus d'ÉI?
10. Quels effets a eu le processus d'ÉI dans la vie du collègue?
11. Quel bilan faites-vous du processus d'ÉI au collègue?
12. Quel a été l'apport du regard extérieur de la Commission d'évaluation?
14. Actuellement, comment envisagez-vous la poursuite des démarches évaluatives du type de l'ÉI?
15. Si la démarche était à refaire, qu'est-ce que vous feriez différemment?
16. Quels conseils donneriez-vous à des collègues qui seraient au début d'une telle démarche?

Appendice III

Check-list à remplir après les entretiens avec les membres
des équipes locales d'ÉI

/ . / 2004 Entretien avec :

Expérience antérieure d'évaluation	
Prise de contact avec l'ÉI	
Attitude initiale envers l'ÉI	
Importance accordée à l'ÉI	
Vécu : Difficultés, Problèmes, Conflits	
Acquis, Apprentissages	
Changements vécus dans le travail personnel	
Changements dans les représentations	
Effets perçus : Changements dans le collège - dans les pratiques	
Changements dans le collège – attitudes et climat relationnel	
Bilan du processus d'ÉI	
Attitude envers la poursuite de l'ÉI	
Changements préconisés dans l'ÉI	

Appendice IV

Dimensions du codage du discours

Dimensions du codage:

A - Opinions des acteurs et vécu émotionnel du processus d'ÉI :

- 1) Opinions exprimées sur l'évaluation en général**
- 2) Expériences antérieures d'évaluation**
- 3) Légitimité de l'ÉI**
 - a) Reconnaissance
 - b) Non-reconnaissance
 - c) Ambivalence
- 4) Utilité de l'ÉI**
 - a) Utilité pour l'établissement
 - b) Utilité pour la performance professionnelle des acteurs
 - c) Utilité niée
- 5) Motivation face à L'ÉI**
- 6) « Plaisir »**
- 7) « Fatigue »**
- 8) « Inquiétude »**
- 9) « Combat »**
- 10) « Méfiance »**
- 11) « Intérêt »**
- 12) Apprentissages et acquis personnels liés au processus**
 - a) relatifs à l'établissements
 - b) relatifs aux processus d'évaluation et de concertation
- 13) Difficultés expérimentées**
 - a) Méthodologiques, concernant le recueil et/ou le traitement de l'information
 - b) D'écriture
 - c) Relationnelles
 - d) Situationnelles

**B - Descriptions et appréciations concernant le déroulement de l'ÉI dans
le contexte institutionnel :**

14) Culture et pratiques de gestion de l'établissement

- a) Concertation
- b) Gestion stratégique
- c) Changement
- d) Autres

15) Jeu de forces institutionnel

16) Choix politiques dans la démarche

17) Démarche d'ÉI

- a) Démarrage
- b) Appropriation
- c) Gestion
- d) Consultations
- e) Rédaction du Rapport
- f) Visite de la Commission

18) Adaptation de l'ÉI en fonction de la culture de l'établissement

19) « Réussir l'examen »

20) Bilan de la démarche

- a) Positif
- b) Négatif
- c) Ambivalent

21) Suites souhaitées à l'ÉI

22) Changements perçus

- a) Changements de représentations
- b) Changements de pratiques
- c) Aucun changement perçu

C - Attributs des sujets :

- 1) Statut professionnel**
 - i) D-G
 - ii) Directeur de Service
 - iii) Cadre pédagogique
 - iv) Cadre (autre)
 - v) Enseignant
 - vi) Professionnel
 - vii) Personnel de soutien
- 2) Expérience dans le poste**
 - i) Ancien - Plus de sept ans
 - ii) Intermédiaire – 2 à 7 ans
 - iii) Nouveau - Moins de deux ans
- 3) Niveau de décision**
 - i) Régie
 - ii) Régie élargie
 - iii) Autre
- 4) Représentant syndical ou d'association professionnelle**
 - i) Oui
 - ii) Non
- 5) Genre**
 - i) Homme
 - ii) Femme

D - Attributs des sujets ajoutés après le codage :

- 6) Attitude face à l'ÉI**
 - i) Appui
 - ii) Appui critique
- 7) Expérience antérieure d'évaluation**
 - = non significative
 - + = peu significative

++ = importante
+++ = très importante

8) Apprentissages réalisés

- = non mentionnés
+ = significatifs
++ = importants
+++ = très importants

9) « Vécu » de l'évaluation

- i) Intéressé
- ii) Combatif
- iii) Neutre
- iv) Difficile
- v) Très difficile

Appendice V
Codage initial et codage final

1. Codage réalisé en début du traitement des données

NVivo revision 1.3.146Licensee: FSE-A-541

Project: AZUR Date: 03-12-03 - 15:59:07

NODE LISTING

Number of Nodes:52

1(1) /EvaluationOpinion

Description: Tous les points de vues personnels concernant l'évaluation

2(1 1) /EvaluationOpinion/EvOpinionDépart

3(1 2) /EvaluationOpinion/EvOpinionActuelle

4(1 3) /EvaluationOpinion/EvExpérience

Description: Expériences de processus d'évaluation antérieurs à l'ÉI

5(2) /LégitimitéÉvOpinion

Description: Opinions sur la légitimité de l'ÉI et raisons avancée

6(2 1) /LégitimitéÉvOpinion/Ambivalence

7(2 2) /LégitimitéÉvOpinion/Reconnaissance

8(2 3) /LégitimitéÉvOpinion/NonReconnaissance

9(3) /UtilitéÉvOpinion

Description: Opinions sur l'utilité ou l'absence d'utilité de l'ÉI

10(3 1) /UtilitéÉvOpinion/UtilitéPers

11(3 2) /UtilitéÉvOpinion/NonUtil

12(3 3) /UtilitéÉvOpinion/UtilitéÉtabl

13(4) /Motivation

Description: Tous les aspects ou facteurs de motivation ou de démotivation

14(5) /DifficultéesExpérim

15(5 1) /DifficultéesExpérim/DiffMéthod_écrit

Description: Toutes les diff. mentionnés à propos de l'écriture du rapport

16(5 2) /DifficultéesExpérim/DiffInterpersonnelles

Description:Les diff. expérimentés dans les relations avec les autres, au cours de la démarche d'ÉI

17(5 3) /DifficultéesExpérim/DiffPersonnelles

Description: Les diff que les interviewés pensent qui sont personnelles, qui les autres n'ont pas eu.

18(5 4) /DifficultéesExpérim/DiffMéthod_inf

Description: Toutes les difficultés concernant soit le manque d'informations nécessaires à l'ÉI, soit le recueil d'information

19(5 5) /DifficultéesExpérim/DiffAutres

20(6) /Adaptation_de_l'ÉI

Description:Adaptation de la démarche d'ÉI en fonction de la culture de l'établissement

21(6 1) /Adaptation_de_l'ÉI/AdaptCult

Description: Aspects où il est signalée une divergence entre la culture de l'ÉI et celle de l'institution et où on a du faire des arrangements

22(6 2) /Adaptation_de_l'ÉI/AdaptGuide

Description: Références aux ajustements réalisés par rapport à ce qui est indiqué au Guide d'ÉI

23(7) /ApprentissagesAcquisInd

24(8) /Coûts

25(9) /EffetsInstitutionnels

26(10) /Bilan_du_Processus

27(10 1) /Bilan_du_Processus/Bilan Négatif

28(10 2) /Bilan_du_Processus/Bilan Autre
29(10 3) /Bilan_du_Processus/Bilan Positif
30(11) /Suites_du_Processus
31(11 1) /Suites_du_Processus/SuitesNonSouhait
32(11 2) /Suites_du_Processus/SuitesSouhait
33(12) /ChangementsPerçus
34(12 1) /ChangementsPerçus/ChangPratiques
35(12 2) /ChangementsPerçus/AucunChang
36(12 3) /ChangementsPerçus/ChangReprésentations
37(13) /AppropriationDémarche
38(14) /CultureÉtablissement
39(14 1) /CultureÉtablissement/ConfrontCultureÉtablissement
40(15) /DescriptionDémarche
41(15 16) /DescriptionDémarche/DébutDémarche
42(15 22) /DescriptionDémarche/Gestion
43(15 24) /DescriptionDémarche/VisiteComm
44(16) /Choix politiques
45(17) /Participation
46(18) /Aspects gratifiants de l'ÉI
47(19) /Jeu_de_forces_inst
48(20) /Enjeux_institutionnels
49(21) /Feedback_interne
50(22) /Méfiance
51(23) /Fatigue
52(24) /Inquiétude

1. Codage réalisé à la fin du traitement des données

NVivo Project: AZURBLEU Date: 04-05-06 - 19:44:20

NODE LISTING

Number of Nodes:62

1(1) /Évaluation - Opinion

Description: Tous les points de vues personnels concernant l'évaluation

2(1 1) /Évaluation. Opinion/Ev. Opinion Départ

3(1 2) /Évaluation. Opinion/Ev. Opinion Actuelle

4(2) /Évaluation - Expérience

Description: Expériences de processus d'évaluation antérieurs à l'ÉI

5(3) /Légitimité de l'évaluation - Opinion

Description: Opinions sur la légitimité de l'ÉI et raisons avancée

6(3 1) /Légitimité Ev. Opinion/Ambivalence

7(3 3) /Légitimité Ev. Opinion/Reconnaissance

8(3 2) /Légitimité Ev. Opinion/Non Reconnaissance

9(4) /Utilité de l'évaluation - Opinion

Description: Opinions sur l'utilité ou l'absence d'utilité de l'ÉI

10(4 2) /Utilité Ev. Opinion/Utilité Personnelle

11(4 3) /Utilité Ev. Opinion/Non Utilité

12(4 1) /Utilité Ev. Opinion/Utilité Établissement

13(5) /Motivation

Description: Tous les aspects ou facteurs de motivation ou de démotivation

14(6) /Difficultés Expérimentées

15(6 1) /Difficultés Expérimentées/Diff. Méthodologiques d'écriture

Description: Toutes les diff. mentionnées à propos de l'écriture du rapport

16(6 2) /Difficultés Expérimentées /Diff. Interpersonnelles

17(6 3) /Difficultés Expérimentées /Diff. Personnelles

18(6 4) /Difficultés Expérimentées /Diff. Méthodologiques d'information

Description : Toutes les difficultés concernant soit le manque d'informations nécessaires à l'ÉI, soit le recueil d'information

19(6 5) /Difficultés Expérimentées /Diff. Autres

20(7) /**Adaptation de l'ÉI**

Description: Adaptation de la démarche d'ÉI en fonction de la culture de l'établissement

21(7 1) /Adaptation de l'ÉI/Adaptation Culturelle *Description:*

Aspects où il y a divergence entre la culture de l'ÉI et celle de l'institution

22(7 2) /Adaptation de l'ÉI/Adaptation du Guide

23(8) /**Aspects gratifiants** (de l'ÉI)

24(9) /**Coûts/Efforts dépensés**

25(10) /**Effets Institutionnels perçus**

26(11) /**Bilan du Processus**

27(11 1) /Bilan du Processus/Bilan Négatif

28(11 2) /Bilan du Processus/Bilan Autre

29(11 3) /Bilan du Processus/Bilan Positif

30(12) /**Suites du Processus**

31(12 1) /Suites du Processus/Suites Non Souhaitables

32(12 2) /Suites du Processus/Suites Souhaitables

33(13) /**Changements Perçus**

34(13 1) /Changements Perçus/ Changements de Pratiques

35(13 2) /Changements Perçus/Aucun Changement

36(13 3) /Changements Perçus/ Changements de Représentations

37(14) /**Appropriation de la Démarche**

38(15) /**Culture de l'établissement**

39(15 1) /Culture Établissement/Concertation

40 (15 2) /Culture Établissement/

41 (15 3) /Culture Établissement/

42(16) /**Description de la Démarche**

43(16 1) /Description Démarche/Démarrage

44(16 2) /Description Démarche/Appropriation

45(16 3) /Description Démarche/Gestion de la Démarche

46(16 4) /Description Démarche/Consultations

47(16 5) /Description Démarche/Rédaction du Rapport

- 48(16 6) /Description Démarche/Visite de la Commission
- 49(17) /**Choix politiques** (concernant l'ÉI)
- 50(18) /**Apprentissages/Acquis Individuels**
- 51(18 1) /Apprentissages/Acquis Individuels/Établissement
- 52(18 1) /Apprentissages/Acquis Individuels/Processus
- 53(19) /**Jeu de forces institutionnel** (dans l'établissement)
- 54(20) /**Enjeux institutionnels** (de l'ÉI)
- 55(21) /**Feedback** (de la Commission)
- 56(22) /**Aspects émotionnels**
- 57(22 1) /Émotions/Méfiance
- 58(22 2) /Émotions/Sensation de Fatigue
- 59(22 3) /Émotions/Intérêt
- 60(22 4) /Émotions/Inquiétude
- 61(22 5) /Émotions/Plaisir
- 62(22 6) /Émotions/Affirmation

Appendice VI

Tableau de synthèse des 'attributs' des interviewés

Tableau de synthèse des 'attributs' des interviewés - l'ancienneté dans le poste, le niveau de décision, le type de travail, le vécu de l'ÉI, l'opinion sur l'ÉI, l'expérience antérieure d'évaluation et les apprentissages réalisés.

	Ancienneté dans le poste	Niveau de décision	Cadre pédagogique	« Vécu » de l'ÉI	Attitude face à l'ÉI	Expérience antérieure d'évaluation	Apprentissages réalisés
A1	Ancien	Régie	Non	Difficile	Appui critique	+	-
A2	Nouveau NI	Régie élargie	Non	Intéressé	Appui critique	-	++
A3	Ancien	Régie élargie	Oui	Combatif	Appui critique	+	-
A4	Ancien	Régie	Oui	Neutre	Appui critique	+++	-
A5	Nouveau NI	Régie élargie	Oui	Intéressé	Appui critique	++	+++
A6	Ancien	Régie élargie	Oui	Très difficile	Appui critique	+	-
A7	Nouveau NI	Régie élargie	Non	Très difficile	Appui critique	-	+
A8	Ancien	Régie	Non	Combatif	Appui	+++	-
A9	Nouveau AI	Régie élargie	Oui	Très difficile	Appui	++	+
A10	Ancien	Régie	Non	Neutre	Appui critique	++	-
B11	Nouveau NI	Représentant syndical	Non	Intéressé	Appui	-	+++
B12	Ancien	Représentant syndical	Non	Intéressé	Appui	-	+
B13	Ancien	Autre	Non	Neutre	Appui	+++	-
B14	Nouveau NI	Régie	Non	Neutre	Appui	+	+
B15	Ancien	Autre	Non	Combatif	Appui	+++	+
B16	Nouveau AI	Régie	Oui	Neutre	Appui	+++	+
B17	Ancien	Représentant syndical	Non	Difficile	Appui critique	-	-
B18	Ancien	Représentant syndical	Non	Neutre	Appui critique	++	-

Légende du Tableau :

Sujets A : équipe du collège Azur;

Sujets B : équipe du collège Bleu;

AI : ancien dans l'institution;

NI : nouveau dans l'institution;

Expérience antérieure d'évaluation :

- = non significative
- + = peu significative
- ++ = importante
- +++ = très importante

Apprentissages réalisés :

- = non mentionnés
- + = significatifs
- ++ = importants
- +++ = très importants

Appendice VII

Message électronique adressé aux membres de l'équipe
locale par le coordonnateur de l'ÉI du collège Azur

OBJET: RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

Bonjour,

Madame Beatriz Bettencourt, étudiante au doctorat à l'Université de Montréal et qui a exercé les fonctions de directrice pédagogique au ministère de l'Enseignement supérieur du Portugal, effectue une recherche sur l'évaluation en éducation et particulièrement sur le modèle mis de l'avant par la CÉEC et son application dans quelques collèges. Notre collège a été ciblé dans le cadre de l'opération d'évaluation institutionnelle réalisée et du Rapport d'auto-évaluation produit et adopté par le Conseil d'administration en novembre 2002 et de la visite de la CÉEC effectuée en février 2003.

Compte tenu des retombées éventuelles de la recherche sur les pratiques du Collège en évaluation institutionnelle, il a été convenu que Mme Bettencourt pourra rencontrer des personnes ayant participé à la rédaction du Rapport d'auto-évaluation.

Cette recherche sur l'évaluation institutionnelle a pour but de comprendre comment les professionnels concernés ont vécu le processus et l'impact que celui-ci a eu dans leur travail.

Le point de vue adopté privilégie la compréhension du vécu du processus, en tant qu'élément essentiel des changements apportés par l'évaluation institutionnelle dans la gestion de l'établissement.

L'entretien versera, ainsi, sur le déroulement du processus d'évaluation dans l'établissement, les difficultés éprouvées, les démarches introduites et les résultats perçus. Vous trouverez, ci-dessous, quelques questions qui pourront faire l'objet de cet entretien.

À cet effet, Mme Bettencourt communiquera directement avec votre secrétaire ou vous-même afin de prendre rendez-vous pour un entretien de l'ordre d'une heure.

Je vous remercie de votre collaboration.

(signé par le coordonnateur de l'ÉI)

En annexe le Guide de l'entretien.

Appendice VIII
Guide « L'évaluation institutionnelle »

Document d'orientation

L'évaluation institutionnelle

Guide

Juin 2000

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Québec 

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	1
PREMIÈRE PARTIE : L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE	3
1. Nature, objectifs et portée de l'évaluation institutionnelle	3
2. Le processus d'évaluation institutionnelle	4
3. L'approche préconisée	5
DEUXIÈME PARTIE : LES CRITÈRES	9
Critère 1	
<i>Le collège poursuit des objectifs clairs, congruents avec sa mission et pertinents</i> .	9
Éléments de démonstration	9
Précisions additionnelles	10
Appréciation du critère et actions envisagées	11
Sources d'information	11
Critère 2	
<i>Le collège dispose d'un mode d'organisation et de gestion favorisant l'atteinte de ses objectifs et la poursuite de sa mission</i>	12
Éléments de démonstration	12
Précisions additionnelles	13
Appréciation du critère et actions envisagées	15
Sources d'information	15
Critère 3	
<i>Le collège atteint ses objectifs</i>	16
Éléments de démonstration	16
Précisions additionnelles	17
Appréciation du critère et actions envisagées	18
Sources d'information	18
Critère 4	
<i>Le collège utilise les moyens appropriés pour assurer son développement dans le respect de sa mission</i>	19
Éléments de démonstration	19
Précisions additionnelles	20
Appréciation du critère et actions envisagées	20
Sources d'information	20
Critère 5	
<i>Le collège fait preuve d'intégrité et de transparence dans ses pratiques de communication</i>	21
Éléments de démonstration	21
Précisions additionnelles	21
Appréciation du critère et actions envisagées	22
Sources d'information	22

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
8, rue Cook, 1^{er} étage
Québec (Québec) G1R 5P4
Téléphone : (418) 643-9938
Télécopieur : (418) 643-9019
Courriel info@ceec.gouv.qc.ca
Internet : <http://www.ceec.gouv.qc.ca>

Ce document a été préparé par :

Jean-Paul Beaumier, agent de recherche
Claude Marchand, agent de recherche
Richard Simoneau, agent de recherche
Denis Savard, coordonnateur de projet

Ce document a été adopté par
la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
à sa 103^e réunion
tenue à Québec
le 13 juin 2000

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : deuxième trimestre 2000
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN : 2-550-36241-1

RAPPORT D'AUTOÉVALUATION.....	23
ANNEXE A	
Documents à annexer au rapport d'autoévaluation.....	24
ANNEXE B	
Documents à tenir à la disposition de la Commission lors de la visite.....	26
ANNEXE C	
Membres du comité consultatif.....	28

Présentation

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a été créée en 1993¹. Organisme autonome, la Commission a comme mission, notamment, d'évaluer les politiques des collèges touchant l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes d'études, de même que la mise en œuvre de ces programmes². La loi constitutive de la Commission prévoit aussi qu'elle «*peut recommander aux collèges (...) des mesures pouvant concerner l'organisation, le fonctionnement et la gestion académique de l'établissement*» et «*recommander au ministre d'habiliter un établissement à décerner le diplôme d'études collégiales*»³.

En janvier 1994, lors de la publication de son premier document d'orientation, la Commission écrivait au sujet de ce pouvoir de recommander qu'un établissement soit habilité à décerner le diplôme d'études collégiales : «*La Commission espère que les établissements d'enseignement collégial développeront graduellement leur propre culture évaluative et que, par le biais de leurs autoévaluations, ils seront mieux en mesure d'assurer eux-mêmes la qualité de la formation et la fiabilité des diplômes. C'est dans le sillage de ce développement que la Commission établira plus tard les critères sur lesquels elle voudra se fonder pour recommander au Ministre d'autoriser un établissement à délivrer le diplôme d'études collégiales*»⁴.

C'est dans ce contexte de démarche graduelle vers l'habilitation que la Commission convie aujourd'hui tous les collèges à une évaluation institutionnelle portant sur l'ensemble des activités qu'ils réalisent en relation avec leur mission de formation. Dans le cadre de cette opération, la Commission poursuivra trois objectifs : 1) d'une part, elle voudra en tout premier lieu aider les collèges à s'acquitter encore mieux de leur mission de formation; 2) d'autre part, elle témoignera des efforts qu'ils mettent à atteindre leurs objectifs et des résultats qu'ils obtiennent; 3) enfin, à moyen terme, elle utilisera l'évaluation institutionnelle pour justifier sa décision de recommander qu'un collège soit autorisé à décerner le diplôme d'études collégiales.

1. La Commission est instituée en vertu de la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives*.
2. La Commission a publié des cadres de référence et des guides généraux sur chacun de ces thèmes.
3. Article 17 de la loi constitutive de la Commission.
4. *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : sa mission et ses orientations*, p. 13.

Le présent guide a été préparé avec la collaboration d'un comité consultatif formé de personnes issues des collèges tant publics que privés⁵. Il vise à fournir aux établissements l'information nécessaire pour planifier et réaliser leur autoévaluation institutionnelle. Il a également été rédigé avec le souci de faire connaître les exigences de la Commission relativement à cette opération. Le guide comporte trois parties. La première partie présente l'évaluation institutionnelle, sa nature, ses objectifs et sa portée. La deuxième traite des critères retenus, donne des indications sur la réalisation de l'évaluation et indique les principales pièces documentaires à consulter et à produire. Enfin, la troisième partie décrit sommairement le rapport type proposé pour rendre compte de l'opération.

5. On trouvera à l'annexe C la liste des membres du comité consultatif.

Première partie

L'évaluation institutionnelle

1. Nature, objectifs et portée de l'évaluation institutionnelle

L'évaluation institutionnelle peut être définie comme une démarche continue et concertée d'analyse et d'appréciation de la réalisation de la mission éducative d'un établissement.

L'approche de la Commission en matière d'évaluation institutionnelle comporte deux phases distinctes, mais complémentaires, qui permettent de couvrir les visées énoncées dans cette définition. Ces deux phases consistent en une démarche d'autoévaluation réalisée par et pour le collège, suivie d'un regard externe d'évaluation posé par la Commission.

La démarche d'évaluation institutionnelle proposée prend assise sur la mission éducative de l'établissement et l'adopte comme fil conducteur. Elle conduit le collège à réaliser une autoévaluation adaptée à sa réalité, lui permettant ainsi d'affirmer sa personnalité, ses caractéristiques et les valeurs particulières qu'il entend promouvoir.

L'évaluation institutionnelle s'avère l'occasion, pour chacun des établissements, d'une réflexion sur sa mission et sur les principaux objectifs institutionnels qui en découlent. L'évaluation amène ensuite le collège à poser un regard critique sur son organisation et sa gestion, à mesurer l'atteinte de ses objectifs institutionnels, à apprécier les moyens qu'il s'est donnés pour assurer son développement et s'ajuster aux attentes de la société et à vérifier la qualité de ses pratiques de communication.

Dans cette opération d'évaluation institutionnelle, la Commission joue un rôle triple. Elle *accompagne le collège* dans sa démarche d'autoévaluation par le soutien apporté sous forme de documentation (guides, instruments) et de consultation. Elle *accrédite la démarche* du collège par le regard externe qu'elle pose sur son autoévaluation. Enfin, dans une perspective de reddition de comptes à la société, la Commission porte un jugement sur la capacité de l'établissement d'offrir dans les meilleures conditions une formation de qualité et de garantir la fiabilité de ses diplômes. L'évaluation de la Commission vise l'ensemble des unités administratives du collège engagées dans des activités d'enseignement et de soutien à l'enseignement.

2. Le processus d'évaluation institutionnelle

Le processus d'évaluation institutionnelle repose sur l'autoévaluation réalisée par le collège, c'est-à-dire par les personnes engagées dans la mise en œuvre des activités reliées à la formation, autant sur le plan de la gestion administrative et pédagogique que de l'enseignement et des différents services de soutien. Pour assurer le succès de cette opération, la Commission mise sur le dynamisme de l'établissement, le leadership de ses instances, la concertation des différents acteurs et la consultation la plus large.

Afin d'assurer la crédibilité de l'évaluation, la démarche, et le rapport d'autoévaluation qui en résulte, font l'objet d'une appréciation externe fondée sur le *jugement des pairs*, au sens large du terme. À cette fin, la Commission fait appel à des personnes issues de milieux divers, dont le milieu collégial, pour participer à ses travaux d'évaluation.

Les étapes du processus d'évaluation institutionnelle s'apparentent à celles qui ont caractérisé l'évaluation des programmes d'études. Les principales étapes du processus sont les suivantes :

- *préparation et adoption par le collège d'un rapport d'autoévaluation*, à la lumière des critères présentés dans le guide d'évaluation de la Commission;
- *analyse du dossier et visite de l'établissement* par un comité composé d'un commissaire et d'experts externes à la Commission;
- *transmission au collège d'un rapport préliminaire et réaction du collège*;
- *étude par la Commission des commentaires du collège*, suivie de modifications au rapport s'il y a lieu;
- *adoption du rapport définitif* de la Commission. Ce rapport est transmis au collège et au ministre et il est *rendu public*.

La Commission a convenu de l'échéancier suivant :

- les rapports d'autoévaluation devront être complétés durant les années 2001 et 2002;
- les visites des collèges commenceront à l'automne 2001 et se poursuivront jusqu'au printemps 2003;
- le bilan de l'opération et le rapport au ministre de l'Éducation seront préparés en 2003.

3. L'approche préconisée

La présente évaluation institutionnelle porte avant tout sur la mission éducative d'un collège et couvre les principales responsabilités, activités et réalisations qui lui sont rattachées. Plus spécifiquement, elle touche les aspects suivants : la précision des objectifs institutionnels, leur congruence avec la mission du collège et leur pertinence par rapport aux attentes des étudiants et de la société; l'adéquation du mode d'organisation et de gestion; l'atteinte des objectifs institutionnels; la capacité du collège à assurer son développement; l'intégrité et la transparence des pratiques de communication.

La Commission a retenu les cinq critères suivants pour encadrer la démarche d'évaluation et apprécier la situation propre à chaque collège :

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

Le collège, dans son autoévaluation, apprécie sa situation par rapport à chacun des critères présentés en se concentrant sur les aspects éducatifs de sa mission. À la lumière de son analyse, il identifie ses points faibles et propose des voies d'amélioration. Il peut, pour ce faire, aborder les questions qu'il juge appropriées à son contexte et utiliser les données et les approches qui lui conviennent. Il devra cependant traiter un certain nombre de thèmes auxquels la Commission attache une importance particulière. Le collège fournit enfin un plan d'action comportant des priorités et spécifiant les responsabilités et les échéances prévues.

Les thèmes auxquels la Commission entend porter une attention spéciale au regard de chacun des critères sont les suivants :

Critère 1

1. la clarté et la précision de l'énoncé de mission;
2. la clarté des objectifs institutionnels, leur congruence avec l'énoncé de mission et leur pertinence par rapport aux besoins des étudiants et de la société;
3. l'adhésion à la mission et aux objectifs institutionnels.

Critère 2

1. l'efficacité des instances de gestion;
2. l'efficacité de la gestion pédagogique;
3. l'efficacité des services aux étudiants;
4. l'efficacité de la gestion des ressources humaines;
5. l'efficience de la gestion des ressources matérielles, informationnelles et financières.

Critère 3

1. l'atteinte des objectifs liés au rendement des élèves et à leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel;
2. l'atteinte des objectifs institutionnels de formation;
3. les résultats atteints dans les volets complémentaires de sa mission et leurs retombées sur les activités de formation.

Critère 4

1. la détection des besoins nouveaux et l'innovation tant dans la pédagogie que dans la gestion;
2. l'efficacité des processus d'évaluation et de planification et leurs retombées sur la gestion.

Critère 5

1. l'accès à l'information, la fidélité des messages et le respect des engagements exprimés.

L'importance du traitement à accorder à ces différents thèmes peut varier beaucoup selon les caractéristiques de chaque établissement, mais la Commission s'attend à ce que chacun soit abordé dans le rapport d'autoévaluation.

Par ailleurs, pour aider le collègue à réaliser son autoévaluation au regard de chacun des thèmes, la Commission suggère un certain nombre de pistes d'analyse. Il s'agit ici de suggestions qui peuvent aider à saisir la portée de chacun des thèmes et faciliter leur analyse. Le collègue est libre de les utiliser à sa guise. Les thèmes et les pistes d'analyse sont regroupés dans la section «*Éléments de démonstration*» de chaque critère.

En outre, chacun des critères comporte des *précisions additionnelles* destinées à faciliter la tâche du collègue. Ces indications fournissent des renseignements et des façons de faire que le collègue peut exploiter dans son évaluation. Sous la rubrique *sources d'information*, sont indiqués des documents susceptibles de contenir des renseignements utiles à la démonstration. On retrouve aux annexes A et B *les documents à annexer au rapport d'évaluation* et les *documents à tenir à la disposition de la Commission lors de la visite*. L'ensemble des documents à annexer au rapport est constitué pour l'essentiel de pièces d'information déjà existantes.

Le collègue prend en compte les données et les informations des cinq années précédant l'autoévaluation. La Commission l'incite d'ailleurs à utiliser le plus possible le matériel existant (documents, données, indicateurs) même s'il peut avoir été produit dans un contexte autre que celui de la présente opération. Elle s'attend à ce que dans son autoévaluation, le collègue mette l'accent sur l'analyse et sur l'appréciation plutôt que sur la description. L'appréciation doit être convaincante sans viser nécessairement un exposé exhaustif.

Deuxième partie

Les critères

Critère 1

Le collège poursuit des objectifs clairs, congruents avec sa mission et pertinents

Éléments de démonstration

Le collège évalue la clarté et la précision de l'énoncé de sa mission. Il vérifie la pertinence des objectifs institutionnels qu'il poursuit de même que leur congruence avec sa mission. Le collège mesure le degré d'adhésion que suscitent sa mission et ses objectifs institutionnels et leur prise en compte dans le vécu éducatif.

Dans son appréciation, la Commission portera notamment attention aux trois thèmes suivants⁶ :

1. la clarté et la précision de l'énoncé de mission

- *la clarté, la précision et l'univocité de la formulation de la mission dans les documents imprimés (énoncé de mission, projet éducatif ou tout autre document officiel), audiovisuels ou informatisés.*

2. la clarté des objectifs institutionnels, leur congruence avec l'énoncé de mission et leur pertinence par rapport aux besoins des étudiants et de la société

- *la clarté des objectifs institutionnels;*
- *la congruence des objectifs institutionnels avec l'énoncé de mission;*
- *la pertinence des objectifs institutionnels par rapport aux attentes de la société, de la communauté environnante et des élèves.*

6. Sous chacun des thèmes, la Commission suggère quelques pistes d'analyse.

3. L'adhésion à la mission et aux objectifs institutionnels

- *l'efficacité des moyens mis en œuvre pour susciter l'adhésion à la mission et aux objectifs institutionnels;*
- *la prise en compte de la mission, en particulier dans l'organisation pédagogique (politiques et règlements), dans le développement des programmes d'études et dans la vie étudiante.*

Précisions additionnelles

La mission de formation d'un établissement collégial découle, en tout premier lieu, du cadre juridique à l'intérieur duquel se situe son action⁷. Par exemple, la mission d'un collège public consiste à « *mettre en œuvre les programmes pour lesquels il a reçu l'autorisation du ministre* »⁸. Cette mission peut, en outre, s'accompagner de volets complémentaires à la formation, volets relatifs à la formation de la main-d'œuvre, au transfert de technologies, à l'aide à l'entreprise, au développement régional, au service à la communauté, au développement international⁹. Plusieurs collèges ont spécifié la mission éducative que leur assigne le cadre juridique et ont traduit, dans un énoncé de mission ou un projet éducatif, les visées particulières qui les animent. La démonstration conduisant à l'appréciation du critère repose sur une description de la mission du collège (et son projet éducatif, le cas échéant) et des objectifs institutionnels qu'il a adoptés pour en permettre la réalisation.

Il s'agit en premier lieu pour le collège d'apprécier le degré de clarté et de précision de sa mission telle qu'il l'a énoncée et telle qu'elle apparaît dans la documentation qu'il produit (énoncé de mission, projet éducatif, politiques institutionnelles, documents de communication, site Internet, etc.). La Commission lui suggère de s'attarder en particulier à la qualité de son expression, à son caractère univoque et à sa cohérence d'ensemble.

Le collège devrait ensuite vérifier dans quelle mesure les objectifs institutionnels qu'il poursuit répondent à des attentes et à des besoins qui sont bien identifiés, pertinents et actuels. Ces attentes et ces besoins peuvent provenir des étudiants, du système scolaire, du marché du travail ou de la société. Le collège devrait aussi s'interroger sur la clarté de la

7. Ces encadrements peuvent relever de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, de la *Loi sur l'enseignement privé*, des lois régissant les écoles gouvernementales, du *Règlement sur le régime des études collégiales*, de la charte d'un établissement et du permis d'enseignement.

8. *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 6a.

9. Ibidem, art. 6.0.1.

formulation de ces objectifs, sur leur degré de congruence avec sa mission et sur leur contribution à la poursuite de cette mission.

Enfin, le collège devrait s'assurer que sa mission et ses objectifs institutionnels suscitent l'adhésion des personnes et des instances concernées. A cette fin, la Commission lui suggère de vérifier dans quelle mesure les divers volets de sa mission, de son projet éducatif et de ses objectifs institutionnels ont un impact au sein du collège, notamment dans l'organisation pédagogique et le développement des programmes d'études. Le collège devrait aussi examiner les moyens qu'il a mis en œuvre pour les faire connaître et amener son personnel à y adhérer.

Appréciation du critère et actions envisagées

Le collège apprécie le critère dans son ensemble et dégage les actions susceptibles d'améliorer la situation évaluée ou de combler les lacunes relevées.

Sources d'information

Pour effectuer sa démonstration, le collège trouvera des données et indicateurs notamment dans les sources d'information suivantes :

- énoncé de mission;
- projet éducatif;
- procès-verbaux de réunions portant sur la mission et les objectifs institutionnels;
- recherches prospectives; enquêtes, sondages auprès du personnel, des étudiants et dans la communauté environnante;
- introduction ou préambule des politiques institutionnelles;
- rapports annuels;
- plans de développement pluriannuel et rapports sur leur réalisation;
- agendas, annuaires, guides, prospectus ou autres documents de même nature destinés aux étudiants et au personnel du collège;
- documents de présentation, d'information ou de promotion du collège (imprimés, documents audiovisuels ou informatiques);
- documents produits ou diffusés lors d'événements particuliers (rentrée annuelle, anniversaire de fondation, etc.).

Critère 2

Le collège dispose d'un mode d'organisation et de gestion favorisant l'atteinte de ses objectifs et la poursuite de sa mission

Éléments de démonstration

Le collège évalue dans quelle mesure son mode d'organisation et de gestion favorise l'atteinte de ses objectifs et la poursuite de sa mission. Pour appuyer sa démonstration, le collège prend en considération l'action des différentes structures organisationnelles et la qualité des ressources dont il dispose.

Dans son appréciation, la Commission portera notamment attention aux cinq thèmes suivants¹⁰ :

1. L'efficacité des instances de gestion

- la répartition des mandats confiés aux différentes instances, notamment le conseil d'administration, la commission des études, la direction générale, la direction des études (enseignement régulier et éducation des adultes), les assemblées départementales, les comités de programme;
- l'action de chacune de ces instances au regard de leurs mandats.

2. L'efficacité de la gestion pédagogique

- La mise en application des politiques de gestion des programmes d'études (élaboration, mise en œuvre et évaluation) et le caractère fonctionnel des pratiques de gestion qui en découlent;
- l'efficacité des mécanismes veillant à assurer l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) et autres politiques touchant la qualité de l'apprentissage (langue maternelle...);
- le caractère fonctionnel et intégré des différents services d'aide et de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;
- le souci du collège d'organiser les activités scolaires (calendrier, horaire, tâche des enseignants...) de façon à favoriser l'atteinte, par les élèves, des objectifs des programmes.

3. L'efficacité des services aux étudiants

- *la variété des services offerts, leur fréquentation, leur utilisation compte tenu des attentes des étudiants;*
- *la complémentarité des activités des services aux étudiants avec la formation et leur contribution à l'atteinte des objectifs institutionnels.*

4. L'efficacité de la gestion des ressources humaines

- *L'efficacité des pratiques d'embauche, d'évaluation et de perfectionnement et leur aptitude à développer et maintenir un personnel compétent;*
- *la gestion des relations de travail et sa contribution au maintien d'un climat favorisant l'atteinte des objectifs institutionnels.*

5. L'efficience de la gestion des ressources matérielles, informationnelles et financières

- *la disponibilité et l'accessibilité des ressources (locaux, bibliothèque, parc informatique, etc.);*
- *l'aptitude du collège à répartir ses ressources de façon à en optimiser l'utilisation.*

Précisions additionnelles

Il est évident que les modes d'organisation et de gestion d'un établissement comptent pour beaucoup dans l'atteinte de ses objectifs. La Commission invite donc chaque collège à examiner attentivement ses modes d'organisation et de gestion sous l'angle de chacun des thèmes proposés, tout en étant bien consciente que l'importance de ces thèmes peut varier considérablement d'un établissement à l'autre.

Dans une première étape, la Commission demande au collège de présenter et d'expliquer son organigramme et, le cas échéant, de décrire les changements qu'il lui a apportés au cours des dernières années. Dans le cadre de cette présentation, il devrait préciser les rôles, mandats et responsabilités de chacune des instances et les liens fonctionnels qu'elles entretiennent entre elles (conseil d'administration, commission des études, direction générale, direction des études, assemblées départementales, comités de programme). Le

10. Sous chacun des thèmes, la Commission suggère quelques pistes d'analyse.

collège pourra ensuite apprécier plus facilement comment ces différentes instances s'acquittent de leur mandat.

La Commission suggère au collège d'examiner ensuite tout ce qui est touché par la gestion pédagogique, c'est-à-dire la gestion des programmes d'études, la gestion des politiques et des services reliés à l'apprentissage et enfin l'organisation et la gestion des activités scolaires. À cette fin, il devrait vérifier que ses politiques d'élaboration et d'évaluation de programmes d'études, tout comme ses politiques institutionnelles touchant l'apprentissage (PIEA, qualité de la langue maternelle...), sont bien appliquées et qu'elles produisent les résultats qu'il attend d'elles.

Au chapitre de la gestion pédagogique, la Commission suggère au collège de vérifier aussi si les différents services d'aide et de soutien à l'apprentissage et à l'enseignement conviennent aux besoins de son effectif et de son personnel et de s'assurer que leurs actions sont concertées et font l'objet d'un suivi adéquat. Il devrait aussi évaluer dans quelle mesure l'organisation scolaire (répartition des tâches, calendriers, horaires, attribution des locaux) concourt à favoriser une saine gestion des programmes et l'atteinte, par les élèves, des objectifs de ces programmes.

La Commission suggère au collège de décrire brièvement les principaux services personnels qu'il offre à ses étudiants (orientation, information scolaire et professionnelle, psychologie...), de même que les principales activités parascolaires qu'il leur propose, et de montrer qu'ils apportent une contribution valable et enrichissante à la formation des étudiants et à l'atteinte des objectifs du collège et qu'ils contribuent à établir une atmosphère conviviale au sein de l'établissement.

Au chapitre des ressources humaines, il s'agit pour le collège de démontrer comment ses politiques d'embauche lui permettent de recruter des personnels détenant les qualifications appropriées (enseignants, professionnels et autres personnels offrant des services aux élèves), et comment il maintient leur motivation et développe leur compétence par le moyen de l'évaluation, du perfectionnement et de la valorisation professionnelle. Le collège pourra étayer sa démonstration à l'aide de sa politique de gestion des ressources humaines (PGRH). Il devrait aussi donner des détails sur l'application des conventions collectives et le fonctionnement des comités qui y sont prévus, les mécanismes d'allocation des tâches, le traitement des griefs et, en général, montrer que le climat de travail qui prévaut dans l'établissement favorise l'atteinte de ses objectifs.

En ce qui concerne les ressources matérielles, informationnelles et financières, la Commission suggère au collège de démontrer que celles qu'il possède sont suffisantes et qu'il les utilise de façon efficiente. Il devrait aussi montrer que ses différentes pratiques

d'acquisition et de renouvellement des équipements permettent à ses enseignants et à ses élèves d'avoir accès aux ressources documentaires, didactiques, informatiques ou autres, nécessaires à la poursuite des objectifs de formation. Il pourra montrer que ses locaux offrent un cadre adéquat aux activités de formation. Enfin, le collège devrait démontrer que ses mécanismes de répartition des allocations budgétaires permettent de tenir compte des besoins des différents programmes, de l'encadrement des élèves, du perfectionnement du personnel et de l'entretien et du renouvellement des équipements.

Appréciation du critère et actions envisagées

Le collège apprécie le critère dans son ensemble et dégage les actions susceptibles d'améliorer la situation évaluée ou de combler les lacunes relevées.

Sources d'information

Pour effectuer sa démonstration, le collège trouvera des données et indicateurs notamment dans les sources d'information suivantes :

- organigramme du collège;
- modes de fonctionnement et processus de prise de décision des différentes instances ;
- politiques institutionnelles, procédures et règlements internes;
- rapports annuels ou bilans sur les services et mesures d'aide;
- règles d'attribution des tâches d'enseignement;
- règles ou critères présidant à l'offre des cours;
- plan de développement pluriannuel des technologies de l'information et des communications;
- plan d'acquisition et de renouvellement des ressources et des équipements;
- réponses aux questionnaires de satisfaction sur les ressources et les services (bibliothèque, ressources informatiques...);
- procès-verbaux des comités prévus par les conventions collectives.

Critère 3

Le collège atteint ses objectifs

Éléments de démonstration

Pour appuyer sa démonstration, le collège apprécie les résultats de son action quant au rendement des élèves et à leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel. Il évalue aussi l'atteinte de ses principaux objectifs de nature éducative. Le collège examine enfin les résultats atteints dans les volets complémentaires de sa mission, résultats dont il vérifie les retombées sur ses activités de formation.

Dans son appréciation, la Commission portera notamment attention aux trois thèmes suivants¹¹ :

1. l'atteinte des objectifs liés au rendement des élèves et à leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel

- la réussite des cours, la persévérance scolaire, l'atteinte des objectifs des programmes, l'obtention du diplôme;
- l'impact des mesures d'aide et de soutien à l'apprentissage;
- la poursuite des études et l'intégration au monde du travail.

2. l'atteinte des objectifs institutionnels de nature éducative

- *l'atteinte des objectifs institutionnels inscrits dans la mission et dans les différentes politiques institutionnelles :*
 - *la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA);*
 - *la politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études (PIEP);*
 - *autres politiques institutionnelles (ex. promotion de la qualité de la langue);*
- *l'atteinte des objectifs institutionnels de formation prévus dans les plans de développement, dans les plans d'action ou autres documents de référence.*

11. Sous chacun des thèmes, la Commission suggère quelques pistes d'analyse.

3. Les résultats atteints dans les volets complémentaires de sa mission et leurs retombées sur les activités de formation

- *l'atteinte des objectifs institutionnels poursuivis dans d'autres sphères d'activités du collège qui ont des retombées sur la formation, que ce soit sur le plan des activités, des ressources ou des résultats.*

Précisions additionnelles

Le collège présente les principaux indicateurs relatifs à la réussite des cours, à la persévérance scolaire, à l'atteinte des objectifs des programmes, à l'obtention du diplôme (en durée prévue et en durée d'observation maximale) et au cheminement des élèves dans la poursuite de leurs études ou dans l'intégration au monde du travail. Le collège se doit d'interpréter ces données et, à cette fin, il peut tenir compte de leur évolution dans le temps, de la comparaison avec d'autres entités (réseau, établissements, secteurs de formation, programmes...), de la situation par rapport à des standards établis (ex. : atteinte des objectifs de programme), par rapport à des objectifs cibles préalablement déterminés (ex. : objectifs de diplomation)... De cette façon, le collège pourra donner son appréciation de l'impact de ses mesures d'aide et de soutien à l'apprentissage.

La Commission suggère au collège d'évaluer ensuite l'atteinte des objectifs institutionnels de nature éducative qu'il s'est donnés dans son énoncé de mission, son projet éducatif ou ses politiques. Il devrait, en particulier, apprécier le degré d'atteinte des objectifs ayant été définis dans sa PIEA, sa PIEP ou ses autres politiques liées à l'apprentissage ou ayant été fixés dans ses plans d'action et de développement. Dans son appréciation, le collège devrait tenir compte de l'importance respective des objectifs traités, donnant plus de place à ceux qui sont jugés centraux ou essentiels à sa mission de formation.

La Commission souhaite que le collège apprécie aussi les résultats atteints dans les volets complémentaires de sa mission en s'attardant à leurs retombées sur les activités de formation. Ces volets peuvent correspondre à diverses fonctions connexes comme le transfert de connaissances et de technologies, la recherche en pédagogie, la recherche subventionnée, le développement régional, la coopération internationale.



Appréciation du critère et actions envisagées

Le collège apprécie le critère dans son ensemble et dégage les actions susceptibles d'améliorer la situation évaluée ou de combler les lacunes relevées.

Sources d'information

Pour effectuer sa démonstration, le collège trouvera des données et indicateurs notamment dans les sources d'information suivantes :

- énoncé de mission;
- projet éducatif;
- politiques institutionnelles;
- plans de développement institutionnels et rapports de suivi;
- rapports d'activités annuels;
- données statistiques (gouvernementales et institutionnelles) sur le rendement et le cheminement scolaire;
- données de relance (gouvernementales et institutionnelles) sur le cheminement professionnel des élèves;
- données sur l'impact des services d'aide.

Critère 4

Le collège utilise les moyens appropriés pour assurer son développement dans le respect de sa mission

Éléments de démonstration

Le collège considère son devenir en tant qu'établissement. Il apprécie l'efficacité de ses processus d'évaluation et de planification institutionnelle de même que sa capacité à identifier les besoins nouveaux et à innover. Le collège expose les tendances ou les enjeux anticipés, tant dans son environnement interne, que dans sa relation avec son milieu. Il indique les orientations et les stratégies qu'il privilégie pour son développement aussi bien sur le plan de la pédagogie que de la gestion administrative.

Dans son appréciation, la Commission portera notamment attention aux deux thèmes suivants¹² :

1. la détection des besoins nouveaux et l'innovation tant dans la pédagogie que dans la gestion

- la capacité du collège à identifier les principaux enjeux de développement touchant la qualité et la pertinence de la formation de même que l'efficacité de la gestion;
- *la capacité à recourir à des stratégies d'innovation et de changement pour faire face à ces enjeux et assurer le développement du collège.*

2. l'efficacité des processus d'évaluation et de planification et leurs retombées sur la gestion

- l'efficacité des processus d'évaluation et de planification en place;
- l'appréciation des retombées concrètes de ces processus sur la gestion des programmes et la gestion des ressources humaines, matérielles, informationnelles et financières.

12. Sous chacun des thèmes, la Commission suggère quelques pistes d'analyse.

Précisions additionnelles

En premier lieu, le collège devrait montrer comment il s'efforce de développer des stratégies d'adaptation et d'innover pour répondre à des besoins identifiés. La Commission lui suggère de porter une attention spéciale aux éléments qu'il considère novateurs, originaux, correspondant à sa culture et à sa réalité propre. Le collège pourrait analyser les divers moyens, mécanismes et processus qu'il utilise présentement pour identifier les besoins, en faisant ressortir leurs caractéristiques et les ressources qui leur sont allouées, et montrer comment ces moyens lui ont permis d'identifier les contraintes et les besoins actuellement perçus dans l'environnement interne et externe, et de développer des stratégies nécessaires pour y répondre et assurer son développement. L'horizon de l'analyse, normalement de cinq ans, pourra varier selon la pertinence des informations à présenter.

Le collège devrait aussi démontrer sa capacité d'intégrer dans des plans d'actions les résultats des différents travaux d'évaluation réalisés au cours des cinq dernières années: évaluation de programmes, évaluation de politiques et évaluation institutionnelle, y compris les opérations tenues sous l'égide de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. À cette fin, la Commission lui suggère de présenter les principales conclusions auxquelles ces évaluations ont mené, les plans d'action qui ont été produits et les comptes rendus des résultats obtenus. Le collège pourra alors apprécier les retombées concrètes des évaluations, notamment sur la mise en oeuvre des programmes, la gestion des ressources et leur redéploiement dans le cadre du processus budgétaire.

Appréciation du critère et actions envisagées

Le collège apprécie le critère dans son ensemble et dégage les actions susceptibles d'améliorer la situation évaluée ou de combler les lacunes relevées.

Sources d'information

Pour effectuer sa démonstration, le collège trouvera des données et indicateurs notamment dans les sources d'information suivantes :

- études socioéconomiques et prévisions démographiques;
- études de prospective sur l'éducation ou le marché de la main-d'œuvre qualifiée;
- documentation de recherche et d'innovation en pédagogie;
- travaux et documents du collège touchant la planification, l'évaluation et la budgétisation.

Critère 5

Le collège fait preuve d'intégrité et de transparence dans ses pratiques de communication

Éléments de démonstration

Le collège apprécie ses pratiques de communication internes et externes au regard de l'accès à l'information, de leur transparence, de la fidélité des messages transmis aux différents publics de même que du respect des divers engagements contractés auprès de ses élèves, de ses instances, de ses partenaires, des autres institutions et du public en général.

Dans son appréciation, la Commission portera notamment attention au thème suivant¹³ :

1. l'accès à l'information, la fidélité des messages et le respect des engagements exprimés

- *l'accès à l'information et la transparence dans les pratiques de communication;*
- *l'exactitude des informations transmises;*
- *le respect des engagements contractés envers les différents publics.*

Précisions additionnelles

L'accès à l'information et la transparence sont traités, d'une part, dans l'optique de favoriser le développement de l'établissement par la responsabilisation des personnes concernées, par la tenue de débats éclairés, par le développement de la confiance mutuelle et, d'autre part, comme réponse au besoin et au droit de savoir. La Commission suggère au collège de montrer qu'il répond adéquatement aux demandes de renseignements et qu'il conduit son action de telle sorte qu'elle puisse être comprise et observée. Le collège devrait expliquer comment il garantit l'accès à l'information dans les limites imposées par les lois d'accès à l'information et de protection des renseignements personnels et par le respect de règles d'éthique professionnelle.

13. Sous le thème, la Commission suggère quelques pistes d'analyse.

Le collège devrait réaliser un examen critique de la documentation qu'il publie de façon à attester l'exactitude de l'information qu'elle contient. Il devrait prêter une attention particulière à la véracité de l'information transmise à l'occasion du recrutement, vérifiant qu'elle est exempte de renseignements erronés ou incomplets, notamment au sujet de l'aide financière promise, du soutien pédagogique fourni, des qualifications du personnel enseignant et des chances d'emploi à la fin des études. Il devrait aussi s'assurer que l'image corporative qu'il projette correspond bien à la réalité et qu'il en est de même des messages qu'il diffuse auprès de ses partenaires (autres établissements d'enseignement, pouvoirs publics, agences gouvernementales, fondations, organismes et entreprises).

Appréciation du critère et actions envisagées

Le collège apprécie le critère dans son ensemble et dégage les actions susceptibles d'améliorer la situation évaluée ou de combler les lacunes relevées.

Sources d'information

Pour effectuer sa démonstration, le collège trouvera des données et indicateurs notamment dans les sources d'information suivantes :

- rapport annuel;
- documents de présentation, d'information ou de promotion du collège : document imprimé, audiovisuel, informatique (site Internet);
- plan de développement pluriannuel et rapport sur sa réalisation;
- agendas, annuaires, guides ou autres documents de même nature destinés aux étudiants et au personnel du collège;
- documents produits ou diffusés lors d'événements particuliers (rentrée annuelle, anniversaire de fondation, etc.).

Rapport d'autoévaluation

Le rapport d'autoévaluation du collège rend compte des résultats de sa démarche d'autoévaluation. Il présente les éléments essentiels permettant de justifier ses jugements. Le collège y met davantage l'accent sur l'analyse des situations, leur appréciation et la recherche de solutions plutôt que sur des descriptions exhaustives. Il présente en même temps un diagnostic de la situation du collège et un plan d'action en vue d'apporter les améliorations souhaitées.

Dans son appréciation générale, la Commission tiendra compte de la rigueur et de la transparence de la démarche, de la profondeur de l'analyse, de la pertinence des conclusions et des actions envisagées et de l'adéquation du plan d'action.

La Commission s'attend à recevoir un rapport concis ne dépassant pas une centaine de pages. Le collège s'en tiendra à l'essentiel reléguant les éléments complémentaires en annexe. En plus de l'autoévaluation, le rapport devra contenir une brève présentation de l'établissement et la description de la démarche d'autoévaluation. La Commission souhaite qu'il soit structuré selon la séquence des critères du guide et qu'il comporte un plan d'action précisant les priorités, le partage des responsabilités et l'échéancier de réalisation.

Le collège envoie à la Commission huit exemplaires de son rapport d'autoévaluation, avec ses annexes, et un exemplaire informatisé (format traitement de texte sur support disquette 1,44 Mo), sans les annexes. Il joint à son envoi une copie de la résolution d'adoption du rapport d'autoévaluation par le Conseil d'administration.

Annexe A

Documents à annexer au rapport d'autoévaluation

- organigramme du collège
- énoncé de mission, projet éducatif
- rapport annuel de la dernière année
- documents imprimés de présentation ou de promotion du collège
- documentation remise aux enseignants et aux étudiants en début d'année (guides, agendas...)
- politiques institutionnelles reliées à la formation : PIEP, PIEA, autres
- politique de gestion des ressources humaines
- règles d'attribution des tâches d'enseignement
- politique de communication
- plan de développement en vigueur
- plan d'acquisition et de renouvellement des ressources et des équipements
- données sur le rendement et le cheminement scolaire et professionnel des élèves (réussite des cours, persévérance, diplomation, poursuite des études; insertion professionnelle)
- si disponible, rapport d'évaluation de l'application de la PIEA
- si disponibles, réponses aux questionnaires sur les ressources et services informatiques (personnel enseignant, élèves et autres personnels)
- si disponibles, réponses aux questionnaires sur les services et ressources de la bibliothèque
- si disponibles, données sur l'impact des mesures d'aide et de soutien à l'apprentissage
- tout autre document essentiel à la compréhension du rapport

Annexe B

Documents à tenir à la disposition de la Commission lors de la visite

- rapports annuels (les cinq derniers)
- principaux rapports de planification, d'évaluation et de budgétisation des cinq dernières années
- rapports sur la réalisation du plan de développement pluriannuel
- rapports d'activités des instances, départements et services du collège contribuant significativement à la poursuite des objectifs institutionnels
- rapports d'autres organismes d'évaluation et d'accréditation concernant le collège
- conventions collectives en vigueur
- liste et sujet des griefs et, le cas échéant, modalités de règlement
- liste des ententes, subventions et contrats intervenus avec des organismes externes
- documentation produite localement sur l'innovation pédagogique
- procès-verbaux pertinents

Annexe C

Membres du comité consultatif

M. Jacques L'Écuyer

Président

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

M. Claude Bélanger

Professeur d'histoire

Collège Marianopolis

M. Jean Bouchard

Professeur de techniques administratives

Cégep de Lévis-Lauzon

M. René Fradette

Conseiller pédagogique

Cégep de La Pocatière

M^{me} Jacqueline T. Giard

Directrice des études

Champlain Regional College

M^{me} Katherine Guenette

Vice-présidente académique

Fédération étudiante collégiale du Québec

M^{me} Patricia Hanigan

Adjointe aux programmes

Collège de Maisonneuve

M^{me} Hélène Huot

Directrice des études

Collège de Limoilou

M. Alain Lallier

Directeur général

Cégep du Vieux Montréal

M. André Lapré

Directeur des études

Collège André-Grasset

M. Pierre Martel

Directeur général

École commerciale du Cap

M. Denis Savard

Coordonnateur

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Appendice IX
Apprentissages signalés et position professionnelle
(Tableau)

Tableau concernant les apprentissages réalisés par les cadres pédagogiques et les autres professionnels


<i>Apprentissages</i> Profession	<i>Apprentissages</i> +++ et ++	<i>Apprentissages</i> +	<i>Apprentissages non signalés</i>
Cadres pédagogiques	1	2	3
Autres	2	4	6

Appendice X

« Pourquoi entreprendre une évaluation institutionnelle au
collège? » : document interne du collège Azur

POURQUOI ENTREPRENDRE
UNE ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE
AU COLLÈGE ?

1. Il y a **prescription** externe obligatoire. Les collèges doivent **mener à terme une** opération d'évaluation institutionnelle, au plus tard à la fin de l'année 2002, à partir de critères fixés par la **Commission d'évaluation de l'enseignement collégial**. Cette prescription externe s'inscrit dans une évolution des mécanismes d'évaluation et de reddition de compte des collèges : d'abord évaluation de programmes, ensuite évaluation de la politique d'évaluation des programmes de chaque collège et maintenant, évaluation de chaque collège en tant qu'organisation poursuivant une mission et des objectifs.
2. L'engagement de notre collège dans un processus d'évaluation institutionnelle nous offre une occasion de faire un **examen de l'ensemble du fonctionnement de notre organisation**. Ce type d'analyse permettra de porter un regard critique institutionnel à la fois **sur le développement du collège et sur son fonctionnement opérationnel**. Les processus actuels de planification du collège (planification annuelle et plans de développement) ne permettent pas d'examiner au même moment et de façon aussi systématique ces deux aspects de la réalité du Collège (fonctionnement régulier de l'organisation et développement). En effet, d'une part les bilans des plans de développement portent davantage sur les actions de développement des trois dernières années et d'autre part, le diagnostic des correctifs à apporter au fonctionnement régulier du collège est confié à chaque direction à l'occasion de la planification annuelle (plan de travail et rapport annuels).
3. L'autoévaluation du Collège comme établissement centré sur une mission et des objectifs devra constituer un **jugement nuancé et documenté** que notre collège pose sur lui-même. Ce portrait permettra de **cerner les points forts et les points faibles du Collège** et de favoriser à l'interne la fierté d'être ce que nous sommes, avec les forces que nous nous reconnaissons, ainsi qu'une **adhésion collective** quant aux améliorations de fonctionnement à privilégier au cours des cinq prochaines années.
4. La publication d'un document d'autoévaluation permettra de **rassembler dans un même texte des éléments de la vision que le Collège véhicule déjà dans plusieurs de ses écrits**, éléments d'orientations et de valeurs, et de clarifier davantage cette vision.
5. L'examen global des objectifs et des réalisations du collège va de pair avec un **examen des ressources** dont dispose le collège, de l'attribution de celles-ci en fonction des objectifs à atteindre et de nos modèles d'organisation qui maximisent ou non l'utilisation de ces ressources.
6. Un **processus méthodique et sain d'évaluation** collective peut permettre à l'organisation de s'éloigner de certains travers de l'évaluation subjective : critiques plus ou moins justifiées, partagées par un petit nombre, centration excessive sur certaines lacunes montées en épingle suite à des événements récents, etc.

- 
7. Enfin, dans le **contexte de la compétition** entre les collèges, l'**implantation d'un processus d'évaluation institutionnelle rigoureux constitue inévitablement un atout pour l'image publique** d'un collège.



Appendice XI

« Visées de l'auto-évaluation » : extrait du « Rapport d'auto-évaluation institutionnelle » du collège Azur

2. -VISÉES DE L'AUTOÉVALUATION

Les mesures de responsabilisation des établissements, mises progressivement en place depuis une vingtaine d'années, appellent en corollaire l'imputabilité des établissements, C'est dans ce contexte que les activités d'évaluation réalisées antérieurement et les réflexions menées au cours de l'année 2000-2001 ont permis d'identifier les visées de la démarche d'évaluation institutionnelle entreprise par le Collège et les retombées attendues du rapport d'autoévaluation à produire,

- **Première visée: vérifier comment les modes de gestion pratiqués et l'utilisation des ressources allouées permettent au Collège de réaliser sa mission.**

La Loi assigne aux collèges publics du Québec une mission éducative spécifique. En vue de réaliser cette mission, chaque établissement se fixe des objectifs institutionnels qui lui permettent d'orienter concrètement son action et de l'adapter constamment à une conjoncture en perpétuelle évolution. La première et la plus fondamentale des visées du Collège dans la présente entreprise d'autoévaluation consiste dès lors à vérifier si les structures administratives dont il se dote, les modes de gestion qu'il pratique et l'utilisation qu'il fait des ressources que lui alloue l'État concourent bel et bien à l'atteinte des objectifs institutionnels qu'il s'est donnés.

- **Deuxième visée: réaliser un document complet, source d'information et portrait de l'évolution de notre communauté collégiale.**

L'élaboration et la publication d'un document d'autoévaluation des activités permettent de rassembler dans un même texte les éléments de la vision que le Collège véhicule déjà dans plusieurs de ses écrits concernant les valeurs et les orientations relatives à la réalisation de sa mission. L'analyse de la mise en oeuvre de cette mission à travers les objectifs institutionnels des plans triennaux successifs témoigne du sens, de la continuité, de la cohérence des activités du Collège et de sa capacité de développement. Cette visée prend un relief particulier puisque le renouvellement des ressources humaines est et sera une préoccupation majeure du Collège pour les années à venir. Cette revue et cet examen de l'ensemble des activités pédagogiques et administratives du Collège, effectués à ce moment-ci, constitueront une référence et une source d'informations utiles afin de mieux saisir l'état de l'évolution du Collège et contribuer ainsi à assurer la cohérence de son développement.

- **Troisième visée: examiner, en un même temps, l'ensemble des activités relatives au fonctionnement et au développement du Collège.**

L'engagement du Collège dans le processus d'évaluation institutionnelle fournit au Collège l'occasion de faire un examen de l'ensemble du fonctionnement de l'institution. Ce type d'analyse permet de porter un regard critique institutionnel à la fois sur le développement du collège et sur son fonctionnement opérationnel. En effet, les processus actuels de planification du Collège: planification annuelle et plans triennaux de développement, ne permettent pas d'examiner au même moment et de façon aussi systématique ces deux aspects de la réalité du fonctionnement régulier et du développement du Collège. D'une part, les bilans des plans de développement portent principalement sur les résultats des actions de développement des trois dernières années et, d'autre part, le diagnostic des correctifs à apporter au fonctionnement régulier du Collège est confié à chaque direction à l'occasion de l'exercice de planification annuelle réalisée à travers l'analyse des rapports d'activités et la préparation des plans de travail.

- **Quatrième visée: établir un jugement nuancé et documenté identifiant les forces et les faiblesses du Collège.**

L'autoévaluation du Collège comme institution centrée sur une mission et des objectifs doit constituer un jugement nuancé et documenté que notre Collège pose sur lui-même. Ce portrait permet de cerner les points forts et les points faibles du Collège, de favoriser à l'interne la fierté d'être ce que nous sommes, avec les forces que nous nous reconnaissons, et de susciter l'adhésion collective quant aux améliorations de fonctionnement et aux objectifs de développement à privilégier au cours des prochaines années. Enfin, dans le contexte de la compétition présente entre les collèges, l'implantation d'un processus d'évaluation institutionnelle rigoureux constitue un exercice de transparence, un atout pour l'image publique du Collège et un outil de développement.

- **Cinquième visée: compléter le Plan d'action et de développement 2001-2004 du Collège.**

Dans la perspective du Plan d'action et de développement 2001-2004, en cours de réalisation, les activités d'examen menées relativement à l'ensemble des activités pédagogiques et administratives du Collège visent non seulement à identifier des actions complémentaires à ce Plan mais aussi, le cas échéant, à valider certaines d'entre elles. Ces actions sont définies en fonction des constats et des analyses sur les objets particuliers de l'évaluation institutionnelle déterminés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. À cet effet, le Collège s'appuie sur la documentation existante et disponible et ne réalise pas d'études spécifiques ou de sondages ad hoc afin de produire le rapport d'autoévaluation.

Appendice XII

« La démarche générale » : extrait du « Rapport Évaluation
Institutionnelle » du collège Bleu

3. La démarche générale

TABLEAU 1 : OBJETS DE TRAVAIL

Objets de travail	Traitement	Intervenant
Critères et sous-critères : relatifs à un seul service	<ul style="list-style-type: none"> • Répartition des dossiers entre les évaluateurs selon le devis d'évaluation • Identification des sources d'information A- Cueillette des données factuelles • Traitement et analyse des données factuelles • Rédaction d'une première version du texte • Validation de la première version du texte • Étude du texte • Révision du texte 	<p>Évaluateurs</p> <p>Responsables de services et sous-groupes</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Responsables des services</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Évaluateurs</p>
Critères et sous-critères : relatifs à plusieurs services	<ul style="list-style-type: none"> • Validation de la première version du texte • Étude du texte • Révision du texte B- Cueillette des données perceptuelles • Élaboration des outils • Validation des outils • Cueillette des données • Traitement et analyse des données • Dépôt des résultats • Rédaction de la première version du texte • Étude du texte • Révision du texte 	<p>Régie interne du Collège</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Régie interne du Collège</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Évaluateurs</p>
Points forts et points d'amélioration, par critères	<ul style="list-style-type: none"> • Identification • Rédaction • Étude • Dépôt 	<p>Évaluateurs</p> <p>Évaluateurs</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Régie interne du Collège</p>
Conclusion générale	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction • Étude • Dépôt 	<p>Évaluateurs</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Régie interne du Collège</p>
Plan de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction d'une proposition • Étude • Dépôt 	<p>Évaluateurs</p> <p>Instances représentées en Comité</p> <p>Régie interne du Collège</p>
Suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place opérationnelle 	<p>Collège</p>