

**Rapport
synthèse**

**L'exercice
des responsabilités
dans les collèges :
une première évaluation
institutionnelle**

Rapport synthèse

L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
Septembre 2004

Ce document a été préparé par :

Jean-Paul Beaumier, agent de recherche – coordonnateur

Louise Chené, commissaire – responsable de l'opération

Jacques L'Écuyer, président de la Commission

Secrétariat :

Ginette Lepage

Les agents et agentes de recherche de la Commission ont agi comme secrétaires des comités de visite et ont préparé les rapports d'évaluation pour chacun des établissements avec l'aide technique du personnel de secrétariat de la Commission.

Chaque comité de visite était présidé par l'un des quatre commissaires :

Louise Chené, Jacques L'Écuyer, Gilles Levesque, Louis Roy.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

8, rue Cook, 1^{er} étage

Québec (Québec) G1R 5P4

info@ceec.gouv.qc.ca

<http://www.ceec.gouv.qc.ca>

Rapport adopté à la 150^e réunion de la
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
le 25 septembre 2004

© Gouvernement du Québec

Dépôt légal : troisième trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Bibliothèque nationale du Canada, 2004

ISBN : 2-550-43209-6

Table des matières

Introduction	1
Une question centrale : l'autonomie des collèges	2
La mission	5
Le mode d'organisation et de gestion	9
Le conseil d'administration.....	10
La commission des études.....	13
Le directeur général et le directeur des études	14
Les départements et les comités de programme.....	16
Les difficultés de la gestion participative	18
La gestion des programmes d'enseignement	21
L'organisation des études à l'enseignement ordinaire.....	24
L'organisation des études à la formation continue	25
Les services aux étudiants.....	29
Les plans de réussite	30
Le traitement des plaintes	31
Les ressources humaines.....	35
La situation dans les collèges publics	35
La situation dans les collèges privés	38
Les ressources matérielles et financières	39
Les pratiques de communication.....	41
La planification du développement.....	43
L'assurance de qualité.....	45
Conclusion	47
Annexe 1	51
Démarche adoptée par la Commission.....	51
Annexe 2	53
Critères retenus par la Commission	53
Annexe 3	55
Membres du premier comité consultatif (1999-2000)	55
Annexe 4	57
Membres du deuxième comité consultatif (2001-2004)	57

Annexe 5	59
Experts externes	59
Annexe 6	63
Liste des collègues visés	63

Introduction

En juin 2000, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, que l'on appellera ci-après la *Commission*, conviait les collèges publics et privés offrant des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) à entreprendre une opération d'évaluation institutionnelle. La *Commission* jugeait opportun, après avoir réalisé plusieurs évaluations de programmes d'études et de politiques institutionnelles à caractère pédagogique, de porter un regard plus global sur chacun des établissements et d'en évaluer le fonctionnement. Elle estimait qu'une telle évaluation lui permettrait d'identifier l'origine de problèmes observés de façon récurrente dans ses évaluations antérieures et de proposer éventuellement des voies d'amélioration.

L'opération a débuté en juin 2000 par la publication d'un guide à l'intention des collèges pour réaliser leur autoévaluation¹. La Commission conviait les établissements à examiner leur fonctionnement en prenant comme point de départ leur mission, projet éducatif et objectifs institutionnels. Elle les invitait à passer en revue leurs modes d'organisation, de planification et de communication pour s'assurer de leur efficacité. S'agissant d'une première évaluation de cette nature, le travail demandé pouvait être considérable. Dans la plupart des cas, il a été réalisé consciencieusement, permettant au collège de mesurer ses forces et d'identifier les améliorations possibles. Les visites d'évaluation² elles-mêmes ont débuté à la fin de 2002 et se sont poursuivies durant les années suivantes au rythme de la remise des rapports d'autoévaluation. Au terme de chaque visite, la *Commission* a rédigé un rapport préliminaire qu'elle a soumis à chaque établissement et, après avoir reçu ses commentaires, elle a adopté un rapport définitif qu'elle a transmis au collège, au ministre de l'Éducation et rendu public sur son site Internet³. À ce jour, tous les cégeps ont été visités ainsi que la presque totalité des collèges privés, les trois quarts (51) ont déjà reçu à tout le moins une version préliminaire du rapport d'évaluation de la *Commission* les concernant. La *Commission* prévoit terminer l'opération au cours des prochaines semaines.

Avec la parution du présent rapport synthèse, la *Commission* souhaite enrichir le débat qui a présentement cours sur l'avenir du réseau collégial québécois. La *Commission* dispose en

-
1. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide d'évaluation institutionnelle*, juin 2000, 29 p.
 2. La Commission a demandé à chaque collège d'effectuer son autoévaluation et de lui remettre son rapport. Après avoir reçu ce rapport d'autoévaluation, la Commission a effectué une visite dans chacun des collèges en compagnie d'experts. Au cours de cette visite, d'une durée de trois jours, elle a habituellement rencontré la direction de l'établissement, son conseil d'administration, sa commission des études, des professeurs, des professionnels, des étudiants et toute autre personne pouvant lui apporter un éclairage pertinent sur l'établissement.
 3. Internet : <http://www.ceec.gouv.qc.ca>.

effet d'une expertise unique, qui résulte de l'évaluation institutionnelle des collèges publics et privés, mais qui est aussi le fruit de la connaissance du réseau collégial accumulée au cours des onze dernières années en réalisant l'évaluation des programmes, des plans de réussite et des politiques élaborées et mises en œuvre par les établissements et en effectuant en compagnie d'experts quelque 450 visites dans les collèges⁴. Cette expertise ajoutée à l'indépendance qui lui est reconnue par la Loi et à la crédibilité qu'elle a acquise au cours des années, lui permet de produire un bilan qui témoigne de la qualité des réalisations des collèges, comme de leurs limites tant celles qui sont endogènes et de l'ordre de leur culture organisationnelle que celles qui sont exogènes et de l'ordre des structures et systèmes imposés.

Une question centrale : l'autonomie des collèges

Dans son guide d'évaluation institutionnelle, la *Commission* avait demandé aux collèges de s'interroger sur leur mission, leur mode d'organisation et de gestion, les résultats obtenus, leur processus de planification et d'évaluation et, enfin, leurs pratiques de communication. La *Commission* a voulu traiter ces thèmes en accordant une attention particulière au degré d'autonomie dont jouissent les collèges dans la réalisation de leur mission. Cette question a préoccupé la *Commission* tout au long de l'opération d'évaluation institutionnelle, comme d'ailleurs de toutes les opérations d'évaluation de programmes, car lorsqu'un problème est diagnostiqué, il faut s'assurer que les collèges ont les moyens d'agir pour y remédier. On ne peut en effet tenir un collège, ses dirigeants⁵ et ses professeurs responsables d'une lacune ou d'un problème qu'ils n'ont pas la capacité de corriger. Or, comme on le verra, les collèges sont à bien des égards limités dans l'exercice de leurs responsabilités.

Il existe une autre raison pour s'intéresser à cette question de l'autonomie des collèges. Au fil des ans, les collèges sont devenus des institutions d'enseignement supérieur jouant un rôle majeur, voire unique dans les régions qu'ils desservent. En plus des programmes préuniversitaires, ils offrent une centaine de programmes d'enseignement spécialisés qui sont susceptibles d'évoluer rapidement. Plusieurs collèges réalisent des travaux de recherche. Certains ont développé des centres de transfert technologique et un bon nombre offre régulièrement de la formation en entreprise. Pour cela, les collèges se sont dotés de ressources de haut niveau capables de suivre, voire d'anticiper les changements et d'y adapter leur enseignement et leurs services de façon à en assurer la pertinence et la qualité.

4. Dans ce rapport, le terme *collège* est utilisé pour désigner les établissements d'enseignement collégial, qu'il s'agisse de collèges publics, de collèges privés subventionnés ou d'écoles gouvernementales. Le terme *cégep* est réservé aux collèges publics.

5. Dans le présent document, lorsque le contexte s'y prête, le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Encore faut-il cependant qu'ils disposent des marges de manœuvre nécessaires pour bien réaliser tous les aspects de leur mission.

On reconnaît habituellement aux établissements d'enseignement supérieur les responsabilités suivantes dans les domaines couverts par l'évaluation institutionnelle :

- préciser sa mission dans le cadre du système éducatif national;
- se doter d'un mode d'organisation et de gestion qui lui permette de réaliser efficacement sa mission et ses objectifs;
- gérer ses programmes d'enseignement;
- offrir à ses étudiants les services dont ils ont besoin pour réussir leurs études;
- se doter des ressources humaines nécessaires pour réaliser sa mission et ses objectifs et les gérer correctement;
- se doter des ressources matérielles et financières nécessaires et les utiliser efficacement;
- planifier le développement de ses activités;
- assurer la qualité de ses activités et, en particulier, de son enseignement et de ses diplômes, et en rendre compte.

La *Commission* a donc voulu, dans le cadre de ce rapport, déterminer jusqu'à quel point les collèges sont en mesure d'exercer correctement ces responsabilités et, le cas échéant, identifier les obstacles qui les en empêchent. Elle énonce les constats qui découlent de ses observations et de son analyse et formule les recommandations qu'elle juge appropriées d'adresser tantôt aux collèges, tantôt au Ministre, pour permettre aux collèges de mieux s'acquitter des responsabilités qui leur sont confiées.

La mission

La mission première d'un collège consiste à « mettre en œuvre les programmes pour lesquels il a reçu l'autorisation du ministre »; actuellement, cette autorisation est requise pour les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), elle ne l'est plus pour les programmes menant à l'attestation d'études collégiales (AEC). En outre, depuis 1993, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* prévoit que cette mission première peut s'accompagner de volets complémentaires 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, à la recherche en pédagogie et au développement international.

Au cours des dernières années, la plupart des collèges ont voulu expliciter la mission prévue dans la Loi par un énoncé de mission, par un projet éducatif ou par les deux à la fois. Cette explicitation est plus ou moins précise selon les établissements. En fait, l'évaluation institutionnelle a permis de constater que les collèges sont généralement actifs dans plusieurs volets complémentaires, en particulier dans celui du développement régional, sans nécessairement le mentionner explicitement dans leur énoncé de mission ou leur projet éducatif.

Plusieurs collèges précisent dans leur énoncé de mission ou leur projet éducatif les valeurs auxquelles ils attachent une importance particulière. Ces précisions sont généralement apportées après avoir été l'objet de discussions larges au sein de l'établissement. Elles devraient conduire à une identité plus nette de chaque collège et permettre de repérer des caractéristiques propres à l'éducation qu'il donne. De fait, on peut observer que certains établissements, le plus souvent privés, se distinguent par l'importance qu'ils accordent à certaines valeurs ou par une conception particulière de la formation qu'ils tiennent de leur histoire et de leurs traditions.

Dans les collèges publics, la réflexion sur ces questions est beaucoup plus récente. Avant 1993, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* assignait aux collèges une mission plus restreinte qu'aujourd'hui. Ceux-ci évoluaient en réseau sous le contrôle attentif du ministère de l'Éducation qui définissait les principaux objectifs pédagogiques de la formation ainsi que tous les éléments ou presque des programmes. Mais à partir du Renouveau de 1993 et de la décentralisation des responsabilités qui a suivi, les collèges publics ont amorcé une réflexion sur leur mission, telle que nouvellement définie dans la Loi, et sur leurs valeurs éducatives. Plusieurs ont alors développé un énoncé de mission et un projet éducatif. D'autres ont revu ceux dont ils disposaient.

Dans l'état actuel des choses, ces énoncés de mission et ces projets éducatifs sont pour la plupart de caractère assez général et traduisent quelques-unes des valeurs partagées par les collèges du réseau public, comme l'accessibilité, le développement de la personne et de l'esprit critique, des habiletés de communication, l'ouverture sur le monde, l'engagement social de l'élève, etc. L'obligation récente de se doter d'un plan stratégique devrait favoriser une évolution à ce sujet et faire en sorte que l'énoncé de mission et le projet éducatif de chaque établissement expriment de façon plus précise et plus engageante ses valeurs et ses priorités et, ainsi, l'amènent à mieux affirmer sa personnalité.

Si l'énoncé de mission et le projet éducatif ont fait l'objet de discussions au sein de la communauté collégiale quant aux valeurs éducatives à y inclure, on ne peut en dire autant du choix de développer les volets complémentaires de la mission d'un collège. En fait, à l'exception de la recherche en pédagogie, volet très bien exploité par les collèges, ce qui a permis de doter l'enseignement collégial d'ouvrages didactiques originaux et pertinents et de développer l'enseignement et l'aide à l'apprentissage, le développement des autres volets mobilise rarement l'ensemble de la communauté collégiale. Il est le plus souvent sous la responsabilité de l'un ou l'autre des services ou directions du collège et n'implique pas directement le corps professoral. Ainsi, la formation non créditée et le service aux entreprises se font le plus souvent par des chargés de cours sous l'égide d'un Service de la formation continue. De même pour le transfert technologique et l'aide au développement international, les collèges font généralement appel à des ressources autres que leur personnel régulier. Cette situation s'explique, au moins partiellement, par des règles de financement et certaines dispositions des conventions collectives qui n'encouragent pas le personnel à diversifier ses activités.

À cela s'ajoute le fait que, dans quelques collèges, le développement de ces volets rencontre des oppositions de la part des professeurs. C'est le cas, en particulier, de l'enseignement dispensé sous forme d'AEC. Il faut y voir sans doute une préoccupation syndicale de protection des emplois, ce type d'enseignement n'étant pas régi par les mêmes règles des conventions collectives que l'enseignement ordinaire. En revanche, certains collèges ont réussi à intéresser et impliquer leurs professeurs dans l'un ou l'autre de ces volets complémentaires de leur mission montrant qu'il est possible de surmonter les résistances.

En résumé, si on considère le seul aspect de la mission, on peut affirmer que les collèges ont utilisé la marge de manœuvre que leur accordait la Loi pour en investir les différents volets. En ce sens, ils se sont comportés en véritables institutions d'enseignement supérieur autonomes. Il n'en demeure pas moins que, dans le cas des cégeps, l'énoncé de mission gagnerait à être approfondi de façon à mieux refléter la personnalité de chaque collège et à

inclure les principaux volets qu'il entend développer. Il reste aussi beaucoup à faire pour amener l'ensemble du personnel à partager et prendre en compte toutes les dimensions du développement de leur collège.

Le mode d'organisation et de gestion

En principe, les collèges ont la responsabilité de se doter de modes d'organisation et de gestion qui correspondent à leur mission et à leurs objectifs. Mais le cadre légal dans lequel ils évoluent leur impose des contraintes qui diffèrent selon qu'il s'agit d'un établissement public ou privé. Les collèges privés peuvent choisir eux-mêmes la structure de gestion qui leur paraît la mieux appropriée en autant qu'ils respectent certaines exigences concernant l'organisation pédagogique des programmes. Dans le cas des collèges publics, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* précise le mandat et la composition de leur conseil d'administration et, sous certains aspects, ceux de la commission des études. À ces contraintes d'origine légale, s'ajoutent celles provenant de certains articles des conventions collectives des enseignants et des politiques administratives et salariales des cadres et hors cadres, de même que du régime budgétaire et financier. Ces textes contiennent des clauses qui touchent directement le mode d'organisation et de gestion d'un collège. S'agissant de conventions collectives et de politiques administratives et salariales s'appliquant à l'échelle du réseau public, certaines de ces clauses peuvent être plus ou moins adaptées à la situation individuelle de l'un ou l'autre des collèges. Même si, dans le cas des conventions collectives, la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* prévoit que certaines dispositions doivent être négociées localement, dans la pratique, tous les articles sont négociés à l'échelle du réseau, les collèges ayant depuis longtemps délégué cette responsabilité à leur Fédération sous la pression conjuguée du gouvernement et des centrales syndicales. Il est néanmoins possible de faire des ententes locales sur certains points, mais peu de collèges ont réussi à conclure de tels arrangements avec leur syndicat local et aucun ne les a fait enregistrer.

Ces contraintes mises à part, les cégeps peuvent adopter le mode d'organisation qui leur convient le mieux. De fait, l'évaluation institutionnelle a permis de constater que les organigrammes varient beaucoup selon les établissements, même si certaines constantes se retrouvent à peu près partout : présence d'un Service de gestion des ressources humaines, d'un Service de l'administration et, évidemment, d'une Direction des études ou des affaires éducatives dont les responsabilités sont plus ou moins étendues selon le cas, mais englobent toujours la gestion des programmes de l'enseignement ordinaire et l'organisation scolaire. D'autres directions ou services peuvent s'ajouter selon la taille du collège et ses priorités de développement, les principaux étant la Direction des communications, la Direction de l'informatique, le Secrétariat général ainsi que deux services souvent sous l'autorité de la Direction des affaires éducatives, le Service de la formation continue et le Service aux étudiants.

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* prévoit que les professeurs, et d'autres membres du personnel, doivent être consultés sur certains aspects du fonctionnement des collèges, en particulier sur les questions pédagogiques comme il se doit de tout établissement d'enseignement supérieur. En ce sens, on peut parler de gestion participative. Dans les faits, l'évaluation institutionnelle a permis de constater que tous les collèges, à l'exception de quelques collèges privés de petite taille, pratiquent à des degrés divers une gestion participative.

Dans le cas des collèges publics, les professeurs sont présents au conseil d'administration comme prévu par la Loi. Ils sont aussi présents à la commission des études, en formant le groupe le plus important dans la plupart des cas. Ils participent à divers comités internes de gestion. Enfin, à l'intérieur des départements et des comités de programme, ils ont des responsabilités précises de gestion des programmes et des activités pédagogiques. La Loi ne prévoit pas de cadre précis dans le cas des établissements privés, mais la *Commission* a pu noter qu'on retrouve des instances analogues à la commission des études dans les principaux collèges privés ainsi que des départements et des comités de programme. Tous ont un conseil d'administration, mais sa composition varie selon les caractéristiques et les traditions de l'établissement. Des professeurs en font souvent partie, mais ce n'est pas toujours le cas.

Gérer selon le mode participatif n'est pas toujours facile. Cela demande du leadership et un respect du cadre établi de la part des dirigeants et de tous ceux qui ont accepté des responsabilités. L'évaluation institutionnelle a permis de constater que certains cégeps vivent des problèmes de gouvernance dont l'origine se trouve soit dans des luttes de pouvoir témoignant du non-respect ou de l'incompréhension du mode de gestion participative, soit dans un manque de leadership, soit encore dans certaines orientations des conventions collectives.

Le conseil d'administration

Le conseil d'administration (CA) étant l'instance suprême du collège, il lui revient d'établir les grandes orientations du collège, d'en adopter les principales politiques, de voir à l'engagement du directeur général et du directeur des études, d'élaborer le plan stratégique du collège et de veiller à sa réalisation. Pour les cégeps, il est formé, selon la Loi, de personnes issues de l'intérieur et de l'extérieur de l'institution, ces dernières étant en

majorité⁶. Les conseils d'administration fonctionnent assez bien. Ils s'acquittent adéquatement de leurs responsabilités administratives, reçoivent et acceptent généralement les avis de la commission des études sur les questions pédagogiques. Plusieurs s'impliquent consciencieusement dans le développement des principales politiques et des objectifs institutionnels du collège. Tous n'exercent cependant pas un leadership efficace au sein de l'établissement. Cela peut dépendre des personnes en cause, mais aussi d'un certain nombre de problèmes que la *Commission* a pu noter au cours de l'évaluation institutionnelle.

Un taux de roulement élevé des membres externes et des étudiants peut les empêcher de jouer pleinement leur rôle faute d'une bonne connaissance des dossiers. Pour pallier ce problème, plusieurs collèges organisent maintenant des séances d'information à l'intention des nouveaux membres. Nombreux aussi sont ceux qui préparent avec grand soin les réunions, de façon à donner aux membres du conseil d'administration une information claire et détaillée sur chacun des dossiers. Il s'agit là d'initiatives intéressantes, car si les collèges ne peuvent être tenus responsables de problèmes sur lesquels ils n'ont pas de prise, comme celui du taux de roulement, ils doivent tout faire pour en atténuer les conséquences. Il n'en reste pas moins qu'il faut toujours du temps pour bien maîtriser l'ensemble des dossiers d'un établissement d'enseignement supérieur.

La *Commission* a été à même de noter chez certains administrateurs une mauvaise compréhension du rôle d'un membre d'un conseil d'administration, voire un refus de jouer ce rôle. Trop souvent, les membres du personnel du collège qui siègent au conseil d'administration estiment qu'ils tiennent un mandat spécifique de leurs collègues et en conséquence ne se perçoivent pas comme des administrateurs, c'est-à-dire comme des personnes ayant accepté d'assumer, avec les autres membres du conseil d'administration, le mandat d'*exercer les droits et les pouvoirs du collège*, tel que prévu dans la Loi. Cela est particulièrement vrai lorsque ces personnes sont désignées par leur syndicat et surtout lorsqu'elles sont en même temps des officiers syndicaux, ce qui n'est pas rare. Lorsqu'un membre du conseil d'administration n'assume pas pleinement ses responsabilités d'administrateur, il risque toujours de voir diminuer sa crédibilité, et par conséquent son

6. Un collège public est administré par un conseil d'administration composé de dix-neuf membres, à savoir : cinq personnes nommées par le Ministre après consultation de certains groupes socioéconomiques et organismes du territoire desservi par le collège, deux personnes nommées par le Ministre et choisies au sein des entreprises de la région œuvrant dans les secteurs d'activités économiques correspondant aux programmes techniques offerts par le collège, deux titulaires du diplôme d'études collégiales et qui ont terminé leurs études au collège, l'un dans un programme préuniversitaire et l'autre dans un programme technique, deux étudiants du collège, l'un dans un programme préuniversitaire et l'autre dans un programme technique, quatre membres du personnel salarié du collège, dont deux enseignants, un professionnel non enseignant et un membre du personnel de soutien du collège, respectivement élus par leurs pairs, et, enfin, le directeur général et le directeur des études, tant qu'ils exercent leurs fonctions au collège.

efficacité. Au cours des évaluations institutionnelles, la *Commission* a constaté que dans quelques collèges, le conseil d'administration n'a pas été épargné par les boycotts⁷ des enseignants, ce qui constitue un exemple de ce type de comportement en même temps qu'un manquement aux obligations légales que les membres du conseil d'administration doivent assumer. De même, des collèges ont avoué leurs difficultés à faire respecter l'article 12 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* touchant la conduite à adopter lors de situations pouvant conduire à d'éventuels conflits d'intérêt⁸. Encore ici, il s'agit d'un manquement à une obligation légale qui, dans ce cas, peut causer de graves préjudices au collègue.

La situation décrite précédemment a parfois entraîné des divisions profondes au sein du conseil d'administration, de la méfiance entre ses membres et des luttes pour tenter de le contrôler. Il est évident qu'un conseil d'administration ainsi divisé ne peut exercer au sein de l'établissement le leadership que requiert une gestion participative. Les collèges où cette situation a pu être observée sont d'ailleurs des collèges en difficulté.

La *Commission* a aussi noté que plusieurs conseils d'administration ne suivent pas avec toute l'attention nécessaire la réalisation des mandats qu'ils confient et des plans qu'ils approuvent. Demander au directeur général des comptes sur sa gestion, suivre l'avancement des principaux dossiers et faire un bilan annuel de la réalisation des plans d'action prévus ne sont pas des habitudes de tous les conseils. Au cours de l'évaluation institutionnelle, certains conseils d'administration ont littéralement découvert leurs responsabilités à cet égard.

Les conseils d'administration sont les mandataires de la société. Il est essentiel qu'ils jouent leur rôle pleinement et efficacement. Tous les moyens devraient donc être mis en œuvre pour qu'il en soit ainsi : notamment, une réduction des délais de nomination des membres externes, une sélection plus rigoureuse et une meilleure formation des membres, y compris du président, une meilleure préparation des réunions, une gestion plus serrée des réunions selon des règles connues de tous avec la mise en application de sanctions à l'encontre des membres qui dérogent au code de conduite accepté, une implication plus

7. Mesure de pression syndicale par laquelle les enseignants se sont retirés des instances auxquelles ils doivent normalement participer et qui a également entraîné leur retrait de certaines activités de leur collège.

8. L'article 12 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* précise notamment qu'« un membre du personnel d'un collège doit, sous peine de déchéance de sa charge, s'abstenir de voter sur toute question portant sur son lien d'emploi, sa rémunération, ses avantages sociaux et ses autres conditions de travail ou ceux de la catégorie d'employés à laquelle il appartient. Il doit en outre, après avoir eu l'occasion de présenter ses observations, se retirer de la séance pour la durée des délibérations et du vote relatifs à cette question ».

étroite des membres dans les activités d'orientation du collège comme les plans stratégiques ou les évaluations institutionnelles.

Faut-il revoir la composition des conseils d'administration? La *Commission* ne le croit pas. Elle estime que les moyens exposés ci-dessus devraient suffire pour corriger la plupart des problèmes évoqués, d'autant plus que ces problèmes ne sont pas généralisés et que nombreux sont les conseils d'administration qui s'acquittent consciencieusement de leurs responsabilités.

La commission des études

La commission des études est l'instance où se traitent les principales questions d'ordre pédagogique du collège. Son mandat général, tel que défini dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, est de *conseiller le conseil d'administration sur toute question concernant les programmes d'études dispensés par le collège et l'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études*. Dans les collèges privés, là où elle existe, la commission des études ou son équivalent a un mandat semblable et conseille normalement la Direction des études. Dans tous les cas, la commission des études est présidée par le directeur des études et les professeurs en constituent souvent le groupe majoritaire. Dans plus de la moitié des collèges, la commission des études assume bien ses responsabilités et joue un rôle très important auprès de la communauté collégiale et auprès du conseil d'administration où ses avis sont généralement bien reçus et suivis. Le fonctionnement de la commission des études constitue un bon indicateur du degré de maturité d'un collège et de sa capacité d'assurer la qualité de ses programmes.

La commission des études, dans les cégeps, a été touchée par des problèmes semblables à ceux qui ont affecté le fonctionnement du conseil d'administration. Le taux de roulement est souvent élevé, surtout au sein des membres issus du corps professoral ou du milieu étudiant, mais seuls quelques collèges ont prévu des sessions d'information pour les nouveaux membres. Ici encore, une plus grande stabilité serait un gage d'une meilleure efficacité. La compréhension du rôle de la commission des études et de ses membres est souvent bien imparfaite, nombreux étant ceux qui ne semblent pas se rendre compte que ses membres ont l'obligation légale d'en assumer le mandat. Même lorsqu'ils ont une bonne connaissance du rôle de la commission des études, tous ne sont pas d'accord pour le jouer pleinement. Les boycotts de la part des professeurs ont été nombreux et se sont, dans plusieurs cas, prolongés au-delà d'une année. Les conséquences ont été sérieuses, entraînant habituellement le report de réunions et même la paralysie des travaux. Enfin, la

Commission a pu observer des divisions quelquefois importantes entre les membres issus du corps professoral et les autres membres.

Les commissions des études ont été créées en 1993 par une modification de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* dans le contexte de décentralisation des responsabilités pédagogiques vers les collèges. Étant donné que cette décentralisation remonte à plus de dix ans, on peut s'étonner que leur rôle ne soit pas bien compris partout et bien assumé par chacun de ses membres. Il faut dire que, dans la plupart des cas, les commissions des études ont pris la relève des anciennes commissions pédagogiques, dont la composition et le mandat étaient précisés dans les conventions collectives. La différence est évidemment importante. La commission des études jouit d'une existence légale; elle a pour mandat, dans les collèges publics, d'aviser le conseil d'administration sur des questions susceptibles d'influer sur la qualité de l'enseignement. Elle est l'instance sur laquelle le collège s'appuie pour assurer la qualité de la formation qu'il offre. C'est ce qu'ont compris bon nombre de collèges, mais il y en a d'autres où la commission des études assume son rôle avec plus de difficulté, soit que sa composition ne soit pas conforme aux exigences de la Loi, soit que, intégrant plusieurs dimensions de l'ancienne commission pédagogique, elle ne se concentre pas assez sur les aspects essentiels de son mandat, soit qu'elle se laisse influencer par des considérations syndicales, soit enfin qu'elle soit boycottée à la moindre occasion.

Lorsque les professeurs s'abstiennent de participer à la commission des études, ils laissent à d'autres le soin de porter des jugements sur les questions qui les touchent de plus près sur le plan professionnel. Il y a là quelque chose de troublant, ce comportement pouvant mener à une dévalorisation de leur statut professionnel.

Dans les établissements d'enseignement supérieur comme les collèges, qui sont responsables en totalité ou en partie de programmes spécialisés et diversifiés, il est essentiel qu'une instance indépendante et crédible veille à la qualité de la formation. C'est là le rôle de la commission des études.

Le directeur général et le directeur des études

La qualité de la gestion d'un collège dépend évidemment beaucoup de ses principaux dirigeants. La *Commission* a pu constater que les collèges ayant bénéficié au cours des années d'une direction expérimentée, relativement stable et exerçant un bon leadership sont habituellement les établissements qui assument le mieux leurs responsabilités. Le leadership des dirigeants est un facteur particulièrement important. Les collèges les plus dynamiques ont bénéficié d'un leadership fort et inspirant. Leurs dirigeants se sont montrés

capables de mobiliser leur personnel, en particulier leurs professeurs, dans la poursuite des objectifs de leur établissement, de surmonter les oppositions, de faire preuve d'initiative et de prendre tous les moyens nécessaires pour faire progresser leur collège. À l'opposé, la *Commission* a observé des collèges où les dirigeants sont passifs et où la recherche du compromis est le mode habituel de gestion. Dans certains établissements, les dirigeants interprètent de façon restrictive les règlements et les conventions collectives et évitent tout geste susceptible de déplaire allant même jusqu'à ne jamais s'adresser aux professeurs sans passer par les dirigeants syndicaux, par souci d'éviter les conflits. Par exemple, ils n'interpellent pas les départements pour leur rappeler leurs obligations ou n'interviennent pas dans la répartition des charges d'enseignement, même lorsqu'ils sont conscients qu'elle n'est pas à l'avantage des étudiants et des jeunes enseignants.

Si le leadership des dirigeants compte pour beaucoup dans la qualité de la gestion, l'expérience et la stabilité de l'équipe de direction en sont aussi des facteurs très importants. À ce sujet, il y a lieu de s'inquiéter du roulement des directeurs des études. Annuellement, en moyenne au cours des quatre dernières années, 12 cégeps ont changé de directeurs des études, soit un taux quatre fois plus élevé que celui des directeurs généraux. Le rôle du directeur des études est crucial dans un collège. Il est le principal animateur pédagogique au sein de l'établissement, il tranche les questions difficiles d'organisation pédagogique et de développement des programmes et il est le plus directement en contact avec les professeurs et les étudiants. C'est aussi lui qui doit veiller à ce que soient mis en œuvre les politiques institutionnelles et les règlements ministériels de nature pédagogique. Il s'agit donc d'un poste stratégique. Des changements trop fréquents du titulaire risquent d'affecter le leadership de l'équipe de direction, de démobiliser le personnel et d'avoir des effets pervers sur le climat organisationnel.

Au-delà des raisons normales qui entraînent des changements de titulaire à ce poste, d'autres facteurs peuvent expliquer ce taux élevé de roulement. Il y a bien sûr la difficulté inhérente au poste et l'inexpérience de certains titulaires qui les amènent à démissionner rapidement ou à ne pas voir leur mandat renouvelé. Il y a aussi les contestations internes, entre autres les boycotts, qui finissent par user même les plus compétents. De plus, le désir d'accéder à un poste mieux rémunéré au sein d'un autre collège ou l'attraction des grands centres, en a conduit plus d'un à quitter la Direction des études de leur établissement, ce qui désavantage de façon tout à fait particulière les établissements des régions éloignées. Il y aurait certainement lieu de rechercher des moyens de favoriser la stabilité de l'équipe de direction. Sauf en cas de situation vraiment exceptionnelle, les mandats devraient être de cinq ans, soit la durée maximale prévue dans la Loi. Un mandat plus court rend plus difficile l'intégration dans le poste et le plein exercice de l'ensemble des responsabilités qui lui sont attachées.

De plus, il conviendrait d'améliorer le processus de sélection des dirigeants et d'intégration dans leur poste. La *Commission* a noté à quelques reprises un manque de rigueur dans la sélection des candidats aux postes de directeur général et de directeur des études. Des critères plus précis et connus de tous les membres, conjugués à un processus mieux encadré, permettraient au conseil d'administration d'identifier avec plus d'assurance les candidats les plus valables et, lors des renouvellements, d'éviter que des personnes ne soient pas renouvelées pour des raisons qui n'ont rien à voir avec leur compétence ou leur efficacité dans l'accomplissement de leur mandat. En outre, la difficulté des postes de direction et le manque d'expérience de plusieurs candidats militent en faveur d'un processus d'intégration bien structuré. La *Commission* estime que les personnes choisies devraient bénéficier d'une période d'appui professionnel lors de leur entrée en poste et, le cas échéant, avoir accès au perfectionnement dont elles ont besoin pour bien s'acquitter de leur mandat.

Les départements et les comités de programme

Sauf exception, dans les collèges tant publics que privés, les professeurs sont regroupés par discipline à l'intérieur de départements dont les responsabilités sont étendues. Les plus importantes touchent la sélection, l'intégration et le perfectionnement des enseignants, l'analyse des besoins que suscite l'enseignement des disciplines dont ils ont la responsabilité, l'organisation des cours avec tout ce que cela comporte : répartition de la tâche d'enseignement, élaboration de plans de cours, vérification de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, etc. Il existe aussi, pour chaque programme de DEC, un comité de programme composé d'enseignants donnant des cours dans ce programme, de même que d'autres membres du personnel. Les comités de programme ont été créés dans la foulée du Renouveau de 1993. Ils ont pour responsabilités principales de participer au développement de leur programme, d'en élaborer l'épreuve synthèse et d'en assurer la qualité.

Fait étonnant, sauf exception, ni les responsabilités et mandats des départements, ni ceux des comités de programme ne sont définis dans la Loi ou dans le Règlement relatif à la régie interne du collège (Règlement n° 1). Il faut se référer aux conventions collectives pour en avoir une description. Les départements, qui sont en place depuis la création des cégeps, y ont leur rôle défini avec précision. Celui des comités de programme n'y est présent que depuis 2000. Il est esquissé en termes généraux en évitant tout ce qui pourrait porter atteinte au rôle des départements. Cette situation présente un double inconvénient. D'une part, il peut être malaisé, particulièrement en période de conflits, d'assurer le bon fonctionnement des départements, de bien arrimer leur plan de travail aux priorités de l'établissement et de faire respecter leurs obligations. Ainsi, la *Commission* a pu noter dans

plusieurs collèges une certaine difficulté à obtenir la remise annuelle d'un plan de travail et d'un bilan par les départements, bien que ce soit inscrit dans les conventions collectives, voire le respect des exigences de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

D'autre part, même si la structure départementale relève des dispositions à être négociées localement, selon la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic*, dans les faits, il s'agit d'une question négociée centralement entre la Fédération des cégeps, les centrales syndicales et le ministère de l'Éducation. Dans ce contexte, un collège ne peut que très difficilement revoir les pouvoirs et les responsabilités des départements et mettre en place de nouvelles structures pour répondre à de nouveaux besoins. Son autonomie en ce domaine est très limitée. Ainsi, depuis le Renouveau de 1993 et la mise en place de l'approche programme, on se serait attendu à ce que les comités de programme occupent une place centrale dans la structure organisationnelle des collèges. En réalité, il a fallu attendre l'entente signée en 2000 avec les regroupements syndicaux pour voir la situation évoluer et assister à la généralisation des comités de programme. Et encore, vu le flou de la description du mandat des comités de programme, dans la plupart des collèges, il reste à les faire cohabiter harmonieusement avec les départements. À ce sujet, la *Commission* a été saisie de situations difficiles parce que des départements refusent d'ajuster leurs cours à l'esprit recherché par le comité de programme ou de confier ces cours à des enseignants capables de s'adapter au contexte du programme.

Il y a lieu de se demander si la structure bicéphale département – comité de programme, telle qu'elle existe actuellement, est efficace. S'il est normal que les professeurs d'une même discipline se retrouvent pour discuter des exigences de l'enseignement de cette discipline, est-il souhaitable que les départements aient autant de pouvoir? Pourquoi, par exemple, les plans-cadres ne seraient-ils pas élaborés par les comités de programme? Pourquoi les étudiants d'un même programme devraient-ils être soumis à des exigences différentes selon les départements qui donnent les cours, comme cela se produit lorsque ces départements ont des politiques départementales non harmonisées d'évaluation des apprentissages? Il n'y a pas de réponse unique à ces questions. Plusieurs modèles sont possibles : mode de fonctionnement qui donne aux comités de programme le rôle principal, départements porteurs, départements programmes, etc. Quoi qu'il en soit, il est grand temps que la négociation de cette question, qui selon la Loi devait se faire localement, soit rapatriée par les collèges de façon à ce que chacun d'entre eux puisse rechercher avec son personnel le modèle qui lui convient le mieux. La *Commission* estime qu'il s'agit là d'une condition essentielle au progrès futur des cégeps.

Les difficultés de la gestion participative

La *Commission* a maintes fois pu constater le souci réel des enseignants d'assurer la qualité de leurs prestations, même si leur attitude peut parfois prêter à confusion. Lorsqu'ils ont été interpellés directement, par exemple dans le cadre des évaluations de programmes, ils se sont montrés fortement préoccupés par la réussite de leurs étudiants et soucieux d'améliorer leur programme, allant même dans certains cas jusqu'à intervenir auprès de leur syndicat pour assurer le bon déroulement de ces évaluations. Il y a là une piste intéressante de réflexion. Interpellés dans le cadre des évaluations de programmes, les professeurs réagissent professionnellement comme tout professeur d'enseignement supérieur, mais lorsqu'il s'agit de leur institution, leurs réactions sont plus mitigées comme le montre le boycott d'instances telle la commission des études ou celui des travaux liés à l'évaluation institutionnelle.

Parce qu'il témoigne de l'ambiguïté de l'allégeance des professeurs, le phénomène des boycotts mérite qu'on s'y arrête. Durant les dernières années, les collèges publics ont été le lieu de moyens de pression d'un nouveau genre : le boycott par les enseignants, de tout et/ou d'une partie des activités non explicitement précisées dans leur tâche individuelle ou dans les responsabilités départementales telles que définies par leur convention collective. De tels boycotts ont été appliqués pour divers prétextes : négociation en cours, application de l'équité salariale, problèmes locaux, opposition à l'habilitation, etc. Ils ont touché les collèges de façon différenciée selon l'appartenance du syndicat à l'une ou l'autre des centrales syndicales.

Ces boycotts ont visé particulièrement la participation des professeurs au conseil d'administration, à la commission des études, aux comités de programme, aux journées pédagogiques institutionnelles, voire aux journées d'information scolaire et d'accueil des étudiants. Ils ont freiné l'avancement de dossiers institutionnels majeurs : adoption de projets éducatifs, adoption ou révision des politiques pédagogiques et des plans de réussite, évaluation institutionnelle, remise des notes de mi-session, etc. Sans compter qu'ils ont mis à mal le modèle de gestion participative dont s'enorgueillit le réseau collégial.

Les consignes de boycott sont généralement venues des centrales syndicales, mais leur adoption a été le fait des syndicats locaux. Même si lors des visites d'évaluation, des enseignants ont souvent été les premiers à regretter leur retrait des instances et la non-participation aux dossiers collectifs, il n'en reste pas moins que ces moyens de pression ont été votés et mis en application, quelquefois dans des circonstances peu compatibles avec l'éthique d'un établissement d'éducation.

Dans la plupart des cas, les boycotts ont touché la participation à des comités ou à des activités qui, de près ou de loin, ont un lien avec le Renouveau de 1993. On peut donc présumer que les boycotts ont été le reflet de la résistance au changement et au mouvement vers une plus grande autonomie institutionnelle. En freinant la prise en charge des responsabilités nouvelles, les syndicats ont sans doute voulu empêcher que s'amorce la décentralisation voulue par le Ministre. De même, en refusant de participer aux instances et activités institutionnelles, les enseignants ont voulu manifester leur ras-le-bol devant les obligations successives imposées de l'extérieur, obligations reçues comme un alourdissement de leur tâche plutôt que comme une redéfinition de leur rôle au sein de leur institution. D'où le leitmotiv « *Laissez-nous enseigner* ».

Il faut accorder de l'importance à ce cri du cœur. Il est vrai que l'implantation à un rythme accéléré du Renouveau de 1993 et les obligations relatives à la réussite ont requis des efforts additionnels considérables de la part des enseignants. En elle-même, l'organisation de l'enseignement sur la base de programmes élaborés en termes d'objectifs et de standards que le diplômé doit atteindre, supposait une plus grande concertation entre les enseignants, ce qui en soi constituait un changement de culture pour tous. De plus, si l'une des orientations du Renouveau est une tendance à la décentralisation de la gestion des programmes, on a aussi voulu s'assurer de leur cohérence en les encadrant par des règles rigides qui, dans certains cas, comme en formation générale, vont jusqu'à dicter à l'enseignant comment il doit évaluer ses étudiants. On leur a de ce fait imposé de nouvelles contraintes restreignant d'autant l'autonomie professionnelle habituellement reconnue aux professeurs d'établissements d'enseignement supérieur. Cet encadrement serré explique sans doute pourquoi les enseignants ont d'abord compris le Renouveau non pas comme une opportunité de s'approprier pleinement leurs programmes et de donner libre cours à leur créativité, mais plutôt comme un changement bureaucratique alourdissant leur tâche et resserrant le contrôle de leurs activités professionnelles. De même, les conventions collectives n'ont pas suivi et sont à peu de choses près identiques à celles d'avant 1993. Négociées à l'échelle de la province avec le ministère de l'Éducation, les conventions sont très détaillées, rigides et elles régissent en bonne partie le quotidien des professeurs. Elles sont fort différentes en cela des conventions collectives que l'on trouve habituellement dans les autres établissements d'enseignement supérieur.

Le slogan « *Laissez-nous enseigner* » touche au cœur du paradoxe. Les enseignants se perçoivent comme des professionnels qui se définissent par leur rôle auprès des élèves. Leur appartenance s'exprime donc d'abord à l'endroit de leurs élèves, de leur discipline, de leur programme, ensuite, à celui de leur collègue. C'est pourquoi, malgré les mots d'ordre syndicaux et la mise en place de boycotts, les opérations d'élaboration et de révision de programmes par objectifs et standards ont été réalisées avec leur participation.

Mais au-delà des raisons invoquées précédemment, il faut reconnaître que les objets de boycott sont presque toujours des éléments de l'administration des collèges, considérés comme tels par les enseignants qui voudraient se consacrer presque exclusivement aux questions pédagogiques ou à ce qu'ils estiment être de nature pédagogique. Il existe en effet une zone de fracture entre administration et pédagogie. La pédagogie assimilée surtout à l'enseignement est considérée par les enseignants comme la fonction noble et l'administration comme celle, beaucoup moins noble, des agents locaux d'une bureaucratie tatillonne ou d'une autorité lointaine qui est le véritable employeur. De toute évidence, le contexte évoqué précédemment accrédite cette perception. Il y a manifestement de la place pour une meilleure compréhension des rôles de chacun dans l'orientation et le développement des collèges. Un des grands défis de l'enseignement collégial sera donc de dépasser l'opposition artificielle entre pédagogie et administration, de faire comprendre à tous les intervenants ce qu'est la gestion participative en ce domaine, et combien elle est essentielle dans une maison d'éducation. Cela ne pourra se faire sans une plus grande autonomie reconnue aux collèges autant dans la définition de leurs programmes de formation que dans leur gestion interne. Cette dernière pourra dès lors mieux s'adapter au contexte local et aux objectifs institutionnels et contrer ainsi le désengagement apparent de certains personnels à l'égard de leur institution. Cela ne pourra se faire non plus sans la volonté de tous et chacun de briser les paradigmes réducteurs qui ont présentement cours.

La gestion des programmes d'enseignement

Le Renouveau de 1993 a été caractérisé par un premier effort de décentralisation vers les collèges dans le domaine de l'enseignement. En annonçant que les programmes d'études conduisant au DEC seraient dorénavant élaborés selon l'approche par compétences, le Ministre précisait qu'il se gardait la responsabilité d'en fixer les objectifs et les standards et qu'il laissait aux collèges le soin d'en faire l'élaboration et la mise en œuvre locale. Il s'agissait d'une modification importante par rapport à la situation antérieure où les programmes et les contenus de cours étaient entièrement déterminés par le Ministre. Entre 1993 et 2003, la plupart des programmes ont été révisés selon cette nouvelle approche et implantés dans les collèges. Quant aux programmes conduisant à une attestation (AEC), ils sont progressivement passés sous l'entière responsabilité des collèges. Cet exercice a constitué un chantier pédagogique considérable : appropriation de l'approche par compétences, identification des disciplines devant concourir à l'atteinte des objectifs fixés, mise en séquence et refonte des cours, révision des règles de l'évaluation des apprentissages, développement des épreuves synthèses.

Responsables de la mise en œuvre des programmes, les collèges ont dû assurer la qualité de ceux-ci et en rendre compte. À cette fin, ils ont dû élaborer puis appliquer une Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), mettre en place un système d'information et se soumettre aux évaluations demandées par la *Commission*. L'évaluation institutionnelle réalisée par la *Commission* a montré que les deux tiers des collèges assument bien les nouvelles responsabilités qui leur ont été confiées. Plus de la moitié des collèges disposent déjà de moyens efficaces d'assurer la qualité de la formation. Dans ces collèges, on remarque l'exercice d'un leadership éclairé à la Direction des études et le fonctionnement efficace des instances qui partagent les responsabilités dans la gestion des programmes. Les autres collèges présentent des faiblesses plus ou moins importantes selon l'établissement souvent reliées au dysfonctionnement de certaines instances, en particulier la commission des études et les comités de programme.

Au total, malgré quelques difficultés et des résistances au début du processus, la *Commission* peut affirmer qu'en matière de programmes, les responsabilités transférées aux collèges ont été généralement bien prises en charge. À l'enseignement ordinaire, les programmes ont été révisés, les professeurs s'en sont appropriés les objectifs et les standards; le choix des disciplines et des cours devant contribuer à l'atteinte de ces objectifs s'est fait sans perturbation majeure; un début de concertation est en œuvre et l'approche programme est en bonne voie d'implantation. Notons à cet égard qu'il existe maintenant des comités de programme dans presque tous les établissements; que ceux-ci ont généralement élaboré un profil de sortie décrivant les compétences attendues du

diplômé; qu'à son tour, le profil de sortie a déterminé la nature de l'épreuve synthèse devant attester de la maîtrise de ces compétences. Dans plusieurs collèges, des plans de cours cadres ont été élaborés afin de baliser le contenu des plans de cours individuels et ainsi garantir la cohérence d'ensemble. À la formation continue, de nombreux programmes ont été créés et sont offerts selon les mêmes standards de qualité que ceux de l'enseignement ordinaire.

L'exercice de ces responsabilités a amené plusieurs collèges à se doter de politiques de gestion des programmes qui, incluant la PIEP, délimitent les responsabilités de chacun des intervenants dans les phases d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des programmes et prévoient les outils nécessaires à leur réalisation. Ces politiques s'appliquent tant à l'enseignement ordinaire qu'à la formation continue.

Enfin, la plupart des collèges ont maintenant des systèmes d'information comprenant des indicateurs de l'état de santé des programmes et des renseignements sur le cheminement des étudiants. Ces systèmes sont en mesure de fournir aux intervenants concernés un portrait clair et documenté de la situation de leurs élèves, leur permettant de mieux cibler leurs actions.

Mais il reste du chemin à faire. D'une part, la décentralisation n'a pas été complète. Dans les programmes de DEC, le Ministre fixe encore lui-même les objectifs, les standards et, dans une certaine mesure, les contenus de chaque cours de la formation générale. Il en est de même pour une bonne partie des cours des programmes préuniversitaires dont la révision a entraîné peu de changements, ceux-ci ayant été limités par la rigidité des préalables universitaires et les chasses gardées des disciplines d'enseignement. La décentralisation est plus poussée dans le cas des programmes techniques, mais le détail avec lequel leurs objectifs et leurs standards sont définis et les règles encadrant leur mise en forme limitent encore considérablement la marge de manœuvre des collèges et leur capacité de répondre aux besoins de leurs étudiants et de leurs partenaires régionaux.

D'autre part, sous certains aspects, la prise en charge de ces nouvelles responsabilités par les collèges pourrait être mieux assumée. Comme on l'a signalé précédemment, la mise en place de comités de programme a été laborieuse et plusieurs collèges n'ont pas encore trouvé la structure permettant de garantir un fonctionnement optimum. Les rôles respectifs des départements et des comités de programme sont à préciser. Une révision s'impose à cet égard dans les règles des conventions collectives. De même, la place de la formation générale dans les programmes est encore en discussion. Malgré une volonté remarquée de réaliser une certaine intégration, la rigidité de la composante de formation générale telle que définie par le ministère de l'Éducation rend difficile l'harmonisation des deux

composantes. Enfin, l'adaptation des politiques et pratiques de gestion des programmes au secteur de la formation continue n'est pas faite dans tous les établissements.

Néanmoins, le chemin parcouru en dix ans est considérable et permet à la *Commission* d'affirmer que les collèges n'en sont plus en matière de programmes à une culture de l'éducation entièrement définie par le ministère de l'Éducation, mais de plus en plus à une culture d'autonomie pédagogique centrée sur l'élève et le programme et propre à l'enseignement supérieur. Le temps est maintenant venu de compléter la décentralisation amorcée en 1993 et d'introduire plus de souplesse dans le cadre régissant l'enseignement collégial. C'est là une condition nécessaire au développement de programmes et d'approches pédagogiques plus diversifiés qui répondent mieux aux besoins des étudiants.

Dans un autre ordre d'idées, et dans la perspective du Renouveau, se posait aussi avec une plus grande acuité la question de l'évaluation des apprentissages. D'une part, le modèle d'élaboration de programmes selon l'approche « par compétences » amenait à changer les modes d'évaluation et à développer les outils nécessaires en vue d'en mesurer la maîtrise. D'autre part, la responsabilité locale d'attester la valeur des notes obtenues par les étudiants prenait une importance accrue, vu la décentralisation des responsabilités en matière de programmes.

Les collèges ont donc tous revu leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) pour l'adapter aux nouvelles règles, ce qui ne s'est pas fait sans résistances étant donné les ambiguïtés du concept de « compétences » et la nécessité de passer d'une évaluation continue à une évaluation certifiant l'atteinte d'objectifs. La *Commission* a évalué le texte de ces politiques institutionnelles. Elle en a vérifié l'application lors des évaluations de programmes et insisté lors de l'évaluation institutionnelle sur les mécanismes mis en place pour en superviser l'application. Elle a pu constater que, si une grande majorité des collèges disposent d'une politique jugée satisfaisante, les mécanismes de supervision et de contrôle ne sont pas toujours complets et varient beaucoup d'un collège à l'autre. Les responsabilités d'élaboration des plans de cours et des modalités d'évaluation relevant au premier chef des enseignants, c'est aux départements d'enseignement qu'est confiée, par les dispositions des conventions collectives, la responsabilité de les adopter ou d'en recommander l'adoption à une instance supérieure, généralement la Direction des études. Celle-ci se limite souvent à en vérifier la conformité avec la politique institutionnelle et procède rarement à la vérification de son application. Certains collèges prévoient à cette fin, et pour garantir l'équivalence de l'évaluation, que des examens finaux communs soient obligatoires quand un même cours est offert par des professeurs différents, mais cette pratique n'est pas généralisée.

La *Commission* estime que l'implication des comités de programme dans le développement de plans de cours cadres identifiant les modalités d'évaluation des apprentissages favoriserait la cohérence de celles-ci. Elle croit, en outre, que la supervision par le collège de l'application de la PIEA devrait dépasser la simple vérification de la conformité et toucher des questions telles que l'équité et l'équivalence de l'évaluation des apprentissages. La *Commission* a été amenée à recommander à plusieurs collèges de veiller à l'application rigoureuse de leur PIEA.

L'organisation des études à l'enseignement ordinaire

À l'enseignement ordinaire, l'organisation des études, partout semblable, se caractérise par sa rigidité. Ainsi, tous les programmes techniques, peu importe leur degré de difficulté, comportent le ou à peu près le même nombre d'unités. Il en est de même pour les programmes préuniversitaires. Ils sont tous découpés en cours qui comportent toujours (sauf en éducation physique) un minimum de 45 heures-contact et sont offerts en sessions qui, de façon minimale, comptent chacune 82 jours. Sauf exception, les programmes de DEC sont offerts de jour et de manière générale durant deux sessions par année. Les programmes d'alternance travail-étude, où les règles de l'organisation des études ont été assouplies pour favoriser les stages en emploi et l'intégration des apprentissages, constituent l'exception la plus notable.

La *Commission* a aussi noté qu'il n'y a qu'un modèle d'organisation des études qui prévaut dans les collèges, même si ce n'est pas nécessairement celui qui conviendrait le mieux à tous les inscrits. Ainsi, l'analyse des plans de réussite a fait ressortir que si certains assouplissements ponctuels ont été apportés dans quelques collèges, par exemple la diminution du nombre d'élèves par classe en première session, les modifications de la séquence des cours en formation générale, les groupes-classe assignés au même professeur durant deux sessions consécutives, ces assouplissements sont d'envergure limitée. Peu de collèges ont même considéré l'organisation des études comme une des zones où des actions pourraient être posées en regard de la réussite.

Les causes de cette situation sont d'abord réglementaires. En effet, le règlement des études collégiales établit le cadre des études avec un degré de précision tel qu'il décourage toute initiative et toute recherche de souplesse. Pensons au nombre d'unités totales que doit comprendre un programme de DEC fixé à la décimale près. Pensons à la fixation du nombre d'unités allouées à la formation générale, unités qui sont ensuite réparties entre les disciplines, elles-mêmes identifiées et découpées en un nombre de cours pour chacune. Pensons enfin à la précision du nombre de jours de classe par session. Il y a là peu de place pour la créativité et la souplesse dans l'organisation des études. À cela s'ajoutent les

dispositions des conventions collectives des enseignants qui fixent très précisément le calcul de la charge individuelle de chacun, les règles de la sécurité d'emploi, le nombre de jours et surtout le moment de la prise de vacances (l'été).

Dans l'esprit de mieux servir les étudiants et de prendre en compte leurs caractéristiques et leurs besoins, il est temps d'introduire plus de souplesse dans l'organisation des études et de prendre un certain nombre de mesures à cette fin. On pourrait ainsi revoir le nombre d'unités allouées à chaque programme et permettre que les programmes soient de durée différente en fixant un nombre minimal et maximal pour l'ensemble. Cela aurait en plus l'avantage de faire disparaître le mythe de la *durée prévue* qui n'a été prévue dans aucune loi ou règlement et qui introduit un biais important dans la perception de la réussite. On pourrait aussi modifier la règle qui fixe le nombre minimal d'heures qui constituent un cours. Compte tenu de l'importance qu'elle occupe dans les programmes, il faudrait déployer l'offre de formation générale, fixer les objectifs et standards pour l'ensemble de la composante et laisser, comme pour les programmes, les collèges décider de sa mise en œuvre. Enfin, il faudrait veiller à assouplir les règles des conventions collectives et les règles budgétaires pour permettre, au besoin, l'organisation de plus de deux sessions par année et la définition de formats variés d'offre de programmes de DEC.

La *Commission* a constaté par ailleurs, qu'au-delà des éléments de contrainte évoqués plus haut, la rigidité de l'organisation des études s'explique aussi par le fait que les collèges n'exploitent pas autant qu'ils le pourraient certaines dispositions réglementaires qui permettraient d'assouplir l'organisation des études. Ainsi en est-il de l'article 12 du règlement des études collégiales qui ouvre la porte aux sanctions intermédiaires et de l'article 13 qui permet de créer des programmes expérimentaux; il est vrai que, jusqu'ici, le Ministère n'a pas montré beaucoup d'ouverture à cet égard. Ainsi en est-il aussi de l'utilisation de la plage horaire de 8 à 23 heures qui pourrait permettre de développer d'autres formats de programmes mieux adaptés à certaines clientèles ou d'offrir plus que deux sessions de 82 jours dans une année scolaire. Enfin, la supervision de la répartition des tâches, responsabilité des départements exercée *sous l'autorité du collège*, pourrait lever quelques contraintes liées au critère d'ancienneté qui est généralement utilisé pour cette répartition.

L'organisation des études à la formation continue

Le contraste est grand entre l'organisation des études à la formation continue et celui qu'on vient de décrire à l'enseignement ordinaire. Pour l'essentiel, les programmes offerts à la formation continue sont des programmes d'AEC. À ce titre, ils sont sous l'entière responsabilité des collèges qui peuvent les offrir selon des formats diversifiés, le jour

comme le soir, à temps plein comme à temps partiel. Tous les collèges publics et la plupart des collèges privés offrent de tels programmes de sorte qu'une banque d'environ 900 programmes d'AEC est disponible. Quelques collèges offrent aussi des DEC aux adultes avec une organisation scolaire assouplie.

Les programmes d'AEC sont d'une durée variable ajustée au nombre et à la difficulté des objectifs poursuivis, lesquels doivent correspondre à des besoins précis du marché du travail ou de la société. S'agissant d'une formation créditée, ils doivent respecter les politiques institutionnelles de l'établissement et se conformer à certaines règles en vigueur dans les programmes de DEC, par exemple quant au nombre d'heures-contact des cours. Comme dans le cas des programmes de DEC, le collège doit s'assurer de leur qualité et en rendre compte. Dans l'ensemble, ces formations sont appréciées par les élèves, les employeurs et les bailleurs de fonds.

La formation continue est un moyen privilégié pour ancrer la relation de chacun des collèges avec leur milieu. La *Commission* a maintes fois noté le dynamisme et l'esprit d'initiative des responsables de la formation continue. Pour répondre à des besoins émergents, ceux-ci n'ont pas hésité à élaborer des programmes entièrement nouveaux, lesquels ont, dans certains cas, conduit au développement de programmes de DEC. Ils ont cherché à offrir leurs programmes là où sont les besoins. Certains ont conclu des ententes avec d'autres établissements pour mieux desservir leur région.

Dans la majorité des collèges, la formation continue et la formation ordinaire se vivent comme deux solitudes. La formation continue, bien qu'elle relève de la haute direction du collège, fonctionne souvent comme une entité quasi indépendante. Les cours y sont donnés par des chargés de cours, souvent recrutés à la dernière minute, en fonction d'une offre de programmes dont les conditions changent fréquemment. Cette situation, peu propice à la création d'expertises stables, peut entraîner une instabilité dans l'organisation des études, que compensent au mieux l'encadrement fourni par les conseillers pédagogiques et le dévouement des personnels. Il existe cependant des établissements où formation continue et enseignement ordinaire sont intégrés sur le plan de la gestion pédagogique. Dans ce cas, et avec toutes les nuances qu'imposent les objectifs institutionnels et la culture du milieu, les programmes de la formation continue sont gérés comme ceux de la formation ordinaire et les politiques institutionnelles à caractère pédagogique s'appliquent intégralement.

Cette situation de relative distance entre la formation continue et la formation ordinaire s'explique d'abord par le fait que la plupart des encadrements réglementaires, notamment le Régime budgétaire et financier, sont différents dans les deux secteurs d'activités. La formation continue doit s'autofinancer, voire apporter sa contribution au budget général du

collège. Les règles de financement qui s'y appliquent sont spécifiques et ont pour conséquence de rendre difficile, pour les étudiants, le passage d'un secteur de formation à l'autre. Les étudiants de la formation continue n'ont d'ailleurs qu'un accès limité aux services offerts aux élèves inscrits de la formation ordinaire.

Il y aurait lieu de réexaminer la question du financement de la formation continue dans la perspective de chercher à rapprocher les conditions des étudiants de la formation continue de celles de l'enseignement régulier. L'hypothèse d'octroyer aux collèges une enveloppe ouverte paraît une voie à explorer. C'est le modèle utilisé dans l'enseignement ordinaire collégial où le financement s'ajuste à l'offre réelle qui, elle, répond aux demandes exprimées. Une implantation graduelle d'un tel mode de financement permettrait de compenser la baisse estimée du nombre de jeunes due à la baisse démographique et au dépeuplement des régions et de mieux répondre à l'augmentation des besoins de formation qualifiante à la fois pour le maintien de l'expertise de la main-d'œuvre et le développement de la société québécoise. Comme cette expertise ne s'acquiert pas toujours en un curriculum sans interruption depuis le primaire jusqu'au collégial ni dans les cadres planifiés du développement de la main-d'œuvre, un financement plus souple de la formation continue permettrait d'améliorer l'accessibilité de la population adulte au premier niveau de l'enseignement supérieur.

Les services aux étudiants

Les collèges ont toujours eu une grande marge de manœuvre dans l'organisation et la gestion des services aux étudiants. Depuis longtemps existe une gamme fort étendue et variée de services pour répondre aux besoins ressentis par les étudiants au cours de leurs études – aide pédagogique individuelle, information scolaire et professionnelle, orientation, aide disciplinaire, placement, aide financière, santé physique et psychologique, etc. – et d'activités parascolaires développées par les services d'animation culturelle et sportive pour enrichir leur milieu de vie et élargir leur formation. Tous ces services ont été durement touchés par la vague de compressions budgétaires des années 90. Certains ont dû être abandonnés, la plupart ont perdu des ressources et réduit leurs activités. Il faut reconnaître ici le dévouement du personnel de ces services qui a réussi dans ce contexte difficile à répondre aux principaux besoins des étudiants et à offrir des prestations de bonne qualité. L'opération *plans de réussite*, lancée en 2000 par le ministre de l'Éducation, a permis de corriger quelque peu les effets négatifs des compressions des années précédentes. Du personnel a pu être engagé et de nouvelles activités mises sur pied pour mieux répondre aux besoins des étudiants.

L'évaluation institutionnelle a permis de constater que les services sont pour la plupart grandement appréciés des étudiants qui les utilisent. À ce sujet, plusieurs collèges ont fait part de leurs préoccupations face à la baisse de fréquentation des activités parascolaires offertes par les services d'animation culturelle et sportive. Cela doit sans doute être mis en lien avec la situation des élèves qui sont de plus en plus nombreux à avoir un travail rémunéré et qui ont donc moins d'heures à consacrer aux activités parascolaires. Il est aussi permis de penser qu'au fil des ans et des générations qui se succèdent, non seulement le profil des élèves a changé, mais également leurs besoins. Or la *Commission* a noté que l'offre relève davantage d'un usage et d'une tradition qui s'est développée au fil des ans. Elle repose rarement sur une analyse précise des besoins des élèves et sur une véritable évaluation des services offerts, la plupart des collèges ajustant leur offre sur des données de fréquentation et d'utilisation des services. Une telle situation a amené la *Commission* à suggérer à plusieurs collèges de procéder à une analyse plus étoffée des besoins des élèves en vue de s'assurer que les services offerts y répondent adéquatement.

Certains services, en particulier ceux de l'aide pédagogique individuelle et d'orientation, font l'objet d'une forte demande au point que les ressources dont disposent les collèges ne suffisent pas. Les élèves ont été nombreux à le déplorer. En ce qui concerne le service d'orientation, il n'est pas certain que les étudiants y font toujours appel pour obtenir de l'aide dans leur choix de carrière. Selon des étudiants rencontrés, pour plusieurs, il s'agirait plutôt d'être conseillés dans leur cheminement scolaire à l'intérieur du collège, dans leur

choix de cours ou de programme. On peut penser que cela relève du service de l'aide pédagogique individuelle, mais ce service n'est pas toujours en mesure de répondre à la demande, étant souvent complètement occupé par le travail que requièrent les ajustements d'horaires et le respect des exigences réglementaires. Une connaissance plus précise des besoins des étudiants en matière d'orientation permettrait de mieux cibler les lacunes et de procéder aux ajustements nécessaires, qu'ils soient de l'ordre de l'ajout de ressources ou d'une meilleure organisation de ces services.

Les plans de réussite

Depuis un certain nombre d'années, les pressions se font de plus en plus fortes pour que toutes les activités et services offerts aux étudiants concourent à la réussite de leur projet de formation. Ainsi, le Renouveau de 1993, tout en maintenant l'objectif d'accessibilité pour le plus grand nombre d'élèves visait, entre autres objectifs, le développement d'une stratégie éducative axée sur la réussite. Si le Renouveau a d'abord touché les enseignants en exigeant qu'ils s'approprient de nouvelles méthodes pédagogiques et qu'ils resserrent les liens entre leurs cours en s'engageant dans l'approche programme, les services aux étudiants en ont aussi ressenti les impacts. En effet, les collèges ont été incités à ajuster les activités complémentaires aux programmes d'études et les services aux étudiants de façon à ce qu'ils contribuent à la réussite de ces derniers, et à se doter de méthodes efficaces de suivi du progrès des étudiants. En d'autres termes, le Renouveau exige non seulement le resserrement de liens entre les cours, mais également davantage de concertation sur les approches à privilégier sur les plans méthodologique, pédagogique et organisationnel.

La nécessité de la concertation a été rendue encore plus évidente lorsque le ministre de l'Éducation a demandé en 2000 que soit mis en place dans chaque collège un plan institutionnel de réussite. Les collèges se préoccupaient depuis longtemps de la réussite de leurs élèves, mais cette responsabilité était surtout assumée par les enseignants, auprès des élèves inscrits à leurs cours et par des professionnels intervenant auprès des élèves. L'obligation faite aux collèges d'adopter un plan de réussite s'est traduite par une conscientisation accrue de l'importance d'impliquer l'ensemble des intervenants d'un collège dans la poursuite de cet objectif. Il est maintenant acquis que tous ont un rôle et un impact à cet égard, du registraire aux responsables des ressources matérielles, de l'employé de soutien aux aides pédagogiques. Les plans de réussite présentés par les collèges tendent d'ailleurs à mettre en lumière l'importance de la convergence des mesures d'aide à la réussite, comme de l'implication de tous et chacun.

L'examen des bilans des premiers plans d'aide à la réussite adoptés par les collèges illustre bien l'importance de la concertation. La *Commission* a en effet analysé la progression des

indicateurs retenus en regard des mesures adoptées par les collèges et constaté des progrès réels, quoique encore limités, du taux de réussite en première session et du taux de persévérance. En colligeant les informations fournies par les différents collèges, en particulier ceux dont le plan paraît plus efficace, la *Commission* a noté que les progrès ne semblent pas attribuables à une mesure en particulier, mais plutôt à la concertation de l'ensemble des intervenants et à la mobilisation de la collectivité envers l'objectif de hausser la réussite et la persévérance, de même qu'à un choix judicieux des mesures à implanter. La gestion du plan est donc un facteur déterminant de son efficacité. Il faut qu'il y ait une direction claire, que les actions prévues soient bien coordonnées et qu'elles engagent l'ensemble des intervenants. À ce sujet, la *Commission* a noté au cours de l'évaluation institutionnelle, que certains collèges ont placé les services les plus étroitement reliés à la réussite sous l'autorité de la Direction des études dans le but de mieux coordonner leur action. Quelques-uns sont allés jusqu'à les regrouper dans une même direction et dans un même endroit. Cette tendance n'est pas encore très marquée, mais on peut penser qu'elle prendra de l'ampleur avec le développement des plans de réussite.

La *Commission* en est aussi arrivée à la conclusion qu'il est de la responsabilité de chaque collège de bien connaître les caractéristiques de sa population étudiante et de choisir en conséquence les mesures les plus susceptibles de favoriser la réussite. Au sujet de ce dernier point, il convient de remarquer que l'obligation faite aux collèges par le Ministère d'inclure dans leur plan de réussite certaines mesures précises – centres d'aide, tutorat, accompagnement vers des carrières scientifiques – ne devrait pas être reconduite. Il ne s'agit pas ici de juger de l'intérêt de ces mesures, mais bien d'affirmer que les collèges sont les meilleurs juges de l'efficacité de l'une ou l'autre dans leur contexte.

Le traitement des plaintes

La *Commission* a accordé une attention particulière au traitement des plaintes des étudiants car la question a été maintes fois soulevée au cours des visites. Pour plusieurs étudiants, la procédure à suivre n'est pas suffisamment connue et, de ce fait, nombre d'entre eux renoncent à porter plainte lorsque survient un désaccord avec un enseignant ou avec tout autre membre du personnel. Dans bien des collèges, les étudiants estiment que la procédure n'est guère accessible. Enfin, ceux qui persévèrent déplorent presque unanimement l'absence de suivi dans le traitement des plaintes. Il s'agit là d'une situation qui mérite qu'on s'y arrête.

Un collège sur deux dispose d'un système efficace et connu de traitement des plaintes. Non pas qu'il y ait absence de procédure, mais cette dernière se retrouve tantôt incluse

sommairement dans l'agenda étudiant, tantôt dans l'une ou l'autre des politiques institutionnelles ou encore éparpillée selon l'objet de la plainte dans plusieurs documents. Ne sachant à qui s'adresser, ni comment procéder, plusieurs renoncent à faire connaître l'objet de leur mécontentement.

Dans la majorité des collèges, les procédures mises en place requièrent des élèves qu'ils s'adressent en premier lieu à leurs professeurs lorsque l'objet de leur plainte est de nature pédagogique. Cette façon de faire, bien qu'elle se justifie sur le plan de la souplesse souhaitée pour le règlement des plaintes, n'en pose pas moins certains problèmes, ne serait-ce que celui de l'inconfort et de la gêne que peut représenter pour un élève le fait de devoir adresser sa plainte à la personne visée par cette dernière. Lorsque l'élève ne reçoit pas une réponse satisfaisante de son professeur, il peut soumettre sa plainte au coordonnateur du département concerné. La *Commission* a été à même de constater qu'à ce stade, il est fréquent que le processus ne soit pas clairement balisé, ce qui donne parfois lieu à des blocages liés à la solidarité départementale ou disciplinaire, voire à la préséance accordée à certaines règles émanant des conventions collectives. Enfin, lorsque les élèves ne trouvent pas satisfaction à ces deux premiers paliers, la plainte se retrouve le plus souvent logée à la Direction des études. Peu d'étudiants persévèrent jusque là, à moins d'être soutenus dans leurs efforts. Il y a lieu de se demander si cette façon de recevoir les plaintes favorise leur expression.

On peut aussi se questionner sur le suivi accordé aux plaintes. Compte tenu de la nature des problèmes portés à l'attention d'un collègue, lesquels peuvent requérir une analyse poussée et des vérifications, il est compréhensible que tous ne puissent être solutionnés dans l'immédiat. Dans ce contexte, il n'y a pas lieu de se surprendre que les étudiants, qui vivent dans l'immédiateté de leurs sessions, ne voient pas toujours les effets du suivi donné à leurs plaintes. Il est cependant très important de définir clairement le processus et d'en faire connaître les mécanismes de suivi afin que les élèves comprennent que s'ils ne bénéficient pas eux-mêmes des améliorations résultant de leur démarche, d'autres après eux en bénéficieront. La *Commission* a ainsi été amenée à maintes reprises à suggérer aux collèges de revoir les mécanismes assurant le traitement des plaintes des élèves en vue de mieux canaliser leurs doléances sur les plans pédagogique et personnel.

La *Commission* a relevé quelques pratiques exemplaires à cet égard. Certains collèges accompagnent les étudiants dans leur démarche en confiant la gestion des plaintes à une personne ou à un service. Non seulement les étudiants apprécient-ils semblable initiative, mais plusieurs trouvent déjà dans l'écoute de première ligne réponse à nombre de leurs questions. D'autres collèges ont confié à un ombudsman, nommé par le conseil d'administration, le mandat de veiller à ce que le processus établi pour donner suite aux

plaintes soit respecté. Enfin, dans d'autres collèges, l'association étudiante, avec l'appui du collège, accompagne les étudiants qui désirent adresser une plainte. Des pratiques comme les précédentes traduisent bien la place que l'étudiant occupe au sein du collège.

Les ressources humaines

La responsabilité de se doter des ressources nécessaires pour accomplir sa mission est l'une des caractéristiques essentielles d'un établissement autonome. Cette responsabilité ne se limite pas au choix des ressources, elle comporte aussi l'obligation d'assurer leur intégration, de veiller à leur développement et, de façon générale, de les gérer correctement. La Loi reconnaît aux collèges cette responsabilité. Cependant, à ce chapitre, la situation diffère grandement entre les collèges publics et privés. Ces derniers ont davantage d'autonomie à cet égard, alors que dans les collèges publics, les conventions collectives négociées à l'échelle provinciale contiennent des clauses qui limitent la marge de manœuvre des établissements notamment en ce qui concerne la dotation des professeurs.

La situation dans les collèges publics

Depuis 1994, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et les règlements obligent les collèges publics à se doter d'une politique de gestion des ressources humaines (PGRH) dûment adoptée par leur conseil d'administration et comprenant des dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de leurs employés. On s'attendrait donc à ce que, dix ans plus tard, tous les établissements disposent d'une politique dans laquelle ils exposent leur philosophie de gestion des ressources humaines et qui comprenne, de façon minimale, des programmes ou des dispositions conformes aux prescriptions réglementaires. Tel n'est pas le cas. Près de la moitié des cégeps ne disposent toujours pas d'une véritable politique de gestion des ressources humaines, nombreux étant encore ceux qui n'ont que des programmes ou des pratiques, c'est-à-dire des actions ou des activités qui peuvent être plus ou moins bien ordonnées selon le volet concerné, mais qui, n'étant pas intégrées dans une politique, ne sont pas approuvées par le conseil d'administration. En outre, même lorsqu'une politique a été adoptée, tous les volets ne sont pas toujours inclus ou n'ont pas été mis en pratique. Certains établissements, par exemple, s'en tiennent aux seules obligations que leur imposent les conventions collectives notamment à celles relatives à l'embauche et au perfectionnement. C'est dire que dans le domaine de la gestion des ressources humaines, les collèges n'ont pas exercé toutes les responsabilités qui leur reviennent.

Si on passe en revue les principaux volets des politiques adoptées, on constate que tous les collèges ont des programmes ou des pratiques relatives à l'embauche. La plupart se préoccupent de l'insertion professionnelle des employés, mais cela est souvent laissé sans coordination aux départements et services. Tous ont des pratiques de perfectionnement,

mais ces pratiques ne sont pas toujours intégrées dans une politique du perfectionnement. Du perfectionnement collectif est régulièrement organisé sur des sujets susceptibles d'intéresser le personnel et de combler des besoins : approche par objectifs et standards, technologie de l'information, etc. À ce sujet, il convient de signaler la mise au point de programmes de formation destinés aux nouveaux enseignants qui touchent autant les volets pédagogique, didactique et technologique de l'enseignement.

Jusqu'à maintenant, seulement quelques cégeps ont donné suite à l'obligation de mettre en pratique des programmes d'évaluation régulière de tous leurs employés. La plupart ont cependant des pratiques d'évaluation de leurs nouveaux enseignants, mais on ne peut en dire autant de l'évaluation des autres nouveaux membres du personnel laissée le plus souvent à la discrétion des supérieurs hiérarchiques. En résumé, il faut conclure que rares sont les cégeps qui se conforment entièrement aux exigences de la Loi et des règlements en ce domaine.

Les collègues ont par ailleurs développé d'autres programmes et mis au point certaines pratiques très intéressantes. Ainsi, presque tous les cégeps disposent d'un programme d'aide aux employés, lequel paraît efficace puisque, selon les collègues, entre 5 % et 10 % du personnel l'utiliserait annuellement. Plusieurs ont une politique de valorisation du personnel leur permettant de reconnaître la contribution de leurs employés.

Cette situation de développement incomplet des politiques de gestion des ressources humaines provient du fait que, dans plusieurs collèges, la gestion des conventions collectives et des relations de travail prend le pas sur une véritable gestion du personnel, ce qui signifie qu'on y est avant tout préoccupé de s'assurer du respect des différentes clauses des conventions et de veiller à éviter tout ce qui paraît susceptible de causer des conflits avec l'un ou l'autre des syndicats⁹. Ainsi, si les programmes d'évaluation du personnel tardent tant à être mis en place, c'est que les syndicats s'y opposent, en particulier ceux des enseignants. Pour les mêmes raisons, certains collèges n'ont pas mis sur pied de programmes de valorisation de leur personnel. Par ailleurs, il faut reconnaître que les directions n'ont pas toujours exercé le leadership nécessaire à l'avancement de ces dossiers. Le souci de maintenir des relations de travail harmonieuses est positif et honore à la fois les syndicats et les établissements qui en sont animés. Mais le respect des droits et obligations contenus dans une convention collective ne constitue que l'un des aspects de la gestion des ressources humaines. Gérer les ressources humaines dans le seul univers clos

9. Les cégeps comptent minimalement 3 regroupements syndicaux, celui des enseignants, du personnel professionnel et celui du personnel de soutien, auxquels il faut ajouter l'association des cadres et gérants. Chacun des syndicats locaux est affilié à la centrale syndicale de son choix et il arrive rarement que les différents syndicats soient affiliés à la même centrale. La situation est encore plus complexe dans les cégeps ayant plusieurs sites de formation.

des relations de travail appauvrit cette gestion. La motivation intrinsèque du personnel est d'un autre ordre; elle fait appel au sens de l'activité professionnelle et à l'engagement individuel à l'égard d'une mission; ce sont là des dimensions qui, parmi d'autres, débordent du champ des rapports qu'un syndicat et un établissement entretiennent. La *Commission* a été à même de constater que les collègues qui s'acquittent de leurs responsabilités à cet égard ne s'en tiennent pas aux seules relations de travail.

Certaines clauses des conventions collectives ont eu des effets importants sur le développement du corps professoral des établissements publics. C'est le cas de celles portant sur la sécurité d'emploi qui limitent le pouvoir des établissements de choisir et garder leurs enseignants en établissant la sécurité d'emploi sur une base régionale. Cette pratique différencie nettement les collèges publics des collèges privés. Si elle a des effets intéressants sur la carrière des enseignants, elle a aussi des inconvénients. D'une part, elle limite sérieusement l'autonomie des établissements, puisque des professeurs peuvent leur être imposés, ce qui n'est pas le cas des établissements privés, et accrédite l'idée que le véritable employeur des enseignants est le ministère de l'Éducation. D'autre part, elle désavantage surtout les jeunes professeurs et peut les conduire à un certain désintérêt à l'égard des collègues qui les emploient, mais d'où ils peuvent être délogés en tout temps. Cette pratique a d'ailleurs conduit les directions les plus expérimentées à mettre en place une série de mesures, allant jusqu'au refus d'ouvrir un poste afin de contourner cette disposition. Au total, on peut s'interroger sur l'efficacité réelle de ces clauses. Cette question gagnerait à être réexaminée pour le mieux-être de tous et, en particulier, des jeunes professeurs. D'autres moyens, mieux adaptés à l'enseignement supérieur et au contexte actuel, permettraient peut-être d'arriver aux mêmes fins, par exemple plus de possibilités de mobilité à l'intérieur même d'un collège entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement continu ou entre les diverses catégories de personnel, plus de flexibilité dans le calcul de la tâche, plus d'autonomie dans la négociation et l'application des conventions collectives, etc.

En résumé, il faut constater que les collègues n'ont pas toujours utilisé la marge de manœuvre dont ils disposent et ils n'ont pas toujours fait preuve du leadership nécessaire pour élaborer des politiques efficaces de gestion de leurs ressources humaines. Beaucoup de travail reste à faire en ce domaine. Même si le climat de travail est en général plutôt bon, la fréquence des boycotts, la rigidité des conventions collectives et, dans certains cas, le nombre élevé de griefs, montrent que des ajustements seraient nécessaires.

La situation dans les collèges privés

Les collèges privés n'ont pas l'obligation de se doter d'une politique de gestion des ressources humaines. Néanmoins, la plupart d'entre eux ont développé des pratiques favorisant non seulement l'embauche de candidats qualifiés, leur insertion et leur perfectionnement, mais également des pratiques d'évaluation visant autant les personnels enseignant et professionnel que le personnel de direction. Ces établissements n'ont pas eu à composer avec les différents boycotts qui ont eu cours dans les établissements publics et la participation des enseignants dénote leur attachement à leur collège ainsi que le partage des valeurs propres à chacun. Même lorsque surviennent des différends qui entraînent des contestations, elles donnent rarement lieu à des grèves ou des boycotts qui pourraient mettre en danger l'institution. D'autres facteurs, comme les inquiétudes entourant des transformations majeures de l'établissement ou des réorientations touchant les valeurs institutionnelles, peuvent aussi affecter le climat de travail. De telles situations peuvent se produire à l'occasion de transfert de propriété ou de difficultés financières importantes affectant la vie d'ensemble d'un établissement. Mais, règle générale, le climat de travail est bon.

Les ressources matérielles et financières

Au sujet de l'utilisation des ressources matérielles, l'autonomie des collèges est considérable et généralement bien assumée. La *Commission* a noté les efforts déployés dans de nombreux collèges pour bien aménager leurs locaux en prenant soin de procéder autant que possible aux regroupements les plus opportuns. Ainsi, on trouve des salles de travail réservées aux étudiants d'un programme à proximité des bureaux des professeurs. Dans plusieurs collèges, on observe que la bibliothèque est devenue un véritable centre d'apprentissage avec ses ressources informationnelles, ses aires de travail et fréquemment la présence d'autres ressources comme des centres d'aide. De façon générale, les équipements paraissent répondre aux besoins et la *Commission* a rarement été saisie d'insatisfaction à ce sujet. Il faut noter cependant que la mise en œuvre de l'approche programme et l'utilisation des technologies de l'information et des communications requièrent un nombre de plus en plus grand de locaux et d'équipements spécialisés. Plusieurs collèges ont fait part de leur préoccupation à ce sujet.

La *Commission* a aussi remarqué les progrès considérables réalisés au cours de la dernière décennie en ce qui concerne l'accessibilité à des ressources informatiques de bonne qualité. Les étudiants sont de moins en moins nombreux à exprimer du mécontentement à cet égard. L'accès à Internet est généralisé et de plus en plus de professeurs et d'étudiants l'utilisent pour communiquer entre eux et pour réaliser des travaux de recherche. Du progrès reste à faire cependant dans l'utilisation des technologies de l'information à des fins pédagogiques. La situation dans ce domaine varie suivant les collèges, certains s'étant donné des objectifs ambitieux et des plans pour les atteindre, d'autres ayant adopté une attitude plus attentiste. Tous s'attendent cependant à faire face à une augmentation croissante des besoins au cours des prochaines années. Par ailleurs, au chapitre de la gestion pédagogique, de plus en plus de collèges disposent de systèmes performants d'information mais, dans la plupart des cas, il s'agit de progrès récents.

Le modèle d'allocation des ressources du ministère de l'Éducation est déterminé, dans le cas des collèges publics, à partir de la formule FABES¹⁰ et, dans le cas des privés, par une formule du même type. Elles sont généralement bien acceptées par les établissements. Cependant, plusieurs collèges ont fait remarquer le nombre de plus en plus important de financements ciblés. Dans la mesure où ces financements limitent la marge de manœuvre déjà fort mince des collèges, il y aurait lieu de les intégrer le plus possible au financement régulier. Par ailleurs, la gestion financière est alourdie par l'existence de près de 200

10. F représente la partie fixe, A le financement des activités, B celui des bâtiments, E le salaire des enseignants et S les financements spéciaux.

annexes budgétaires. Il y aurait lieu de revoir la pertinence de chacune d'elles et de ne conserver que les seules qui réfèrent à des situations particulières. Ainsi, les collèges pourraient-ils compter sur un financement stable sur lequel appuyer leur planification à moyen terme.

Sans être mauvaise, la situation des collèges sur le plan financier est moins rose. Les dernières années ont été marquées par des compressions importantes sans que les collèges disposent de beaucoup de marge de manœuvre pour équilibrer leur budget, étant donné les exigences des conventions collectives des enseignants et les dépenses peu compressibles de chauffage, d'électricité, de téléphone, etc. Les collèges ont été obligés d'utiliser la faible marge de manœuvre dont ils disposaient pour opérer un resserrement financier et certaines catégories de personnel ont davantage contribué aux sacrifices demandés. L'évaluation institutionnelle a d'ailleurs permis de constater en plusieurs endroits le ressentiment qui en est résulté chez les professionnels et les employés de soutien et l'alourdissement de tâches important chez les cadres et les gérants.

Les établissements ont aussi réalisé des économies dans divers postes budgétaires en réduisant l'accessibilité à certains services et la gamme d'activités parascolaires et en faisant preuve d'initiatives comme le regroupement des achats, l'élaboration d'un programme d'économie d'énergie, etc. Ils ont enfin accru les revenus provenant de sources externes en développant leurs secteurs d'activités autofinancées. De façon générale, la *Commission* estime que les collèges utilisent avec efficacité leurs ressources financières. Peu se retrouvent aujourd'hui en situation difficile.

Les pratiques de communication

Diverses lois encadrent les pratiques de communication des collèges publics et privés, dont la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, la *Loi sur le droit d'auteur* et la *Convention concernant la reproduction des œuvres littéraires dans les établissements d'enseignement collégial*. La Commission a constaté que ces lois sont respectées. Plusieurs collèges ont ainsi adopté un code d'éthique et de déontologie pour assurer la protection des renseignements personnels et le respect des règles d'éthique. L'accès aux dossiers des étudiants est strictement réservé aux personnes qui en ont le droit. Des mesures ont été mises en place pour veiller au respect de la propriété intellectuelle.

Les collèges accordent une grande importance à leurs pratiques de communication à l'externe comme à l'interne. Ils se préoccupent de l'intégrité et de la transparence de l'information qu'ils livrent. À cette fin, ils ont développé de nombreux outils sur des supports diversifiés qui leur permettent de faire connaître leurs programmes et leurs services et de rejoindre leurs partenaires externes : rapport annuel, dépliants promotionnels, site Internet, etc. Certains organisent régulièrement des rencontres avec les agents socioéconomiques de leur région, plusieurs visitent les écoles pour y rencontrer de futurs étudiants ou discuter avec les conseillers en orientation, la plupart tiennent des journées porte ouverte à l'intention des candidats potentiels et de leurs parents. Malgré ces efforts, un certain nombre de collèges éprouvent des difficultés à développer des relations suivies et fructueuses avec leur milieu externe, ce qui peut freiner leur développement, ou projeter une image qui ne correspond pas à leur réalité. L'adoption d'un plan de communication mettant à contribution l'ensemble de la communauté du collège pourrait permettre de surmonter ces difficultés.

Les collèges disposent généralement d'une grande quantité de moyens de diffusion de l'information et de communication avec leur personnel et leurs étudiants : journaux, bulletins, écrans de télévision, liens Intranet. Nombreux sont les collèges qui ont implanté des systèmes interactifs qui facilitent grandement ces communications, notamment entre les étudiants et le Service de l'organisation scolaire. Dans la plupart des cas, à l'intérieur des collèges, l'information est abondante, trop au dire de certains qui jugent qu'il est difficile d'y retrouver celle dont on a vraiment besoin et qui aimeraient une information mieux ciblée. Lorsqu'il y a problèmes, ils sont dus au manque de consultation et de lieux d'échanges informels, parfois de transparence en ce qui regarde les décisions adoptées par la direction. Cela peut entraîner un affaiblissement de l'adhésion du personnel à la mission et aux objectifs de l'établissement.

La *Commission* a suggéré à plusieurs collèges de se doter d'une politique des communications et de mettre en place un plan pour remédier aux problèmes observés tant à l'interne qu'à l'externe et favoriser une plus grande mobilisation de l'ensemble du personnel autour des objectifs et des intérêts de l'établissement.

La planification du développement

Toute institution doit pouvoir planifier le développement de ses activités pour réaliser sa mission. Dans le cas des collèges, cela signifie pouvoir planifier le développement de ses programmes d'enseignement et des activités liées aux volets complémentaires de sa mission.

Dans le cas des programmes conduisant au DEC, l'autonomie des collèges est limitée par la nécessité d'obtenir l'autorisation du ministre de l'Éducation. Les collèges doivent faire preuve d'initiative et présenter des propositions au MEQ, lesquelles auront d'autant plus de chance d'être accueillies si elles s'appuient sur une bonne étude des besoins et des ressources nécessaires et si elles font partie du plan de développement de l'établissement. La *Commission* a néanmoins remarqué que la pertinence de la demande et la rigueur de l'analyse préalable ne sont pas, à elles seules, une garantie de succès. En l'absence d'une véritable carte interordre de la répartition des programmes, il est difficile en effet de comprendre quels critères président à l'octroi des autorisations ou à leur refus. À cela s'ajoute la problématique des collèges en région pour lesquels les critères relatifs à l'analyse des besoins existants sont insuffisants. Dans le cas de ces derniers, il faut espérer qu'ils sauront dans leur plan stratégique se donner des axes de développement et identifier des créneaux dans lesquels ils pourraient exceller, auquel cas le Ministère devrait ajouter à ses critères d'analyse des besoins, la préoccupation d'aider ces collèges à atteindre leurs objectifs de développement et ceux de la région qu'ils desservent.

Dans le cas des autres activités, les collèges jouissent d'une latitude beaucoup plus grande. Certains, par exemple, ont fortement développé le secteur de la formation continue et mis au point une gamme impressionnante de programmes d'AEC que, dans certains cas, ils partagent avec des collèges avoisinants. D'autres collèges se sont efforcés de répondre aux besoins des entreprises et des institutions de leur région en leur offrant des programmes sur mesure ou des services qui répondent à leurs attentes. Enfin, plusieurs collèges gèrent un centre de transfert technologique et parrainent des projets d'aide au développement international.

Le développement de ces activités s'est-il fait sur la base d'une planification serrée? L'évaluation institutionnelle a montré que ce n'était habituellement pas le cas. Plusieurs collèges ont développé au cours des années des habitudes de planification à moyen terme et des plans de développement sectoriels ou thématiques comme les plans de réussite, les plans d'évaluation des programmes, de développement de l'informatique, des nouvelles technologies, des nouveaux programmes, etc. Mais ces plans sont rarement intégrés dans un plan d'ensemble. Plus souvent qu'autrement, le développement s'est fait en réaction

aux circonstances ou par souci de tirer parti des opportunités qui se présentaient. Rares en effet sont les collèges qui disposaient au moment de l'évaluation d'un véritable plan stratégique, comportant des objectifs mesurables, des moyens d'action précisés et des indicateurs de progrès.

À la décharge des collèges, il faut noter que le recours à une démarche de planification stratégique est relativement nouveau dans le domaine de l'éducation. Cela est particulièrement vrai du secteur collégial public qui, vu sa dépendance étroite au ministère de l'Éducation avant 1993, n'éprouvait sans doute pas la nécessité, voire l'intérêt, de se donner des mécanismes rigoureux de planification stratégique. Encore récemment, des intervenants externes, comme le ministère de l'Éducation ou la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, ont imposé des contraintes sérieuses et des échéanciers serrés aux établissements : plan de réussite, évaluation de programme, etc., qui ont pu perturber le déroulement prévu de leurs opérations. Si on veut que les établissements assument mieux leur responsabilité de planification, comme le laisse sous-entendre l'obligation de se doter d'un plan stratégique, il faudra s'efforcer de respecter davantage l'autonomie de chacun. Lorsque des interventions seront requises, il faudra les prévoir suffisamment tôt et s'efforcer d'en minimiser l'impact sur leur planification.

L'assurance de qualité

Dans l'enseignement supérieur, on s'attend à ce que les établissements soient en mesure d'assurer la qualité de leurs programmes et de leurs diplômes et d'en rendre compte publiquement. Cette reddition de comptes se fait habituellement dans le cadre d'évaluations réalisées par des agences externes comme la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Ces agences peuvent témoigner de la qualité de la gestion, en particulier de la gestion pédagogique, d'un établissement ou encore de la qualité de ses programmes et, le cas échéant, proposer des améliorations. C'est ainsi qu'au cours de ses évaluations, la *Commission* a été amenée à faire aux établissements des recommandations et des suggestions d'amélioration. S'agissant de recommandations, la *Commission* leur a demandé de lui faire part des correctifs apportés. Elle a ainsi pu constater les améliorations et ainsi témoigner de la qualité des prestations des établissements. Ce ne sont cependant pas les agences qui assurent quotidiennement la qualité d'un établissement et de ses programmes. Il revient aux établissements eux-mêmes de se doter des moyens nécessaires pour assurer la qualité de leurs prestations.

Le Renouveau de 1993 imposait aux collèges de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) et tous les collèges offrant des programmes conduisant au DEC ont maintenant leur PIEP qu'ils utilisent pour évaluer régulièrement leurs programmes. La *Commission* a d'ailleurs procédé à l'évaluation de chacune de ces PIEP aussi bien sur papier que dans le cadre de l'évaluation d'un programme. Dans le rapport synthèse qui a suivi l'examen de l'application des PIEP, la *Commission* écrivait :

En définitive, même si des pas restent à faire dans le développement de la fonction et de la culture d'évaluation dans les collèges, la Commission constate que des progrès remarquables ont été accomplis depuis une dizaine d'années et que cette première application des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes a confirmé le potentiel des PIEP en tant qu'outils favorisant la réalisation d'évaluations efficaces. Cela marque ainsi une étape importante dans la prise en charge par les collèges de leurs responsabilités à l'égard de la gestion des programmes. À la suite de cet exercice, les collèges sont encore mieux instrumentés pour mener des évaluations de programmes d'une manière autonome.

L'évaluation institutionnelle confirme cette conclusion. En effet, les collèges ont démontré dans leurs rapports d'évaluation leur capacité de porter des jugements critiques sur leurs activités et de prendre les moyens nécessaires pour s'améliorer. Ainsi, dans plusieurs collèges, le plan d'action accompagnant le rapport d'autoévaluation était en bonne voie de

réalisation et des correctifs avaient déjà été apportés pour remédier à certains problèmes au moment de la visite. De plus, certaines faiblesses notées au cours des opérations précédentes de la *Commission*, en particulier l'absence d'un système performant d'information sur les programmes, sont en bonne voie d'être corrigées. Enfin, avec la présence de leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, les collèges sont mieux outillés pour garantir la qualité de l'évaluation de leurs étudiants et la compétence de leurs diplômés. Bref, en ce qui concerne leurs programmes de formation, on peut affirmer que les collèges disposent maintenant des moyens pour en assurer la qualité.

Des progrès restent cependant à faire avant qu'on puisse affirmer qu'une véritable culture d'évaluation est présente dans tous les établissements. Comme la *Commission* a pu le constater au cours de l'évaluation institutionnelle, ce ne sont pas toutes les activités et tous les services qui sont régulièrement soumis à des examens pour juger de leur qualité et de leur pertinence. Cela a d'ailleurs été signalé dans les chapitres précédents. On peut cependant penser qu'avec le développement de la planification stratégique, les collèges prendront l'habitude de porter un regard critique d'abord, sur les progrès réalisés dans le cadre de leur plan et, par la suite, sur l'ensemble de leurs activités et de leurs performances.

Conclusion

Le Renouveau de l'enseignement collégial de 1993 comportait deux orientations majeures : l'intention de décentraliser vers les collèges une partie de plus en plus grande des responsabilités de gestion, en particulier de gestion pédagogique, et la volonté d'assurer une plus grande cohérence des programmes. Cela s'est traduit par un certain nombre de mesures et de modifications à la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et au *Règlement sur le régime des études collégiales* qui, tout en ayant pour effet de confier davantage de responsabilités aux collèges, en encadrent l'exercice dans des règles précises et les obligeaient à rendre compte de leurs activités. Cette tendance s'est poursuivie au cours des années qui ont suivi avec, entre autres obligations, celle faite aux collèges de se doter d'un plan de réussite et récemment, pour les cégeps, d'un plan stratégique. C'est dans ce contexte qu'a été réalisée l'opération d'évaluation institutionnelle qui devait amener la *Commission* à porter un jugement sur le fonctionnement global de chacun des collèges et à en tirer des conclusions pour l'avenir.

L'opération a permis de constater que les collèges ont, dans l'ensemble, bien assumé les nouvelles responsabilités qu'ils s'étaient vu confier et qu'ils se sont correctement approprié le nouveau cadre réglementaire. Du travail considérable a été réalisé pour resserrer la cohérence des programmes et maîtriser l'approche par objectifs et standards. Dans chaque établissement, on a mis en place la commission des études prévue par la Loi et des comités de programme qui ont combiné leurs efforts pour mettre en œuvre efficacement les programmes d'études et en assurer la qualité. À cette fin, on a développé des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes qui permettent de porter des jugements fiables sur leur valeur et d'en témoigner. On a aussi développé des plans de réussite qui donnent déjà des résultats intéressants et démontrent le souci des établissements de placer l'étudiant au cœur de leur mission. Bref, le chemin parcouru est important et on peut affirmer que les collèges disposent maintenant des principaux instruments dont ils ont besoin pour offrir de façon plus autonome un enseignement de qualité.

Du travail reste cependant à faire pour que les collèges atteignent leur plein potentiel d'établissements d'enseignement supérieur. D'une part, certains ont encore à compléter la mise en place de quelques volets du Renouveau, soit que les structures prévues, par exemple la commission des études et les comités de programme, ne soient pas encore entièrement fonctionnelles, soit que certaines politiques, en particulier la politique de gestion des ressources humaines, n'aient pas encore été entièrement développées. D'autre part, le cadre réglementaire, dont le *Règlement sur le régime des études collégiales*, paraît encore beaucoup trop contraignant pour des établissements d'enseignement supérieur aux missions diversifiées et complexes œuvrant dans des environnements très variés.

Maintenant que les collèges disposent des moyens d'assurer la qualité de leurs activités et qu'existe la *Commission* pour en rendre compte, un cadre réglementaire aussi serré que le cadre actuel et des descriptions de programmes aussi élaborées et précises ne peuvent que freiner les initiatives et la créativité des établissements dans la mise au point de programmes mieux adaptés à leur contexte et de méthodes pédagogiques novatrices.

Les conventions collectives des enseignants des cégeps devraient aussi être revues. Héritées d'une période où les cégeps fonctionnaient sous la supervision du ministère de l'Éducation, elles sont très rigides, très détaillées et, en cela, fort éloignées des conventions plus souples que l'on retrouve ailleurs en enseignement supérieur. À certains égards, elles constituent un empêchement au développement des cégeps dans la mesure où elles peuvent retarder la réalisation de changements nécessaires pour améliorer l'enseignement, comme on a pu le constater pour la mise en place de l'approche programme, et rendre difficile la mobilité à l'intérieur de l'établissement et, de ce fait, un rapprochement entre les personnels affectés aux divers volets de sa mission. En outre, comme elles sont entièrement négociées à l'échelle du réseau, elles ne sont pas nécessairement adaptées à la situation de chaque collègue. Enfin, on peut penser que les conventions collectives, comme le cadre réglementaire, accréditent l'idée que les choses importantes se passent hors de l'établissement et, en ce sens, peuvent contribuer à affaiblir la solidarité des enseignants à l'égard de leur collègue.

Au terme de ce bilan, la *Commission* est à même de témoigner du travail remarquable accompli par les collèges depuis l'implantation du Renouveau. Ils ont montré qu'ils étaient en mesure d'assumer consciencieusement leur responsabilité d'offrir un enseignement de haut niveau, d'en assurer la qualité et d'en rendre compte de façon crédible. Ils ont aussi montré que lorsqu'ils disposaient d'un degré suffisant d'autonomie, ils étaient capables d'innover et de répondre encore mieux aux besoins de leurs étudiants et de leurs partenaires. La *Commission* estime qu'il faut poursuivre dans la voie du Renouveau et que le moment est venu de lever les contraintes qui limitent l'exercice des responsabilités des collèges et de leur donner une plus grande marge de manœuvre dans la gouverne et le développement de leurs activités. C'est à cette condition qu'ils pourront continuer de progresser et d'améliorer tant la qualité de la formation que celle des services rendus.

Dans cet esprit, la *Commission* formule un certain nombre de recommandations au ministre de l'Éducation et aux collèges afin de contribuer à la réalisation des améliorations souhaitées.

La Commission recommande d'assouplir les dispositions réglementaires de façon à permettre l'offre de programmes conduisant à l'obtention du diplôme d'études collégiales dans des formats diversifiés pouvant mieux correspondre aux besoins des élèves.

La Commission recommande d'alléger le régime budgétaire et financier et d'intégrer les financements ciblés au modèle d'allocation des ressources de manière à assurer aux collèges un financement plus stable.

La Commission recommande que soit rapatriée dans les collèges la négociation des dispositions des conventions collectives qui, selon la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic, devraient être négociées localement.

La Commission recommande que tous les cégeps se conforment entièrement aux exigences de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et adoptent une politique de gestion des ressources humaines comportant notamment un programme d'évaluation de tous leurs personnels.

La Commission recommande de prendre les moyens nécessaires pour s'assurer que les conseils d'administration jouent pleinement et efficacement leur rôle et de favoriser la pleine et entière participation de tous leurs membres.

La Commission recommande de prendre les moyens nécessaires pour permettre aux commissions des études de jouer efficacement le rôle qui leur est dévolu par la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et, au besoin, de revoir leur composition et la durée du mandat de leurs membres.

La Commission recommande de veiller à ce que les personnes appelées à occuper les fonctions de directeur général et de directeur des études bénéficient d'une période d'appui professionnel lors de leur entrée en fonction et qu'elles aient accès au perfectionnement dont elles ont besoin pour bien s'acquitter de leur mandat.

La Commission recommande de procéder plus systématiquement à une évaluation des services et des activités qui sont offerts aux étudiants de façon à mieux répondre à leurs besoins.

Annexe 1

Démarche adoptée par la Commission

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a annoncé sa décision de procéder à une évaluation institutionnelle en juin 2000 et publié un guide¹¹ à cet effet pour aider les collèges dans cet exercice. La *Commission* a également tenu 17 séances d'information au cours de l'automne 2000 auxquelles près de 250 personnes provenant de 72 établissements ont participé. La Commission a ainsi voulu préciser la portée qu'elle entendait donner à cette évaluation, en particulier l'importance accordée à la mission éducative, et expliciter les critères retenus. À la suite des séances d'information, la *Commission* a également publié sur son site Internet une foire aux questions donnant davantage de précisions sur certains aspects et certaines interrogations soulevées par les collèges dans le cadre de sa tournée d'information.

La *Commission* avait également offert aux collèges qui le désiraient de soumettre, sur une base volontaire, leur devis d'évaluation à la *Commission*. Ces derniers avaient ainsi la possibilité d'avoir l'avis de la *Commission* sur la démarche qu'ils entendaient mettre de l'avant pour procéder à l'évaluation institutionnelle de leur établissement. Vingt-cinq collèges ont soumis leur devis à l'attention de la *Commission*, dont 18 collèges publics, 5 collèges privés et 2 établissements relevant d'un ministère. Un certain nombre de collèges a par ailleurs invité la *Commission* à venir présenter et expliquer à leurs employés, notamment dans le cadre de journées pédagogiques, les objectifs poursuivis et la démarche retenue. Huit ateliers d'information ont ainsi été tenus, dont sept dans des collèges publics.

La démarche retenue par la *Commission* repose, comme pour les opérations précédentes, sur une autoévaluation réalisée par chacun des collèges offrant un diplôme d'études collégiales¹². Pour déterminer les orientations de cette vaste opération, la *Commission* a d'abord fait appel à l'expertise d'un certain nombre de personnes bien au fait des différentes dimensions liées autant à la réalité des collèges publics que privés en vue de définir les critères (voir annexe 2) et l'approche qu'elle retiendrait. Un premier comité consultatif a ainsi appuyé la *Commission* dans l'élaboration du Guide d'évaluation institutionnelle (voir annexe 3). Par la suite, un second comité consultatif a été formé afin de procéder à l'élaboration d'outils d'évaluation, de définir le cadre opérationnel des visites et de participer aux visites dans les établissements (voir annexe 4).

La *Commission* s'est également adjoint les services de près de 70 experts provenant principalement des établissements d'enseignement collégial, publics et privés, ainsi que de personnes provenant du milieu universitaire et socioéconomique pour former les comités de visite¹³ dans chacun des établissements visés par l'évaluation. Ces personnes, dont l'expérience relevait autant des volets pédagogique qu'administratif d'un établissement d'enseignement collégial, ont mis leur expertise au service de la *Commission* dans le cadre de cette évaluation. Chacun des experts recrutés par la *Commission* a par ailleurs bénéficié d'une séance de formation en vue d'expliquer les objectifs

-
11. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Guide d'évaluation institutionnelle*, juin 2000, 29 p.
 12. Soixante-douze établissements étaient initialement visés par l'évaluation, mais certains, en raison de circonstances particulières, ont obtenu l'autorisation d'en reporter la réalisation. Au terme de l'opération, la Commission aura analysé 69 rapports d'établissements et effectué autant de visites.
 13. Chaque visite d'évaluation est réalisée par un comité comprenant habituellement cinq personnes, dont un commissaire et un agent de recherche de la Commission, un membre du comité consultatif ainsi que deux personnes provenant du milieu collégial, universitaire ou socioéconomique et agissant à titre d'experts.

poursuivis par l'évaluation et de préciser la nature de la contribution attendue de chacun des experts.

Les visites se sont échelonnées sur une période de deux ans, soit de l'automne 2002 à l'automne 2004. Elles ont permis de valider les rapports d'autoévaluation produits par les collèges, de compléter l'information dans certains cas en vue de bien comprendre la situation propre à chaque collège et de prendre en compte les changements apportés depuis la réalisation de l'autoévaluation. Il faut ici préciser que plusieurs mois avaient pu s'écouler entre la réception du rapport d'un collège et la visite de la *Commission*. Les visites, habituellement d'une durée de trois jours, ont souvent été l'occasion d'échanges fructueux avec l'ensemble des personnes travaillant au sein des établissements, au premier chef les directions des établissements compte tenu de la nature de l'évaluation, mais également avec les membres des principales instances, tels le conseil d'administration et la commission des études, de même qu'avec les enseignants, les professionnels, les employés de soutien et les étudiants.

Dans son guide, la *Commission* avait invité les collèges à prendre en compte les cinq années précédant l'autoévaluation à titre de période de référence. La grande majorité des collèges ont ainsi produit un rapport qui dresse un bilan de leur situation pour les années 1996 à 2001. Les collèges n'étaient pas tenus de faire des enquêtes ou des sondages, mais près de la moitié des collèges ont voulu enrichir leur analyse en procédant de la sorte. La plupart des collèges ont procédé à des consultations auprès de leurs différentes catégories de personnel selon les aspects les concernant.

Dans la très grande majorité des collèges, l'évaluation a été placée sous la responsabilité du directeur général qui en a confié la réalisation à un comité d'évaluation regroupant autant des cadres, des professionnels, des enseignants¹⁴. Quelques collèges ont directement investi leur conseil d'administration de la responsabilité de suivre les travaux liés à l'évaluation institutionnelle, soulignant ainsi le caractère hautement institutionnel d'une telle évaluation. Quelques collèges ont confié à un consultant externe le soin de réaliser l'évaluation. Il pouvait s'agir, dans certains cas, de personnes qui avaient déjà été à l'emploi du collège et qui connaissaient bien la culture institutionnelle; dans d'autres cas, la personne qui s'était vu confier un tel mandat, comme a pu le constater la *Commission*, n'est pas toujours parvenue à cerner avec justesse les différentes dimensions prises en compte par l'évaluation et il en est le plus souvent résulté un rapport qui ne rendait pas justice aux collèges.

Les rapports produits par les collèges tenaient généralement entre 150 et 200 pages et étaient complétés d'annexes apportant des compléments d'information sur chacun des points abordés par l'évaluation. La *Commission*, dans son guide, avait souligné qu'elle prendrait en compte la rigueur et la transparence de la démarche, ainsi que la profondeur de l'analyse et la pertinence des conclusions. À cet égard, la *Commission* a pu constater des progrès, bien que de nombreux rapports demeurent trop descriptifs. Tel que demandé, presque tous les collèges ont accompagné leur rapport d'un plan d'action en vue d'apporter les améliorations souhaitées et précisant les priorités, le partage des responsabilités et l'échéancier de réalisation.

14. En raison d'un mot d'ordre syndical, la très grande majorité des enseignants des collèges publics se sont toutefois retirés des comités, dès le début de l'opération.

Annexe 2

Critères retenus par la Commission

La *Commission* a retenu cinq critères pour encadrer la démarche d'évaluation et apprécier la situation propre à chaque collège. Sous chacun de ces critères, elle a identifié 14 thèmes qui devaient obligatoirement être traités par les collèges. L'importance du traitement à accorder à ces différents thèmes pouvait varier beaucoup selon les caractéristiques de chaque établissement, mais la *Commission* s'attendait à ce que chacun soit abordé dans le rapport d'autoévaluation.

Critère 1

Le collège poursuit des objectifs clairs, congruents avec sa mission et pertinents :

- la clarté et la précision de l'énoncé de mission;
- 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;
- l'adhésion à la mission et aux objectifs institutionnels.

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 :

- l'efficacité des instances de gestion;
- l'efficacité de la gestion pédagogique;
- l'efficacité des services aux étudiants;
- l'efficacité de la gestion des ressources humaines;
- l'efficacité de la gestion des ressources matérielles, informationnelles et financières.

Critère 3

Le collège atteint ses objectifs :

- l'atteinte des objectifs liés au rendement des élèves et à leur cheminement sur les plans scolaire et professionnel;
- l'atteinte des objectifs institutionnels de formation;
- les résultats atteints dans les volets complémentaires de sa mission et leurs retombées sur les activités de formation.

Critère 4

Le collège utilise des moyens appropriés pour assurer son développement dans le respect de sa mission :

- la détection des besoins nouveaux et l'innovation tant dans la pédagogie que dans la gestion;
- l'efficacité des processus d'évaluation et de planification et leurs retombées sur la gestion.

Critère 5

Le collège fait preuve d'intégrité et de transparence dans ses pratiques de communication :

- l'accès à l'information, la fidélité des messages et le respect des engagements exprimés.

Annexe 3

Membres du premier comité consultatif (1999-2000)

M. Jacques L'Écuyer

Président

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

M. Denis Savard

Coordonnateur de projet

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 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

Cégep 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

Annexe 4

Membres du deuxième comité consultatif (2001-2004)

M^{me} Louise Chené

Commissaire
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

M. Jean-Paul Beaumier

Coordonnateur de projet
Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

M. Pierre Cadieux

Consultant en formation

M. Claude Chayer

Ex-directeur général
Collège Lionel-Groulx

M. Florian Côté

Conseiller pédagogique en formation continue
Collège d'Alma

M. Yves de Belleval

Président du conseil d'administration
Collège de Bois-de-Boulogne

M. Bernard Demers

Directeur général
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M. Maxime Duguay

Étudiant

M. Perry Fournier

Directeur des études
Cégep de Matane

M^{me} Jacqueline Giard

Directrice des études
Champlain Regional College

M^{me} Hélène Huot

Conseillère cadre
Cégep Limoilou

M. Gilles Lapierre

Directeur administratif
Cégep de Saint-Jérôme

M. André Lapré

Directeur des études
Collège André-Grasset

M. Roger Larose

Professeur de philosophie
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

M^{me} Louise Milot

Ex-vice-présidente à l'enseignement et à la recherche
Université du Québec

M. Jacques Nepveu

Conseiller en gestion

M. Donald Proteau

Ex-président du conseil d'administration
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M. Jean-Claude Solange

Secrétaire général et directeur des affaires corporatives
Collège Ahuntsic

M^{me} Nicole Tremblay

Ex-conseillère pédagogique
Cégep Limoilou

M. Jocelyn Vallée

Ex-directeur général
Collège de Sherbrooke

M. Patrick Woodsworth

Directeur général
Collège Dawson

Annexe 5

Experts externes

M. André Archambault

Ex-secrétaire général
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

M. Jacques Bachand

Ex-directeur des études de premier cycle
Université du Québec

M. Alain Bélanger, MAP

Directeur du Service à la gestion, rémunération et avantages sociaux – Direction des ressources humaines
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

M^{me} Sylvie Bergeron

Adjointe au directeur général – Développement institutionnel
Cégep de Jonquière

M. Normand Bernier

Directeur général
Cégep de Drummondville

M^{me} Johanne Bouchard

Présidente et directrice générale
Académie de l'entrepreneurship québécois inc.

M. Bernard Boyer

Ex-directeur du Service de la formation continue
Cégep de Saint-Hyacinthe

M. J. Terrance Brennan

Directeur des services administratifs et affaires corporatives
Collège Dawson

M. Daniel Campeau

Spécialiste en éducation aux adultes au collégial

M^{me} Johanne Cormier

Conseillère pédagogique et responsable de dossiers spécifiques de formation continue
Institut maritime du Québec

M. Gaston Côté

Ex-conseiller en gestion des ressources humaines
Ministère de l'Éducation

M. Robert Couillard

Ex-adjoint au doyen des études de premier cycle
UQAM

M. Hubert Cousineau

Ex-président du conseil d'administration
Collège Gérard-Grassin

M. Alcide Daigneault

Ex-directeur général
Cégep de Rimouski

M. Roger Demeule

Ex-directeur général
Cégep de Chicoutimi

M. Marcel Deneux

Ex-coordonnateur à l'enseignement
Collège de Bois-de-Boulogne

M. Michel Despland

Professeur
Université Concordia

M^{me} Lynn Drapeau

Ex-cadre supérieur
UQAM

M. Yvon Dubois

Ex-président du conseil d'administration
Collège Ahuntsic

M^{me} Solange Ducharme

Ex-conseillère pédagogique
Collège de Sherbrooke

M^{me} Diane Ferland

Ex-adjointe au directeur des études
Cégep de Drummondville

M. Hubert Fortin

Ex-directeur des études
Collège Laflèche

M^{me} Sylvie Fortin

Secrétaire générale des communications et affaires corporatives
Collège François-Xavier-Garneau

M. Jean Gaétan

Ex-directeur des ressources humaines
Collège de l'Outaouais

M. Claude Gagnon

Ex-directeur général
Collège de la région de L'Amiante

M. Pierre Gagnon

Directeur adjoint aux programmes et aux ressources didactiques
Cégep de Trois-Rivières

M. Michel Gélinas

Directeur général
Collège André-Grasset

M. Richard Harris
Professeur au Département de physique
Université McGill

M. Keith W. Henderson
Directeur général
Collège John Abbott

M^{me} Gisèle Huot
Coordonnatrice du secteur du cheminement scolaire
Cégep Limoilou

M. Raymond Labrecque
Ex-agent de recherche
Ministère de l'Éducation

M. Jean-Pierre Lacasse
Conseiller d'orientation
Cégep Limoilou

M^{me} Marie-Johanne Lacroix
Directrice des études
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M. Tom Lake
Enseignant
Collège Centennial

M. Alain Lallier
Ex-directeur général
Cégep du Vieux Montréal

M. Robert Langlois
Agent de recherche du Service des orientations
stratégiques
Ministère des Transports

M. Gilles Lapointe
Directeur des études
Cégep de Saint-Félicien

M. Serge Larivière
Membre du conseil d'administration
Cégep de Saint-Hyacinthe

M. Pierre Lauzon
Ex-directeur des services aux étudiants
Cégep de Saint-Jérôme

M. Guy Lécuyer
Ex-directeur des services aux étudiants
Collège de Valleyfield

M. Pierre Leduc
Ex-directeur général
Collège de Maisonneuve

M. Michel Lemieux
Psychologue
Collège de Rosemont

M^{me} Claire Léveillé
Directrice adjointe aux études
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec

M. Pierre L'Heureux
Directeur des études
Collège Mérici

M. Maurice Lorent
Ex-conseiller pédagogique
Cégep Beauce-Appalaches

M. André Mathieu
Adjoint au directeur des études
Cégep de Sainte-Foy

M^{me} Diane McGee
Directrice adjointe des programmes internationaux
Collège John Abbott

M. Gervais Michaud
Ex-coordonnateur et professeur de philosophie
Cégep de Sainte-Foy

M. Yves Mongeau
Ex-professeur de philosophie et secrétaire général
Collège Ahuntsic

M. Marcel Montreuil
Ex-directeur général
Cégep régional de Lanaudière

M. Jean Morin
Directeur des études
Collège Laflèche

M. Jean-Yves Morin
Ex-professeur de sciences humaines
Collège Shawinigan

M. Michel Nadeau
Professeur d'informatique
Cégep de Sainte-Foy

M. André Normandeau
Responsable du Secrétariat de l'évaluation périodique
des programmes
Université de Sherbrooke

M^{me} Jeanne-Mance Paul
Ex-membre du conseil d'administration
Cégep de Drummondville

M. Pierre Petit
Ex-professeur
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

M. Jacques Plamondon
Vice-président
Université du Québec

M. Alex Potter

Vice-président du conseil d'administration
Institut universitaire de gériatrie

M. Raymond Proulx

Ex-directeur général
Commission scolaire Tracy

M. Jacques Richard

Ex-directeur des études
Collège Jean-de-Brébeuf

M. Louis-André-Richard

Coordonnateur au Département de philosophie
Cégep de Sainte-Foy

M. Jonathan Rittenhouse

Vice-principal
Université Bishops

M^{me} Ninon St-Pierre

Co-directrice des études
Collège international des Marcellines

M^{me} Ginette Sheehy

Enseignante en sciences humaines et coordonnatrice
de projets spéciaux
Collège de Valleyfield

M. Edgar Snellen

Ex-directeur des études
Collège d'Alma

M. Robert Sondack

Conseiller pédagogique
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

M^{me} Danièle Thibodeau

Directrice générale adjointe
Collège international des Marcellines

M. Marcel Vigneault

Adjoint à la Direction des études
Collège de Rosemont

M. Graeme Welch

Directeur adjoint aux programmes préuniversitaires
Collège Dawson

Annexe 6

Liste des collèges visés

Publics

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Collège Ahuntsic
Collège d'Alma
Cégep André-Laurendeau
Cégep de Baie-Comeau
Cégep Beauce-Appalaches
Collège de Bois-de-Boulogne
Champlain Regional College
Cégep de Chicoutimi
Collège Dawson
Cégep de Drummondville
Collège Édouard-Montpetit
Collège François-Xavier-Garneau
Cégep de la Gaspésie et des Îles
Collège Gérald-Godin
Cégep de Granby Haute-Yamaska
Collège Heritage
Collège John Abbott
Cégep de Jonquière
Cégep régional de Lanaudière
Cégep de La Pocatière
Cégep de Lévis-Lauzon
Cégep Limoilou
Collège Lionel-Groulx
Collège de Maisonneuve
Cégep Marie-Victorin
Cégep de Matane
Collège Montmorency
Cégep de l'Outaouais
Collège de la région de L'Amiante
Cégep de Rimouski
Cégep de Rivière-du-Loup
Collège de Rosemont
Cégep de Saint-Félicien
Cégep de Sainte-Foy
Cégep de Saint-Hyacinthe
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Cégep de Saint-Jérôme

Cégep de Saint-Laurent
Cégep de Sept-Îles
Collège Shawinigan
Collège de Sherbrooke
Cégep de Sorel-Tracy
Cégep de Trois-Rivières
Collège de Valleyfield
Collège Vanier
Cégep de Victoriaville
Cégep du Vieux Montréal

Privés subventionnés

Collège André-Grasset
Collège Bart
Collège Centennial
Collège d'affaires Ellis
Collège international des Marcellines
Collège Jean-de-Brébeuf
Collège Lafèche
Collège LaSalle
Conservatoire Lassalle
Collège Marianopolis
Collège Mérici
Campus Notre-Dame-de-Foy
Collège O'Sullivan de Montréal
Collège O'Sullivan de Québec
Collège préuniversitaire Nouvelles Frontières*
École commerciale du Cap
École nationale de cirque*
École de musique Vincent-d'Indy
Institut Teccart
Séminaire de Sherbrooke

Établissements relevant d'un ministère ou d'une université

Campus Macdonald
Direction générale des conservatoires de musique
ITA de La Pocatière
ITA de Saint-Hyacinthe
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec*

- Évaluation reportée à une date ultérieure.

**Commission
d'évaluation
de l'enseignement
collégial**

Québec 