

Une mission à repenser ensemble

Guy Côté, Marcel Côté,
Nicole Rouiller et Claude Roy



Mention de source : iStock/treezy

À l'occasion du 30^e anniversaire de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), l'heure est au bilan. En tant que gestionnaires de collèges publics et privés, en plus d'avoir été membres des comités d'experts de la CEEC, nous dressons le nôtre et transmettons le fruit de nos réflexions sur le devenir de l'organisme. Quel tableau peut-on brosser après 30 ans d'évolution? Quelles sont les voies d'amélioration possibles et souhaitables? Nous jetons un coup d'œil rétrospectif et élargissons notre perspective à l'échelle internationale afin de proposer nos recommandations pour permettre à la Commission de progresser en s'assurant que les collèges développent une vision englobant tous les membres de la communauté collégiale et toutes les dimensions de la mission éducative des collèges.

Regard historique

Après avoir envisagé l'abolition des cégeps dans les années 1990¹, le gouvernement de Robert Bourassa décide de les conserver non pas sans opter pour des réformes majeures, introduisant l'approche par compétences, l'approche programme et l'épreuve synthèse de programme. Ce renouveau de l'enseignement collégial exige notamment des collèges qu'ils se dotent d'une Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), en raison du nouveau mandat attribuant aux établissements collégiaux de plus grandes responsabilités et un plus grand degré d'autonomie dans l'élaboration des programmes. Pour qu'une transition harmonieuse et ordonnée puisse être garantie, la CEEC est alors créée, avec un important mandat d'évaluation en vue d'assurer la qualité de l'enseignement collégial. De plus, elle pourrait habiliter des collèges à octroyer leur propre diplôme d'études collégiales plutôt que le diplôme d'État.

Dès l'annonce de sa création en 1993, les collèges perçoivent ce nouvel organisme comme une menace : ses travaux d'évaluation donneront-ils lieu à un palmarès des collèges? Si l'incertitude plane à l'époque quant aux finalités des évaluations à venir, ce qui apparaît comme une certitude, c'est que les collèges auront à rendre des comptes à la CEEC, qui dévoilera publiquement les résultats de ses évaluations. Quelle sera l'incidence de ces publications? Le premier président de la CEEC, M. Jacques L'Écuyer, a dû répondre à ces questions et apaiser les inquiétudes du milieu. Il faut rappeler qu'à ses débuts, la CEEC se voulait très indépendante des collèges et quelque peu rigide dans ses pratiques.

En outre, à ce même moment au Québec, la norme ISO², gagne en popularité dans le secteur tant privé que public. Il n'en faut pas plus pour que les syndicats associent les travaux menés par la CEEC à cette vague : nous en étions rendus à une *marchandisation du savoir* dont la Commission se serait

portée garante. Pas de quoi faciliter les rapports entre les établissements collégiaux et l'organisme. Or, en raison même de son mandat, de ses prérogatives et du respect dû à la Commission, les instances du réseau collégial hésitaient à exprimer publiquement leurs doléances alors que l'organisme en était lui-même à faire ses marques et à établir ses repères. En revanche, nous étions présents à ce moment-là et, sur cette base, nous pouvons témoigner à la fois de l'évolution de la Commission, de ses présidences et des réactions des collèges à l'époque.

¹ Voir à ce sujet l'article « En 1993, les libéraux avaient dit non à la fin des cégeps » de Marie-Andrée Chouinard, paru dans le quotidien *Le Devoir* du 26 mai 2004.

² Une norme ISO, ou norme de l'Organisation internationale de normalisation, est un concept né de l'industrialisation au tournant du 21^e siècle dont le but est d'établir des normes internationales en ce qui concerne les activités d'une entreprise et d'offrir aux consommateurs une forme de sécurité, d'assurance et de standardisation des produits et services.

De fait, les différentes présidences de la CEEC ont donné le ton dans les relations entretenues avec les collèges. Les deux premières, couvrant près de deux décennies (Jacques L'Écuyer, 1993 à 2005 ; Nicole Lafleur, 2005 à 2010), sont davantage orientées vers la reddition de comptes. Depuis ses débuts, la CEEC a toujours eu du mal à promouvoir l'autonomie des collèges, les contraignant à rendre compte, selon ses directives, sans déroger au cadre imposé. Déjà le réseau lui en faisait le reproche il y a 15 ans (Côté et Desautels, 2009). Malgré la reconnaissance formelle de l'autonomie des collèges, la CEEC a d'ailleurs imposé, par ses exigences, une uniformisation des pratiques et des politiques, forçant ainsi les collèges à allouer d'importantes ressources à 15 opérations d'évaluation successives depuis ses débuts, et à assurer un suivi des recommandations, le cas échéant. Les présidences qui ont suivi ont fait preuve d'une plus grande écoute envers le réseau et ont manifesté un souci accru de l'utilité de leurs travaux auprès des collèges.

Consciente de la grogne dont elle était responsable, le CEEC a prudemment joué à l'intérieur de son mandat, en décidant, à partir de 2013, d'évaluer l'efficacité des systèmes d'assurance qualité plutôt que de mener des activités d'évaluation ciblées, les collèges ayant maintenant une expertise en autoévaluation. Elle a également fait son entrée auprès d'instances internationales d'évaluation qui lui sont semblables³, ce qui a ajouté à sa crédibilité, ici et ailleurs.

En 2014, la CEEC entame une nouvelle opération : un processus d'audit qui examine l'efficacité de certains mécanismes des collèges. La Commission fait le choix d'évaluer l'efficacité de quatre composantes des systèmes

d'assurance qualité : évaluation des programmes, évaluation des apprentissages, plan de réussite et plan stratégique⁴. Or, le poids accordé aux critères, au vocabulaire codifié et aux visites externes constitue une compréhension étroite de l'amélioration de la qualité dans les collèges, ce qui prive une partie de la communauté du sens dont elle a besoin pour avancer ou même participer aux visites de la CEEC. On ne peut nier que la Commission a procédé à quelques ajustements, mais plusieurs collèges québécois semblent encore enlisés dans des façons de faire très pointues, tenant une place excessive dans l'opération et ne portant pas sur les objets de préoccupation des collèges, tels que la réussite, l'aide à l'apprentissage et l'engagement étudiant. Par conséquent, une question importante subsiste : est-ce que l'évaluation des systèmes d'assurance qualité réalisée par la Commission mène véritablement à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement au collégial ? Les retombées sur les acteurs et actrices du réseau, au premier chef sur la communauté étudiante, nous semblent insuffisantes pour parler d'amélioration significative.

À la différence des normes ISO, où la notion de standardisation est importante, en enseignement supérieur, ce n'est pas un étudiant « standard » que l'on veut former avec des professeurs « standards » et des programmes « standards ». Les établissements ont pour mission de contribuer à la formation de futurs citoyens et citoyennes responsables et aptes à utiliser leur jugement pour prendre des décisions. Certes, si l'établissement est capable de démontrer qu'il utilise des mécanismes dont les fonctions atteignent leurs objectifs, cela peut rassurer les

parties prenantes, mais une fois que le système fonctionne, comme étalement d'enseignement supérieur, n'avons-nous pas le devoir d'aller plus loin ? Même si les collèges se plient aux exigences de la CEEC, ils ne rendent compte que de l'efficacité de leurs mécanismes, sans nécessairement témoigner de la qualité intrinsèque de leurs activités. Pour que la qualité prime sur l'assurance, le rapport pourrait, par exemple, refléter les expériences vécues par la population étudiante ainsi que les innovations introduites par le personnel enseignant pour enrichir leurs méthodes d'enseignements et d'évaluation.

³ Il faut noter que le tout premier président, M. Jacques L'Écuyer, avait lui aussi été impliqué dans des organismes internationaux d'assurance qualité en éducation.

⁴ Bien entendu, les collèges ont d'autres systèmes sur lesquels ils doivent assurer la qualité, notamment le système des achats, de comptabilité et de gestion des ressources matérielles, pour ne nommer que ceux-là.

Par ailleurs, en reprenant la définition de la Commission du concept de qualité du 1^{er} cycle (2014–2021), soit le fait que l'établissement puisse témoigner de l'atteinte des résultats fixés dans sa mission, nous constatons que l'organisme a fait un pas conceptuel avantageux dans le cadre du second cycle (2021–2027) : d'une posture d'évaluation centrée/orientée sur l'efficacité des mécanismes d'assurance qualité vers une posture d'évaluation qui priorise les processus d'amélioration continue. En lien avec cette posture d'évolution de la Commission axée sur l'amélioration continue, tournons le regard vers ce qui se fait dans ce domaine à l'extérieur du Québec afin de déceler si des voies d'amélioration s'y trouvent.

Panorama à l'échelle nationale et internationale

Tant au Canada que sur la scène internationale, l'amélioration continue de l'enseignement supérieur est un objet de discussion. Au Canada, à l'exception de l'Ontario qui le fait partiellement⁵, les établissements de niveau postsecondaire non universitaires ne sont pas soumis à l'évaluation institutionnelle portant sur l'amélioration continue de la qualité de leurs mécanismes. Le Québec a donc un pas d'avance sur le reste du Canada, ce qui lui permet de se distinguer et de s'aligner sur les standards internationaux.

⁵ Outre l'évaluation des programmes d'études et des apprentissages des étudiants, les normes utilisées en Ontario touchent aussi aux résultats d'apprentissage professionnels, à la conformité des exigences gouvernementales, à la disponibilité des allocations des ressources et à l'existence, à la surveillance et à la communication des politiques et pratiques pédagogiques.

À la différence des normes ISO, où la notion de standardisation est importante, en enseignement supérieur, ce n'est pas un étudiant « standard » que l'on veut former avec des professeurs « standards » et des programmes « standards ».



À l'échelle mondiale, les agences de qualité externe, à l'image de la CEEC, sont généralement mandatées pour promouvoir, développer ou renforcer la culture de la qualité en élaborant et en mettant en œuvre des mécanismes d'assurance qualité externes (accréditation – ce que la CEEC n'a jamais fait –, audit ou évaluation). Elles soutiennent aussi le développement de mécanismes d'assurance qualité internes (évaluation des programmes d'études – ce que la CEEC ne fait plus – évaluation des apprentissages ou gouvernance) dans les établissements d'enseignement. L'objectif principal consiste à assurer un système intégré, fiable, objectif et transparent d'évaluation externe.

De manière plus précise, l'espace européen s'est doté de *références* et de *lignes directrices* pour l'assurance-qualité : 10 critères regroupés en 4 thèmes clés (évaluation des programmes, évaluation des apprentissages, gouvernance et communication), similaires à ceux de la CEEC. Les *références* (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] et collab. 2015) définissent les pratiques reconnues et acceptées pour l'assurance qualité. Les *lignes directrices* expliquent pourquoi les références sont importantes et décrivent comment elles pourraient être mises en œuvre. Le continent africain, largement inspiré des travaux européens a, quant à lui, élaboré ses propres critères. Au nombre de 13, ceux-ci reprennent, à tous égards importants, ceux de l'espace européen en y ajoutant l'évaluation de l'infrastructure et des installations, de la recherche et de l'innovation, de l'engagement envers la communauté ainsi que de la collaboration, de la mobilité du personnel et des étudiants.

Qui plus est, on accorde régulièrement aux agences un rôle dans l'évaluation de la gestion des activités de recherche⁶, ce qui n'est pas pratique courante au Québec, bien que de nombreux programmes de recherche et de subventions soient disponibles pour les chercheurs et chercheuses de niveau collégial, notamment les centres collégiaux de transfert technologiques (CCTT), le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP). La CEEC aurait tout avantage à bonifier ses travaux en y ajoutant, elle aussi, l'évaluation de la recherche et de l'innovation au collégial.

En ce qui concerne la démarche servant à évaluer les systèmes d'assurance qualité, elle demeure essentiellement la même au Québec et ailleurs dans le monde, peu importe l'organisme de réglementation externe responsable d'en faire l'administration. Le processus externe repose sur l'autoévaluation, qui fait partie du système d'assurance qualité interne de l'établissement. Les travaux cycliques mènent à la production de rapports rendus publics, propres à informer les parties prenantes des résultats des évaluations externes et des analyses qui y sont réalisées. Leurs travaux peuvent mener au classement des établissements, ce qui ne saurait être recommandé dans le contexte pédagogique québécois. En revanche, la diffusion des bonnes pratiques et la remise de prix, à l'instar de l'Irlande, pourraient être des avenues à explorer.

Pour ce qui est de la teneur du rapport, elle diffère selon le cadre réglementaire en vigueur. Par exemple, l'évaluation peut n'être que formative (Belgique) ou

encore influencer le financement de l'établissement (États-Unis). Elle peut aussi mener, comme c'est le cas au Québec, à des jugements nécessitant un suivi de la part de l'établissement. À cet égard, la CEEC aurait avantage à optimiser l'utilité de ses rapports tant pour les établissements d'enseignement que pour d'autres agences gouvernementales. Un meilleur appariement des besoins des différents intervenants pourrait mener à une réduction ou, du moins, à un allègement des travaux de reddition de comptes exigés dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Enfin, la composition des comités de visite évaluant les mécanismes des systèmes d'assurance qualité mériterait d'être repensée à l'image de ce qui se fait sur la scène internationale. Au Québec, ces comités se composent essentiellement « de spécialistes » issus du milieu de l'enseignement collégial. À l'international, les comités sont souvent formés d'expertes ou experts nationaux et internationaux auxquels peuvent s'ajouter des représentantes et représentants étudiants ou des employeurs. Ces comités sont bonifiés afin d'assurer la comparabilité des qualifications des établissements avec les qualifications des programmes internationaux. La CEEC pourrait vouloir explorer de ce côté dans le futur pour y jeter un coup d'œil différent et ainsi revitaliser ses travaux portant sur les systèmes d'assurance qualité des collèges.

⁶ Généralement, les aspects évalués touchent les politiques scientifiques, la détermination des priorités de recherche, les partenariats ainsi que les innovations et relations avec les entreprises.

Constats et perspectives

La création de la CEEC devait favoriser une plus grande autonomie des établissements collégiaux. Bien que l'organisme ait permis l'implantation d'une culture d'évaluation dans les collèges, force est de constater qu'elle n'a jamais réalisé pleinement son mandat : elle pouvait habilitier des collèges à octroyer leur propre diplôme d'études collégiales plutôt que le diplôme d'État (CEEC, 2009). Certains collèges, au moment de l'évaluation institutionnelle, ont demandé cette habilitation sans qu'elle leur soit accordée. L'habilitation était bien l'aboutissement envisagé par la CEEC à l'origine, mais l'a-t-on tristement oubliée ?

En ce qui a trait au deuxième cycle d'audit, la CEEC avait mentionné opter pour une posture d'évaluation priorisant les processus d'amélioration continue. Cependant, nous constatons que la CEEC utilise les mêmes critères d'évaluation en posant un regard sur l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges (CEEC, 2014), ce qui a l'effet de maintenir la même lourdeur pour la reddition de comptes. Comme en Europe, l'approche des agences d'évaluation semble prédéterminée et pose essentiellement des questions de conformité procédurale plutôt que des questions sur la qualité intrinsèque (Harvey et collab., 2010). Autrement dit, dans l'état actuel, l'évaluation des *systèmes d'assurance qualité* semble malheureusement primer sur l'évaluation de la *qualité des services offerts* par les établissements.

Si la CEEC veut servir de catalyseur de l'amélioration continue de la qualité pour les collèges, elle doit leur permettre, en particulier aux

actrices et acteurs principaux, soit le personnel enseignant et non enseignant (aide pédagogique, conseil pédagogique, service d'orientation, psychologues, service de la recherche, etc.), d'en témoigner. La loi lui permet de conduire une évaluation selon les modalités qu'elle détermine. La CEEC doit donc trouver une façon de tenir compte de l'expérience vécue par les étudiants et étudiantes durant leur parcours, des projets pédagogiques permettant d'améliorer les pratiques du personnel enseignant ou encore de la façon dont les services sont rendus à la communauté étudiante, notamment l'enseignement hybride ou à distance. Nous pensons ici à la constitution d'un référentiel coconstruit avec les parties prenantes pour favoriser la mise en œuvre de l'assurance qualité, similaire à ce qui est pratiqué en Belgique.

Nous croyons qu'il est impératif que les travaux de la CEEC constituent un levier auprès des collèges et, surtout, qu'ils ne soient pas perçus comme une reddition de comptes supplémentaire. L'implantation d'une culture de la qualité devrait idéalement être définie par toutes les parties prenantes, et pas seulement par un organisme externe : elle s'insérerait ainsi dans une réalité beaucoup plus tangible pour les collèges. Tous les membres du personnel des collèges doivent être au cœur de cette culture de la qualité, et c'est essentiellement eux qui détermineront dans quelle mesure ils veulent bien y adhérer... ou y résister.

Nous espérons que cet article servira de catalyseur pour actualiser la mission de la CEEC dans l'intérêt des collèges. Nous souhaitons aussi qu'il incite l'ensemble des parties prenantes à ouvrir la discussion pour faire évoluer la simple évaluation objective

des systèmes d'assurance qualité vers une nouvelle approche menant au développement d'un secteur collégial de qualité, car il est loin d'être certain qu'un changement dans la continuité sera le meilleur moyen d'y parvenir.

En conclusion, nous interpelons le ministère ou le gouvernement à revoir le mandat de la CEEC en partenariat avec les parties prenantes afin de redynamiser les activités qui y sont menées en lien avec l'amélioration continue de la qualité intrinsèque de l'enseignement supérieur au Québec. ■

Références bibliographiques

CEEC (2009). *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : Sa mission et ses orientations* – Document d'orientation, Gouvernement du Québec.

CEEC (2014). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois (Premier cycle)*, Gouvernement du Québec.

Côté, M. et L. Desautels (2009). « Une autoévaluation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : Le moment est-il venu ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n°1, p. 8-10.

Harvey, L., J. Huisman, L. Langfeldt et D.F. Westerheijden (2010). « The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations: European Journal of Education », *European Journal of Education*, vol. 45, n° 4, p. 577-587 [En ligne].



Guy Côté cumule plus de 30 ans d'expérience en enseignement supérieur. Depuis 2018, il est directeur général du Collège CDI. Il agit également à titre de vice-président de l'Association des collèges privés non subventionnés. Depuis 2010, il a assumé régulièrement le rôle d'expert pour la CEEC. Depuis 2019, il préside aussi des comités de visites pour le compte de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) de Belgique dans le cadre des travaux d'évaluation institutionnelle.

guy.cote@collegecdi.ca



Marcel Côté a été successivement professeur, conseiller pédagogique, responsable de la formation continue, registraire et directeur des études, avant d'être directeur général d'établissements collégiaux pendant 18 ans. Détenteur d'un doctorat et de deux maîtrises, il a à son actif une certification universitaire en gouvernance des sociétés. Il a siégé à plusieurs conseils d'administration. Il a vécu l'arrivée de la CEEC au sein du réseau et a participé aux travaux de la commission à différents titres.

marcote@yahoo.ca



Nicole Rouillier travaille dans le domaine de l'éducation depuis 40 ans, dont 30 au Cégep Marie-Victorin (CMV). Au cours de sa carrière, elle a occupé les postes de directrice de la Formation continue et des services aux entreprises et directrice générale de ce cégep de 2003 à 2013. Elle détient un baccalauréat spécialisé en relations industrielles ainsi qu'une maîtrise en administration. Dès 1993, elle a été aux premières loges pour souscrire aux exigences de la CEEC, contribuant à l'évaluation des programmes en formation continue, des politiques institutionnelles, de l'évaluation institutionnelle et du plan stratégique de développement du CMV.

nicolerouillier@gmail.com



Claude Roy est détenteur d'un doctorat professionnel en éducation (D.Éd.). Ses travaux de recherche sont portés sur l'assurance qualité en enseignement supérieur. Il a été tour à tour professeur en Techniques administratives, coordonnateur au Service de la formation continue, adjoint du directeur des études, directeur des études, puis directeur général pendant 12 ans. À l'arrivée de la CEEC, il était professeur et par la suite, à travers ses fonctions professionnelles, il a participé de près aux évaluations de programmes et des plans stratégiques institutionnels ainsi qu'à l'évaluation des systèmes d'assurance qualité.

clauderoy@clairendeau.qc.ca

Découvrez l'ensemble des formations collégiales sur lecegep.ca

Cégep
Ça ouvre des portes

Une initiative de la Fédération des cégeps