

# L'INFORMO

Volume 37 • Numéro 5 • Mai 2015

## NUMÉRO SPÉCIAL ASSURANCE QUALITÉ



**S O M M A I R E****2** **Un numéro spécial**

Le comité école et société

**3** **Proposition autogestionnaire**

Ivan Constantineau

**5** **Qu'est-ce que « l'assurance qualité » ?**

Chantal Lagacé

**10** **Mots de passe**

Pascal Chevrette

**19** **L'ancien débat sur la performance finale attendue : un signe avant coureur de l'assurance qualité au collège ?**

Madeleine Ferland

**22** **Assurance qualité, rapport Demers et Méléto**

Jean-Philippe Martin

**26** **Conclusion**

Le comité école et société

# **Un numéro spécial assurance qualité et CÉEC**

## **Le comité école et société**

C'est avec une grande fierté que le comité école et société vous présente ce numéro spécial sur «l'assurance qualité» et la CÉEC.

Les fidèles lecteurs de *L'Informo* se rappelleront que nous avons publié cet automne un article sur ce sujet, au moment où la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) entreprenait son processus d'audit sur l'assurance qualité au collège. Au même moment, nous adoptions aussi une résolution en assemblée générale pour nous dissocier formellement du processus d'audit.

Depuis, rien ne semble avoir bougé dans ce dossier. Et pourtant! Ce n'est pas parce que nous ne participons pas au processus – ni plus ni moins qu'une énième et énorme demande de reddition de comptes – qu'il n'est pas bel et bien sur les rails. Et ce n'est pas parce que nous nous y opposons que ses effets ne se feront pas sentir un jour ou l'autre.

Mais qu'est-ce donc que l'assurance qualité? Quels en sont les fondements? Qu'est-ce que le processus d'audit? Quels en seront les impacts sur notre travail, sur notre collège? Nous souhaitons que ce numéro spécial puisse répondre à ces questions, vous aider à y voir plus clair et surtout, à stimuler votre réflexion!

Bonne lecture,

Le comité école et société

**Josée Chevalier**

**Pascal Chevrette**

**Ivan Constantineau**

**Madeleine Ferland**

**Sonia Labrecque**

**Chantal Lagacé**

**Jean-Philippe Martin**

# Proposition autogestionnaire

Ivan Constantineau, mathématiques

« La possibilité de disposer d'assez de temps pour se livrer à ses travaux est donc ce que recherche avant tout un mathématicien, et c'est pourquoi, depuis le dix-neuvième siècle, ce sont les carrières d'enseignement dans les universités ou les écoles techniques, où le nombre d'heures de cours est relativement faible et les vacances longues, qui ont leur préférence. L'importance de la rémunération n'arrive qu'en seconde ligne et l'on a vu récemment, aux États-Unis entre autres, des mathématiciens abandonner des situations lucratives dans l'industrie pour revenir dans l'Université, au prix d'un sérieux abattement de salaire. »

*Abrégé d'histoire des mathématiques, 1700-1900, Tome 1, p. 3; Jean Dieudonné, Éditions Hermann, 1978.*

Il est tout à fait dans les fonctions d'un syndicat d'enseignantes et d'enseignants d'investir le champ très vaste de la gestion des programmes des membres qu'il représente. Cela est fait couramment via des comités paritaires de toutes sortes, qu'ils soient de nature administrative ou académique. Personne n'ira mettre en doute la pertinence de la présence professorale syndicale au sein de ces entités décisionnelles présentes dans tous les cégeps.

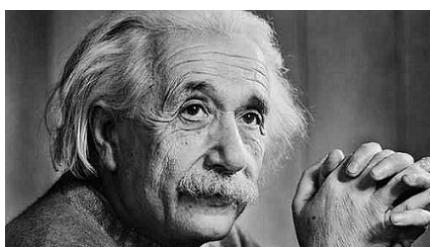
Pourquoi en serait-il autrement à un niveau national? Pourquoi, en

changeant de palier, ne trouve-t-on plus d'effectifs syndicaux pour représenter de manière permanente ces mêmes enseignants lorsqu'il s'agit de décisions politiques globales? En d'autres mots, pourquoi la CÉEC est-elle constituée comme elle l'est pour l'instant, sans tenir compte des agents qu'elle, euh, «gère» (ou tente de le faire)? Je dirais même plus, comment se fait-il que les syndicats du monde de l'éducation ne bénéficient-ils pas d'entités politiques au sein même du gouvernement pour être en mesure de se faire entendre de manière *continue*

dans les processus de décisions qui les concernent?

Les enseignantes et enseignants sont les gardiens vivants du savoir collectif et les responsabilités qu'elles et ils assument à titre de transmetteurs et de conservateurs d'informations sont immenses à l'heure actuelle et ne sont certes pas reconnues à leur juste valeur. Que la CÉEC s'arroge le droit d'imposer, via des «suggestions» au gouvernement, des directions à prendre dans le monde de l'éducation en est la preuve la plus évidente.

En effet, les enseignantes et enseignants au sein des divers départements sont les seuls à pouvoir juger, au niveau de l'enseignement supérieur à tout le moins, de la pertinence à *long terme* de suivre tel ou tel programme, d'aborder telle ou telle étude, d'examiner telle ou telle théorie, car ils sont les seuls à en connaître les détails, pour les avoir étudiés longuement. Elles et ils ont été formés pour cela. ►



*Tout ce qui est vraiment grand et inspiré n'a été réalisé que par des individus travaillant librement.*

**Albert Einstein**

Les exigences des marchés et des industries sont extrêmement importants. Ce constat lapalissien n'a jamais été mis en doute par le monde syndical qui œuvre aussi au sein de ces univers mercantiles. Mais ce ne sont pas les seules, loin de là. L'histoire de l'humanité, le savoir universel, la connaissance appliquée et pure sont autant d'éléments qu'il incombe au corps professoral de défendre et de soigner.

Imposer dans les programmes d'enseignement des modifications fondées uniquement sur des exigences mercantiles ou industrielles à courte vue comme le permettrait le soi-disant *Contrôle de la qualité* que veut imposer la CÉEC peut très facilement aller à l'encontre des objectifs fondamentaux de la préservation des divers patrimoines intellectuels de la planète. En fait la CÉEC, tel qu'elle existe en ce moment, a probablement été créée pour cette mission première.

La plupart des syndicats ont manifesté leur désapprobation face à l'application de ce *Contrôle de la qualité* extrêmement inquiétant. Une façon permanente et tout à fait cohérente, comme je crois l'avoir montré dans ce qui précède, de résoudre ce problème une fois pour toutes est d'imposer une présence structurelle syndicale paritaire au sein de la CÉEC. Dans ma façon de voir les choses, il me semble très clair que nous devons même l'exiger de manière impérative.

Il n'y a pas le patronat d'un côté et les syndiqués de l'autre quand on aborde le sujet de la théaurisation des

savoirs. Et il est absolument nécessaire que cela reste ainsi. Vouloir procéder autrement mènera inéluctablement à des formes abstraites et modernes de la situation décrite dans le film\* *Fahrenheit 451*, où on brûle (à 451 degrés, vous laurez deviné) systématiquement tous les livres dans une société futuriste.

Les syndicats doivent remplir la mission cruciale pour la société entière de servir de rempart à la menace à la pérennisation des savoirs, étant donné les désirs toujours grandissants des bise-la-piastre de ne faire que-de-la-piastre-et-oublier-tout-le-reste-très-bêtement, notamment aux dépens d'espaces fondamentaux qui s'appellent la Culture, l'Éducation, la Recherche Pure, pour n'en nommer que quelques-uns.

Au fait, il n'y a personne d'autre pour faire ce travail à notre place. On me

dira bien sûr que mon point de vue est utopiste et que de vouloir investir ces lieux sacrés que sont les bureaux de la Gérance tient de l'hérésie la plus totale. Aux nombreux détracteurs que je sens, Anne, ma sœur Anne, venir, je dirai simplement, en voyant aujourd'hui toutes les coupes faites par les gouvernements de tout acabit dans l'éducation postsecondaire, qu'il est temps de réagir là où il le faut. Nous n'avons plus le choix. On coupe évidemment et précisément pour forcer le financement privé. Lorsque cela sera mis en place, la dégradation du système s'accélérera. Une fois cette emprise achevée, il n'y aura probablement plus moyen de revenir en arrière ●

\*Issu du roman du même nom, *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury, Ballantine Books, 1953.



**La CÉEC est fière de vous présenter sa vision d'un nouveau plan stratégique pour Montmorency.**

# Qu'est-ce que « l'assurance qualité » ?

Chantal Lagacé, sociologie

La réflexion sur la qualité de l'enseignement fait intrinsèquement partie du travail professoral. Le choix des thèmes et des textes à faire lire aux étudiants, les méthodes d'évaluation, les techniques pédagogiques, l'intervention en cas de comportements problématiques, et on pourrait allonger la liste, sont autant d'aspects du travail professionnel où l'on remet constamment l'ouvrage sur le métier. En ces matières, plusieurs situations se trouvent sans «bonne réponse» et, selon les circonstances, plusieurs réponses peuvent se prétendre de «qualité». Qu'à cela ne tienne, la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) vient à notre secours en poursuivant l'implantation de la logique gestionnaire dans l'enseignement.

Dans les années 1980 et 1990, les acteurs principaux de l'économie de l'Amérique du Nord, fort préoccupés par le contexte économique de l'époque, tournent leur regard vers le Japon, vu à l'époque comme LE concurrent où les entreprises sont considérées comme des modèles de mise en œuvre des principes de «qualité totale», d'«amélioration continue», de «zéro défaut» et de lutte au gaspillage (de ressources, de personnel et de temps). Toutefois, les principes de contrôle de la qualité se sont développés bien avant, lors de l'industrialisation et de l'essor

du travail manufacturier, dans la division technique du travail qui sépare la conception de l'exécution du travail. Dans ce contexte, puisque l'exécutant n'a plus à définir le travail, on doit s'assurer qu'il effectue, selon des critères hétéronymes, le travail préalablement défini. Par la suite, on élabore des mesures de «qualité» (c'est-à-dire de conformité aux objectifs) du produit obtenu.

Dans le domaine de l'éducation, il est courant d'associer la vague actuelle d'assurance qualité aux politiques de l'OCDE relatives à l'éducation ainsi qu'à la *Déclaration de Bologne* (1999, émanant des ministres de l'éducation de l'Union européenne) qui avait notamment pour objectif explicite que les systèmes d'enseignement supérieurs de l'Union européenne soient uniformisés afin de s'inscrire dans un marché international (à faire advenir) de l'éducation supérieure<sup>1</sup>.

La CÉEC implante un nouveau volet de l'«assurance qualité» qu'elle poursuit depuis des années. Ce texte présente le document d'orientation qui préside à la démarche actuelle de la CÉEC en voie d'implantation graduelle à l'échelle du Québec

et présentement en cours dans notre collège<sup>2</sup>. Quelques réflexions plus critiques seront proposées en conclusion.

## La qualité et son évaluation selon la CÉEC

Depuis sa création, en 1993, la CÉEC a déjà mené (c'est son mandat comme son nom l'indique) plusieurs évaluations des activités collégiales<sup>3</sup>. Ont ainsi été évalués : les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et les politiques institutionnelles d'évaluation de programmes (depuis 1993), les plans stratégiques (depuis 2004), les plans de réussite (depuis 2004) et l'approche intégrée de traitement de suivi des collèges (depuis 2012). La CÉEC a aussi mené les opérations dites «d'évaluation des programmes d'études, d'évaluation institutionnelle et d'évaluation de l'efficacité des politiques et des plans» (p. 39) par l'examen de divers programmes, de la composante de la formation générale, de l'application des politiques institutionnelles d'évaluation de

2 Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence*, Québec, mars 2013.

NDLR : Veuillez noter que toutes les références entre parenthèse dans le texte sont associées à ce document.

3 Voir l'annexe A du document d'orientation (p. 39-40).

1 Voir, notamment, «Vers des universités ISO», texte rédigé par le comité école et société de la FNEEQ, et reproduit dans *Specia hebdo* [le bulletin d'information du syndicat des professeurs du Collège Ahuntsic], vol. 32, no 11 (29 mars 2012).

programmes et des politiques d'évaluation des apprentissages, de l'efficacité des plans de réussite et des plans stratégiques.

La CÉEC procède maintenant à une démarche largement connue sous le nom d'«assurance qualité», mais que la Commission désigne de l'appellation «évaluation des systèmes d'assurance qualité». C'est que «l'assurance qualité»<sup>4</sup> existe déjà dans les collèges par le truchement des nombreuses politiques institutionnelles relatives à l'enseignement<sup>5</sup>, ainsi que par la définition, toujours plus explicite, des programmes et des cours.

Bref, la Commission procède dorénavant à l'évaluation de l'assurance qualité. En d'autres termes, elle œuvre actuellement à la mise sur pied d'une évaluation de la manière dont les cégeps utilisent et mettent à jour les politiques et les modes de fonctionnement qu'ils se sont déjà donnés pour assurer la «qualité» de l'enseignement. On implante ainsi, dans chaque collège, un palier supplémentaire de vérification du fonctionnement et de la mise à jour des politiques et des procédures.

Je vous entendez demander : mais qu'est-ce que la qualité? La CÉEC :

<sup>4</sup> Un système d'assurance qualité se définit comme : «...l'organisation structurée et dynamique des différents mécanismes d'assurance qualité, incluant un système d'information mis en place par un établissement en vue d'assurer l'amélioration continue de la qualité, et d'en témoigner» (p. 12)

<sup>5</sup> ... évaluation des apprentissages, évaluation des programmes, plans stratégiques, plans de réussite...

«[...] retient la conception de la qualité en tant qu'adéquation aux objectifs, c'est-à-dire la capacité pour un établissement d'attendre ses objectifs et de réaliser sa mission.» (p. 12)

### Que fait la Commission?

Dans chaque collège, l'analyse de la Commission porte sur les «mécanismes qui veillent à assurer la qualité des programmes d'études, de l'évaluation des apprentissages, de la planification stratégique des collèges dans un contexte de gestion axée sur les résultats, de la planification liée à la réussite dans un contexte de gestion axée sur les résultats» (p. 15). Chacun de ces objets d'analyse (désigné comme «composante du système d'assurance qualité») sera évalué en fonction de trois critères (p. 19) : «la mise en œuvre de mécanismes», «l'efficacité des mécanismes» et «la révision et l'actualisation des mécanismes pour en assurer l'efficacité».

Cette démarche de la CÉEC, pétrie de la sophistique du changement, constitue en fait un prolongement de ses travaux antérieurs et des manières de faire en vigueur depuis des années dans le réseau collégial. Il s'agit, en effet, d'examiner les mécanismes de «qualité» existants et de développer, dans chaque collège, un système normalisé d'auto-évaluation de leur mise en œuvre et de leur transformation<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> ... car les mécanismes doivent eux-mêmes se transformer dans une perspective d'«amélioration continue».

«L'approche d'évaluation retenue par la Commission prend la forme d'un audit qui évalue l'efficacité du système d'assurance qualité de chaque collège à partir de critères convenus et prédéfinis. La mise en place de cette approche prend appui sur l'enracinement dans la culture institutionnelle des valeurs, des principes et des modalités d'évaluation qui permet à chaque établissement de témoigner de leur capacité à atteindre leurs objectifs.» (p. 13)

Le jugement de la Commission porte sur chacune des composantes et vise, en fonction des critères et des sous-critères définis<sup>7</sup>, à se prononcer «à savoir si les mécanismes d'assurance qualité et leur gestion garantissent, garantissent généralement, ne garantissent que partiellement ou ne garantissent pas l'amélioration continue de la qualité [de chacune des composantes du système].» (p. 27)

La Commission suggère ou recommande les modifications qu'elle juge appropriées. Conformément au mandat de la CÉEC, la «recommandation» comporte une «obligation de suivre de la part des établissements qui doivent démontrer, à un moment convenu avec la Commission, des améliorations apportées en lien avec les éléments problématiques soulevés lors de l'évaluation.» (p. 27)

<sup>7</sup> Voir la liste détaillée des critères aux pages 20 à 26 du document d'orientation.

Le jugement sur chacune des composantes est conclu par un jugement global sur l'assurance qualité de chacun des établissements. Ce jugement global porte, notamment, sur la capacité des mécanismes des établissements à assurer «l'amélioration continue de la qualité» (p. 27), sur la capacité de ces mécanismes à recueillir l'information jugée pertinente et sur l'intégration des mécanismes d'évaluation à «la gouvernance et à la gestion de l'établissement». (p. 28)

### Que se passe-t-il concrètement?

Aux fins d'implantation de cette nouvelle manière d'assurer ce que la Commission définit comme la «qualité», un processus d'audit est en cours, dans lequel :

«[...] les collèges ont à témoigner de l'efficacité des mécanismes qui assurent la qualité de leurs programmes d'études et la qualité de l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants. Les mécanismes liés à la planification stratégique et à la planification du soutien à la réussite des collèges visés par ces pratiques font également partie du processus d'assurance qualité. [...] La Commission propose maintenant aux collèges une opération qui leur demande d'assumer pleinement leurs responsabilités en matière d'évaluation. » (p. 33)

L'audit en question touche successivement les établissements collégiaux. Le collège Montmorency est présentement au début du cycle et a reçu la visite de la CÉEC le 5

novembre dernier. Le Collège doit maintenant examiner ses propres mécanismes d'«assurance qualité» et rédiger un rapport à l'intention de la Commission<sup>8</sup>. La Commission évaluera ce rapport et préparera une visite subséquente<sup>9</sup>, afin de «mettre en contexte l'information contenue dans le rapport d'autoévaluation. » (p. 30)

«Au cours d'une visite type, le comité rencontre les instances de gouvernance et de gestion du collège ainsi que les intervenants impliqués dans la mise en œuvre et le suivi des mécanismes d'assurance qualité, dans l'évaluation de leur efficacité et dans la réalisation de l'autoévaluation. » (p. 30)

La Commission fait ensuite la synthèse de ses travaux et rencontre la direction du Collège pour faire part de ses conclusions. Elle rédige une version préliminaire d'un rapport qui est soumis à la direction du Collège qui réagit et qui peut faire part des améliorations apportées entretemps. La version définitive du rapport est rédigée, transmise au Collège et au Ministre et rendue publique. Le Collège rend compte des suites des recommandations (dans un rapport écrit à la Commission). La Commission évalue les suites et rédige un rapport public sur la question. Un bilan annuel est par la suite produit par la Commission et rendu public. À la fin du «cycle

d'audit», un cycle de cinq ans, un bilan synthèse, public, est produit par la Commission.

### Conclusion

Je propose trois réflexions parmi toutes celles que soulève cette démarche.

D'abord, et hormis la question de la définition de la qualité<sup>10</sup>, de quel(s) problème(s) les moyens actuels d'assurer ce qu'on appelle la «qualité» souffrent-ils? Avons-nous un problème quantitatif? Manque-t-on, en d'autres termes, d'instruments de contrôle? La liste des «mécanismes d'assurance qualité» dressée par la CÉEC elle-même semble suggérer le contraire. Le problème serait-il plutôt qualitatif? D'un côté, la CÉEC dit avoir elle-même évalué ces mécanismes par le passé. On suppose donc que, le cas échéant, les problèmes soulevés par l'évaluation ont été «pris en charge», comme on dit de nos jours, par les «intervenants» concernés (ce à quoi ils sont d'ailleurs obligés). Elle ajoute que la culture de l'évaluation est déjà bien implantée dans les collèges, de telle sorte qu'elle peut tabler sur elle dans la poursuite de ses activités. Il est raisonnable d'en déduire que les mécanismes existants sont «de qualité». De l'autre côté, sans démonstration de péril en la demeure, la CÉEC procède pourtant à une opération supplémentaire de contrôle, opération qui exige beaucoup de temps. Le résultat vraisemblable sera une nouvelle

<sup>8</sup> Le contenu de ce rapport est défini à l'annexe D du document (p. 55-61).

<sup>9</sup> La composition et le rôle du comité de visite sont décrits à l'annexe E du document (p. 63).

<sup>10</sup> C'est sans doute une des plus importantes. Elle est longuement développée par Pascal Chevrette dans ce numéro.

panoplie d'instruments, de rapports à remplir et à contrôler. Faut-il rappeler que le personnel concerné (enseignant, cadre et administratif) est déjà débordé et fait face, encore une fois, à des restrictions de moyens?

Ensuite, il faudra bien, éventuellement, mener une réflexion quelque peu approfondie sur nos pauvres-petites-vies départementales. À force de rajouter des procédures, enveloppées dans un langage et une vision du monde à peu près totalement coupés de la réalité concrète de l'enseignement et de l'étude (bien qu'on évoque, comme un mantra, la «réussite» des étudiants) on peut craindre que l'intérêt pour les assemblées départementales et les comités programme ne s'effrite encore davantage. Le peu qu'il reste de ces instances est en effet déjà lourdement grevé par la technicalité des questions qui s'y traitent et le manque de temps pour de réels échanges pédagogiques fructueux. La lourdeur bureaucratique supplémentaire qui s'annonce, les débats concernant le choix de la «bonne manière» d'enseigner<sup>11</sup> ou d'évaluer<sup>12</sup>, ainsi que la surveillance intensifiée des taux

de réussite<sup>13</sup> sont peu susceptibles d'améliorer la donne.

Enfin, il y a matière à questionnement à la lecture des critères d'évaluation retenus. En particulier, la lecture de la liste intégrale<sup>14</sup> des critères d'évaluation des programmes laisse songeur. Est-il, en effet, si «évident» que la pertinence des programmes soit définie par le marché du travail et par les universités, par les attentes des étudiants et par celles de la «société»? Il est compréhensible, en particulier dans les programmes de formation technique, que l'état du marché du travail serve à réfléchir à la pertinence de l'enseignement. Mais le recul que l'on acquiert à force d'oeuvrer en enseignement permet aussi de comprendre que de combler des besoins immédiats du marché n'est pas toujours un gage de débouchés professionnels pour les étudiants et, encore moins, un gage de la capacité de ces derniers à se maintenir durablement sur le marché. En effet, une formation trop étroite rend la polyvalence et les nouveaux apprentissages difficiles, sans compter que les besoins du marché du travail changent. Quant aux «attentes générales de la société» (p. 20), on se demande bien qui les définira. De quelle «société» parle-t-on exactement?

À tous ceux qui seront tentés de nous opposer l'argument de la «résistance au changement», ce qui a tendance à polariser inutilement les

discussions en mettant par définition en défaut les opposants au lieu de discuter de la question de fond, nous devons répondre que le changement n'est pas positif par essence. L'esprit critique, que le système d'éducation prétend transmettre aux élèves et aux étudiants du Québec, suppose justement la faculté de questionner ce qui passe pour des «évidences». Remettre en question «l'assurance qualité» et toute la panoplie des idées gestionnaires qui valsent avec elle, ce n'est pas s'opposer à la qualité de l'enseignement. C'est bien, plutôt, se demander en quoi des strates supplémentaires de comités, de rapports et de mécanismes de contrôle feront de nous de meilleurs professeurs et en quoi elles contribueront à faire entrer et sortir de meilleurs étudiants de nos classes. Il s'agit là de questions fondamentales pour lesquelles nous aurions plus de temps et d'énergie si le peu de vie collégiale qu'il reste n'était pas de plus en plus phagocyté par des questions procédurales. Cette préoccupation, j'en suis convaincue, peut être vue comme un but commun des professeurs et des administrations collégiales. Le climat de méfiance que perpétue la multiplication des contrôles y est, malheureusement, peu propice ●

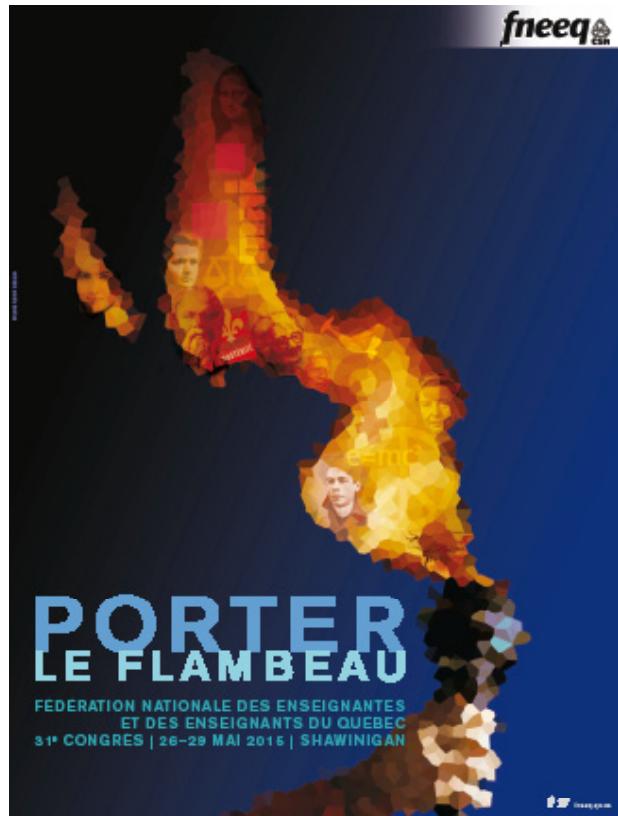
11 Il y a ici un lien à faire avec le Plan d'action 2014-2015, associé au nouveau Plan stratégique du collège, dont un des objectifs (axe 2.1, objectif 2.1.5) est de «Développer une veille pédagogique et élaborer un service d'observation de pratiques pédagogiques innovantes en classe en lien avec la révision du cycle de vie des programmes».

12 Prévisible à la lecture de la conception de «l'équité» portée par la CÉEC, qui ne lui est pas exclusive, il faut bien le dire.

13 Voir la caractérisation de «l'efficacité des programmes d'études» (p. 22 du document d'orientation).

14 Voir document d'orientation, page 22.





Yves Bégin, Émilie Sarah Caravechia, Christine Bélanger et Janie Normand du comité mobilisation lors de la « soupe populaire » contre l'austérité en éducation, le 23 février dernier à l'agora



Soirée de l'enseignement supérieur organisée par la FNEEQ, le 19 mars au bain Mathieu à Montréal.

# Mots de passe

## Quelques considérations sur les mots de l'assurance qualité

Pascal Chevrette, littérature

*Les enseignants ont besoin de discuter entre eux, c'est un besoin essentiel.*

Georges Leroux

Quiconque commence à lire sur l'assurance qualité et les processus d'audit constate rapidement l'ampleur de la documentation à leur sujet. De nombreux manuels de gestion, dictionnaires et lexiques en traitent, leur visée principale étant celle de présenter les outils nécessaires pour qui recherche la satisfaction du client. On peut remonter à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour trouver les premières réflexions sur l'organisation du travail industriel qui aboutiront à ce concept. Au Japon, après la Deuxième Guerre mondiale, on développe la méthode *Kaizen* (*Kai* pour «changement», *zen* pour «bon») qu'en français on traduira par «amélioration continue». Mais c'est surtout depuis les années 1980 que ces notions se disséminent dans le secteur privé et les écoles de gestion, et qu'elles se raffinent, se peaufinent, pour se déployer dans le champ de la fonction publique.

Dans le secteur de la santé on en discute aussi, reconnaissant la complexité de la notion de qualité. Après tout, dit-on, la qualité est une notion subjective, et relative. La systématiser, comme on le fait présentement dans les documents de la CÉEC, n'équivaut-il pas à en

restreindre la portée, la limitant à n'être plus qu'une garantie au service d'un système d'éducation fonctionnant de plus en plus selon des logiques d'entreprise ? À cet égard, la substitution du terme «clientèle» à celui d'«étudiants» dans des documents d'éducation est très révélatrice de cette inquiétante mutation.

Avant d'être un programme ou un système de certification – pour reprendre la terminologie du monde des affaires – l'assurance qualité est d'abord un discours : elle a son vocabulaire, ses maîtres-mots, ses mots de passe (*qualité, efficacité, efficience, résultats, performance, autonomie, autoévaluation*) ; elle possède ses emprunts au monde du *management* et expressions-clefs (*gestion de la qualité, gestion par résultats*). Il importe donc de considérer la portée de cette nouvelle terminologie et le contexte dans lequel elle se développe. Parler efficacité, parler efficience, parler mécanismes d'autoévaluation et gestion par résultats n'implique pas les mêmes perspectives lorsqu'on traite de savoirs, de connaissances, de disciplines et de contenus et,

surtout, lorsqu'on parle de relation pédagogique entre enseignants et étudiants.

À l'occasion d'un colloque sur les 40 ans du rapport Parent, le philosophe Georges Leroux, qui en rappelait l'héritage, y allait de cette lumineuse réflexion : «tout le discours concernant l'éducation est piégé aujourd'hui, en raison de la crise profonde qui affecte la notion même de transmission de la culture et des savoirs, et même le vocabulaire à notre disposition pour en discuter contient des embûches redoutables<sup>1</sup>. » Il insiste pour dire que «ces mots qui possèdent dans l'histoire un univers de référence que nous croyons comprendre, ont perdu récemment la stabilité qui nous permettait d'y recourir de manière claire. » Dans sa conférence, Leroux analyse la triple crise qui affecte le monde de l'éducation (celle des savoirs, celle des normes, celle des responsabilités et des fonctions) et qui place l'enseignant «à la remorque de réformes successives des programmes et des structures» dans lesquels il évolue. Peut-on se risquer à l'hypothèse que l'idée d'assurance

1 Leroux, Georges. «Instruire, enseigner, former : le métier d'enseignant aujourd'hui», *Vie Pédagogique*. [en ligne]. no 137, 2005. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bz22583> (consulté le 15 janvier 2015).

qualité, telle que présentée ces jours-ci, cherche à s'imposer comme une réponse toute faite à des questions complexes qui doivent demeurer ouvertes ?

### D'un secteur à l'autre

La rhétorique de la CEEC présente ses orientations comme une «nouvelle approche» et un «changement majeur» dans les cégeps. Dans ses documents, elle dit vouloir planter une «culture de l'évaluation», «une culture de la gestion par résultat». L'appel à la nouveauté et à un changement de paradigme ne saurait cependant répondre à nos inquiétudes face à des transformations dont les racines sont peut-être plus profondes qu'on ne le croit.

Pour peu qu'on y prête attention, on passe difficilement à côté de la connotation marchande d'«assurance qualité» ; l'expression n'est certainement pas neutre : elle résonne comme les formules de «sceau de la qualité» ou de «qualité supérieure», telles qu'on les retrouverait sur les emballages de produits manufacturés. Le terme «qualité», particulièrement sujet aux glissements de sens, est ici lié à tout un discours qui répond d'abord à une logique de certification et de valorisation (un label de qualité, des standards de qualité, etc.) qui garantit l'uniformité d'un produit, ce qui est assez loin des finalités de l'éducation où l'on se doit d'acquérir des connaissances tout en

cultivant l'esprit critique. Sur le site web du Mouvement québécois de la qualité<sup>2</sup>, un organisme chargé de faciliter l'implantation de ces systèmes dans les entreprises, on trouve un petit lexique, d'ailleurs fort instructif, dans lequel sont déclinés les concepts et notions utiles à ces processus. On ne s'y trompe pas : la terminologie est la même que celle en vogue dans les documents de la CÉEC. On peut certainement parler d'emprunts ou d'influences. Un article éclairant de la revue *Télescope* de l'ENAP critique – et doute – d'ailleurs de la pertinence de ce procédé contemporain qui consiste à abstraire outils et concepts d'un secteur particulier, pour les appliquer à un autre, comme on transplanterait une plante dans un terreau qui ne convient pas. En procédant ainsi, demandent les auteurs de l'étude, se donne-t-on l'illusion de contrôle<sup>3</sup> ?

Quant au terme «audit», qui désigne l'opération de vérification, et de même famille qu'«auditeur» et «audition», il

<sup>2</sup> Le Mouvement québécois de la qualité est un organisme à but non lucratif. Fondé dans les années 80, il organise plusieurs activités et conférences afin d'informer les entreprises privées pour planter leur système de qualité. <https://www.qualite.qc.ca>.

<sup>3</sup> Lire l'excellent article de Marie-Soleil Tremblay et Bertrand Malsch. «L'explosion de l'audit dans le secteur public : le risque d'une illusion de contrôle», *Télescope*. [en ligne] [telescope.enap.ca](http://www.telescope.enap.ca), vol. 18, no 3 (page consultée le 15 janvier 2015). [http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol\\_18\\_no\\_3/Telv18no3\\_tremblay\\_malsch.pdf](http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_18_no_3/Telv18no3_tremblay_malsch.pdf) (page consultée le 15 janvier 2015).

exige lui aussi que l'on questionne ses implications. Le professeur Michael Power de la London School of Economics s'est beaucoup interrogé à son sujet. Dans un ouvrage ayant fait date, *The Audit Society* (1997), il s'étonnait de la surprenante dissémination de ce terme dans plusieurs secteurs. Power n'hésite pas à parler d'une «explosion» de ce qui ne lui semble être que la mise en place de «rituels de vérification»<sup>4</sup>. Les cycles d'audit que prépare la CÉEC ne sont donc pas une nouveauté. Depuis leur apparition, ils ont connu une croissance phénoménale dans la Grande-Bretagne des années 90 qui s'est accélérée depuis la crise financière de 2008 pour répondre à la perte de confiance dans les marchés. Dans ses travaux, Power s'inquiète des rapports sociaux induits par cette idée, de ses réels avantages, de l'impossibilité de revenir sur les évaluations d'un audit, de la véritable transparence dont elle se porte garante et de ses impacts majeurs sur des activités de premier plan, par exemple la prestation d'un enseignant dans sa classe. Car en effet, les documents de la CÉEC sont très clairs sur le fait que la qualité recherchée est celle «des mécanismes d'évaluation». En d'autres termes, on fait l'évaluation... de processus d'évaluation déjà implantés. De façon générale, Power craint que les acteurs touchés par ces opérations de vérification en viennent de plus

<sup>4</sup> Lire la synthèse du livre *The Audit Society* accessible sur Internet : Michael Power. «The Audit Explosion». [en ligne]. <http://www.demos.co.uk/files/theauditexplosion.pdf> (page consultée le 15 janvier 2015).









en plus à se concevoir comme des «sujets de l'audit» avant de se percevoir comme les praticiens de leurs disciplines. On le voit, l'idée de l'audit implique de nombreuses transformations des rapports unissant les acteurs du monde de l'éducation.

Dans la même veine, le sociologue français Alain Ehrenberg, qui a beaucoup étudié les nouvelles normes sociales, constate que de plus en plus nos sociétés se définissent autour d'une morale de la performance<sup>5</sup>. À son avis, nos sociétés sont passées d'une organisation fondée sur la discipline à une organisation valorisant l'autonomie et l'initiative individuelle, d'où la valorisation de termes comme *responsabilités* et *autoévaluation*. Il avance que l'instabilité économique entraîne également la montée en puissance des valeurs de concurrence économique qui prennent souvent pour modèle le monde de l'entrepreneuriat ou celui de la compétition sportive, ce que reflètent des termes comme *compétence*, *plan*, *stratégie* ou *objectif*. Le vocabulaire de l'assurance qualité et de l'amélioration continue est donc tout à fait en phase avec ces traits de l'individualisme contemporain. La tendance n'est-elle pas à la formation personnalisée ?

<sup>5</sup> Alain Ehrenberg. «Nervosité dans la civilisation. Du culte de la performance à l'effondrement psychique». Conférence prononcée sur Canal U la webtv de l'enseignement supérieur. [en ligne]. [https://www.canal-u.tv/video/universite\\_de\\_tous\\_les\\_savoirs/nervosite\\_dans\\_la\\_civilisation\\_du\\_culte\\_de\\_la\\_performance\\_a\\_l\\_effondrement\\_psychique.1149](https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/nervosite_dans_la_civilisation_du_culte_de_la_performance_a_l_effondrement_psychique.1149) (page consultée le 15 janvier 2015).

## Pédagogie en mode accéléré

Au fil de mes lectures, j'ai été marqué par certains mots et expressions, des adverbes notamment, qui m'ont tous donné l'étrange impression que cette nouvelle culture par résultat transforme également notre rapport au temps. Sollicités comme nous le sommes, le temps est une dimension à considérer avec le plus grand sérieux, surtout lorsqu'il est question d'études. «S'adapter en permanence», «gestion du changement», «recherche d'une qualité sans cesse croissante de l'enseignement et de la formation», «améliorer constamment la qualité», «améliorer continuellement», voilà des mots (on dirait des mantras !) qui suggèrent le temps court, la vitesse de réaction et d'adaptation. Certains penseurs, comme la sociologue Nicole Aubert<sup>6</sup>, parlent de «temps comprimé» et «compressé». À l'Université de Genève, la professeure Nicole Rege Colet a d'ailleurs constaté qu'un des angles morts de ces procédés d'évaluation – elle parle de «chaînon manquant<sup>7</sup>» – est l'absence de visée à long terme.

<sup>6</sup> Nicole Aubert, *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris, Flammarion Champs essais, 2009, 375 p.

<sup>7</sup> Nicole Rege Colet. «De l'évaluation à la qualité de l'enseignement : le chainon manquant». [en ligne]. <http://www.unige.ch/formev/publications/evaluation-1/Chainon-manquant.pdf> (page consultée le 15 janvier 2015).

Dans le monde de l'industrie, la triade «coût – délai – qualité» montre bien que le temps est un facteur à maîtriser. Certes, il est loin d'être mauvais d'élaborer un plan pour parvenir à l'atteinte de ses objectifs. Cependant, des processus constants d'élaboration et de révision de plans et de politiques risquent aussi de devenir, comme l'avertit Power, des rituels de vérification plutôt que des projets des communautés collégiales. Ils obligeraient ainsi, dans un cadre structurel, à réagir à tout changement, à tous les besoins de la clientèle... mais aussi à se perfectionner dans un temps qui entre en conflit avec la longue durée exigée par l'étude et la maîtrise d'un savoir. Dans une société du risque, pourrait-on dire, l'avenir n'est jamais très loin...

Se perfectionner  
dans un temps  
qui entre en conflit  
avec la longue  
durée exigée  
par l'étude et  
la maîtrise d'un  
savoir.

Nous voilà donc bien au cœur d'un processus consacré par l'adjectif «continu» ! Ce qui semble importer ici, c'est la perspective d'«actualisation» plutôt que la valorisation et l'approfondissement d'un savoir et d'un esprit critique. Nous souscrivons d'ailleurs déjà à ce diktat du présent par l'usage des technologies de l'information qui nous force à réagir dans l'instant.

Faut-il penser qu'à l'avenir il faudra davantage rendre compte d'ajustements constants ? Cela risque assurément d'alourdir nos tâches à coups de sondages, questionnaires, autoévaluations, analyses, entrevues,

etc. Processus sans fin, mises à jour constantes ! Les réflexions de nos syndicats soulignent, avec raison, les effets pervers de ces processus sur la tâche de l'enseignant<sup>8</sup>.

C'est une ambition louable que celle de s'améliorer (qui est contre la vertu ?) ! Et tout aussi louable celle de se donner les ressources nécessaires pour atteindre cet objectif. Mais la réalité de l'étude exige du temps. Et du temps, tout le monde en manque. Comme l'a écrit un mien collègue dans l'un de ses poèmes : nous vivons dans une époque où «ça bruit»<sup>9</sup>. Fais-je fausse route en pensant que la vraie réflexion à mener pour obtenir une meilleure qualité dans nos cours serait de se pencher sur les problèmes de réussite générés par le temps parfois ahurissant que consacrent nos étudiants à travailler ? Le temps qu'il faut pour former un être humain n'a absolument rien à voir avec celui visant la production d'un bien. Les exigences du court terme entravent la capacité d'une institution de s'orienter selon sa mission, qui ne peut, elle, s'inscrire que dans la longue durée.

### Le temps long de la «mission»

Dans toutes ces pages du document d'orientation de la CÉEC, le terme «mission», si important, me semble archaïque. Un artefact médiéval au

milieu d'une tapisserie de termes branchés. Les compagnies privées, tout comme les collèges, se fondent généralement sur une mission. Mais le terme implique un travail dans le temps que notre «âge séculier» ne reconnaît plus bien. L'idée même de «résultat» implique une certaine temporalité : «on veut des résultats». Tout de suite ! D'un objectif, on «attend» une performance, finale. On semble oublier que certains aspects de l'éducation ne se mesurent que trop difficilement. Peut-on établir le «résultat» d'un idéal ? Ou devrait-on faire confiance, voir l'éducation aussi comme un don et un acte de générosité, croire que, pour reprendre une métaphore éculée mais au fond si juste, que ce que l'on sème aujourd'hui ne prendra racine et ne donnera fruit que bien plus tard ? Dans un rapport bilan de la FEC-CSQ<sup>10</sup>, on posait la question à savoir ce qui est important : réussite scolaire ou réussite éducative ? En décentralisant les cégeps, on leur donne certes plus d'autonomie, mais ne risque-t-on pas un déséquilibre entre ces deux axes : les succès – ou les déboires immédiats – de l'institution et l'accomplissement de la mission ?

Anecdote. Dans le cours *Lecture et analyse* (premier de la séquence des cours de littérature), je fais lire à mes étudiants un long roman (*L'histoire de Pi*) : le long récit d'un survivant,

un traumatisme, cent chapitres, plus de trois cent pages, tant de passages consacrés à des menus détails de maintien et d'organisation de la vie au jour le jour. Un risque assuré pour les étudiants de trouver long ce roman exceptionnel ! À la fin du récit, deux agents de la compagnie du navire échoué poussent sans vergogne le héros à leur exposer les circonstances qui ont conduit au naufrage, à leur livrer «the straight facts» : ils n'auront droit qu'à un récit minimaliste, ne contenant rien de très substantiel. Le romancier a une expression géniale pour qualifier cette version du récit : du «factuel sec et sans levain». Rien d'édifiant. Les deux agents repartent. Ils ne livreront à leur patron qu'un rapport d'une page (page finale du roman). Le livre ne pourrait donc tenir qu'en une page ! Pourtant, le récit, long de 100 chapitres – le temps long du roman – dont les exigences sont d'un autre ordre, révèle le malheur, mais aussi toute une personnalité, son savoir, ses valeurs profondes, ses ressources, ses souvenirs, ses réflexions. Devant ce livre, mes étudiants sont placés devant un choix. Soit ils le lisent en ne se concentrant que sur les faits, alors ils n'en retireront qu'une fastidieuse expérience de lecture. Soit ils parviennent à entendre la parole autre que livre le personnage qui les initie à tout un savoir sur l'être humain. La qualité de cette lecture – si je peux les aider à la révéler – ne m'appartient toutefois pas. Elle n'est accessible que dans l'espace de dialogue développé entre nous.

<sup>8</sup> Avis de la FNEEQ sur l'assurance qualité. Document déposé au Conseil supérieur de l'éducation. Décembre 2011. [en ligne]. <http://www.fneeq.qc.ca/fr/accueil/publications/memoires/Final-Conseil-Sup-Education-2011-12-15.pdf> (page consultée le 15 janvier 2015).

<sup>9</sup> François Rioux. *Poissons volants*. Montréal, Le Quartanier, 2014, 100 p.

<sup>10</sup> XXe congrès de la FEC-CSQ. Renforcer le réseau collégial. 20 ans après la réforme Robillard. 11-12-13 juin 2013. [en ligne]. [http://fec.csq.qc.net/fileadmin/FEC/documents/Réseau\\_collégial/1213-66\\_progThematique\\_f\\_web.pdf](http://fec.csq.qc.net/fileadmin/FEC/documents/Réseau_collégial/1213-66_progThematique_f_web.pdf) (page consulté le 15 janvier 2015).

## Conclusion

Beaucoup à dire sur ce vocabulaire qui cherche à s'instituer comme la «nouvelle culture» des collèges. L'assurance qualité a un langage qui a son histoire, qu'il importe de bien comprendre et de mettre en contexte. Est-ce vraiment le langage de l'enseignement, que l'on conçoit de plus en plus comme un service avec reddition de comptes, mais qui doit se concevoir d'abord en fonction de son projet et de sa mission éducative ? Nomme-t-il bien l'espace de l'éducation, cet «entre eux» que cible l'avis de Georges Leroux mis en exergue ?

Pour certains, ce langage peut être stimulant et détient une apparence d'objectivité. Ce vocabulaire du dépassement de soi et de l'autonomie, c'est aussi, comme le note le professeur Ehrenberg, la marque d'une nouvelle norme sociale ; c'est le choix de se dépasser, érigé en système. Et cette norme sociale, observe-t-il, n'est pas

exempte de dérives potentielles, de pathologies, voire de dépressions. Peut-on s'interroger sur l'apport substantiel d'une telle vision en éducation ? À quoi répond-on en s'assurant du «sceau de la qualité» ?

Aussi, qu'en sera-t-il de l'identité des collèges si de plus en plus celle-ci se caractérise par ses performances ? Cela favorisera-t-il un véritable enracinement dans le savoir, dans la culture, dans nos institutions ? Le risque que le mot «qualité» acquière une importance cosmétique est bien réel ; à trop en parler, on risque de le vider de sa signification, comme les trois, cinq ou quatre, ou deux et demie étoiles qui annotent films ou hôtels. À quand un *Tripadvisor* pour cégeps ?

Il n'est pas difficile de comprendre la perplexité et les inquiétudes des enseignants face à ce vocabulaire qui ne nomme peut-être pas très bien les finalités et les idéaux de l'éducation. Même si l'on ne se rencontre que le

temps d'une session, les fruits de l'enseignement ne se déploient que dans le long terme. Ultimement, une part de notre travail relève donc de l'impondérable. D'un autre côté, ces nouveaux mots de passe, qui au final ont un coût, ne règleront pas des problèmes de société qui, inévitablement, exercent des pressions importantes sur le monde de l'éducation. Les plus belles surprises en enseignement, et ses moments les plus précieux, on ne peut pas les évaluer, on ne peut qu'en témoigner. C'est du côté japonais que la méthode *Kaizen*, qui ne jure que par l'amélioration continue, a vu le jour. Mais, de ce même Japon on peut s'instruire d'autres modes de pensée. Au 18<sup>e</sup> siècle, Zéami, initiateur du théâtre Nô, ne sensibilisait-il pas ses contemporains à l'idée de saisir le rythme de l'homme, de l'humain ? Il me semble qu'une idée comme celle-là en aurait beaucoup plus à dire au monde de l'éducation •



# L'ancien débat sur la performance finale attendue : Un signe avant-coureur de l'assurance qualité au collège ?

Madeleine Ferland, philosophie

Vous vous rappelez sans doute qu'il n'y a pas si longtemps, en 2010-2011, l'ensemble des membres du personnel du collège participait à la révision de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA). Une démarche qui avait buté sur un os : la performance finale attendue (PFA). Quel enjeu pouvait-elle bien représenter pour ainsi séparer notre collège en deux camps, d'un côté les enseignantes et les enseignants, de l'autre les cadres et une partie du personnel impliqué dans l'approche-programme? Rappelons que l'enjeu ne concernait aucunement la pertinence de ce type d'évaluation, qui a fait ses preuves dans plusieurs situations et qui peut, dès lors, être utile dans certains programmes. Non, ce qui posait problème, c'était l'inscription de la PFA dans la PIÉA comme mode d'évaluation IMPOSÉ dans le cadre de tous les cours.

L'acharnement patronal avait entraîné, à l'époque, une prise de position ferme de l'assemblée générale. Il s'agissait de défendre la diversité des choix pédagogiques et l'autonomie professionnelle : il appartient à l'enseignante ou à

l'enseignant de définir les critères qui serviront à évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissages prévus à son cours, et il appartient aux départements de chercher le meilleur équilibre possible entre cette autonomie professionnelle et la cohérence des enseignements. Comme solution, notre syndicat a finalement proposé d'inscrire dans la PIÉA la responsabilité départementale envers la vérification de l'atteinte des objectifs des cours.

Alors, que cherchait donc la partie patronale? En fait, nous le savions bien : elle voulait montrer patte blanche à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) dont le verdict n'allait d'ailleurs pas tarder à tomber. Dans son rapport d'évaluation, la CÉEC recommandait<sup>1</sup> au Collège de «préciser, dans sa politique, les règles particulières de l'évaluation finale et de s'assurer qu'elle a un poids suffisant pour être significative dans la mesure de l'atteinte par l'élève des objectifs selon les standards du cours...» (juin 13). Dans son suivi de l'évaluation

de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, la CÉEC maintenait sa recommandation, en alléguant «qu'environ le tiers des évaluations analysées sont d'une pondération de 30 % et moins, ce qui ne représente pas un poids suffisant pour être déterminante dans la mesure de l'atteinte par l'élève des objectifs selon les standards du cours.» (novembre 2013)

Mais alors, que cherche donc la CÉEC en imposant autant de rigidité dans l'uniformisation des évaluations, au risque de miner la qualité de l'enseignement en ne tenant pas compte des particularités des cours et des disciplines, ni des choix pédagogiques des enseignantes et enseignants qui les donnent ? Et plus fondamentalement, sur quoi se base-t-elle pour affirmer qu'une évaluation finale de 30%, même selon l'approche par compétences, n'est pas indiquée? Quel serait donc le pourcentage minimum requis ?

Pour mieux comprendre, il faut regarder les choses à la lumière de ce que l'on connaît maintenant de l'assurance qualité, un courant

1 Dans le jargon de la CÉEC, une recommandation signifie «une obligation de suivi de la part des établissements».

de pensée déjà en place, sans être nommé, lors de la création de la CÉEC. L'assurance qualité est en quelque sorte laboutissement des multiples évaluations institutionnelles opérées par elle jusqu'à ce jour. À partir de là, on peut mieux saisir le sens de cette volonté de voir les politiques institutionnelles valider d'en haut la qualité de nos pratiques, et réaliser qu'une apparente autonomie locale laissée aux collèges cache, dans les faits, une ingérence inouïe dans l'autonomie professionnelle et départementale.

L'idée d'un tel système repose sur un contrôle de type managérial qui permet d'évaluer les établissements d'enseignement selon les mêmes normes que dans l'économie de marché; dans ce cadre, la qualité n'existe dorénavant que si elle y a été dûment contrôlée.

C'est en cela que la CÉEC participe à la mise en place des conditions de la marchandisation de l'éducation portées par l'assurance qualité au plan international, avec l'appui de nombreux croyants zélés dont on peut, sans doute, reconnaître l'honnêteté mais dont on devrait impérativement remettre en question les idées.

Je ne crois pas qu'il y ait de complot. Seulement, dans ce système, nous sommes toutes et tous devenus des exécutants, la CÉEC comprise. Peu importe que nous croyions fermement, mollement ou pas du tout au bien-fondé de ce qu'on nous

impose, nous savons ce que nous avons à faire.

Dans le cas de l'enseignement collégial, ce que la CÉEC a à faire, c'est de constituer un système de contrôle de la qualité des établissements, qualité qui, de surcroît, doit être améliorée de façon continue. Que son évaluation de la qualité se fasse à partir de critères dont on ne peut jamais mesurer la pertinence, qui ne suscitent aucune adhésion dans le

collèges. Le discours autoréférentiel de la CÉEC est infalsifiable et trouve confirmation de sa «vérité» dans celui de l'économie de marché, auquel le système scolaire doit à nouveau s'adapter. Voilà pourquoi la nouvelle fonction du système d'éducation, comme dispensateur de «services» de formation de la main-d'œuvre et de développement économique, est devenue pour plusieurs naturelle ou inévitable.

Pourtant, nous devenons de plus en plus nombreuses et nombreux à percevoir qu'un système d'éducation basé sur la gestion managériale des établissements et leur mise en concurrence ne sert plus les valeurs émancipatrices et démocratiques qui avaient réussi à s'imposer dans le modèle éducatif québécois; que l'émulation à l'excellence tourne à vide, exclut ou rend malade, surtout quand elle n'est pas tournée vers un projet porteur de sens; et que toute cette agitation participe d'un abandon programmé du système public d'éducation.

C'est pourquoi nous avons raison de craindre la dérive utilisatrice et clientéliste des cours et des programmes ainsi que les menaces qui pèsent sur la liberté académique et l'égalité des chances en éducation. Toutes nos résistances sont nécessaires, et c'est en ce sens qu'une victoire, même périphérique comme celle sur la PFA, mérite d'être soulignée. ●



milieu et dont on névalue jamais les effets pervers, ne semble causer aucun problème. Ainsi, pour la PFA, des résultats peuvent être vérifiés mais pas le critère lui-même; ou encore, pour les plans de réussite, les critères sont essentiellement quantitatifs, alors qu'ils ne couvrent pas nécessairement la même réalité et que l'augmentation du nombre de diplômes pourrait signifier une dévalorisation de ces derniers, ce dont se défendraient avec vigueur les directions de



Sébastien Manka (en haut), Yves Bégin et Hughes Boulanger au comité d'accueil de Philippe Couillard devant la chambre de commerce (Palais des congrès, le 3 février)

# Assurance qualité, rapport Demers et Méléto

Jean-Philippe Martin, philosophie

L'actualité politique des derniers mois nous indique à quel point le réseau collégial est en plein bouleversement. Aux négociations de la convention collective s'ajoutent des vagues de compressions financières, la remise en question de la formation générale, la réflexion sur la création d'un nouveau diplôme (le certificat d'études collégiales techniques), l'implantation des mécanismes d'assurance qualité par la CÉEC, etc. Les chantiers se multiplient et le modèle de formation que nous offrons actuellement est tiraillé dans toutes les directions. Mais comme à chaque fois où l'on essaie de transformer radicalement nos institutions, on réalise que les changements souhaités ne sont pas tous cohérents les uns avec les autres. C'est le constat qu'on peut faire en mettant en parallèle les conclusions du rapport Demers et les mécanismes d'assurance qualité de la CÉEC. Voyons d'abord ce qui est proposé par la CÉEC avant de mettre cette proposition en opposition avec le rapport Demers.

## Assurance qualité

Dans les autres pages de ce journal, mes collègues décrivent avec plus de détail ce qu'est l'assurance qualité. Je ne reprendrai donc pas cet exercice de définition. J'aimerais cependant attirer

otre attention sur un des risques qu'un tel mécanisme d'évaluation peut représenter pour notre profession. Déjà en 2012, l'Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS) nous mettait en garde contre cette nouvelle créature qui émane tout droit des discussions entourant le processus de Bologne<sup>1</sup>. Comme les chercheurs de l'IRIS nous le font remarquer, pour comprendre les risques qui

**L'assurance qualité [...] découle directement de cette logique marchande**

accompagnent l'application des mécanismes d'assurance qualité, c'est vers ce processus de Bologne qu'il faut se pencher. Ces ententes internationales sont nées en Europe vers la fin des années 1990. Celles-ci visaient essentiellement à créer un grand marché transnational où les universités européennes pourraient rivaliser les unes avec les autres. C'est d'ailleurs dans la foulée de ces ententes qu'on dresse aujourd'hui le palmarès des établissements

<sup>1</sup> <http://iris-recherche.qc.ca/blogue/la-question-de-l-%E2%80%99assurance-qualite-debarque-au-quebec#more-709>

d'éducation en Europe. Mais comme on le dit si bien, «on ne compare pas des pommes à des oranges». Ainsi, en établissant des critères d'évaluation qui sont communs à toutes les universités européennes, il devient possible de les mettre en relation et de les comparer entre elles. L'assurance qualité que la CÉEC veut aujourd'hui implanter dans le réseau collégial découle directement de cette logique marchande introduite par le processus de Bologne.

Si l'application des mécanismes d'assurance qualité au collégial suivait la logique de standardisation qui a été vécue en Europe, celle-ci pourrait soulever d'importantes questions pour notre autonomie professionnelle : jusqu'où pourraient s'étendre les tentacules de ces mécanismes d'évaluation centralisateurs ? Ira-t-on jusqu'à établir des examens uniformes partout pour s'assurer que les institutions d'enseignement respectent les mêmes critères d'évaluation ? Les professeurs devraient-ils cesser de distribuer leur propre plan de cours pour laisser la place à un seul plan de cours uniformisé ? À ce sujet, Céline Durand, la présidente de la CÉEC, est catégorique : il n'y a pas de crainte à avoir. Selon elle, «l'approche de la

CÉEC a toujours été de reconnaître la spécificité des établissements<sup>2</sup>. À cela, elle ajoute: «la Commission [est] habituée à travailler dans divers milieux. Par exemple, les composantes évaluées diffèrent un peu pour les collèges privés. Cela revient à dire que la CÉEC s'adapte en fonction des caractéristiques des établissements». À ce titre, il faut reconnaître que la présidente de la CÉEC n'a pas tort. Comme le fait remarquer Marianne Di Croce de l'IRIS, «les cégeps jouissent d'une autonomie considérable dans l'élaboration de leur système d'assurance qualité<sup>3</sup>». Celle-ci précise aussi que chaque cégep a le pouvoir de définir lui-même «ses objectifs, sa mission et les mécanismes par lesquels il va les réaliser». Toutefois, la chercheuse de l'IRIS nous rappelle que cette autonomie est néanmoins limitée. C'est que les critères retenus pour déterminer si les Collèges atteignent leurs objectifs sont bel et bien déterminés par la CÉEC. Ce faisant, tout indique qu'elle impose sa grille d'analyse avec laquelle il faudrait concevoir notre enseignement.

Loin de s'appliquer à tous les contextes, comme le prétendait Mme Durand, on réalise qu'un bon nombre de critères d'évaluation sont formulés en termes quantitatifs et qu'ils sont porteurs d'une conception marchande de l'éducation. Comme le souligne Marianne Di Croce, l'analyse

des critères choisis par la CÉEC afin de garantir la qualité de l'évaluation des programmes permet de réaliser que «la qualité des programmes est principalement conçue en termes quantitatifs (taux de réussite, taux de diplomation, quantité de ressources, etc.) et marchands (stratégies de recrutement et de sélection des étudiant(e)s, utilisation de l'expression "ressources humaines" pour parler des professeurs-es, arrimage des programmes aux besoins du marché, etc.)». En somme, même si les mécanismes d'assurance qualité ne vont pas dans le sens d'une homogénéisation complète de nos pratiques, on peut néanmoins

d'atteindre un enseignement de qualité.

## Rapport Demers

Dans le passage précédent, il a été question de la standardisation à laquelle les mécanismes d'assurance qualité pourraient nous conduire. Voyons maintenant en quoi le rapport Demers semble nous conduire dans une voie inverse. Dans la conclusion de son rapport final sur l'offre de formation collégiale, Guy Demers en a surpris plus d'un en remettant en cause les composantes de la formation générale. Selon lui, «la formation générale des programmes de DEC doit évoluer» puisque «son déphasage avec l'évolution de la société depuis les 50 dernières années compromet la valeur de son apport pour les années à venir<sup>4</sup>. Même s'il ne précise pas exactement comment il souhaiterait la transformer, on comprend que ce commentaire concerne essentiellement les cours de philosophie. C'est qu'en alternative à notre modèle, M. Demers propose de s'inspirer du modèle ontarien, là où les cours obligatoires de philosophie n'existent pas.

Même si cette remise en question de la formation générale en a surpris plus d'un, ces attaques ne datent pas d'hier. À peine trois ans après la création des premiers cégeps, le rapport Roquet (1970) critiquait déjà la formation générale. Le rapport proposait notamment de remplacer au moins un cours de philosophie par un cours au choix pouvant être

<sup>2</sup> [http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/Vol%202028%20no%2021/EntrevueDurand-Vol\\_%202028-1.pdf](http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/Vol%202028%20no%2021/EntrevueDurand-Vol_%202028-1.pdf)

<sup>3</sup> <http://iris-recherche.qc.ca/blogue/lassurance-qualite-au-cegep-2-de-2-quelle-conception-de-leducation#more-3837>

<sup>4</sup> Demers, Guy. *Rapport final de chantier sur l'offre de formation collégiale*, juin 2014, p. 134.

offert par différentes disciplines (les mathématiques et les sciences de la nature notamment). C'est dans le même esprit qu'il faut lire les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et du rapport Demers. En effet, au nom du «libre choix», celles-ci proposent notamment de revoir la séquence des trois cours de philosophie. Pour remplacer les cours actuellement offerts, on propose de laisser la liberté aux professeurs de monter des cours thématiques qui seraient soumis au choix des étudiants. L'autre possibilité serait de substituer littéralement les cours de philosophie par des cours de type «humanities» tels qu'offerts dans les collèges anglophones.

Qu'on soit pour ou contre ces changements, force est de constater qu'ils provoqueraient un effritement majeur de la séquence actuelle. Pour le comprendre, il faut rappeler brièvement sur quoi s'articule la séquence des trois cours de philosophie. Premièrement, il s'agit d'une séquence historique : l'étude de l'émergence de la rationalité dans le monde grec conduit à l'étude des conceptions philosophiques de la modernité, pour terminer avec les philosophes du monde contemporain. Mais d'une certaine manière, la séquence actuelle est aussi une séquence conceptuelle : avant d'étudier ce qu'est le bien dans le troisième cours (éthique), on se penche sur diverses conceptions de l'être humain (deuxième cours). Mais avant toute chose, encore faut-il

savoir argumenter et savoir ce qu'est une connaissance. C'est ce qui est généralement étudié dans le premier cours de philosophie.

Pour mieux comprendre l'ampleur des changements proposés par le rapport Demers, il est pertinent de jeter un coup d'œil aux cours offerts par le collège Dawson. En alternative au cours «philosophie et rationalité», un étudiant inscrit à Dawson peut

bas âge! Bien sûr, ces cours semblent tous intéressants lorsqu'ils sont pris séparément. Qu'on me comprenne bien : il n'est aucunement question de prosélytisme ici. Ce qu'il faut cependant remarquer, c'est qu'avec une telle offre de cours, on est bien loin de la cohésion qui prévaut actuellement dans les cours de philosophie. Conséquemment, nous sommes en droit de nous demander en quoi les changements

proposés par le rapport Demers amèneraient une plus grande qualité à la formation générale. Alors que la séquence des trois cours de philosophie est bien harmonisée, quel intérêt voit-on à l'éliminer pour la remplacer par une formation multicolore et sans direction? Puisque c'est bien ce qui est proposé par le rapport Demers : plus de liberté pour les étudiants qui choisiront leurs cours à la carte et un éventail de cours beaucoup plus grand offert par une multitude de départements.

C'est la personne humaine,  
libre et créatrice qui façonne  
le beau et le sublime, alors  
que les masses restent entraînées  
dans une ronde infernale  
d'imbécillité et d'abrutissement.



**Albert Einstein**

[www.citation-celebre.com](http://www.citation-celebre.com)

choisir parmi une liste de 53 cours qui contient notamment les cours suivants : «Judging Monarchs», «Reading the Past», «The Age of the Avant-Garde» ou «Women and War». Par la suite, en alternative au deuxième cours obligatoire (l'être humain), l'étudiant pourra cette fois choisir dans une liste comportant notamment un cours sur Moby Dick et la tradition romantique, un autre sur la diversité dans le mouvement féministe, à moins qu'il préfère suivre le cours sur le christianisme politique ou celui sur l'éducation d'enfants en

### **Qui souffle le chaud et le froid ?**

Comme on l'a vu, un des objectifs poursuivis par la CÉEC et les mécanismes d'assurance qualité consiste à «mieux encadrer» nos pratiques afin d'en garantir la «qualité». En un sens, le rapport Demers nous propose d'aller dans la direction contraire en retirant des contraintes qui balisent les cours offerts à la formation générale. Comment expliquer une telle contradiction? Comment se fait-il que la CEEC recommande généralement

plus d'harmonisation et de reddition de compte alors que le rapport de Guy Demers nous en demande moins ? La réponse facile consisterait à dire que ces recommandations émanent de deux organismes tout à fait distincts et qu'ils ont bien le droit de tirer la couverture dans des directions opposées. Toutefois, cette réponse ne tiendrait pas compte des liens qui unissent le gouvernement à ces deux instances. D'une part, la présidente de la CÉEC est directement nommée par le gouvernement. Par ailleurs, c'est le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie qui a mandaté Guy Demers pour la rédaction de son rapport. Sans aller jusqu'à dire que les recommandations de la CÉEC et du rapport Demers ont fait l'objet de commandes politiques, il serait tout de même naïf de croire que la CÉEC et Guy Demers n'ont pas consulté leur patron avant que leurs recommandations ne deviennent publiques. La question demeure donc entière : pourquoi le gouvernement veut-il plus de structure dans l'évaluation des collèges, mais moins de structure dans la formation générale ? Pour répondre à cette question, je vous propose de faire un bref retour dans le temps (à peine 2400 ans) pour plonger dans un texte de Platon. Mieux comprendre les contradictions de notre gouvernement : la philosophie aura toujours ça d'utile !

### Le cas de Mélétos

*L'Apologie de Socrate*, un des fameux dialogues platoniciens, met Socrate

en scène alors qu'il se trouve devant les juges afin de se défendre contre différents chefs d'accusation. L'affaire n'est pas tout à fait étrangère au cas qui nous préoccupe puisqu'une de ces accusations porte sur la question de l'éducation des jeunes de la cité. Plus précisément, Socrate se défend contre l'accusation déposée par Mélétos selon laquelle il serait responsable de la corruption de la jeunesse. En bon philosophe, Socrate en déduit que s'il a déposé une telle accusation, c'est que Mélétos prétend se soucier de la bonne éducation des jeunes. Pour vérifier cette conclusion, Socrate croit bon d'interroger son accusateur devant les juges.

En guise de première question, Socrate demande à Mélétos à qui on devrait confier le soin d'éduquer les jeunes. Ce à quoi Mélétos répond «à tout le monde, sauf à Socrate». Ce qu'il veut signifier par là, c'est que n'importe qui serait apte à améliorer les jeunes, à l'exception de Socrate. Mais celui-ci lui demande alors à qui il confierait le dressage de ses chevaux s'il en avait. Les confirait-il à n'importe qui ou à un expert dans le dressage des chevaux ? «À un expert ! », répond alors Mélétos. Ce faisant, l'accusateur ne se rend pas compte qu'il se contredit sur un principe essentiel : l'enseignement devrait toujours être confié à un expert. Contrairement à «n'importe qui», l'expert est celui qui est le plus apte à améliorer celui qui reçoit son enseignement. À l'inverse, c'est en confiant nos jeunes (ou nos chevaux !) à n'importe qui qu'on risque le plus de les corrompre. Pour Socrate, c'en était

assez. En se contredisant, Mélétos venait de faire la démonstration qu'il ne savait pas véritablement de quoi il parlait. Pire encore, Socrate croit qu'en se contredisant, Mélétos démontre qu'il ne se soucie pas réellement de l'éducation des jeunes. Quiconque s'y intéresse aurait été capable de répondre à ses questions sans se contredire. Plus tard dans le procès, Socrate nous apprendra qu'en réalité, l'accusation déposée par Mélétos était motivée par une raison gardée secrète : un simple désir de vengeance.

Le lien entre les propos de Mélétos et ceux de notre gouvernement (et de ses alliés) se trouve peut-être là. Comme Mélétos, si le gouvernement souffle le chaud et le froid au sujet des réformes qu'il souhaite mettre en place, c'est peut-être le signe que celui-ci ne se soucie pas réellement de l'éducation des jeunes. Par ailleurs, il ne faudrait pas se surprendre que, comme Mélétos, notre gouvernement soit motivé par des raisons qu'il se garde bien d'exposer publiquement. Au fond, la contradiction que j'ai soulevée dans ce texte se résorbe si on tente de la comprendre à la lumière du slogan utilisé par le parti Libéral pendant la dernière campagne électorale. Si les «vraies affaires» sont monnayables et répondent aux exigences du marché, on comprend mieux pourquoi le gouvernement tient tant à l'assurance qualité. En contrepartie, il faut bien admettre que la qualité de la formation générale et l'enseignement de la philosophie ne font pas partie de ces «vraies affaires» ●

# Conclusion

## Le comité école et société

Le rapport Demers et la CÉEC sont semblables en sens qu'ils optent tous les deux pour des méthodes d'évaluation quantitatives. Les deux laissent supposer qu'on peut évaluer de manière scientifique la qualité de la formation. On met donc l'accent sur la formation scolaire et non pas sur la formation éducative (un peu comme le fait notre plan stratégique...). On peut craindre que la priorité (voire les ressources) soit donnée à ce qui est mesurable en éducation et pire, que la mesure devienne le modèle. Or, la formation éducative incombe en grande partie (plus ou moins selon les programmes) à la formation générale et elle ne se mesure pas avec des chiffres. En effet, pourrait-on mesurer le «degré de citoyenneté» ou de «sens critique» ou de «culture générale» d'un étudiant?

Autre élément commun : ils mettent tous deux l'accent sur l'adaptabilité aux besoins de la «clientèle» et de la «communauté» (le client veut un bon emploi et la communauté un bon employé?). Le tout sous couvert d'une plus grande marge de manœuvre des cégeps. Par exemple, le rapport Demers suggère un assouplissement de la formation générale afin que des étudiants puissent choisir, par exemple, des cours de français supplémentaires afin de ne pas échouer à l'épreuve uniforme au détriment, semble-t-il, d'un autre

cours de la formation générale<sup>1</sup>. De son côté, la CÉEC suggère que chaque cégep soit autonome et dispense un diplôme sur mesure par rapport à son «milieu» et elle-même donne l'exemple en évaluant la qualité des diplômes offerts en fonction du «milieu» et du collège concerné.

La CÉEC ouvre donc la porte à des changements dans la formation générale en demandant plus

d'autonomie institutionnelle et plus de choix offerts à l'étudiant, tout comme le suggère le rapport Demers.

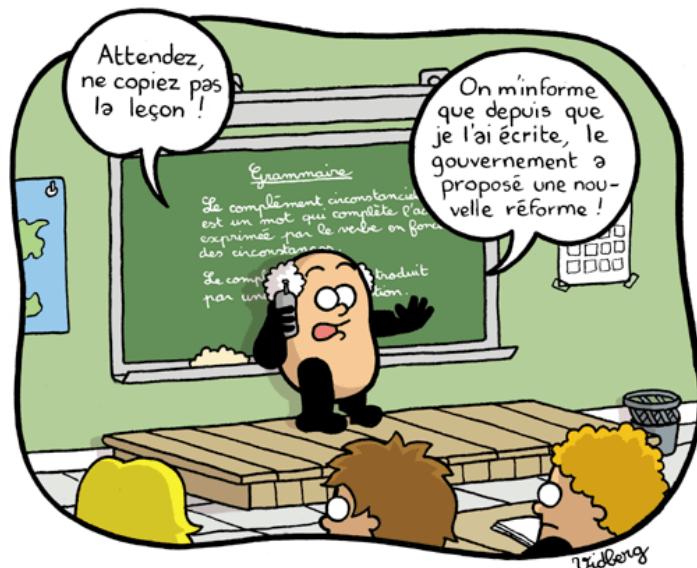
C'est tout de même ironique qu'on suggère de laisser plus de «choix» à l'étudiant alors qu'on a diminué de moitié (et complètement dans certaines techniques) les cours complémentaires qui laissent justement, le choix aux étudiants. Est-ce que dans le fond, on parle de choix des étudiants dans le sens de : «l'étudiant va choisir ce qui est bon pour lui, donc d'être plus spécialisé dans son domaine d'étude afin d'augmenter son éligibilité au marché du travail et au diable la culture générale»? Yaurait-il une suite à la réforme Robillard de 1993 qui allait déjà dans ce sens<sup>2</sup> ?

<sup>1</sup> «Au lieu de condamner à la non-diplomation ceux qui échouent à l'épreuve, ne pourrait-on pas répondre aux besoins de ces étudiants en introduisant plus de souplesse dans de possibles choix à l'intérieur de la formation générale pour répondre à leur besoin en maîtrise de la langue? Comme nous venons de l'indiquer plus haut, plus de souplesse dans la formation générale en réponse à une plus grande diversité des besoins des jeunes en continuité de formation serait certainement à considérer, après toutes ces années d'échecs sans cesse répétés d'une partie la population étudiante souhaitant obtenir le diplôme au terme des études. Notre société peut-elle se permettre un tel gaspillage de ressources humaines après avoir tant investi dans la formation de ses jeunes? Malgré le tabou que comporte toute remise en question touchant la langue au Québec, il nous semble qu'on devrait oser se poser une telle question en vue d'amorcer une réflexion objective et la mise en place de changements appropriés. En toute logique, ou bien on a le devoir d'assouplir le contenu de la formation générale pour offrir de réelles opportunités de formation à ceux qui en démontrent le besoin, ou bien on a la responsabilité de modifier le statut de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement pour la retirer des conditions de sanction. Une urgente réflexion s'impose.» (G. Demers, Rapport final de juin 2014, p. 137)

<sup>2</sup> En 1993 la Réforme Robillard a donné plus d'autonomie aux cégeps. Elle les a autorisés à décerner des diplômes d'études collégiales, mais, en contrepartie, une commission est créée pour en évaluer la qualité (la CÉEC). Parmi les mesures importantes de la réforme, il y a eu l'apparition de la «formation générale propre» (un cours de littérature et un cours de philosophie étaient désormais associés à la discipline), l'ajout d'un cours de langue seconde, le retrait d'un cours de philosophie, d'un cours complémentaire et de deux cours d'éducation physique (en 1995, on réintègre un troisième cours d'éducation physique, mais on enlève un deuxième cours complémentaire, ce qui fait que ces derniers sont passés de 4 à 2 en 2 ans). Réf. : L'enseignement collégial québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau / Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle (« Réforme Robillard ») – Chapitre 3.3 – p.25 : Des responsabilités académiques accrues pour

Ce que nous savons c'est que le Rapport Demers et la CÉEC proposent tous deux une réforme de la formation au collégial autant dans les approches pédagogiques préconisées pour l'ensemble des professeures et professeurs que dans son contenu. Il est irréfutable que nous sommes tous pour la qualité de l'enseignement supérieur, nous avons déjà mis sur place des processus qui facilitent une évaluation juste et objective de la formation comme par exemple la PIÉA et la révision de programme. Il est indéniable qu'en tant que professeures et professeurs nous désirons tous former des gens qui feront preuve d'autonomie et de sens critique en leur offrant une éducation de qualité. Ce que nous remettons en question est le processus de l'assurance qualité, les aboutissants de son rapport de recommandations et ses effets sur l'autonomie professorale, départementale et sur la profession en général, tout cela au fond afin d'obtenir un sceau de qualité et une reconnaissance en tant qu'employeur de choix. Nous sommes les experts de matière, il serait temps que ce soit reconnu ●

les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux.  
[http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=75618](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=75618)



# — PROFS EN NÉGO

---

## À l'agenda : dates à retenir

**12 mai** : assemblée générale

**15 mai** : party syndical

Le comité d'information attend vos articles en tout genre. Vous pouvez soumettre des textes d'opinion, des anecdotes et tranches de vie collégiale, des critiques de films ou de livres, des couvertures d'événements, des informations, des questions, des caricatures, etc.

Il suffit de déposer le tout au local syndical (C1508) ou par courrier électronique à [syndens@cmontmorency.qc.ca](mailto:syndens@cmontmorency.qc.ca).

Les opinions exprimées n'engagent que leur auteur-e. Les images où aucun crédit n'est mentionné sont libres de droits.  
Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep Montmorency, 475, boulevard de l'Avenir, Laval, Québec, H7N 5H9, Tél : 450-668-1344 ou 975-6268, [syndens@cmontmorency.qc.ca](mailto:syndens@cmontmorency.qc.ca)

**L'INFORMO c'est vous!**

**COMITÉ D'INFORMATION** Émilie Sarah Caravecchia, David Faust, David Lamontagne, François Rioux. **RESPONSABLE** Yves Bégin.

**RÉVISION** Lise LeRoux, Yves Bégin et tous les membres du comité d'information. **PHOTOS DU 1<sup>ER</sup> MAI** François Lareau et Félix-Étienne Caron.

**INFOGRAPHIE** Lise LeRoux.