

*A Look at
Departments*

Document produced by:

Yves Sabourin, *Regroupement cégep* delegate
assigned to training development
Micheline Thibodeau, Vice-President, FNEEQ
Jean Trudelle, President, FNEEQ

Translation:

Stephen Bryce

Revision:

Catherine Brigden

Design and layout:

Ariane Bilodeau

Illustrations:

Maud Gauthier

A LOOK AT DEPARTMENTS

ISBN-13 978-2-923606-26-2 (hard copy) 3th edition, 2011

ISBN-13 978-2-923606-27-9 (PDF) 3th edition, 2011

Original edition (in French):

ISBN 13 978-2-923606-28-6 (hard copy) 3th edition, 2011

ISBN 13 978-2-923606-29-3 (PDF) 3th edition, 2011

ISBN-13 978-2-923606-14-09 (PDF) 2nd edition, 2010

ISBN-13 978-2-923606-08-8 (hard copy) 1st edition, 2009

ISBN-13 978-2-923606-09-5 (PDF) 1st edition, 2009

Legal deposit: 2009

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

FNEEQ (CSN), 2011



**A LOOK AT
DEPARTMENTS**

Training Overview



TRAINING OVERVIEW

Introduction: The Department, Cornerstone of Professional Autonomy in Higher Education

- Introduction
- User's guide
- Overview of training modules

Module 1: The Department

- Introduction
- Professional autonomy, individual and collective
- Internal operating rules
- Collegiality and the search for a democratic approach
- Supplementary readings:
 - Sample compendium of internal operating rules

Excerpt translated from Christine Blais' *La gestion par les pairs dans les départements, prendre la place qui nous revient*, pp. 21-28, 2008

Module 2: The Department's Work, Working as a Team

- Introduction
- Functions, limits and best practices of the departmental assembly

Module 3: Departmental Coordination

- Introduction
- Roles and responsibilities of the department coordinator
- Coordinators' assembly
- Trusteeship
- Supplementary reading: Departmental meetings

Module 4: Pedagogical Responsibilities

- Introduction
- Objectives, teaching methods and evaluation
- Grade reviews
- Relation with program committees
- Composition and mandate of program committees

Module 5: Hiring and Integration of New Teachers

- Introduction
- Selection committee for regular teaching and hiring in continuing education
- Integration of new teachers
- Grievance rights and hiring priorities

Module 6: Allocation of Workloads

- Introduction
- The allocation of resources among departments
- Assigning workloads within the department
- Principles for assigning workloads
- Changes to workload assignments

Module 7: The Department and the Quality of Teaching

- Introduction
- Departmental activities and the quality of teaching
- Evaluation and the quality of teaching
- Approaches to resolving pedagogical disputes and managing conflict
- Supplementary readings:
 - The Conflict Resolution Process
 - Presentation of the FNEEQ President at the CIREPE colloquium
 - Pour lancer la réflexion : À propos de l'évaluation*
 - Politique fédérale d'assistance professionnelle (FNEEQ)*

Module 8: The Department and the Union

- Introduction
- The importance of union ties
- The importance of information transmission

INTRODUCTION

Introduction

User's Guide

**The Department:
Cornerstone of
Professional Autonomy
in Higher Education**



Introduction

The Department: Cornerstone of Professional Autonomy in Higher Education

“...peer management in departments is an acquired right that we have to exercise real power over our work. What’s more, given the major shift in personnel we are experiencing at the moment [...] it is important to reaffirm that peer management comes from a democratic vision of teaching, that it came about through the desire of the first college teachers to be active participants in the decisions that affected them, that it has been constantly called into question each time our collective agreement has been negotiated, that it has been upheld by the vigilance of our unions, and that it allows us as teachers to maintain control over our work, to not be simply underlings or agents. Finally, this is to us a precious right, threatened today by the political right and technocrats, and one that must be protected and exercised fully despite its inherent difficulties.”

Excerpt translated from Christine Blais *La gestion par les pairs dans les départements, Prendre la place qui nous revient*, Cégep MarieVictorin, May 2008.

If there is a special place for teachers in our CEGEPs, if there is an essential structure that truly represents our vision that college teaching must be part of higher education, it is the department.

In the spirit of the Parent Report that led to the creation of the CEGEPs, this new order of teaching was to be much closer to universities than to high schools. Following this vision of CEGEPs, the establishment of discipline-based working units, an ancient tradition in universities, was to bring together teachers from the same or related disciplines. Because departments are the clearest expression of the professional autonomy and “academic freedom” we cherish, they have always been one of the central union concerns on which we have built our work organization and collective agreement.

Unfortunately, we must recognize that this professional autonomy, expressed mainly by the absence of a hierarchical structure within departments, has been regularly called into question over the years. It required a major struggle during the 1976 negotiations to abolish the expression “department head”. In 1982, the idea of turning department coordinators into administrators resurfaced: vehemently denounced by the unions, it was abandoned in the decree that followed. Since then, the idea of a department as a group of equals working together collegially has often been the target of our employers.

One might believe there is less danger of the progressive erosion of professional autonomy in higher education. That would be a mistake: the threat exists in CEGEPs and universities as well, and it is no accident. It stems directly from a neoliberal ideology that stresses the practical role of the school system, that sees education as a public expense over which control must be reasserted and that views education in terms of productivism: just look at the higher success rate targets and increased number of reports and evaluations that have been put in place in higher education. Bills 107 and 110 on university and CEGEP governance are good examples. In this approach, teachers are simply agents.

Calling into question the influence teachers might have in their institutions, attacks on their professional autonomy; none of this is new. We have always had to reaffirm the legitimacy of our real involvement in decision-making in CEGEPs. When commissions of studies (*commissions des études*) were established under the CEGEP reform, the issue of who would appoint teacher representatives and how many there would be was, in many cases, the subject of lively debate...and in some, of pressure tactics as well!

The role of teachers

Teachers are professional educators and specialists in their discipline. It cannot be said often enough. This requires institutional governance and work organization that reflects this reality. It is why working collegially as well as sharing the experience and knowledge of teachers results in rich and relevant departmental decisions. These decisions in turn guide the orientations of program committees. All of this working together is for one goal: to offer the best quality of teaching possible to our students.

Of course, the necessary means must be taken to ensure that public funds invested in CEGEPs are properly managed and that educational matters are well organized. However, as professionals, teachers can and must have a certain amount of power over the goals of an institution, and this, not just as group, but as an *organized* group. It is in union assemblies that the positions are democratically taken that lead, for example, to the development of college policies in the commission of studies and board of governors.

With respect to teaching, individual professional autonomy is expressed by choices regarding content, certain pedagogical approaches, evaluation practices, etc. This autonomy is not “freedom”, and these choices cannot simply be individual. They must be made within a shared framework with or by professional groupings. The primary location of this supervision is the department, the place where the quest for an equilibrium between individual practice and collective expertise can be made concrete by the sharing of the same or related disciplinary training. This is why departments are at the heart of CEGEP teaching.

The ever-present need to reaffirm how departments function

For several years, many factors have accentuated pressure on the way departments function.

The increased desire to control teaching in higher education described above has been expressed by the propensity of College administrations to interfere in the functioning of departments.

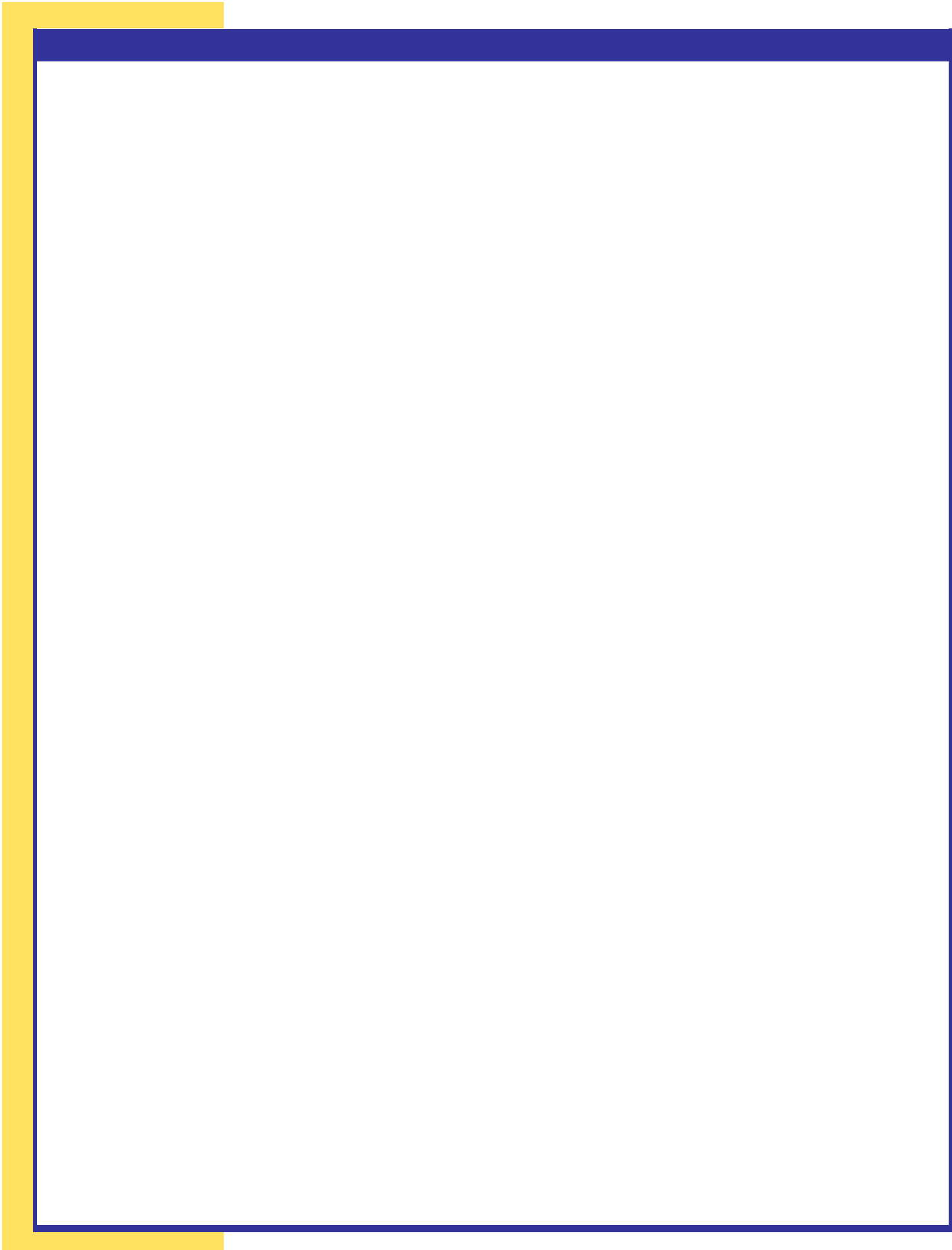
It is worthwhile to note that we have been experiencing a massive renewal of personnel. For our new colleagues, who did not take part in the struggles of the past to gain recognition of our professional autonomy and who are often overwhelmed during their integration into this new milieu, it can be difficult to see the importance of these issues. It is therefore a union responsibility to offer to those who join our ranks the opportunity to be initiated to the way we establish approaches and make decisions in departments as well as to the division of responsibilities set out in our collective agreement.

Finally, we must also recognize that working together collegially in departments, as crucial as it is to our professional autonomy, is not always easy. Changes to our work organization with the introduction of program committees, the overall increase in teacher workloads due to greater preparations, the growing pressure to better support our students outside the classroom and the accelerating expansion of knowledge and technology have all contributed to reducing our availability for departmental work... which has also significantly increased.

On the basis of 40 years of experience of working in departments, we believe that it is a good idea to take a new look at the different elements and to discuss them in the current context.

On the basis of the last negotiations, reopening the discussion on the foundations and workings of departments is clearly not a luxury. Rather, to paraphrase the title of a study by Christine Blais we will be citing often in the pages that follow, it is about

taking and protecting our rightful place!



Introduction User's Guide

This training document has been designed by module so that it can be used in departmental meetings, without the need for external aid. It is an *à la carte* menu that, in practice, resembles more of an organized reflection than a “training” session in the traditional sense of the term. Those with a large appetite can work their way through all of the modules. Others can select only those subjects that particularly interest them in departmental life.

This format leads at times to a certain, though limited, amount of repetition from one module to the next. The document is available in either electronic or print format; it includes accompanying documents that expand more fully on certain concepts or provide detailed examples.

Some union executives will be touring the departments during the course of the semester. In preparation for this or for any departmental meeting, we suggest that the department coordinator read the introduction and module subjects to the department in order that choices may be made.

One or more interested persons in the department can then be given the task of preparing a presentation of the module or modules of particular interest to the members of the department.

In the departmental meeting, a brief presentation of the module can be made. Questions can be asked to ensure that all is clear, followed by a discussion. This may be of greater interest if the objective is clearly identified ahead of time as being to improve department life with regard to the module theme chosen.

The following pages were designed to support such an approach. We hope that this may contribute to maintaining an active and dynamic department and that it allows as many teachers as possible to blossom professionally.



MODULE 1

Introduction

**Departmental
Structure**

**Complementary
Documents:**

Sample compendium of
internal operating rules
Excerpt translated from *La
gestion par les pairs dans
les départements*

The Department



Module 1

The Department

Introduction

The department is the best place for exercising professional autonomy.

Why?

First, because disciplinary training is made up of a set of landmarks, a sort of “common culture” that naturally unites specialists from the same discipline and related disciplines, making the department our closest home in institutions of higher education.

Pooling our varied disciplinary and pedagogical expertise gives purpose to the work of a department. As members of a department, as professional educators, we all believe in the values of “academic” freedom and professional autonomy. Does this mean that members of a department are completely free to do whatever they want in the classroom? Is that the meaning we want to give to these values?

Certainly not. Our “academic” freedom has limits and the department is largely responsible for defining them. It is therefore inside the department, within the framework it chooses (course committee meetings, departmental meetings, etc.), that teachers can discuss their ideas, exchange views with colleagues and take direct part in the decision-making process that leads to a measure of support for our pedagogical practice.

At the same time, the department is a working group whose responsibilities go far beyond the pooling of pedagogical activities. This “cell” interacts with many other parts of a college. When the contribution of a discipline is discussed in one program or when a change is considered in another, the department must interact with program committees or with general education coordination committees, make representations to the commission of studies or discuss them with the College. The department is also called upon to interact regularly with members of the support staff, for example in laboratory teaching, or with professionals when, among other things, programs are being revised. Taking into account the means at its disposal, the department may exchange with enterprises or the community, for example by producing statistical analyses, by intervening in forest or animal environments, by exhibiting students' artistic works, etc. When labour relation problems arise that require the intervention of the

union or when broader issues of working conditions are brought forward, particularly during a negotiation period, the department can also be called upon to align itself with the union.

This is why it is important that each department anchor its autonomy on internal operating rules and procedures adopted by the department assembly and recorded in a regularly-updated written document in order to enshrine the assembly's autonomy and encourage the participation of all members. For a CEGEP as for the CEGEP system as a whole, the power of working together in departments is a very important lever for asserting and recognizing of the role of teachers.

All of these functions influence the decision-making process and representation of the department. Our professional life is made up of all of the different parts of departmental life: hence the importance of properly understanding what it is and of taking active part in its development.

Module 1

The Department

Departmental structure

The organization of work into departments is a unique feature of higher education, of which college teaching is an integral part. It is the main body to which college teachers belong. These groupings are based on disciplinary training.

The department is a structure comprising teachers from one or more related subjects. It is a "collective", a work group, whose formation and composition are the result of a decision by the CEGEP, after application of the consultation mechanisms set out in the collective agreement. (Teaching at the College Level ... Profile of the Profession. Study by the Parity Committee, March 2008, p. 20)

Clause 4-1.03

For the purposes of this collective agreement, a department shall consist of all regular professors in one or more subjects at a given college or campus.

There is no departmental structure in Continuing Education. However, some departments maintain ties with those who teach in this area. This is when course content, teaching or lab materials, field work, and so on can be discussed.

It is up to the members of the department to select a coordinator from amongst their ranks and to create, as circumstances require, one or more working groups to carry out certain departmental activities. These committees are accountable to the departmental assembly. (clauses 4-106, 4-1.09, 4-1.05, 2.1)

The department: a place for cooperation

The department is primarily a place for working together cooperatively on pedagogical matters related to disciplinary knowledge. Intellectual rigour, critical thinking and creativity are the basis for the discussions that are central to departments and anchor their autonomy. The desire to offer the best education possible is at the heart of these discussions.

These fundamental principles must be reaffirmed if we are to counter the prevailing trend to subject higher education to the dictates of the economy. Ensuring education is not reduced to “what to think” or “how to act” requires a strong reassertion of the importance of the discipline.

This distinctive feature has both an individual and a collective nature and demands a great deal of professional autonomy.

Collective autonomy

- ◆ This autonomy is reflected in belonging to a department, a characteristic of higher education, in departmental participation in program committees and in the recognition of the role of departments as groups of experts.
- ◆ The vitality of departments in a college plays a major role in the recognition and promotion of the teaching profession. In general, the dynamism in departmental life is a defence against attacks to its autonomy.
- ◆ Departments bring together disciplinary experts who, in keeping with the model of collegiality inherent in this structure, are responsible for both pedagogical and administrative tasks.
- ◆ Departmental work must be seen as collegial work in which all members, including the coordinator, have the same status.
- ◆ Adherence to all departmental decisions is the strongest affirmation of collective autonomy.

The positions a department takes after discussing an issue help shape its pedagogical choices, which are then brought by the department coordinator or other representatives to the administration, program committee or any other organization or body.

Individual autonomy

Individual autonomy, a required condition for a profession that is part of higher education, includes a teacher's ability to design his or her courses, to develop professionally, to support his or her students, to produce pedagogical materials and to carry out a variety of other activities. It is built into the practice of collective autonomy, which both sets its limits and supports it. It develops within the context of a number of rules and shared objectives that shape how we carry out our profession.

"Although the activities associated with the teaching itself are professional acts performed by an individual (preparation, classroom teaching, evaluation, support and supervision), they take for granted joint, collaborative work by members of a discipline..."¹

Thus, it is primarily through activities that seek to achieve learning and directly concern the relationship with students that individual autonomy is exercised.

¹ Parity Committee, *Teaching at the College Level ... Profile of the Profession*, March 2008, p. 31.

Internal operating rules

One of the ways that collective autonomy is exercised is by the development over time of a department's internal rules of operation.

Clause 4-1.05

Among the functions of the departmental assembly we find:
to define its internal rules of operation and to form such committees as are necessary; (4-1.05; 2.1)

- ◆ Internal operating rules cannot circumvent the collective agreement.
 - Written rules make it easier to integrate new teachers and can be more easily reviewed than unwritten practices and traditions.
 - *These rules also serve to facilitate the participation of members in departmental life.*
 - Compiling a compendium of rules and procedures is an interesting exercise in that it helps clarify many departmental orientations and practices. However, this should not be done during a period of conflict. Once completed, such a compendium must be regularly updated.



A sample compendium of internal operating rules is appended to this module.

Decision-making

Departmental life is a democratic practice largely shows itself in the way discussions take place and decisions are made.

A democratic approach

In a democratic process, all opinions are expressed and listened to, time permitting. The department is then able to identify specific and collective needs, look for solutions and make choices. Although working by consensus is the ideal, many decisions must be made according to the will of the majority of members. Rallying behind the will of the majority while respecting individual autonomy is crucial in order to maintain group unity and departmental vitality.

Throughout this process, certain principles must be followed:

- ◆ respect of and attentiveness to all opinions and ideas;
- ◆ equal right to vote for all members, regardless of status;
- ◆ establishment of a climate of confidence among members that allows the expression of divergent opinions;
- ◆ respect and support of the decisions made by the departmental assembly.

In order to hold discussions in a peaceful climate, especially when the subject is a difficult one, a department may choose to use more formal rules of order that guarantee equitable treatment for each member.

The department "community" is characterized by a mode of operation based on participation by everyone, teamwork, and decision-making mechanisms hinging on concerted effort. Each department has to define its own rules of operation. (Teaching at the College Level ... Profile of the Profession, March 2008, p. 22)

SUMMARY

Departments are made up of regular day division teachers, specialists in their disciplines.

They act as a group of peers working collegially.

- ◆ Professional autonomy is put into practice as both individual and collective autonomy:
 - collective autonomy is tied primarily to departmental structures;
 - individual autonomy is linked to disciplinary and pedagogical mastery.
- ◆ Collective autonomy rests on working together collegially and respecting the decisions of the departmental assembly.
- ◆ The adoption of internal operating rules helps frame departmental operations, facilitates the integration of new teachers and encourages the participation of all members.



SAMPLE COMPENDIUM OF INTERNAL OPERATING RULES

TABLE OF CONTENTS

Introduction

- I. The collective agreement**
 - A. The department**
 - B. Departmental coordination**

- II. The departmental assembly**
 - A. Departmental meetings**
 - B. Elections**
 - C. Departmental representatives**

- III. Hiring new teachers**

- IV. Integrating new teachers**

- V. Workloads**
 - A. Principles for assigning courses and other allocations**
 - B. Scheduling constraints**
 - C. Availability to students**
 - D. Grade reviews**
 - E. Substitute teaching**

- VI. Rules for course materials and framework course plans**

- VII. Professional development**

- VIII. Media resources**

- IX. Laboratories**

- X. Departmental budget**

XI. Departmental files

XII. Rules concerning guest lecturers, demonstrators, resource persons, models, etc.

XIII. Rules concerning university student field workers (interns) in teaching

XIV. Amendments to internal operating rules

Appendix I Filing Plan

Appendix II Procedural handbook

Introduction

The statutes, rules and policies contained in this document are taken from different departmental documents, from the FNEEQ (CSN) Collective Agreement 2010-2015, from ministerial program documents, from the College Studies Regulations, from the minutes of departmental and commission of studies meetings as well as from institutional policies.

The collective agreement

A. The department

- a) The department is made up of all of the teachers who teach in the following disciplines: _____.
- b) The functions of a department are based on the strategic development plan (which includes the success plan). The responsibilities of the department are as follows:
 1. *Responsibilities complementary to the work of the program committees in which its discipline participates:*
 - 1.1 *To give advice to the program committees in which its discipline participates or contributes.*
 - 1.2 *To appoint professors to the program committees in which their subject participates or contributes.*

If need be, a professor in shared general education who is a member of a co-ordinating table (Table de concertation) or a general education committee (Comité de la formation générale) may play the above-mentioned role, with the necessary adjustments.
 2. *Responsibilities stemming from academic administration related to teaching of its discipline:*
 - 2.1 *To define its internal rules of operation and to form such committees as are necessary.*
 - 2.2 *To apportion and weight pedagogical activities, including teaching loads, based on the resources allocated, and activities concerning professional services rendered.*

- 2.3 *To appoint professors to the selection committee for regular education in accordance with article 4-4.00 and to appoint a professor to participate in the selection process for continuing education in accordance with article 8-7.00.*
- 2.4 *To appoint the professors who are to sit on MELS committees and advise the College thereof.*
- 2.5 *To recommend to the College choices for complementary courses to be offered.*
- 2.6 *To recommend to the College and to the Commission pédagogique, where applicable, specific conditions for student admission as part of the general conditions established by the Régime des études collégiales (regime of collegial studies)*
- 2.7 *To give their opinion on retraining projects, in the event of retraining for a reserved position.*
- 2.8 *To make recommendations to the professional development committee regarding professors' requests for professional development.*
- 2.9 *Analyzing needs in terms of human, physical and technological resources, and making recommendations about hiring support staff (e.g., lab technicians, attendants) or purchasing equipment.*
- 2.10 *To participate in preparing departmental budget projections.*
- 2.11 *To recommend a policy to the College in order to enable the region to benefit from departmental resources.*
- 2.12 *Develop an annual work plan, help carry it out and report on it annually.*
- 2.13 *Define objectives, apply instructional methods and establish modes of evaluation specific to each course for which the department is responsible taking into account the Institutional Student Evaluation Policy.*
- 2.14 *Approve the course plans prepared by members of the department.*
- 2.15 *To make recommendations to the College and the Commission pédagogique that are likely to improve the quality of teaching in its discipline.*

2.16 *To select locations for field placements (stages) and share in responsibility for their practical organization.*

2.17 *To seek and put in place, in the framework of professional services rendered, support and supervision strategies to improve student success, bearing in mind the institutional success plan.*

2.18 *To ensure professional assistance to new professors.*

c) *The department's professors, using their own procedures, shall appoint a department coordinator for the following teaching year no later than April 1. They may appoint, if applicable, other professors from the department to assume specific responsibilities. In such a case, the department may apportion the leave provided for in clause 4 1.13 accordingly. The College is then informed of the name of the coordinator and, if applicable, the names of the other professors. (clause 4-1.06)*
The department coordinator shall be a professor who, at the beginning of his/her term of office, is employed by the College.

However, the appointment of a professor on availability or of a non tenured professor shall not result in any additional allocation of teaching resources to the department's subjects. (clause 4-1.08)

The term of office of a department coordinator shall be one (1) year and shall be renewable. (clause 4-1.09)

Should the professors fail to appoint a coordinator, the College shall take responsibility for doing so and the provisions of clauses 8 5.04 and 4 1.13 shall not apply to this particular department. The College may remove a department coordinator from office for just cause. The College may also remove a department coordinator at the department's request. (clause 4-1.07)

The parties may agree to appoint a person to act as trustee. They shall then agree on the use of amounts allocated for departmental coordination. (clause 4-1.07)

B. Department coordinators

The department coordinator is responsible for coordinating the department's activities as provided for in clause 4-1.05 and for performing the function inherent to this position (clause 4-.1.10).

To that end, the coordinator shall perform the following specific tasks:

In connection with activities related to internal regulations:

- 1. call and moderate departmental meetings;*
- 2. monitor departmental rules in accordance with institutional policies;*
- 3. prepare, for submission to the departmental assembly, a proposal for the allocation of teaching load and professional service-related activities within the norms established by the collective agreement and by the College;*
- 4. facilitate the flow of information and communications among department members;*
- 5. forward departmental requests to various college authorities and external organizations;*
- 6. follow up on requests submitted to the department by students, individuals or external organizations in accordance with departmental policy.*

In connection with pedagogical activities:

- 1. supervise the implementation of student orientation and integration activities within the framework of professionals services rendered;*
- 2. ensure that course outlines are adopted;*
- 3. ensure the functioning of all operations related to course delivery, evaluation methods, space and equipment requirements, schedules and internships;*
- 4. supervise the implementation of academic aid activities within the framework of professionals services rendered.*

In connection with activities related to budget and material resources:

1. *help prepare budget forecasts;*
2. *administer the department's operating and investment budgets;*
3. *recommend the purchase of instructional and teaching materials (books, magazines, DVDs, etc.) and, in the absence of technical personnel, proceed with purchase requisitions;*
4. *supervise renovation projects and the determination of needs for specialized premises or physical organization of laboratories.*

In connection with activities concerning peer relations:

1. *ensure that teachers experiencing problems receive assistance;*
2. *ensure that professional assistance is provided to new teachers.*

In connection with activities concerning relations with professional and technical staff:

1. *help set the selection criteria for support staff (for example, lab technicians, attendants);*
2. *take part in planning laboratory organization with technical staff (for e.g, lab technicians, attendants).*

In connection with activities concerning relations with the College:

1. *participate in coordinators' meetings;*
2. *ensure follow-up with the academic dean of the following departmental activities:*
 - a) *distribution and weighting of teaching activities within the norms established by the collective agreement and by the College;*
 - b) *ensuring that objectives are defined, teaching methods are applied and means of evaluation are established for each course under the department's responsibility,*
 - c) *taking into account the College's policy on the evaluation of learning;*

- d) *seeing to it that all courses for which the department is responsible are given and ensuring their quality and content;*
- e) *preparing the department's budget estimates;*
- f) *identifying, establishing and maintaining appropriate relations with institutions, organizations and businesses, taking into account the means placed at the department's disposal by the College;*
- g) *setting up a review committee made up of three (3) people, including the teacher concerned, empowered to amend, where applicable, a student's final grade;*
- h) *developing and ensuring implementation of the department's annual work plan and preparing a yearly report on departmental activities.*

II. The departmental assembly

A. Departmental meetings

1. The procedural rules are based on the CSN's Operating Procedures. (http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/Statut-reglements_-_Code-procedure/). All members of the department, whatever their status, have the right to vote.
2. Quorum is set at_____.
3. Notification of the meeting (in writing, by e-mail) must be sent out at least _____ prior to a regular meeting and _____ prior to a special meeting (by the department coordinator or acting secretary).
4. Minutes are to be distributed (electronically or in hard copy) no later than _____. The minutes must minimally include a clearly stated agenda and the decisions made by the departmental assembly.

The *Office de la langue française* has developed various templates for teamwork-related documents. These can be found at the following address: http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=proc%E8s-verbal&T3.x=13&T3.y=9

A department is not required to send its minutes to the administration.

5. The schedule of regular meetings shall be set at the beginning of each semester.

6. Departmental meetings will be chaired by _____.
7. The meeting secretary will be _____.

B. Elections

- a) The rules should indicate how the coordinator is appointed and who is responsible for specific activities. Is it necessary to designate an elections officer to receive nominations? If so, what is the procedure? Is it to be based on a flexible rule of rotation? Does the rule take members' interest in performing this duty into account?

The department may also identify specific duties, which may be either statutory or *ad hoc*. These activities must be in line with the departmental work plan.

These rules for allocating departmental release must be clearly defined. They may also take into account the division of files and time investment required when appointing individuals to head up specific activities.

- b) Election procedures for committees required in the collective agreement and departmental committees: selection (regular day and continuing education hiring), grade review, programs, issue tables, departmental committees, etc.

C. Departmental spokespersons

The regulations may specify that the individuals appointed or elected by the department as coordinators or to committees (program, institutional or ministerial) act as spokespersons for the department. Mandated by the departmental assembly, these individuals must keep the department informed of their activities in that capacity. It is also important that they advise the union executive if any changes to their functions are requested that may affect working conditions.

III. Hiring of new teachers

A. The hiring criteria are as follows:

- i. educational requirement;
- ii. language proficiency;
- iii. ability to work in a team;
- iv. flexibility;
- v. other criteria relative to the specific nature of the discipline or teaching.

B. Interviews

A standardized criteria grid is established for questions, notes on each interview and evaluation of candidate compliance with departmental requirements.

Simulation exercises for which the candidate prepares ahead of time and presents during the interview, etc.

IV. Integration of new teachers

Different means may be specified and integrated into this document:

Welcome to the department

An individual is appointed by the department to introduce new teachers to their co-workers and to provide them with information on departmental and institutional procedures (instructional materials, absence and substitute teaching, ordering books from the co-op, etc.), framework course plans, departmental regulations, courses offered and professional support procedures. He or she ensures the new teacher has access to material resources (the computer network, office space, telephones, lockers, parking, photocopying, etc.) and is made aware of the services offered by academic secretaries.

Integration into union life

New teachers should be introduced to members of the union executive so that they can inform themselves of their rights and the role of the union in the College. New teachers should also be encouraged to attend the union's welcome meetings or activities as well as, of course, union general assemblies and various solidarity activities.

Pedagogical support

Mentoring, integration into work teams, etc.

V. Workloads

A. Principles for assigning courses and other allocations

1. There is no rule defined in the collective agreement. Seniority is not the *de facto* rule for assigning courses. The interests of department members must be taken into consideration.
2. Rules can be defined for non-permanent teachers to ensure that they are not overloaded with too many preparations while still maximizing the use of the department's allocation.
3. A procedure may be established to resolve conflicts over course assignments. This may include encouraging the rotation of courses or taking into account the context (new courses, other important current responsibilities, etc.). If necessary, the drawing of lots may be considered.
4. Principles for the use of allocation for student success activities, etc.
5. Tasks must be assigned in an equitable manner among department members.

Once the number of professors allocated to a department has been determined, this department's teaching load shall be equitably distributed among the professors in this department. (Clause 8-6.03)

In its regulations, the department may identify the factors used to determine this equity. The department must take into consideration CI calculations, but also other tasks assigned to carry out departmental functions or activities set out in its work plan (working on committees, development or updating course materials, professional development, etc.) and the difficulty of these tasks (working with particularly difficult groups of students, courses requiring heavier preparation, etc.). Equity is usually evaluated over the course of one or several academic years and not just over one semester. Sometimes departments may have to assign heavier workloads by rotation over several years.

B. Scheduling constraints

1. Related to working in teams
2. Related to participation in different committees, such as the commission of studies
3. Related to the balance between work and family

Once the number of professors allocated to a department has been determined, this department's teaching load shall be equitably distributed among the professors in this department. (Clause 8-3.03 c)

4. Related to professional development

Upon request made no later than sixty (60) days prior to the beginning of a semester, the College shall try to arrange the professor's timetable so as to allow him/her to take courses or pursue professional development activities. This clause shall not have the effect of reducing the professor's workload. (Clause 7-1.05)

5. Other

C. Availability to students (including, if applicable, help centres).

D. Grade reviews

Grade reviews should generally be limited to a problem in the application of evaluation criteria and benchmarks.

E. Substitute teaching

Set out the general and departmental rules regarding substitute teaching.

A rule may be included that favours offering substitute teaching to non-permanent teachers with the highest level of seniority first.

VI. Rules for course materials and course outlines (Clause 8-1.03)

The course workbook or course notes, including those in audiovisual or electronic format, of which the professor is the author or one of the authors, shall not be used without his/her consent.

The use of any work of which the professor is the author or one of the authors shall be subject to the provisions of Appendix V-4.

The course plan may not be used by the College without the professor's consent. The professor cannot refuse such consent without a valid reason.

A department may specify the elements that must be in the course outline.

VII. Professional development

The identification of departmental needs and priorities for professional development is established as a function of, among other things, the department's annual work plan (4-1.05) and the College's professional development policy as agreed to by the committee provided for in Clause 4-1.05 of the collective agreement.

VIII. Media resources

Rules regarding the purchase of media resources.

Priorities may be established according to various criteria, including required materials for students as well as the documents teachers need not only to teach, such as manuals, but also to prepare their courses, develop their skills and keep up to date. Some departments may also want to further build on their collections (arts and literature, film, etc.).

IX. Laboratories

As required, departments may develop laboratory manuals.

X. Departmental budgets

Among the elements that must be taken into account: equipment, teaching materials, computers, software, laboratory materials and office supplies (pens, paper, calculators, notebooks, reference materials, dictionaries, etc.).

Departmental regulations may stipulate when the budget is to be prepared (e.g. one month prior to the deadline for submitting budget requests to the administration), the procedure to be followed (e.g. after consultation with department members by the person assigned to do so), and where the decision will be made (e.g. departmental assembly), etc.

Taking the particular needs of the department into account, these regulations may establish a priority ranking for requests based on, among other things, the departmental work plan.

XI. Departmental files

A simple and efficient plan helps ensure the methodical and systematic filing of departmental documents (see Appendix I).

XII. Rules concerning guest lecturers, demonstrators, resource persons, models, etc.

XIII. Rules concerning university student field workers (interns) in teaching

XIV. Amendments to internal operating rules

The department's internal operating rules should be reviewed annually during the end-of-semester meeting session.

Amendments are adopted by a simple majority vote.



APPENDIX I: FILING PLAN

1. By-laws

- 1.1 Departmental by-laws and policies
- 1.2 College studies regulations

2. The department

2.1 Administration

- 2.1.1 Seniority list
- 2.1.2 Minutes
- 2.1.3 Correspondence with the College administration
- 2.1.4 Hiring
- 2.1.5 Welcome and integration of new teachers
- 2.1.6 Workload allocation
- 2.1.7 Budget
 - Capital expenditures budget
 - Teaching materials and supplies
 - Office supplies budget
 - Laboratory budget
 - Other
- 2.1.8 Student complaints
- 2.1.9 Laboratories
- 2.1.10 Student field work (internships)

2.2 Pedagogical affairs

- 2.2.1 Course outline reviews
- 2.2.2 Complementary course policy
- 2.2.3 Student support
 - Availability to students
 - Help centres
- 2.2.4 Programs of study
 - Program committees and general education coordination committee
 - Ministry documents, model course outlines and materials, etc.
 - Program comprehensive assessments
 - Ministry committees
- 2.2.5 Teachers' associations, professional orders

3. The union

- 3.1 Constitution
- 3.2 Minutes
- 3.3 Union journal
- 3.4 Info-Nego

4. The College

- 4.1 Bylaws
 - Mission statement
 - Educational project
 - College priorities
 - Strategic plan
 - Other documents
- 4.2 International cooperation
- 4.3 French support centre
- 4.4 Open house
- 4.5 Academic development plan
- 4.6 Personal assistance program
- 4.7 College policies
 - Computer purchasing
 - Office assignment
 - Program committees
 - Guest lecturers
 - Vacation period adjustments
 - Copyrights
 - Evaluation of learning
 - Program evaluation
 - Performance assessment
 - Institutional Policy on Language Usage
 - Human resources management policy
 - Harassment policies
 - Power failures
 - Professional development policy
 - Student grievances
 - Protection of personal information
 - Makeup days
 - Reprinting
 - Parking
 - Substitute teaching
 - Snowstorm policy

APPENDIX II: PROCEDURAL HANDBOOK

The customs and practices of each department include rules, some explicit and some not, on how meetings are to be conducted. Of course, a department with three or four members will not have the same operating rules as one with as many as 40. But whatever the procedure, the rules must be clear.

The use of formal rules of order, especially in small departments, may seem to bog down operations and hinder discussion and consensus-building. However, when views diverge on an issue and the time for debate is limited, even small departments may find it best to have formal rules to avoid losing focus.

The most common procedural rules² include:

■ MEETING CHAIR

The person who chairs the meeting keeps a speakers' list and gives the floor to each by order of request to speak. To allow as many people as possible to express their views, the chair only allows a speaker to take the floor again once everyone on the list has had the opportunity to speak once. It may also be necessary to set a time limit for each intervention. The meeting chair must ensure that the debate is carried out in a respectful manner and that comments remain on topic (if not, the speaker is “out of order”).

■ REGULAR MOTIONS

In order for a **motion** to be discussed, it must be seconded by another department member.

All motions can be amended in order to best reflect the will of the departmental assembly. An amendment may entirely replace a motion as long as it is on the same topic. Before discussing another amendment, the first one on the floor must be voted on, although the intention to make a second amendment may be announced.

Amendments may only be made by someone whose turn it is to speak and must be seconded. The persons who propose an amendment are not those who made the initial motion; however if the original mover and seconder and all members of the departmental assembly agree, a motion may be amended with no further debate.

² http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/Statut-reglements_-Code-procedure/

■ VOTING

For a motion to be passed by a simple majority, the number of persons who vote in favour must be greater than the number who oppose it. Abstentions are not counted as part of the vote.

■ TABLING (LAYING ON THE TABLE)

In a debate on a motion, amendment or sub-amendment, it may become clear that:

- ◆ the assembly is not ready to vote because there are points that must be clarified,

or

- ◆ it would be problematic if the motion or amendment were defeated.

A motion to table may then be appropriate. Tabling ends the debate. The motion may specify when the debate will resume (the next meeting, a specific date in the future, or after a working committee has considered it) or may be tabled indefinitely.

A motion to table is not debatable, but must be seconded. It requires only a simple majority.

■ PLENARY SESSION

When a topic being debated is long and complex or when a motion triggers a large number of amendments, it may be helpful to go into a plenary session or “committee of the whole”. In this, procedural rules are less formal and make it possible to see each member's contribution in the wider context.

During a plenary session, all proposed amendments are recorded, but are not immediately debated or voted on. At the end of the plenary session, each amendment in turn is debated, beginning with the last and moving forward. The departmental assembly votes for or against the proposed amendment, either by topic or in chronological order. If an amendment is adopted, it becomes part of the motion and can then be debated.

■ POINTS OF ORDER

During a discussion, the chair may be asked to call a speaker to order if, for example, the intervention is straying too far off topic or is in any way perceived as disrespectful. A person requesting the “point of order” must explain the reasons to the chair, who then rules on it. If a point of order is rejected, it may be appealed to the assembly and requires a majority vote.



Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin

LA GESTION PAR LES PAIRS DANS LES DÉPARTEMENTS

PRENDRE LA PLACE QUI NOUS REVIENT

EXTRAIT

Christiane Blais
Mai 2008

Comment la gestion par les pairs s'est-elle implantée dans les collèges?

Où retrouve-t-on les premières traces de la gestion par les pairs?

Il faut remonter dans le temps, jusqu'au Rapport Parent pour retrouver les origines de ce mode de gestion. Lors d'une conférence qu'il adressait aux membres de la FNEEQ en février 2004, Guy Rocher, un des rédacteurs de ce rapport, expliquait ce qui avait inspiré les membres de la Commission Parent pour élaborer cette grande réforme de l'éducation au Québec : « ... à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, les pays occidentaux se sont rendu compte qu'on s'était battu contre le nazisme, contre le fascisme, contre les pays dictatoriaux au nom de la démocratie. Mais que cette démocratie, nous ne la pratiquions pas très bien. Nous avons compris une chose tout à coup, que notre système d'enseignement québécois n'était pas plus démocratique qu'aucun autre dans le monde, qu'il était terriblement élitiste et qu'il fallait donc le repenser sous un angle nouveau qu'on appelait tout à coup la démocratisation. »³

Dans l'esprit des membres de la Commission Parent, cette démocratisation se traduisait d'abord par l'accessibilité à l'éducation pour le plus grand nombre, mais aussi par la revalorisation de l'esprit démocratique dans la gestion des institutions : donner aux premières personnes concernées par l'éducation, soit les étudiants et les enseignants, un pouvoir d'influence sur les affaires pédagogiques. C'est de ce deuxième grand principe qu'est inspirée la gestion par les pairs dans les départements des cégeps.

Comment la gestion par les pairs s'est-elle concrétisée dans l'organisation des cégeps?

À la fin des années soixante, la réforme majeure du système d'enseignement et particulièrement la création du réseau des cégeps entraînent l'embauche de plusieurs enseignantes et enseignants. On assiste alors à l'apparition de deux mouvements importants : la laïcisation et la syndicalisation du corps professoral. En effet, rapidement, ces nouveaux professeurs vont se constituer en un groupe structuré et s'engager dans une activité collective visant à l'affirmation de leur rôle social et politique et à la revendication de droits en matière de conditions de travail.

Dès 1969, les enseignants du collégial signeront leur première convention collective qui comprend déjà, et entre autres, les bases de la gestion par les pairs : soit, le département, un chef de département choisi parmi les pairs, une commission

³ Extrait d'une conférence de Guy Rocher lors des journées de réflexion et de mobilisation « À la défense du réseau collégial » FNEEQ, CSN » 12 et 13 février 2004, Montréal

pédagogique composée d'une majorité d'enseignants, une représentativité au Conseil d'administration.

Comme le mentionne le Rapport Carlos sur la tâche des enseignants, publié en 1975 : « La montée du syndicalisme a manifestement contribué à la reconnaissance professionnelle de l'enseignant; la participation de ce dernier est devenue en bonne partie effective dans les différentes instances collégiales qui déterminent les politiques institutionnelles, les orientations professionnelles, la définition des tâches et les conditions de travail à l'intérieur de l'institution : conseil d'administration, comité exécutif, commission pédagogique, comité des relations de travail... »⁴

Un peu plus loin, il conclut que : « Enfin, la constitution des différents départements prévoit, de façon statutaire, le poste de chef de département dont la responsabilité s'applique plus spécifiquement à la coordination de l'enseignement pour sa discipline propre et le département représente une unité fonctionnelle relativement autonome à l'intérieur de laquelle s'effectue le partage des rôles et responsabilités selon les besoins spécifiques. Responsable en bonne partie du recrutement de son personnel, le département dispose de toute la latitude voulue pour instaurer ses propres mécanismes de division du travail. »⁵

On peut donc constater que, dès les années 70, tous les mécanismes reliés à la gestion par les pairs sont en place.

La gestion par les pairs : Une vision toujours menacée et remise en question.

Depuis les tous débuts, on constate des offensives de la part des instances gouvernementales et collégiales pour réduire la marge de manoeuvre occupée par les enseignantes et les enseignants tant au plan national que local. En voici quelques exemples :

En 1975, la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation publie le rapport GTX. On y mentionne, entre autres, comme lacune « l'importance trop grande des départements et la centralisation trop puissante des pouvoirs (liés notamment à la création de « privilèges » par les conventions collectives) »⁶.

En mars 1979, dans la revue *Cegepropos*, le président du Comité patronal de négociation s'exprime ainsi sur l'enjeu des négociations en cours : « ...il existe un domaine qui a fait l'objet d'une certaine surenchère lors des dernières négociations. Il s'agit du domaine de la participation et plus particulièrement celle qui implique les enseignants. On retrouve ainsi dans la convention collective actuelle, certains dispositifs qui confinent à l'autogestion pure et simple. Il est notoire que la convention collective va trop loin dans le domaine de la participation [...]. L'enjeu véritable de la

⁴ Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, *La tâche des enseignants du collégial, Rapport final tome I, Les études et les travaux de la commission*, Juin 1975, p. 231

⁵ Ibid. p. 234

⁶ De Saedeleer, Sylvie, *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2005, p. 39

négociation de 1979 c'est la récupération du pouvoir de gérance au plan de la gestion et notamment au plan de la gestion pédagogique. »⁷

Au début des années 80, « des plans organisationnels s'élaborent dans la mesure où les administrateurs pensent que c'est en réhabilitant la notion de « responsabilité » qu'un pouvoir défini localement peut venir modifier les règles du jeu à l'avantage de l'établissement et peut limiter l'expansion de la logique « corporatiste » des centrales syndicales ». ⁸

Mais un vent important de changement nous arrivera avec la réforme Robillard en 1993. À partir de ce moment, on applique à nos institutions d'enseignement des modèles issus de l'entreprise privée. On assiste à un mouvement où la performance et l'excellence prennent le dessus. Des modèles de gestion tels que « la qualité totale » influence la gestion des collèges. Cela apportera des modifications majeures au fonctionnement tant administratif que pédagogique des cégeps. On assiste à une érosion progressive du pouvoir des professeurs sur leur travail, son organisation et sa finalité qui se manifestent à différents niveaux : abolition des coordinations provinciales, création de la Commission des études qui veut remplacer la Commission pédagogique, multiplication des mécanismes d'évaluation et de contrôle, marginalisation des enseignants au niveau décisionnel. De plus, comme le mentionne le rapport « *Enseigner au collégial, portrait de la profession* » la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial [...] a introduit un cadre de reddition de comptes particulièrement exigeant. »⁹

Selon les documents du MEQ : « Cette décentralisation, amorcée au secteur de la formation des adultes comme au secteur régulier, est légitimée par la nécessité de faire face à la « mondialisation des normes et à l'émergence de standards internationaux de compétences. »¹⁰

En 2000, une Loi sur l'administration publique vient confirmer les nouvelles orientations de l'État et sa volonté de moderniser la gestion publique. Cette loi réaffirme le désir de responsabilisation des employés, d'amélioration de la qualité des services aux citoyens, d'imputabilité et de reddition de comptes.

Quels impacts ces nombreux changements ont-ils eus sur la gestion par les pairs? De Saedeleer résume ainsi cet impact : « Ainsi, les mesures décentralisatrices ne concernent pas tous les acteurs dans une même mesure. Certains gagnent en autonomie professionnelle comme les dirigeants qui disposent davantage de marges de manœuvre pour gérer et pour gouverner leur établissement. D'autres perdent de l'autonomie professionnelle comme les enseignants qui voient leurs pratiques professionnelles de plus en plus déterminées par l'état (par le biais d'experts notamment) ou par leur établissement. »¹¹

⁷ Cégepropos, mars 1979, p. 22

⁸ De Saedeleer, Sylvie, *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2005, p. 44

⁹ *Enseigner au collégial...portrait de la profession*, Étude du comité paritaire, Mars 2008 p. 9

¹⁰ De Saedeleer, Sylvie, *Vivre l'autonomie dans un collège*, Éditions Nouvelles, Montréal, 2005, p.62

¹¹ Ibid. p.125

La gestion par les pairs : une lutte syndicale pour sauvegarder et améliorer nos mécanismes de participation.

C'est au cours des années '70 et particulièrement lors de la troisième ronde de négociation (1975-1976) que les syndicats réalisent des gains substantiels concernant la participation des enseignantes et des enseignants au sein des Cégeps. Pour faire suite aux négociations de 1979-1980, « les comités de relations de travail deviennent décisionnels quand les parties s'entendent et le Cégep doit se plier à la décision du comité de sélection des professeurs quand la décision est unanime. »¹²

En 1977, la FNEEQ appréhende le vent technocratique et s'interroge sur les modes de participation souhaités par ses membres : « Les acquis de notre convention collective

Au chapitre des départements, de la Commission pédagogique, de l'autonomie des enseignants-e-s ont été faits dans un contexte où l'organisation du travail et le fonctionnement du Ministère et des collèges étaient fort différents, au moment où l'importance de l'entreprise privée dans la définition des programmes n'était pas si présente, au moment où les objectifs de contrôle et de rentabilisation n'avaient pas l'ampleur de maintenant, puisque la période actuelle de crise n'était pas aussi ressentie. »¹³

« La qualité de la vie de travail est envisageable si chaque groupe, chaque individu a la possibilité d'intervenir de façon responsable et efficace dans les choix qui décident de son existence et ce, à tous les niveaux où se font ces choix. »¹⁴ Jusqu'en 1976-1977, on avait besoin des enseignantes et des enseignants pour faire des cégeps ce qu'ils sont. On leur a laissé beaucoup d'autonomie dans la définition des contenus et des programmes. Mais déjà, en 1979, au moment où les réformes au niveau collégial étaient annoncées et que seulement quelques éléments étaient mis en place, on questionnait cette analyse du contrôle des enseignantes et des enseignants sur leur travail.

Déjà en 1981, la FNEEQ posait la question suivante aux enseignants « ...comment s'assurer que, dans le cadre d'une réorganisation du travail comme il est en train de se produire, nous serons à même de conserver une place et un contrôle dans la définition de notre travail pédagogique? Comment faire en sorte que nous ne soyons pas évacués de tout le processus éducatif? »¹⁵

Où en sommes-nous, quant à la gestion par les pairs, après quinze ans d'implantation de cette réforme? Le rapport du Comité paritaire « *Enseigner au collégial...portrait de la profession* »¹⁶ a récemment mis en lumière à quel point la tâche des enseignantes et des enseignants s'était complexifiée au cours des dernières années. On insiste entre autres sur le fait que la dimension collective y occupe de plus en plus d'espace. Cependant, cette dimension collective ne garantit pas que les enseignantes et les enseignants conservent une autonomie importante

¹² Ibid. p.43

¹³ Nouveau pouvoir, février 1977, p.13

¹⁴ Nouveau pouvoir, février 1977, p.13

¹⁵ Extraits du document : « *La négociation : coup d'envoi, décembre 1981*

¹⁶ *Enseigner au collégial...portrait de la profession*, Étude du comité paritaire, Mars 2008

dans leur travail. Encore faut-il que les mécanismes de participation permettent au personnel enseignant d'exercer un réel pouvoir sur les décisions qui les concernent. Jusqu'ici, les interventions syndicales ont permis que la structure départementale conserve toutes ses prérogatives malgré l'implantation des comités programme. Dans les négociations à venir, il faudra être vigilant pour conserver cette structure de base de la gestion par les pairs.

Maintenant, nous allons nous attarder davantage à la structure de base de la gestion par les pairs, le département. Après un bref rappel de l'évolution de cette structure, nous approfondirons la description de son fonctionnement. Puis nous tenterons de préciser le rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur de département.

Comment la gestion par les pairs s'incarne-t-elle dans la structure départementale?

Rappelons d'abord que le département constitue la structure de base de la gestion par les pairs. Déjà en 1982, la FNEEQ mentionne dans un info-négo: « *...les professeurs doivent prendre conscience de l'importance du département comme lieu où ils peuvent s'assurer de jouer le rôle qui leur revient face à la pédagogie.* »¹⁷ Deux aspects importants du fonctionnement départemental sont définis dans la convention collective et déterminent la marge de manœuvre dont le département dispose : d'abord **l'assemblée départementale** et les fonctions qui lui sont dévolues; ensuite, la **coordination départementale**, qui est assurée par une enseignante ou un enseignant désigné par ses pairs. Voyons d'abord comment ces deux dimensions de la structure départementale ont évolué à travers les différentes conventions collectives.

Quels ont été les principaux enjeux dans l'évolution de la structure départementale?

En ce qui concerne le département, dès 1972, les professeurs veulent en faire plus qu'une simple unité administrative, mais « une assemblée de professeurs d'une même discipline, autonome et disposant de libérations, s'adjoignant des étudiants s'ils le désirent, et décidant de la marche de l'enseignement dans cette discipline, en coordination avec la Commission pédagogique. »¹⁸

Plusieurs offensives auront lieu pour modifier cette structure départementale. Déjà, en 1977, le rapport Nadeau propose de transformer les départements en module (un peu l'équivalent de comité programme). Lors de l'implantation de la réforme, on aurait souhaité que la structure de base s'articule autour des programmes plutôt que des disciplines. Mais les syndicats ont toujours défendu des positions très fermes et jusqu'à ce jour on a réussi à conserver cet organisme de base de la gestion par les pairs.

¹⁷ Info-négo, vol.1 no, 4, p. 9

¹⁸ Nouveau-pouvoir, mars 1972, p.16

En ce qui concerne la marge de manœuvre dont dispose le département, la lecture des différentes conventions collectives depuis 1969 est très éclairante. Plusieurs des fonctions qui relèvent de l'assemblée départementale ont été acquises lors de luttes importantes en périodes de négociation, et ce, dans le but d'accroître ou de conserver un contrôle sur notre enseignement. Par exemple, jusqu'en 1972, toutes les responsabilités se font sous l'autorité du Collège. Dès la convention suivante, seules certaines fonctions demeurent sous l'autorité du Collège, les autres étant du ressort exclusif de l'assemblée départementale. Mais il faudra attendre 1983 pour qu'on remplace cette notion de « sous l'autorité du Collège » par la notion de « rendre compte au Collège ». Cette nuance confirme une certaine autonomie au département en ce sens que l'assemblée départementale est responsable d'assumer ces fonctions et, par le biais de la coordination, doit rendre compte au Collège que ces activités ont effectivement été réalisées.

Quant à la coordination départementale, dès les premières conventions collectives, la personne qui coordonne les activités du département est un enseignant désigné parmi ses pairs. Depuis 2000, cette personne n'a plus besoin de détenir un temps complet, ni d'être permanente. Au début des cégeps, les enseignants désignaient deux membres et c'est la Commission pédagogique qui choisissait ce qu'on appelle alors le « chef de département ». Ce dernier recevait une prime pour son travail. Rapidement, avec les différentes conventions, les syndicats obtiennent que le département devienne libre de désigner qui il veut et de partager cette tâche entre différentes personnes, s'il le souhaite. La prime disparaît et le titre évolue : on parlera de responsable de la coordination départementale puis de coordonnatrice ou de coordonnateur de département. De plus, depuis 1983, ce n'est plus le Collège qui nomme le coordonnateur désigné par ses collègues. Il peut cependant le révoquer.

MODULE 2

Introduction

Working in
Department

The Department's Work; Working as a Team



Module 2

The Department's Work ; Working as a Team

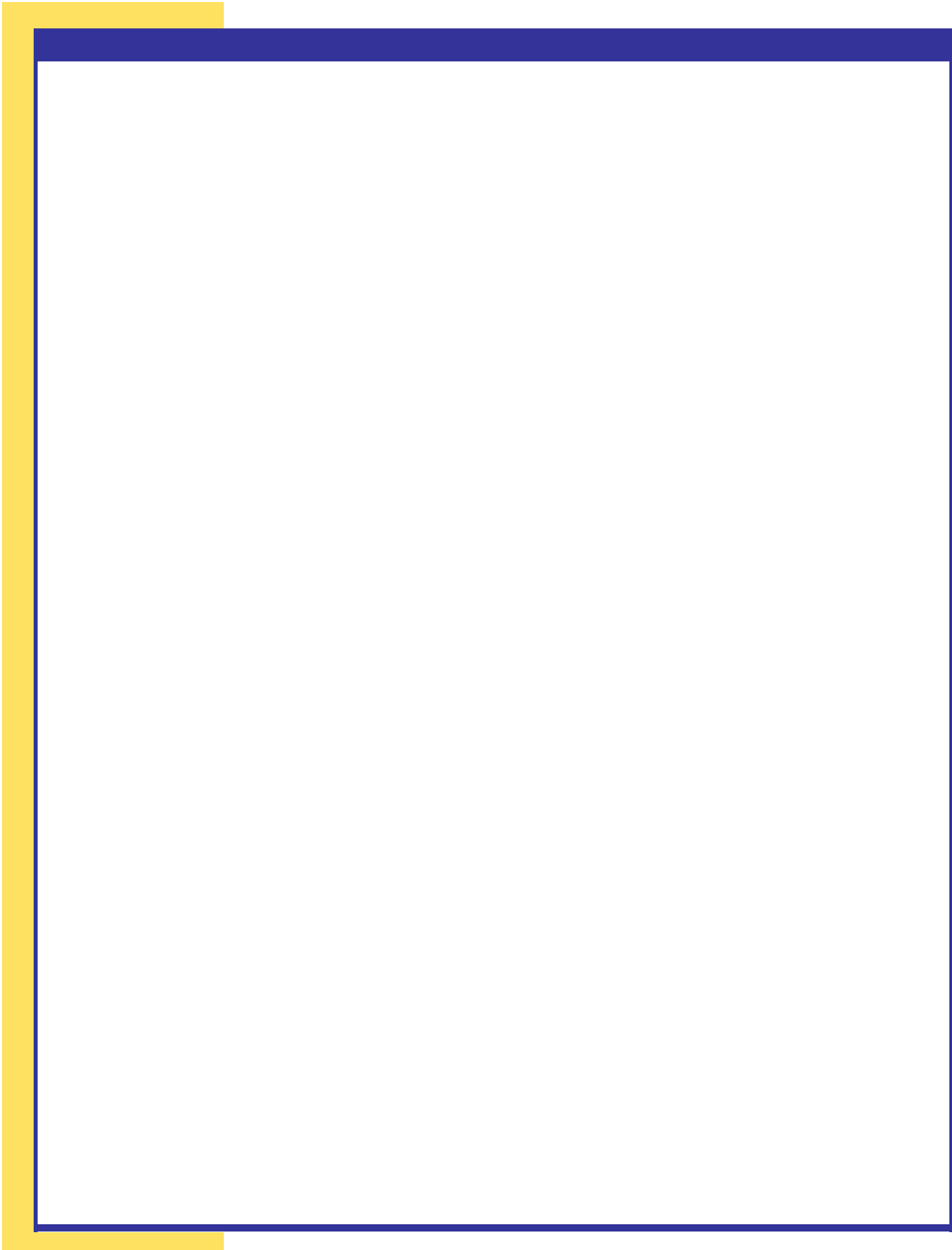
Introduction

While a department's primary job is to teach a discipline, its work goes well beyond that. It encompasses institutional life as a whole, the department's internal governance and the mandates given to its members who sit on program committees or ministerial committees. In this sense, it is very important to pay particular attention to the fundamental principles of teamwork and the working environment.

The commitment teachers have as well as the passion they share for their disciplines and for the imparting of knowledge bring a special dimension to the notion of working as a team. The views of each member cannot be disregarded. Debate and interaction, above and beyond the expression of ideas and opinions, reflect as well the personal commitment of department members in the practice of their profession. Discussions may at times be spirited... which does not necessarily run counter to efficiency or a healthy working environment provided the ability to take the necessary distance is there. As this is not always automatically the case, reviewing the basic principles of teamwork from time to time can be a valuable exercise.

As well, the positive benefits of efficient departmental functioning go above and beyond teaching. By dynamically carrying out its role within the institution, a department actively participates in college life and contributes to the solidarity of its union's general assembly in expressing the importance of the department and the recognition of our work as professionals.

When a department works together efficiently, there develops an expertise for the quality and richness of teaching a discipline as well as for the particular needs of students. When it comes time to provide advice on issues such as student success, a new institutional policy, the use of column D resources, the development of a program of studies or the welcoming of a new teacher, it is this expertise that guarantees the quality and relevance of departmental involvement.



Module 2

The Department's Work : Working as a Team

Working in Department

The members of a department are a work team whose ultimate objective is to deliver quality education.

Definition

A team or work group can be defined as a range of interactions among members in pursuit of a common goal.

As with any individual, a work team has to go through various stages before it reaches maturity. This is achieved once the team values its operation, once the majority of its members have incorporated into their attitudes and behaviours the collective values that underpin their work. When such a state is attained, the team is able to fully tap into the imagination and creativity of its members.

Departmental teams are constantly evolving due to the frequent changes in their make-up. Each departure and new arrival requires an adjustment on the part of the group to find a comfortable way of working together. The loss of senior members and integration of new ones demands considerable energy from the group as a whole.

The three aspects of a group

According to many authors, three aspects are essential considerations in understanding working group dynamics.

The instrumental aspect

This aspect has to do with the objectives and task to be accomplished. In this sense, message content is important. Priorities are clearly defined. All members are focused on the goal at hand and adopt a pragmatic and strategic approach in order to achieve it.

The content, in other words all of the ideas, studies, summaries, hypotheses, proposals, etc., is openly discussed. From this standpoint, an equitable division of tasks that respects the interests of each member within the team is important. Those in charge of files can present their work to the team for debate and discussion, thereby creating a sense of shared input and group responsibility. This helps strengthen the team by making all members feel they are working together toward a common goal.

However, every work group, especially one with a heavy work load, faces the risk of a "groupthink" mentality eroding critical analysis. This is why it may at times be important to discuss and validate team decisions, solutions or positions with individuals external to the group.

The democratic decision-making process and respect for departmental assembly decisions are also part of this aspect.

The department has an important tool at its disposal to deal with aspect: its **annual work plan** (Clause 4-1.05, 2.12). Departmental life will be more dynamic if the plan truly reflects the department's needs. A work plan "imposed" by a small number of members or by the administration runs the risk of stagnating at the project stage and creating a great deal of frustration. If members are going to be encouraged to sign on, the objectives must be clear, the priorities well defined and the deadlines realistic.

The relational aspect

This aspect has to do with the socio-affective relations, work climate and working environment within the team. It is how messages are exchanged. A group may be apathetic, dynamic, reserved, spontaneous, euphoric, confused, efficient, wary, competitive, trusting, collaborative, united, tense, etc.

Note that supportive actions tend to make for smoother interaction, discussions and debates. An ideal situation would be one in which there is efficient communication flow, mutual trust and a sense of solidarity.

Social activities are also a way to help team members discuss work or various issues directly related to work in a more informal fashion. These can take the form of a dinner, cocktail, or even a lunch break or group breakfast.

This relational aspect is often neglected in working groups.

The contextual aspect

This aspect has to do with the material, economic, legal, institutional, ideological and political conditions in which groups operate.

Size

In general, there is no ideal size for a group because size is normally a function of a group's objectives. A basic mathematical calculation shows that the possible number of interactions in a group increases exponentially as new members are added. However, opportunities for direct interaction between any two members decrease considerably as the size of the group increases.

In the case departments, though, size varies not according to the objectives to be attained, but rather as a function of external constraints. This is why, in departments with a large number of members, it is often more efficient to form working committees that report to the departmental assembly.

Space

Space is an important consideration in promoting the smooth running of a group in two respects:

- the space available between people in departmental meetings;
- the overall quality of the premises (if too large, one may feel lost; if too small, one may feel suffocated).

Time

The frequency and duration of meetings as well as the time at which they occur should be considered. When members meet regularly, they tend to identify with the group and develop multiple relations. However, meetings that are too frequent or too long may hinder the intensity of discussion and become an obligation, thus dampening enthusiasm.

Similarly, it is important that meetings be scheduled, whenever possible, when all members are available to attend. Furthermore, the agenda should reflect the time allotted for the meeting. If the agenda is too lengthy or ambitious, discussions may have to be kept on a superficial level, thereby frustrating the group and compromising attainment of the objective. The timing within the academic year must also be taken into consideration: some topics which require a great deal of reflection may be best reserved for times when there are no courses or heavy marking to be done.

Political context

External constraints also influence the group's work. The working climate within the College, the attitude of employers during negotiation periods and whether the work is perceived as important or imposed can all influence the completion of departmental activities. It is essential to understand that a department does not function independently of the College's overall working climate.

Institutional recognition

Institutional recognition of departmental work is demonstrated by the decisions taken to facilitate departmental life. This recognition is also an important source of motivation for all of a department's members.

Factors that promote good group dynamics

Chairing and moderating meetings

The chair of a meeting has a particularly important role to play. Three basic rules must be kept in mind:

- ◆ *Unify the team (prevent conflict)*

The chair must not let tensions or aggression mount among participants. Encouraging all members to express their ideas and opinions freely and listening attentively to each helps promote healthy dialogue. The chair must take "objective" stock of the situation by looking at all of the facts relevant to the job at hand.

- ◆ *Focus the team (keep things on track)*

The chair must always be vigilant in ensuring that speakers' positions have been well understood by asking them for clarification, paraphrasing what they have said and verifying that the meaning has been properly interpreted.

- ◆ *Mobilize the team (facilitate decision-making)*

The chair must try to help those participants who may be more reserved by encouraging all members to speak up and by not allowing "leaders" to monopolize the floor.

When these three rules are applied, it is easier to engage team members in the process and achieve consensus in decision-making.

Individual factors

◆ *Personal perception of participation*

A positive perception of one's own participation, a sense of contributing to the work being done and the feeling that others are doing their part helps promote a healthy departmental life. Conversely, insecurity and lack of self-confidence can create inhibiting tensions that give rise to passivity.

◆ *Understanding objectives*

An understanding of the goals to be accomplished and support for the annual work plan are important elements in the proper functioning of the team.

◆ *Integration*

The desire and interest to work together in pursuit of common goals reinforces departmental cohesion.

◆ *Attendance and involvement*

The presence and engagement of each and every member is essential to the team's work, as are cooperation, availability and discipline.

◆ *Personal competencies*

Respecting the skills and expertise of each member enriches discussions.

◆ *Interpersonal skills*

The interest paid to colleagues as well as the respect for individuals and their opinions are key elements for good group dynamics.

Collective factors

◆ *Preparation for meetings*

Each member of the department should take the time to prepare for the meeting based on the agenda and documents distributed.

◆ *Number of members*

For large departments, the whole group may discuss broad positions on different issues and assign detailed work to departmental committees, who then report their findings to the departmental assembly.

◆ *Communications*

A communications network linking all members is necessary in that it makes all information available and avoids the formation of “cliques”.

◆ *Work methods*

A structured and methodical approach allows members to:

- follow the various steps of a project's execution;
- understand their own participation in a project;
- respect deadlines.

◆ *Group dynamics*

Relations that are friendly, open and respectful encourage participation.



References

BOIVERT, D., F. COSSETTE et M. POISSON, *Animation de groupes*, Cap Rouge, Presses Inter Universitaires, 1995.

CSN, *Cahier d'outils sur l'organisation du travail et le travail d'équipe*, Montréal, CSN, 2002.

CSN, Service des relations du travail – Formation (CSN), Thérèse Jean; UQÀM, Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal, Langis Madgin, Juin 2009.

LECLERC, C., *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999.

SAINT-ARNAUD, Y., *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Éditions CIM, 1989.

SUMMARY

- ◆ A department's work is a group activity accomplished by its members in the pursuit of a common goal.
- ◆ To understand how a group works, the following three elements of teamwork must be considered:
 - The **instrumental aspect** refers to the objectives and the work to be done. The department has an important tool at its disposal for adequately attaining this element: its annual work plan. This plan must correspond with the needs of the department and lay out clear objectives, well-defined priorities and realistic deadlines.
 - The **relational aspect** refers to socio-affective relations, the work environment and the working climate within the group. Paying attention to this encourages the participation of department members in the work to be done.
 - Finally, the **contextual aspect** refers to the material, economic, legal, institutional, ideological and political conditions in which the group evolves.
- ◆ Institutional recognition of departmental work is an important source of motivation for all of its members.

MODULE 3

Introduction

**Departmental
Coordination**

**Supplementary
Reading:
Departmental Meetings**

Departmental Coordination



Module 3

Departmental Coordination

Introduction

Departmental life rests mainly on the participation of members and the group's capacity for making and complying with collective decisions. To organize departmental activities and encourage the participation of all members, a coordinator is chosen by them in accordance with the department's own internal regulations.

Departmental structures were introduced when the CEGEP system was created in 1967, following the famous Parent Report. The first collective agreement, signed in 1969, provided for a department head selected by the College from two names submitted to the *Commission pédagogique* by the department.

Gradually, this transitioned into a more collegial functioning based on the equal status of all members and on the department's autonomy in selecting its own coordinator. The equality of all members, the cornerstone of democratic decision-making in departments, has been part of our collective agreement since 1972, and of this we are extremely proud.

Repeated attempts have been made by employers in negotiations to target the autonomy and democratic functioning of departments. In 2005, for example, they sought to have the role of the department subjugated to the college's strategic plan. These weak attempts are often levelled at the role of department coordinator: many College administrations would prefer that coordinators receive their mandate from the College rather than from the departmental assembly. The consequences of such a reversal would be considerable, the most important of which would undoubtedly be a significant shift of power to management, with departmental functions becoming more directly subject to institutional objectives over which we would have little influence. While we managed to evade this once again in the 2010 negotiations, we were required to more fully define the roles and responsibilities of departments and department coordinators.

With that in mind, it is important to reaffirm that the department coordinator is one among equals, a peer among peers, and that, as such, his or her roles and functions must come under the responsibility of the departmental assembly. It bears repeating: CEGEP teachers, experts in their field, are the ones best positioned to establish pedagogical priorities on the basis of their students' needs, in an environment in which knowledge and technology are advancing at an ever-growing pace.



Module 3

Departmental Coordination

- *The teachers of a department select a department coordinator following its own procedure by April 1 of each year for the following academic year [...]* (Clause 4-1.06)
- *The mandate of the department coordinator is for one year and is renewable.* (Clause 4-1.09)
- *Resources are provided to ensure release time for department coordinators.* (clauses 4-1.13 and 8-5.04)

The department may also select or elect other persons for specific tasks. If this is the case, release time can be split between these persons in accordance with departmental regulations [...]. (Clause 4-1.06)

In the last negotiations, certain precisions were added to the collective agreement regarding the role of department coordinators. However, these additions in no way change the fact that the functioning is collegial and the coordinator is a "peer among peers" and not in a position of hierarchy.

Roles and responsibilities of the department coordinator

This section does not address all of the roles and responsibilities of the department coordinator, but rather examines those which may be in need of clarification due either to their newness or to the fact that they are often the subject of disagreement between the College administration and faculty.

The person coordinates the activities necessary to performing departmental functions and fulfils the administrative tasks inherent to the position.

◆ **Organizing departmental life and promoting member participation**

- The department coordinator has an important role to play. The functions, which may be shared, are primarily to organize departmental activities and to encourage all members to participate. The coordinator needs to have the trust of all members of the department in order to effectively execute these functions.
- **To that end, the coordinator furthers the advancement of the department's work.** Thus, based on the orientations established by the department and information received by those in charge of specific activities (union general assembly, commission of studies, program committees, etc.), the coordinator may table studies, summaries and suggested orientations to facilitate discussion and decision-making by members of the departmental assembly.

◆ **Liaising with the teachers' union**

- The department coordinator, along with, where applicable, the individual delegated by the department to do so, ensures liaison with the union.

◆ **Ensure follow-up with the academic council of certain departmental activities**

- The department coordinator's functions include ensuring follow-up with the academic dean on various departmental activities. "Ensuring follow-up", in this sense, means:

The obligation to inform and report to the College on decisions made by the departmental assembly regarding the items outlined in clause 4-1.10 *In connection with activities concerning relations with the college.* It is important to note that the coordinator is not responsible for the actual performance of these tasks.

The coordinator is the **spokesperson** for the departmental assembly; not a representative of the employer. He/she is a member of the same union as her/his departmental colleagues and, accordingly, must exercise professional discretion and confidentiality. If the administration makes specific demands on a department, for example concerning the quality of a particular member's teaching, it is important to work closely with the union executive on this matter.

◆ **Managing the budget**

The coordinator must perform this function in accordance with departmental policy and is accountable to the College for administration of the budget. (Clause 4-1.10, *In connection with budgets and material resources*, 2.)

◆ **Ensuring teachers experiencing problems receive assistance**

This function was added to the collective agreement following the 2010 negotiations. The FNEEQ has had a Professional Assistance Policy in place since 1993, when it was passed by the 22nd General Assembly.

Remember these general principles:

Professional assistance to teachers includes all of the collective practices, measures and conditions put in place to promote the quality of teaching:

- through cooperation and support, especially when integrating new teachers;
- through solution-finding when problems arise.
- Professional assistance as defined above is exercised on two levels:
 - among colleagues;
 - on the institutional level.

Professional assistance is therefore different from all of the punitive, disciplinary or coercive measures that impact teachers' jobs in that its goal is to promote professional dynamism and dialogue and, when problems do arise, ensure support and conciliation. (Professional Assistance Policy, 22nd General Assembly of the FNEEQ, June 1993. Page 5)

The department coordinator's role is to ensure that the person experiencing difficulties of an instructional nature receives assistance from departmental colleagues as well as from the College. This might involve, for example, special support from a pedagogical advisor.

◆ **Helping to establish selection criteria for professional and technical staff (for example, lab technicians or attendants).**

This function was also added to the collective agreement in the 2010 negotiations. This involvement is mainly limited to helping establish the selection criteria specific to the job at hand in collaboration with the teachers in the department.

◆ **Developing and ensuring implementation of the department's annual work plan and preparing a yearly report on departmental activities.**

The new text of the collective agreement provides that the yearly report is to include:

- the activities outlined in the work plan and the measures put in place to achieve them;
- any adjustments required during the course of the plan;
- relevant recommendations;
- the information stipulated in 8-4.03 d) (Professional services rendered). (4-1.11)

While the coordinator may submit a draft annual work plan in accordance with departmental rules and practices, this plan must be approved by the departmental assembly. It must reflect what the members of the department feel is important to implement and must never be imposed, neither in part nor in entirety. The yearly report is to relate directly to the annual work plan; the elements it must contain are stipulated in the collective agreement. Lastly, with respect to professional services rendered, the report must outline the activities carried out by the department as a whole and not by its individual members.

Coordinators' assembly

There are no specific rules in the collective agreement regarding this assembly. However, the College should notify the union of upcoming assembly meetings and invite representatives to attend.

Caution:

- ◆ where such an assembly exists, its meetings must only be for the purpose of providing information;
- ◆ the place for formal consultation of teachers remains the union general assembly and the academic council.

It is important to understand that the College is not authorized to negotiate directly with individuals or departments. While administrations may often be tempted to negotiate "special agreements", such situations can lead to negative repercussions for all FNEEQ affiliated-union members by:

- ◆ calling into question the collective nature of the work contract, our collective agreement;
- ◆ leading to disparities in treatment between individuals or departments;
- ◆ weakening union solidarity and the union's ability to negotiate and come to agreements with the administration on behalf of all members;
- ◆ circumventing the democratic decision-making process of the union general assembly.

Trusteeship: a threat to departmental autonomy

A department may be placed under trusteeship if:

- ◆ the College finds it is not fulfilling its functions as defined in the collective agreement;
- ◆ its members do not select someone to act as coordinator;
- ◆ the College removes, for just cause, the department coordinator at the department's request. (Clause 4-1.07)

The parties may agree to appoint a person to act as trustee. They then shall agree on the use of the amounts allocated for department coordinator (Clause 4-1.07). If no such agreement is reached, the College assumes the costs associated with appointing a trustee.

Placing a department under trusteeship is a very serious event in that it is a challenge to professional autonomy, a founding principle of higher education.

Being placed under trusteeship also has the effect of:

- devaluing the work of teachers;
- shifting departmental assembly responsibilities to the administration.

If the College decides to place a department under trusteeship, the union executive must be informed as soon as possible. It is the only body authorized to negotiate the application and interpretation of the collective agreement with the College (2-2.06):

- ◆ the union may contest the placing of a department under trusteeship, where applicable;
- ◆ if not, the union will try to restore relations among department members. It may analyze the situation in order to determine clearly with the College the nature of the trusteeship, the factors that made it necessary and, ultimately, the conditions that will allow it to be lifted.

SUMMARY

- ◆ The department coordinator is elected by the members of the departmental assembly. He or she remains one among equals. Other persons may be elected to take charge of specific activities.
- ◆ The role of the coordinator is primarily to see to the organization of departmental activities and the participation of its members. She/he also manages the department budget.
- ◆ A coordinators' assembly, where it exists, must serve only to transmit information. The proper place for consulting with teachers is in the union general assembly and commission of studies.
- ◆ If a department is placed under trusteeship, it is very important to contact the union executive as soon as possible, as it is the only authority able to negotiate the application of the collective agreement with the College.



Module 3

Supplementary Reading

Departmental Meetings

The planning and calling of meetings of the departmental assembly is one of the coordinator's responsibilities.

It is at such meetings that the department as a working group solidifies. Their frequency and organization, the priority items to discuss, and the amount of time given to each topic are all important aspects. Speaking in turn, listening to and debating without personal attack are decisive factors in ensuring both respect for members and transparency. Different types of meetings may be called: short meetings to find a solution to a simple time-sensitive issue, resolve an urgent problem or transmit information; longer meetings to debate fundamental policy; and lastly, "business" meetings to report on departmental activities and develop the work plan.

Despite the numerous constraints that can make it difficult to work together as a team (heavy workloads, limited timeframes for meetings, etc.), it is essential that special priority be given to this aspect of departmental life.

Department members must be assured that **each meeting has a precise focus**. If members feel that they are wasting their time, their participation and commitment may erode.

Types of meetings

The objectives of a meeting determine how to prepare for it.

Meetings are generally held for one or more of the following purposes:

- ◆ **To set deadlines and divide responsibilities, which requires the commitment of all members and the will to be efficient.**
 - This is the most important type of meeting. Whether it is to set the departmental work plan or divvy up tasks among members, these meetings require careful preparation. The division of tasks must be equitable and correspond with departmental needs while at the same time respecting the interests of its members.

- ◆ **To make decisions and ensure the commitment of members.**
 - On course content or means of evaluation, for example.
 - Clearly identifying the issues prevents spillover and promotes constructive discussion and respect for decisions.

- ◆ **To evaluate actions taken.**
 - Evaluations are frequent in the CEGEP milieu: program evaluations, or more frequently, the selection of a course textbook, pedagogical strategies, etc.

- ◆ **To transmit information.**
 - If the purpose of calling a meeting is solely to transmit information, other means of doing so should be considered, especially if the reaction of department members will have no impact.

- ◆ **To identify problems and find solutions.**
 - Problems must be clearly identified to avoid personalizing issues. It may not be possible to agree on a solution during a meeting. Debates on a problem may lead to the formation of a working committee with a clear mandate, including to report back to the departmental assembly for a final decision.

Preparing for a meeting

- ◆ **Clearly identify the objective of the meeting.**
This first step allows the assembly to determine if it is necessary to hold a meeting. For example, if the objective is to establish a good working climate, a social activity may be a better option.
- ◆ **Determine the time needed to achieve the objective.**
It is often a good idea, whenever conditions permit, to hold brief departmental meetings. The length of the meeting should be set in advance.
- ◆ **Determine the order of priority when several items are to be discussed.**
- ◆ **Set the agenda and the allotted time for each item.**
 - Prioritizing issues is not the same thing as setting the agenda. The decision on whether to deal with less important items before or after major issues must be made for each meeting.
 - When subjects to debate are complex, the coordinator may want to suggest a way of treating the issue in order to structure the debate and keep the meeting efficient.

e.g. Reviewing the policy on plagiarism:

- ü summarize the existing policy;
- ü summarize the institutional policy on the evaluation of student learning;
- ü outline the problem being experienced;
- ü study proposed changes to the departmental policy;
- ü follow up: announce changes to students and other members of the community, including changes to course outlines, departmental website, other program committee disciplines, commission of studies, etc.

Once this work has been done, notice of the meeting may be sent out. It must include the date, starting and ending times and location. The notice must clearly show that holding a meeting is important: this lets members know that the meeting has been carefully planned, which will encourage attendance.

◆ **Prepare for the opening of the meeting:** indicate priority items, explain why they need to be addressed now, note how they affect all members, etc.

◆ **Prepare for each item on the agenda and set a time limit for each one:**

- plan who will take the minutes;
- plan who will make presentations on each item;
- plan a round-table discussion, encouraging all members to participate;
- etc.

◆ **Practical preparations:**

These preparations provide a clear indication of the importance of the meeting:

- select, whenever possible, a comfortable location that is conducive to concentration and allows sufficient space for note-taking;
- choose the best time for holding the meeting. Whenever possible, try to avoid the end of the semester, when the marking load is at its heaviest;
- avoid scheduling the meeting at the same time as another important activity, such as a conference or union general assembly;
- prepare documents to be distributed well in advance of the meeting.

◆ **At the end of a meeting:**

- summarize the main ideas in an organized, clear and neutral manner;
- identify the items that will be taken up again at a subsequent meeting.

The role of the meeting chair:

- ◆ encourage the active participation of each member;
- ◆ promote the respect of participants and their ideas;
- ◆ avoid pre-empting the right to speak;
- ◆ limit the time of each intervention;
- ◆ regularly summarize the points to keep the debate running efficiently;
- ◆ keep the debate on focus by delaying discussion on related issues to a subsequent meeting, whenever possible.

Minutes

It is essential to record the minutes of all decisions made at each departmental meeting. However, the department is not required to submit its minutes to the administration. The minutes should minimally include:

- the date, time and place of the meeting;
- the names of the people present;
- an exact recording of motions passed;
- decisions to delay discussion of an item to a subsequent meeting;
- referral of an issue to a departmental committee (including the names of those appointed to such a committee);
- a brief summary of information presented.

See Demory, Bernard (1998) *Comment animer les réunions de travail en 60 questions*, Paris and Montréal, Les Editions Agence d'ARC Inc.

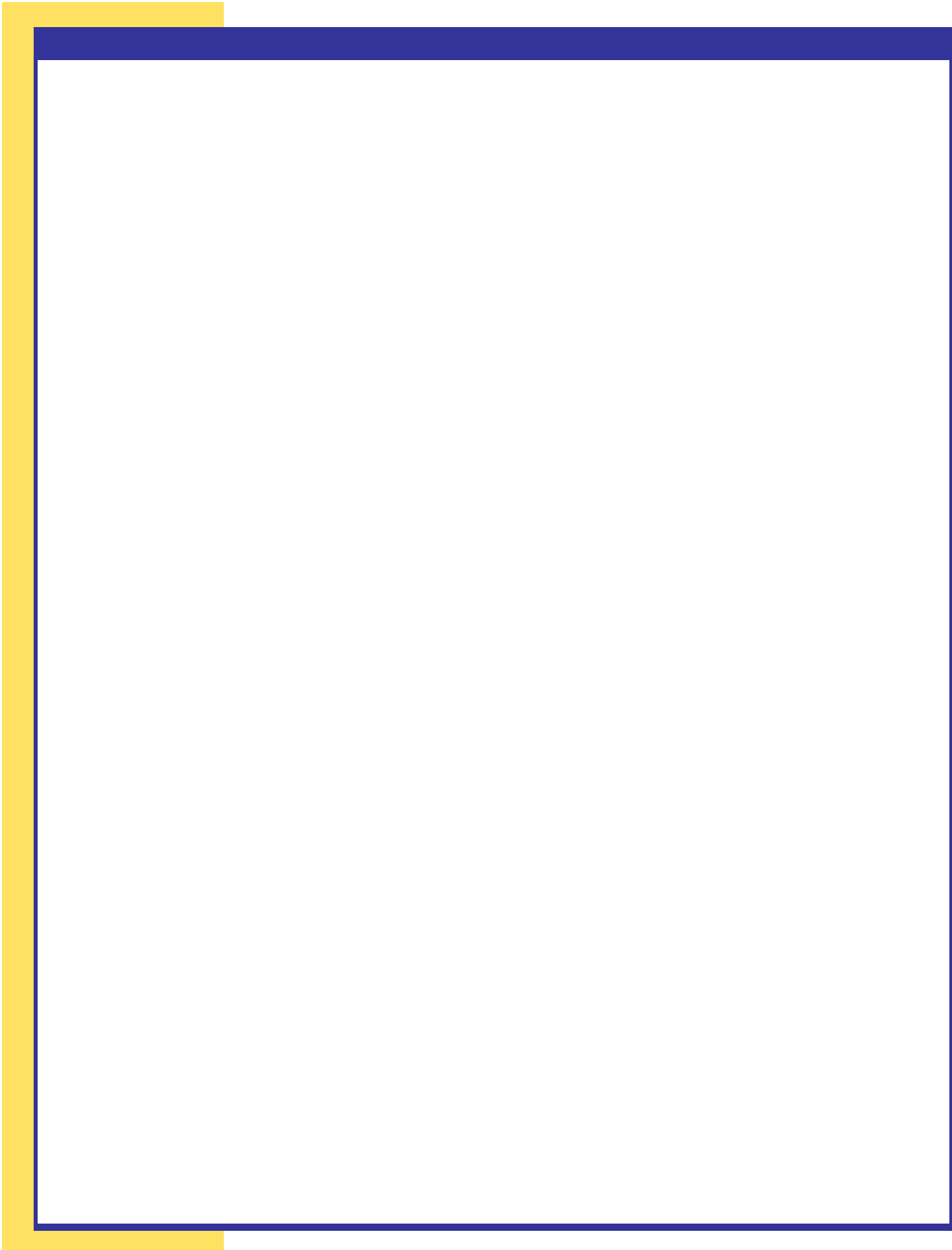


MODULE 4

Introduction

**Pedagogical
Responsibilities**

Pedagogical Responsibilities



Module 4

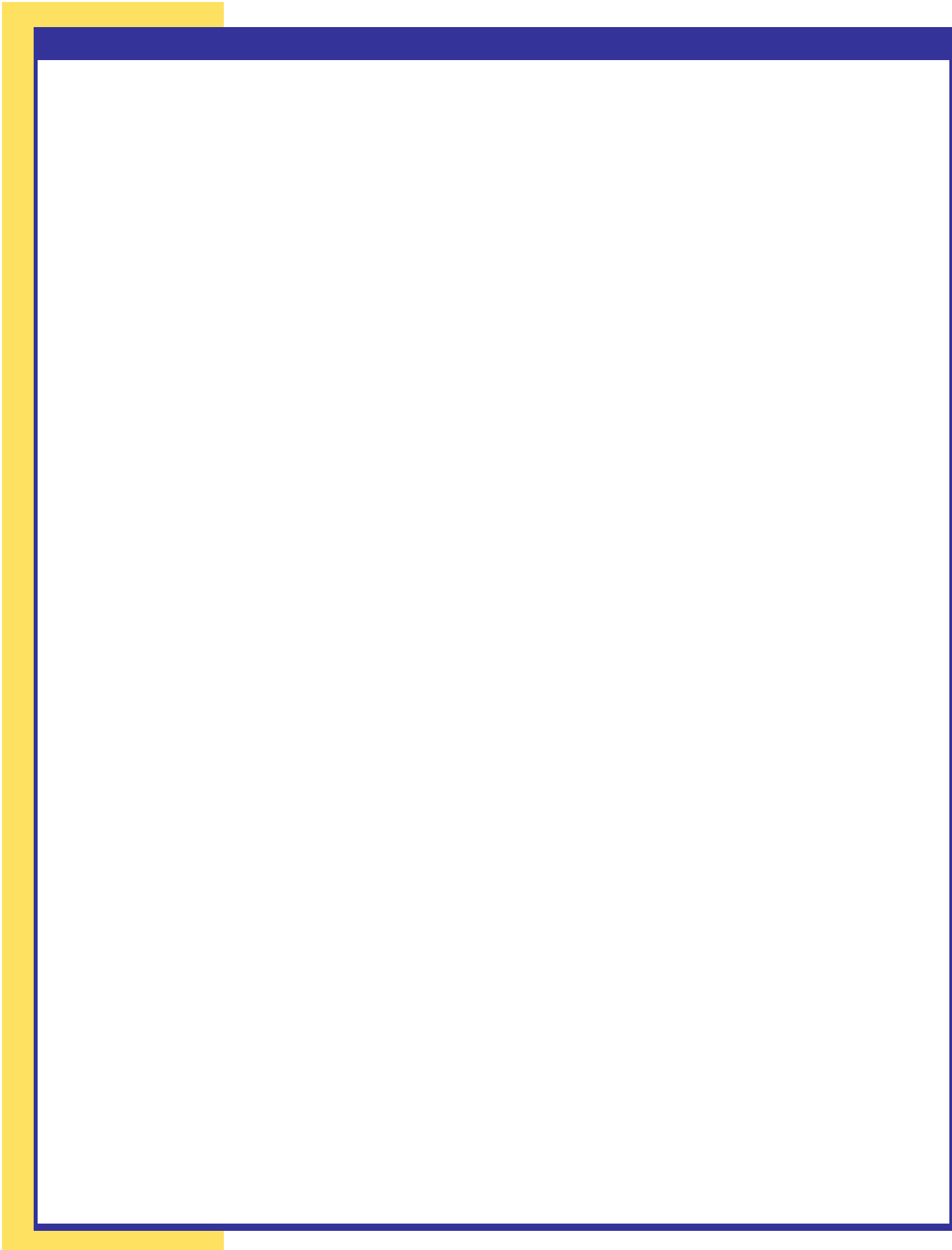
Pedagogical Responsibilities

Introduction

The heart of a department's work is directly linked to the courses for which it is responsible. Indeed, the individual and collective responsibility teachers have over courses is an important part of our professional autonomy. It is largely due to our disciplinary expertise, the dynamism of our departments and the quality of the education we provide that we are able to preserve this autonomy. If we were a sports team, we'd be saying "Why change a winning formula?" To achieve such results, departmental life must be regulated by round trips between the individual work we do in preparing and teaching courses and supporting and evaluating students, on the one hand, and our collective work on these activities and on more wide-ranging objectives, on the other.

The collective agreement sets the parameters for these collective and individual responsibilities. Striking the balance between the two comes under our professional autonomy and is always in need of redefining.

Collective and individual responsibilities and the way they are exercised vary according to whether their objective involves training, learning activities, teaching methods, means of evaluation, content, or, in other areas, grade reviews or relations with program committees. These issues will be briefly addressed in the following pages.



Module 4

Pedagogical Responsibilities

Objectives, teaching methods and means of evaluation

The collective agreement gives departments certain pedagogical responsibilities. Among these is to “to define the objectives, apply the teaching methods and establish the means of evaluation for each course for which it is responsible, taking into account the College’s policy on the evaluation of learning.” (Clause 4-1.05, 2.13). This function represents the work that the department does collectively on the courses for which it is responsible.

To fully understand the pedagogical responsibilities of the department, the meaning of some of the terms used in this clause of the collective agreement must be more clearly defined. “Teaching methods” refers to the number of hours of classroom, lab or fieldwork teaching set out for the course. “Means of evaluation” refers to the development of formative or summative evaluation materials; the choice of specific content and teaching strategies to attain the pedagogical objectives set by the Ministry and the department are the responsibility of each individual teacher (Clause 8-4.01, part 1). Moreover, if several teachers want to work as a team, provide common exams or use the same instructional materials, nothing prevents them from doing so.

Clause 8-4.01

a) Part 1

The teaching load for each professor shall include all activities inherent to teaching, in particular:

- *preparation of the course outline;*
- *preparation of classes, labs and fieldwork;*
- *teaching of classes, labs and fieldwork;*
- *adaptation;*
- *support and supervision of students;*
- *preparation, invigilation and correction of exams;*
- *revision of corrections at the students' request;*
- *participation in pedagogical days organized by the College;*
- *participation in departmental meetings and the activities required for the performance of departmental functions.*

Can a department set pedagogical policy for the courses under its responsibility even if it is not provided for in the collective agreement?

Departments regularly set pedagogical policy for courses that goes beyond the course objectives, teaching methods and evaluations provided for in the collective agreement. This might include:

- a list of texts, authors or manuals;
- a laboratory manual;
- a student study guide;

- a fieldwork (internship) manual that students must complete;
- common final exams.

Pedagogical and disciplinary discussions sometimes lead department members into difficult debates that find them navigating between the search for cohesion and respect for the diversity of individual approaches. It all comes down to finding the balance. With respect to pedagogical policy, it is no more justifiable for a department to impose a rigid and stifling framework on all of its members for the sake of coherence than it is to allow teachers to arbitrarily deviate from departmental consensus and teach a personal, highly-contested point of view in the name of “academic freedom”. It is often in this space that the concept of departmental autonomy takes on its full meaning.

Departmental autonomy can be seen as the capacity of a working group to set the boundaries among the leeway required for the practice of teaching, the obligation of fairness toward students and the collective responsibility to provide quality education. To ignore this challenge is to cede the power to others.

Ensuring course content and quality

Clause 4-1.10

Clause 4-1.10 of the collective agreement entrusts departments with another pedagogical responsibility 2c):

The department coordinator [...], in connection with activities concerning relations with the College, ensures follow-up with the academic council of the following departmental activities:

- seeing to it that all courses for which the department is responsible are given and ensuring their quality and content;

This clause requires some clarification. First of all, it is not the role of the department coordinator, but rather of the department, to actually carry out the job outlined in 4-1.12. How is the department going about it to ensure all courses are being given and that the quality and content is adequate? It is not by checking up on teachers to make sure they are in class, in their office, or on time, but rather through a series of somewhat informal mechanisms, including those that provide for substitute teaching, that this function is carried out.

If the administration asks the department to pay particular attention to a particular member's teaching, the union executive should be informed without delay, as it is the only body with the authority to interpret and apply the collective agreement (Clause 2-2.06).

It is by setting **clear objectives** for each course under its responsibility that the department fulfills this function. Updating these objectives is equally important in order to keep in step with program revisions or advances in knowledge and technology.

It is often in **course committees** that this function is carried out. It is here that course objectives, content, teaching activities, difficulties encountered during the semester, and so on, are discussed in greater detail. The results of these discussions are then reported to the departmental assembly.

When it is felt that a special adjustment needs to be made to course, the department sets out actions to that end in its **annual work plan**.

It is also through its function of *Adopting course outlines prepared by members of the department* (Clause 4-1.05 2,14), that the department is able to exercise its responsibility of ensuring course quality and content. At the beginning of each semester, the department should **review all course outlines**, which include the course objectives, the general overview of the course, the description and weight of summative assessments, departmental and institutional rules to be followed, etc.

This is an ideal opportunity to look at the pedagogical proposals of each teacher. It is important to take into consideration the objectives determined by the Ministry and the department, the policy positions established in framework course plans, the evolution of the discipline and technological change, the materials available, the policies of the department and the College, etc.

In order to facilitate the analysis of course outlines, the department must decide on criteria and make them available to all of its members. The institutional policy on the evaluation of student learning also sets out requirements for the content of course outlines. Many departments develop a checklist for analyzing course outlines.

During the semester, many teachers share or ask each other for advice on **exam content and correction grids**, or may decide to offer a **common final examination**.

When it comes time to prepare the **annual report**, in many departments teachers report on how their courses went, successes and pitfalls encountered, as well as recommendations of changes to be made.

In **program evaluations**, an audit is done on whether the program's objectives are being met or whether changes are required.

It is therefore through a series of practices that a department carries out this responsibility.

Grade reviews

Long ago, students acquired the right to request a review of their grades. This subject is covered in the collective agreement and in each College's policy on the evaluation of student learning.

The collective agreement provides that the department create a committee of three persons, including the teacher concerned, in cases of grade review (Clause 4-1.10 *In connection with activities concerning relations with the College*, 2 f).

Clause 8-1.02

A student's marks shall be reviewed at the College's request or following a request made to the College by a student.

Such requests are then forwarded by the College to the coordinator of the department in question and the case is referred to the review committee provided for under the collective agreement.

Only the professor concerned or the review committee may modify a student's mark.

The institution's policy on the evaluation of student learning generally establishes the deadlines for submitting grade review requests during the semester and once a semester has ended. It also sets the deadline for the grade review committee to respond to the request.

In order to allow the committee to do its work properly, each teacher must keep a copy of his or her grading criteria for each evaluation activity.

Colleges often ask students to explain the reasons for their request for a grade review, some of which might be seen as good grounds for refusal (“I did my best”, “I won't be able to go to university”, etc.). The committee is nonetheless required to proceed with a review. To avoid such excuses and help guide grade review committees in their work, **departments may recommend criteria for reviewing grades and, where applicable, include these in their course outlines.**

This might include, for example:

- the misapplication of the marking criteria;
- the misinterpretation of a student's work.

In all cases, the committee must substantiate its decision.

Relations with program committees

Program committees were gradually put in place following the CEGEP reform in 1994. Many factors contributed to their appearance, most notably the decentralization of the management of academic programs from the Ministry to the colleges, with the Ministry maintaining control only over the competencies and the granting of diplomas. A second important factor was the establishment of the program approach, which aims to make all courses and learning activities coherent and integrated in all of the disciplines in a program.

These changes led to new responsibilities in the colleges that had previously been the jurisdiction of provincial discipline coordination committees under the Ministry. These include determining the disciplines in each program, the number of courses in each discipline, the number of hours in each course, the course's place in the program schedule, and so on. Adding to this the responsibility for keeping study programs up to date, it is clear why departments, administrations, and, in some colleges, pedagogical advisors and even students saw the need to gather into program committees to coordinate their efforts.

The policy set by program committees can have a significant impact on teaching.

Program committees

The workload of program committees varies widely depending on the task at hand.

Teachers who sit on program committees are appointed by their department. Department members are kept informed of committee discussions and asked for feedback to ensure their participation in the development of policy. A teacher is sent to the program committee with a specific mandate from the department.

The mandate of the program committee

The program committee's mandate is defined in Clause 4-1.02 of the collective agreement:

- ◆ *to define its internal regulations and to form such committees as are necessary;*
- ◆ *to ensure the quality and pedagogical harmonization of the program, the integration of learning and interdisciplinary consistency;*
- ◆ *to participate in the development, implementation and evaluation of the program;*
- ◆ *to make any recommendations that are likely to improve the quality of the program;*
- ◆ *to establish the benchmarks for the final comprehensive examination;*
- ◆ *to submit a work plan and annual report.*

The program committee must have a global vision of the education it offers students. The members of program committees must be able to step back from their daily teaching activities in order to do this. Accordingly, the committee's role is often to establish general policy for the program, developed in frequent consultation with the departments. Similarly, when problems arise or changes are requested by teachers in a discipline, the department, following debate, may mandate its representative on the program committee to propose policy changes. Operating democratically and seeking consensus is essential in this context.

SUMMARY

The collective agreement assigns to departments many pedagogical responsibilities. Along with our individual teaching responsibilities, these form the core of our professional autonomy.

- ◆ **To define the objectives, apply the teaching methods and establish the means of evaluation in each courses for which the department assembly is responsible, taking into account the College’s policy on the evaluation of learning (4-1.06, item 10).**

The department establishes the benchmarks that each of its members must follow for each of the courses for which it is responsible: the course objectives and means of evaluation. It ensures that the hours allotted for theory and practical teaching, laboratories and fieldwork (internships) are in keeping with the course balance.

Moreover, the department may establish additional pedagogical policy to guide teachers in the preparation and delivery of their courses, but it must maintain the balance between departmental cohesiveness and “academic freedom”.

- ◆ **Ensuring that all courses for which the department is responsible are given and guaranteeing their quality and content (Clause 4-1.10, (4-1.10, In connection with activities concerning relations with the College, 2 c)**

In order to ensure the quality and content of its courses, the department puts in place a series of mechanisms, such as the review of course outlines, regular discussions between teachers on pedagogical approaches, course and exam content or even common exams.

- ◆ **Grade reviews**

The department appoints a committee of three teachers, including the one involved in the request for the grade review. In order to support the members of this committee, the department may adopt criteria for reviews and make these known to students.

◆ Relations with program committees

Teachers who sit on program committees are named by and represent their department. Accordingly, they must keep department members informed of the subjects discussed in committee in order that the departmental assembly may determine its positions and strategies.

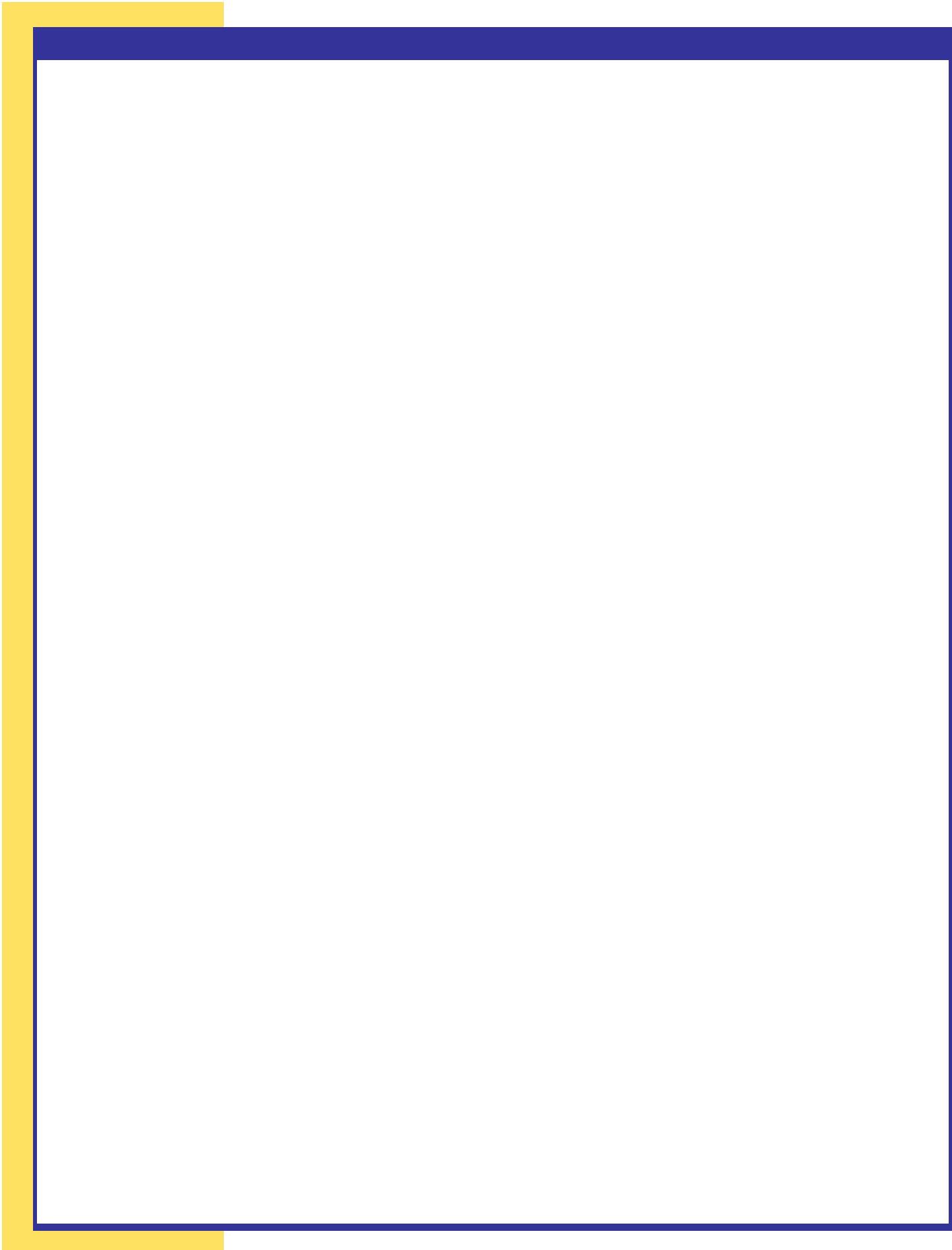


MODULE 5

Introduction

Hiring and Integration
of New Teachers

Hiring and Integration of New Teachers



Module 5

Hiring and Integration of New Teachers

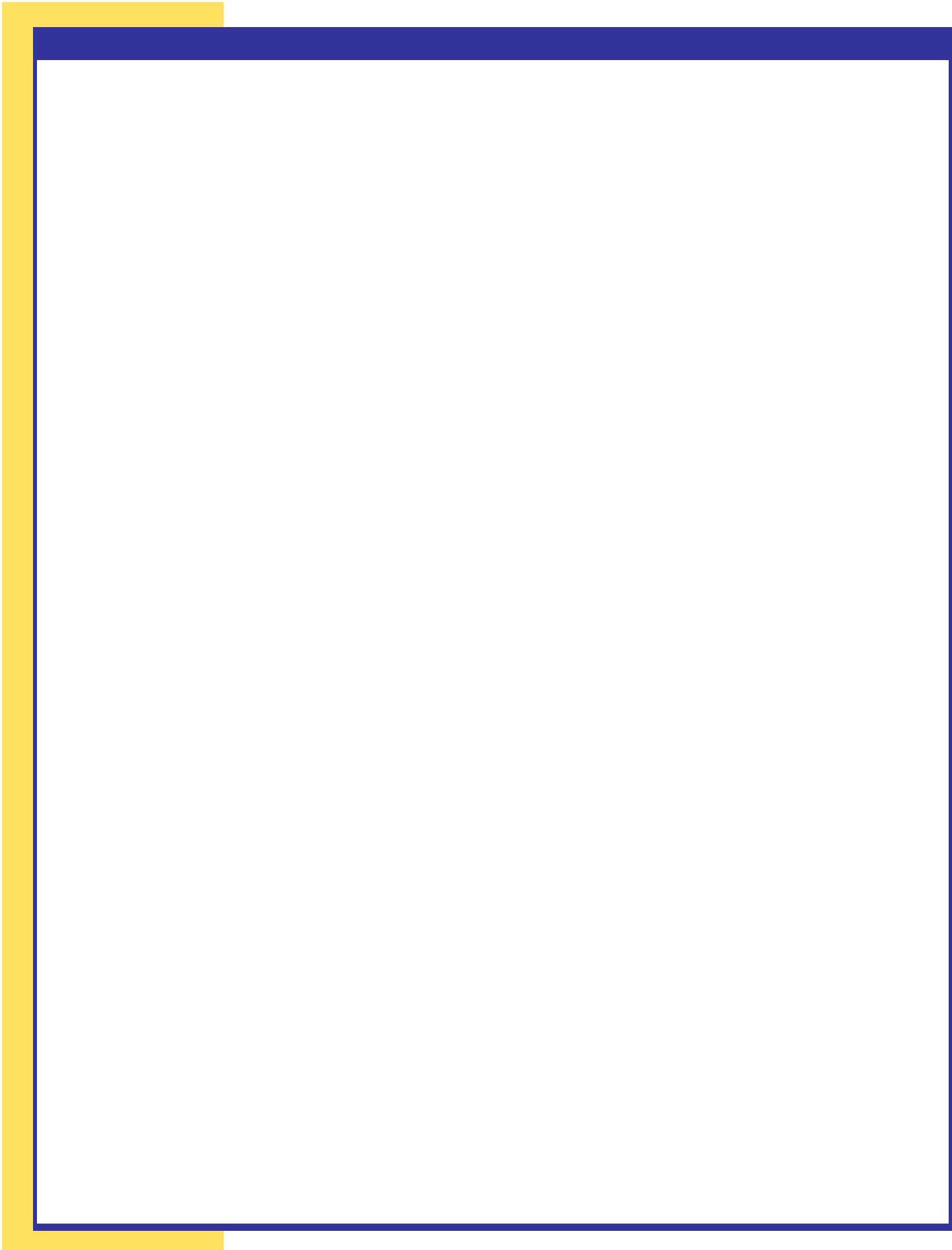
Introduction

In recent years, departments in a large number of CEGEPs have been experiencing a rapid pace of staff turnover. The generation of the 1970s, hired to teach in the newly-formed CEGEP system, is now making way for the generation of the new millennium.

Hiring and integrating these new teachers into the profession is a major preoccupation for many departments. It is a major task. For the new teachers, there is much to learn: new courses, new colleagues, a new environment. Becoming familiar with course content, developing teaching materials, understanding how things function in a new workplace; all at once. It is certainly no sinecure. At the same time, the more senior teachers who welcome these new colleagues frequently find themselves having to work doubly hard to support them, often without any additional resources for this purpose.

When the number of new teachers is sufficiently high, their arrival in a department often triggers a period of questioning. Issues that have been resolved for years resurface and are revisited, sometimes to be reconfirmed and sometimes changed. A new departmental consensus must emerge from these discussions, in which all department members must participate.

Welcoming and integrating new members are essential tasks. The shared departmental objective is to improve the quality of teaching offered to students, which requires, among other things, a working environment that is healthy and harmonious. As a result, the whole process must remain positive and contribute to bringing renewed life to the department.



Module 5

Hiring and Integration of New Teachers

Over the past few years, retirements have had many departments' selection committees running full throttle. Hiring new teachers is an important departmental responsibility provided for in the collective agreement.

The department is, in effect, the main place of entry into the workplace. New teachers must adapt to their department... and vice versa.

The selection committee

The department should indicate in its internal operating procedures the way by which it intends to name the **three teachers who are to sit on the hiring committee** for regular day division teaching. It is also responsible for naming, in accordance with local agreements, the minimum one person who is to take part in the hiring process for continuing education (Clause 8-7.08).

In addition, the department may indicate its **hiring criteria**: degrees or diplomas required, experience, membership in a professional order, etc.

The **selection criteria** are established by the department in relation to its short- and medium-term needs. It is therefore advisable for the department to:

- ◆ clearly set out its needs when the College is preparing to hire to ensure the new recruit is able to satisfy these requirements;
- ◆ focus on versatility in the discipline to ensure a broad enough range of courses can be offered;
- ◆ take the local equal access to employment program into account.

Selection committees are composed of three teachers and two persons appointed by the College (clauses 4-1.05, 2,3; 4-4.02 and 8-7.08).

Members named by the department form a majority (Clause 4-4.-02). They are the ones best qualified to evaluate the applicants and assess their ability to teach the discipline and become part of the department.

Should the three department members unanimously reject a candidate, the College cannot hire that person (Clause 4-4.05), even when the situation is pressing and there are few applicants. As hiring can result in a person staying for a long time in a department, it is best to select a candidate who meets all of the hiring criteria, even if this requires more interviews.

Prior to the interviews, members of the selection committee must agree on the procedure.

In addition, some departments may ask candidates to prepare a short presentation for the interview.

Following the interviews, the selection committee makes its recommendations. Based on the professional competency and teaching skills of the applicants, it establishes the hiring order of the successful candidates. (Clause 4-4.04)

If no candidate receives majority support, the College cannot hire. It must restart the hiring process in order to find someone who meets the criteria.

Clause 4-4.06 also states that if the selection committee fails to perform its duties, the College may proceed to hire. It is therefore necessary that the committee be there... even if the hiring takes place during the summer vacation period! In such cases, the College must remunerate the teachers on the selection committee (Clause 6-1.07).

Finally, when an hourly-paid teacher applies for a position in regular day teaching, the selection committee must first verify the seniority of the candidate. If the applicant has accumulated three (3) years of seniority as of the last day of the academic year preceding the year in which the position is to be filled, the individual is automatically hired provided he/she has the required qualifications. In such cases, the role of the committee is purely technical (Clause 5-4.7 a).

In other cases, the committee must consider the application of an hourly-paid teacher (Clause 5-4.17 c).

Hiring procedures in continuing education

In continuing education, the College must put in place a hiring procedure. In accordance with local agreements, members of the department participate in the process, with a minimum of one teacher named to sit on the committee (Clause 8-7.08).

Professional assistance

Once new members are hired, the department must offer them professional assistance (Clause 4-1.05, 2.18). This includes, among other things, measures to help them integrate into the profession.

The resources provided for in Clause 8-5.06 column D may be used for either new or older members of departments in order to accomplish the welcoming and integration of new teachers.

Departmental rules must include measures for welcoming and integrating new teachers.

More concretely, departmental rules may define the different means of integrating new teachers and the roles to be played by various persons.

Here are some examples of **welcoming activities** carried out in many departments:

In the beginning:

- ◆ introducing the members of the department and support staff;
- ◆ introducing the members of the union executive, visiting the union office and inviting the new teacher to sign a membership form;
- ◆ providing a tour of the College, particularly of the classrooms and laboratories;
- ◆ offering assistance with administrative matters: keys, internal mailbox, access to computer systems and e-mail, print services, etc.

Over the longer term, for the first semester, departments often:

- ◆ integrate new members into working groups;
- ◆ identify one or more persons to mentor new teachers;
- ◆ provide new members with course outlines and course materials (lecture notes, lab manuals, sample exams and marking grids, etc.);
- ◆ invite new members to attend union general assemblies and welcoming activities organized by the union executive.

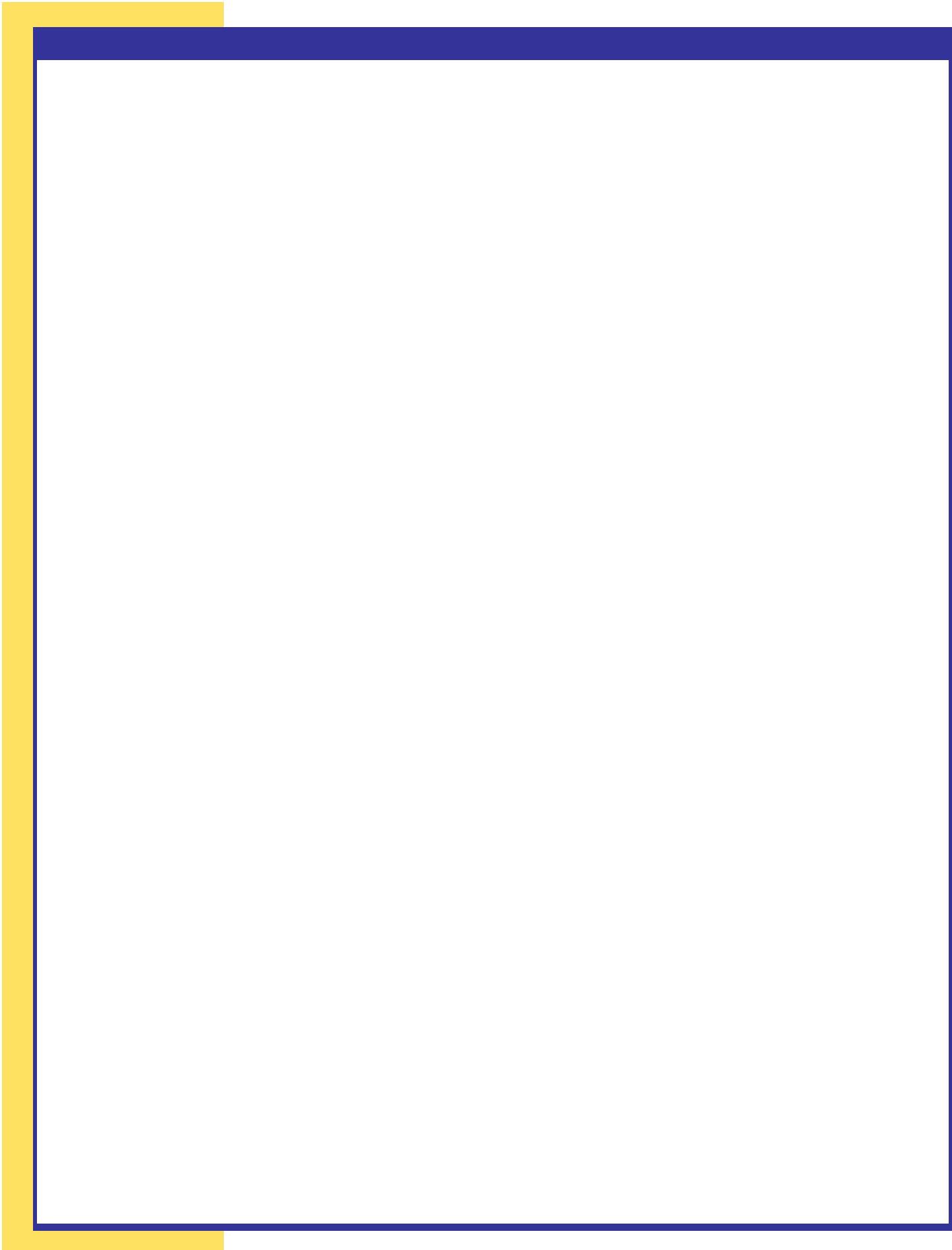
This assistance may be extended for more than one semester.

At the end of the semester or academic year, the various participants, including the new teacher, may present what was done to the departmental assembly and make recommendations on the professional assistance procedure.

See: Dolan, Shimon L., Saba, Tania, Jackson, Susan, Schuler, Randall (2002) La gestion des ressources humaines. Tendances, enjeux et politique actuelles. Montréal: ERPI.

SUMMARY

- ◆ The department names the teachers who are to participate in the selection committee for regular teaching and the hiring mechanism in continuing education.
- ◆ The department sets its hiring criteria. If the candidates interviewed do not meet the criteria, the selection process must recommence.
- ◆ The department establishes the professional integration procedures it deems most appropriate and provides support to new teachers to facilitate their integration into departmental life.



MODULE 6

Introduction

Allocation of
Workloads

Allocation of Workloads



Module 6

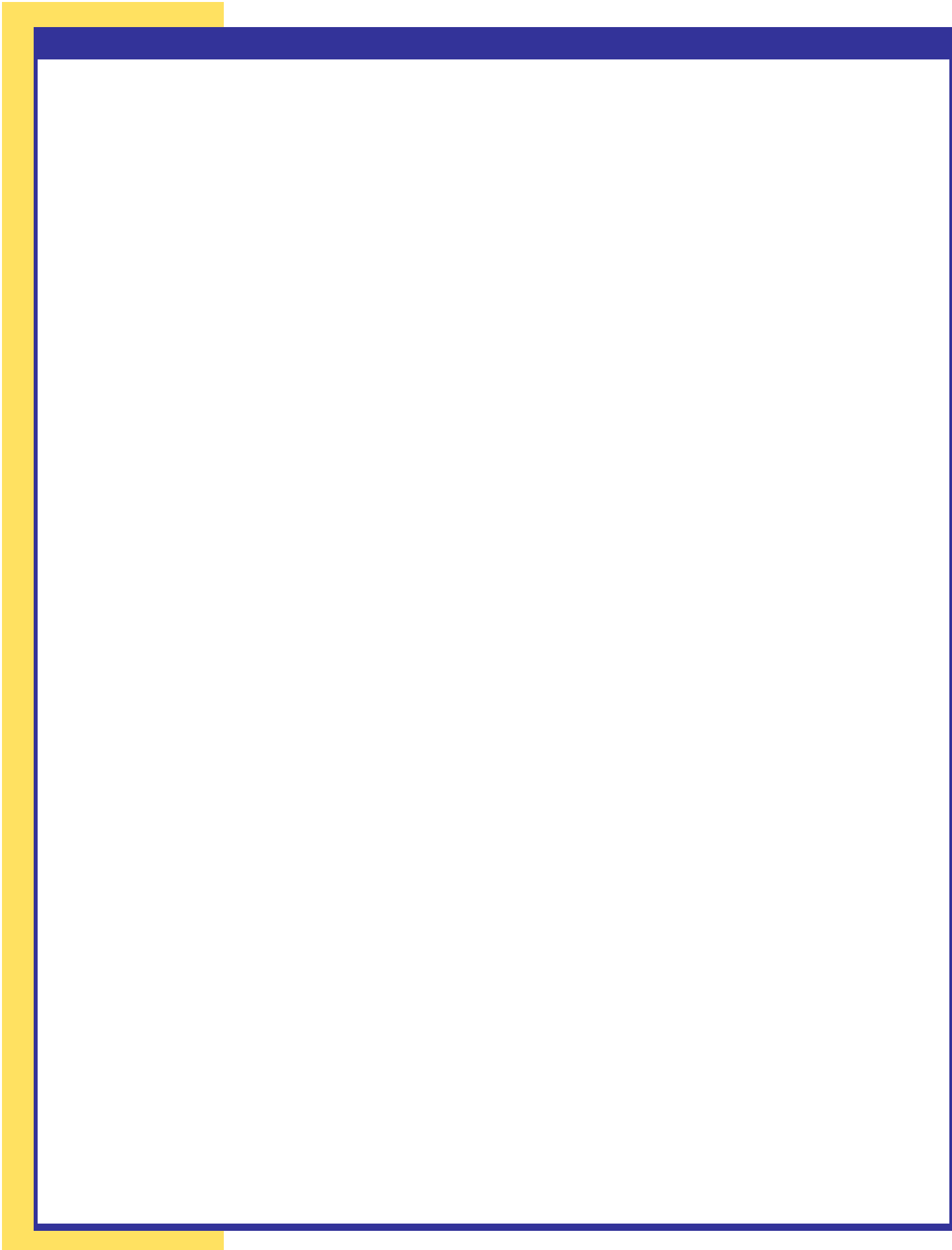
Allocation of Workloads

Introduction

If there is one topic that makes all teachers sit up and take notice, it is the assignment of workloads. A huge amount of debate, discussion and manoeuvring surround this issue, which is hardly surprising given its key role in determining the work we will have to do each semester.

There are many issues involved in allocating workloads. Across the CEGEP system, numerous solutions, some more original and efficient than others, have been devised to achieve the widest possible departmental consensus on this matter. These vary from one department to the next, depending on the situation. Some departments offer a small number of courses to a large number of students, while others offer many different courses, some quite specialized, to smaller groups. The method of assigning workloads must take these factors into consideration. The department must also look at how to share expertise. Courses should not become private domains, as when a teacher leaves the department may find itself unable to offer a part of the training for which it is responsible. Allocating teaching resources must take both collective needs and individual interests into account. An equitable distribution among department members is thus an important criterion.

A department that is able to reach agreement on simple rules, in which all individuals accept to compromise in turn in the allocation of workloads, can further the professional growth of each of its members. This is an essential ingredient in creating a dynamic department!



Module 6

Allocation of Workloads

Apportionment of teaching resources among disciplines

The process for apportioning teaching resources is transparent. Colleges and the unions receive the formula for financing teaching from the Ministry of Education. This financing formula determines the number of full-time teacher equivalents (FTEs) to which each college is entitled. This is a function of the number of students registered for each course in each program of studies offered. All information on this subject can be verified with the local union executive.

Before May 1 each year, the College and Union meet in the Labour Relations Committee (LRC) to discuss the apportionment of teaching resources to each discipline for the following academic year (Clause 8-5.08).

Allocation of workloads

Discussions begin with the principles for allocating teaching resources among the disciplines. These principles will have been agreed upon in advance by the union general assembly for the purpose of the LRC negotiations. They may provide for the allocation of multidisciplinary and complementary courses, union release, release for departmental, program or fieldwork coordination, student support projects, research, professional and institutional development, etc.

The College and Union try to reach agreement on these principles. If this is achieved, the College shall proceed with the allocation of workloads and submit this distribution to the LRC. Failing an agreement, the College shall apply the tabled proposal (8-5.08).

The College send each department the resources that will be available to it. As this has been established on the basis of projected enrolment, adjustments may be required.

Allocation of workloads within the department

Once the College has informed the department of the workload to be accomplished and the resources allocated, the department divides these pedagogical activities among its members.

Clause 8-6.03

Once the number of professors allocated to a department has been determined, this department's teaching load shall be equitably distributed among the professors in the department.

This apportionment shall be done by the department and submitted to the College for approval. It shall take into account any reduction in teaching load, if applicable.

Principles for assigning workloads

There are no rules or principles set in the collective agreement for assigning courses. How workloads are assigned is a subject that needs to be defined in the department's internal regulations. The rules vary from one department to another; however, certain principles may serve as general guidelines. Each semester, the department decides whether changes should be made to the way it assigns workloads.

In order to ensure the widest possible consensus on workload assignments, consider the following principles:

Respecting departmental needs

- ◆ **Obligation to offer all of the courses.**

For the department to meet its obligation to offer all of the courses for which it is responsible, a sharing of expertise is essential. In this sense, “ownership” of courses should be avoided.

- ◆ **Respect for the individual interests of department members.**

The selected method of assigning courses should allow every department member the possibility of having first pick, if possible over a two- or three-year time period.

- ◆ **Equity among workloads.**

Equity in this sense must be evaluated over the entire academic year. Therefore, workload inequities may occur from one semester to the next. The individual workload calculation (CI) is an important indicator to be considered, but it is not the only one. Other aspects may also be considered even if they cannot always be expressed numerically. For example, the nature of the students being taught, the need for an important update to a course, courses at the beginning or end of a DEC program, the development of a new course, the number of different preparations over the academic year, the total number of students assigned to a teacher, pedagogical development to be done, professional development activities required, participation in committees set up by the department or program, etc.

Here are a few examples of workload assignment. All of these models integrate principles of equity, departmental expertise-sharing and respect for the interests of teachers.

Examples:

- ◆ An initial priority list for assigning courses is established. After each semester, each member of the department moves up by one spot on the priority list except for the person at the top, who drops to the bottom of the list.
- ◆ The department decides the level of difficulty for each course. Once assignments are made, difficulty levels are tallied. The person with the highest level of difficulty chooses first the next semester, and the one with the lowest level of difficulty chooses last.
- ◆ The department gives priority to a course for two or three semesters. After this period, the course is put back on the list of courses to be assigned.

- ◆ The department looks at the past five semesters. It adds the number of different preparations for each department member. Priority is given to the person who has done the largest number of different preparations down to the one who has done the fewest.
- ◆ Some departments have chosen to proceed by drawing lots when more than one teacher is adamant about teaching a given course in the same semester.

Approval by the College and appeal

Once the assignment of courses is adopted by the department, it is submitted to the College for approval.

A teacher who feels that she or he has been treated unfairly on the grounds that the process has not been done equitably or that the department has not applied its allocation principles may, after first informing the department, request a meeting with the union executive. This should initiate discussions to try to resolve the dispute.

Once the workload assignments have been approved, the College sends a written confirmation to each department member, at least 45 days prior to the start of each semester, of the courses that he or she will be teaching (Clause 8-6.04). This allows teachers to start preparing their courses.

Changes to workload assignments

As a result of certain factors, it may at times be necessary to rearrange workload assignments.

SUMMARY

Apportionment of teaching resources among disciplines

Clause 8-5.08a)

After determining its estimated course enrolment for the coming academic year, the College shall prepare its plan for the allocation of teaching resources to disciplines and submit it to the Union by May 1. [...]

Working from the principles for allocating to disciplines adopted by the union general assembly, the College and the Union try to come to an agreement in the LRC.

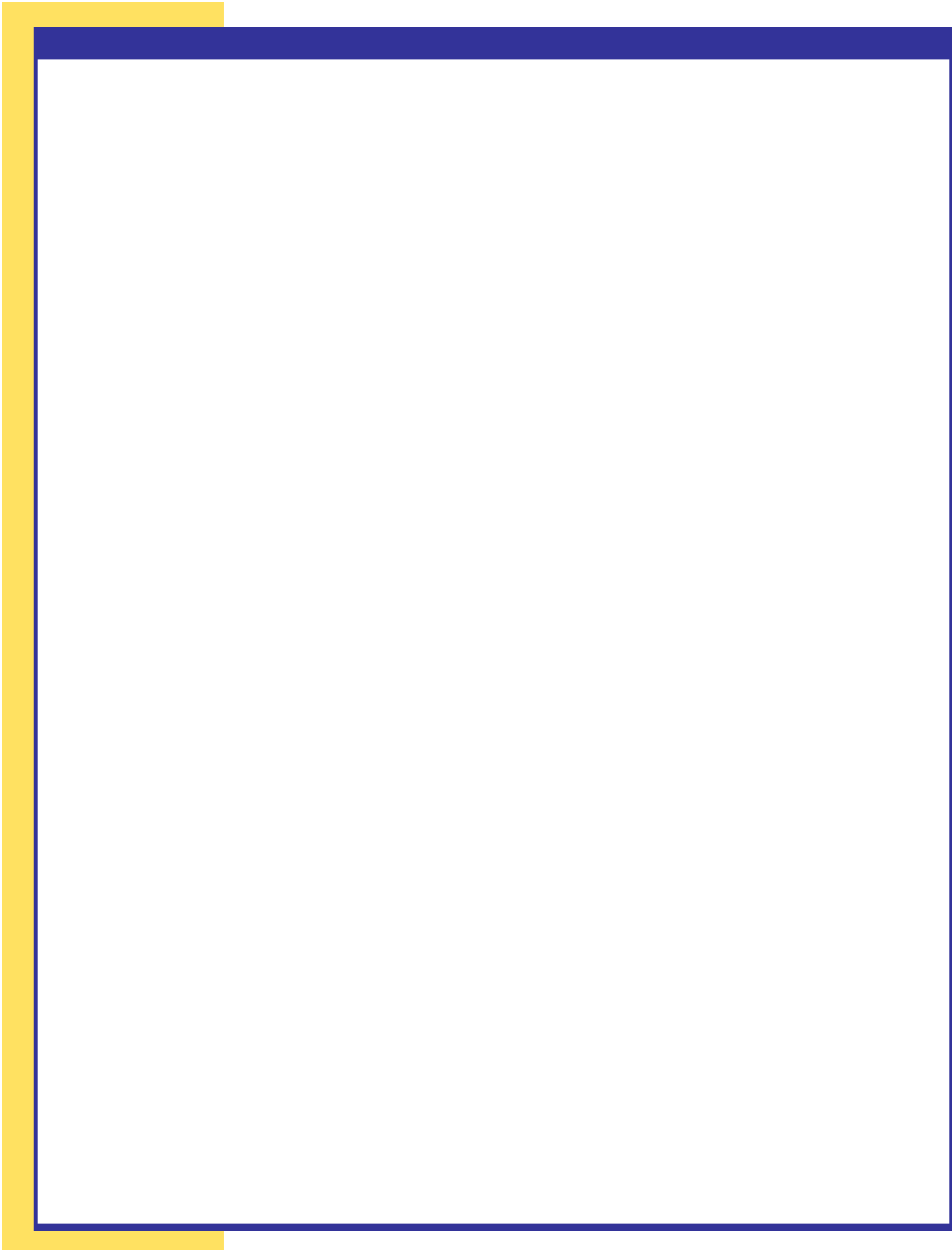
Allocation of workloads within the department

Based on its allocation, the department assigns workloads and submits its assignments to the College for approval.

The method of assigning workloads is determined by the department and must respect certain principles:

- equity;
- the sharing of departmental expertise;
- respect for the interests of department members.

Once workload assignments are approved by the College, it confirms to each teacher at least 45 days before the start of the semester the courses that she/he will be giving, although this does not exclude the possibility of subsequent changes.



MODULE 7

Introduction

Evaluation

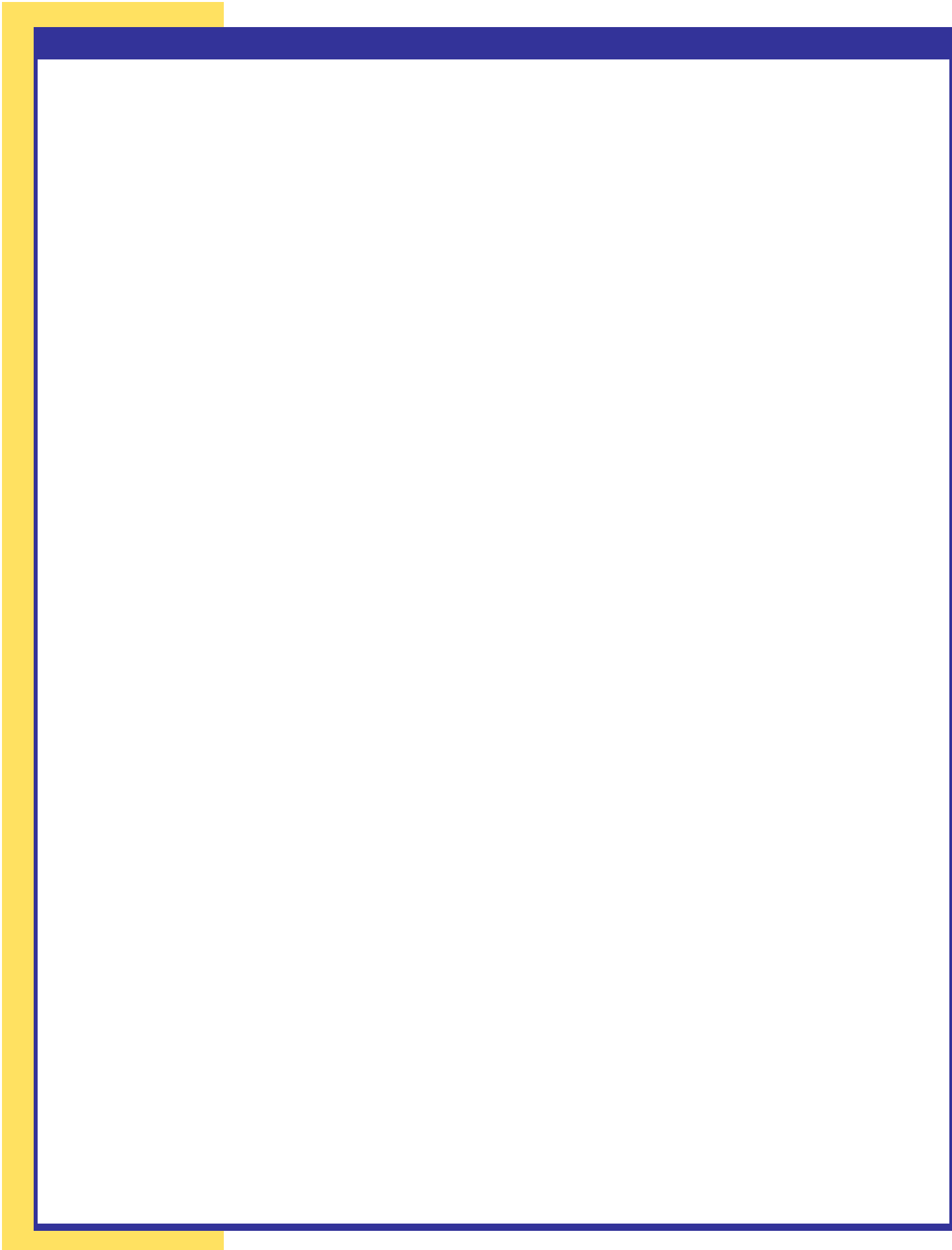
Supplementary

Readings:

Conflict Resolution Process
Address by the President of
FNEEQ to CIREPE

*Pour lancer la réflexion :
À propos de l'évaluation
Politique fédérale
d'assistance professionnelle
(FNEEQ)*

The Department and the Quality of Education



Module 7

The Department and the Quality of Teaching

Introduction

The department is responsible for ensuring the quality of education and content of courses. This responsibility is confirmed in our collective agreement. How can this peer work group exercise this responsibility in a concrete way while avoid the inherent pitfalls?

The quality of teaching is definitely a sensitive topic. Over the past decade, a very administrative approach to education has evolved, putting the accent on the concepts of control and accountability. In such a context, the systematic evaluation of teachers has been presented as a means to improving the quality of teaching. It must be kept in mind that teachers have an obligation to provide the means to students, not the ends.

At FNEEQ, this approach has given rise to numerous reflections in many unions, in the *Regroupement cégep*, as well as in federation meetings. This attention is easy to explain: it is not only a question of the quality of our work and the influence we can exert over it, but is also directly linked to the conditions under which we exercise our profession. Broaching the overall issue of the quality of teaching without talking about these conditions is to ignore an important part of the reality!

In this context, the evaluation of teachers is obviously a delicate issue that must not be taken lightly. After all, teaching, especially in higher education, is a complex task that cannot be reduced to a set of procedures to be followed. The measures that support the practice of teaching must allow, and even promote, pedagogical diversity.

It follows that we must recognize that in teaching, professional practice cannot be separated from the person who carries it out. Our work is not abstract: it is imprinted and conditioned by our individual personalities and who we are. The situation in the classroom is unique in this respect: we are judged on a daily basis by our students. We cannot ignore the fact that some CEGEP administrators tend to see education as a “market” with the students as customers to satisfy... How often do we hear the term “student clientele” used instead of “student body” or “student population”? Do we not see a shift in this from an educational objective to one of “customer satisfaction”?

This kind of watch over the quality of teaching has an impact on labour relations, for example when it is connected with the withdrawal of job priority.

These considerations alone require that we speak and act with care in our judgments and practices related to how we put in place the means to improve our work.

Many prejudices persist, in society as in the College milieu, as to the union position towards evaluation. On numerous occasions, and always following fundamental debate, the FNEEQ has expressed strong reservations about using systematic evaluation as an approach to improving the quality of teaching. It has many reasons for this, solidly supported by numerous experiences: it is worthwhile to read further on this subject in *With Regards to Evaluation*¹⁹.

For now, we will simply note that the debates carried out in our meetings have confirmed that the main problem with improving the quality of teaching has less to do with the tool used than it does with putting real support in place for teachers.

As a result, it seems to us that it would be much more productive to invest in mechanisms to resolve problems than in evaluation instruments. Not only does this hold more promise, it is far less likely to disrupt departmental energy and working relations.

¹⁹ Conseil fédéral des 30, 31 mai et 1er juin 2007
<http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/conseil.html>

Module 7

The Department and the Quality of Teaching

Departmental activities and the quality of teaching

The department exercises its responsibilities for the quality of teaching proactively, through a concrete commitment to keeping content up to date and to improving learning activities.

As mentioned in Module 4 on pedagogical responsibilities, many department activities are aimed at maintaining and improving the coherence and relevance of learning activities:

- ◆ setting up course committees that are responsible to the department for establishing mechanisms, when necessary, to ensure course content and success requirements are comparable for the same course;
- ◆ reviewing course outlines;
- ◆ developing framework course plans;
- ◆ developing a departmental policy on the evaluation of learning;
- ◆ writing lab protocols;
- ◆ adopting a departmental policy on availability to students;
- ◆ participation in program committees;
- ◆ etc.

Evaluation and the quality of teaching

The collective agreement invites the parties to come to an agreement on evaluation. It therefore gives the union and the college administration the responsibility to find ways of operating that satisfy both parties.

The close link between evaluation and working conditions resulted in the explicit recognition in the text of the last round of negotiations of the role of the Union in establishing evaluation practices in a College. It is therefore necessary to negotiate a formula that satisfies all parties; the role of the department is established within the framework of the agreement ratified by the Union and College.

Annexe VIII-3

Letter of agreement pertaining to evaluation

02. Therefore, the federations (FNEEQ and Fédération des cégeps) encourage the parties to agree to develop, establish and implement teaching evaluation procedures aimed at facilitating tasks associated with teaching, integration and participation in departmental and College life, and at allowing for the professional development of teachers.

Departmental responsibility for evaluation therefore depends on the framework agreed to across the College. It is important that the department be well aware of what is included in this agreement, whether proposed or ratified, between the Union and the College. The situation regarding these agreements is extremely variable across the CEGEP system; in some colleges, discussions have led to the adoption of procedures that satisfy both parties; in others, discussions are ongoing.

It is important to note in passing that this evaluation of teaching can only be formative; in no case can it lead to administrative action, which would make it no longer formative in nature.

To better contribute to the quality of teaching

With regard to the quality of teaching, systematic evaluation is not the only option open to colleges. They may:

- ◆ facilitate and encourage voluntary evaluation of teaching by through existing tests that are **confidential and under the sole responsibility of the teacher concerned**;
- ◆ adopt preventative best practices, in particular with regard to:
 - the integration of new teachers to the profession;
 - a shared culture of pedagogical support and conflict resolution, developed together with the Union.

For a teacher, there are many varied ways to get feedback from students. Some do this on an ongoing basis through regular exchanges inside and outside the classroom. The fact that such feedback is informal does not necessarily make it less effective!

Others regularly ask their students to indicate what they feel are the strong points of a course and what they would like to see changed. Finally, some find that standardized tests have certain advantages.

Many problems can be avoided by prevention. Some departments have developed “mentoring” practices that allow new teachers to become familiar with college teaching in a more friendly way than through the mere transmission of documents and policies. Regular interaction with more experienced colleagues is one of the most effective mechanisms for integrating new teachers into department, Union and College life.

Some suggested ways of dealing with pedagogical grievances

What should be done when such problems arise? To whom should students go and how? What can be done to avoid ill-timed petitions and the conflicts they create? How can pedagogical problems be solved? These questions involve the College as a whole, but can be usefully discussed in departments.

While an institutional policy for resolving student grievances between the teachers' union, the student association and the college administration is desirable, in the absence of such an agreement, a department may prefer an approach based on professional support when faced with a grievance of a pedagogical nature between teachers and their students.

This means:

- **investing energy in developing an agreed-on and integrated method of resolving pedagogical problems;**
- **properly informing the various parties of their responsibilities and how to act when such problems arise.**

At the institutional level, rather than trying to find ways of setting up a time-consuming and potentially ineffective system of systematic evaluation, the FNEEQ has for many years recommended trying to find a process that allows solutions to be found for pedagogical disputes.

Any department can take action in this way. This involves agreeing to mechanisms on which all parties are informed, including students. The protocol should provide answers to the following questions: What should one do and who should one go to if a problem arises? How will this be followed up on? What type of support can be made available if needed?

This may include:

A targeted and efficient warning procedure that:

- ◆ ensures that the teacher concerned is informed;
- ◆ forbids abusive petitions;
- ◆ ensures that complaints are made to the person responsible for such matters in the department.
- ◆ respects the persons involved.

A clear identification of the nature of the problem which:

- ◆ distinguishes between one-time events (an unfair decision or non-repeated inappropriate behaviour) and other types of problems;
- ◆ ensures, if required, recourse to the appropriate type of support needed (e.g. employee assistance program, departmental support, etc.).

An agreed-to and efficient process to find solutions:

- ◆ in the departmental assembly or a committee;
 - possibly with the assistance of someone designated for this role;
 - accepted by the person concerned.

In extreme cases, a department may inform the Union that it is unable to guarantee the quality of teaching of a person despite the presence of these support measures.

How to manage conflicts

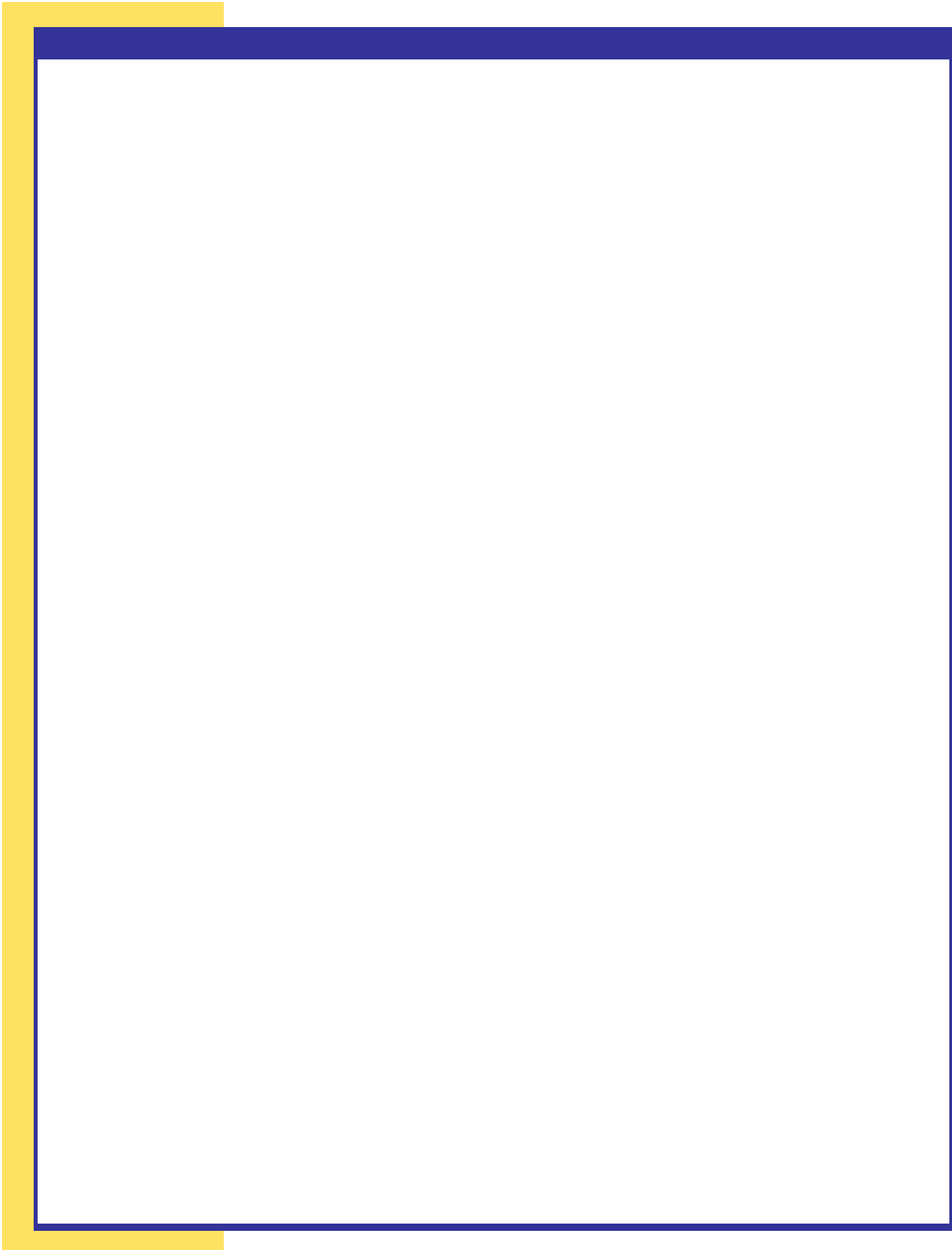
A department's work is to manage, among peers, the tasks and responsibilities associated with teaching. In such a context, it is inevitable that differences will arise between groups or individuals within the same department.

A department is a group of people called on to work together, to meet and interact on a daily basis. In such groups, there is always the danger of ostracism (bullying), harassment of an individual or unhealthy rivalries between subgroups. A conflict that festers may assume dangerous proportions up to and including affecting the health of those concerned and can have a long-term impact on departmental life.

To avoid this kind of situation, it is important to promptly address any conflicts that arise and develop a transparent approach to disputes that identifies the nature of the problem, depersonalizes the debate and seeks solutions that are positive and respectful of individuals.

SUMMARY

- ◆ A department exercises its responsibilities linked to the quality of teaching by keeping course content up to date and by improving its learning activities.
- ◆ With regard to evaluation:
 - the collective agreement invites the Union and the College administration to work together to put in place an evaluation policy;
 - the two parties are also called upon to come to an agreement on formative evaluation practices.
- ◆ The adoption of preventive best practices with regard to integrating new teachers to the profession or of a shared culture of pedagogical support may constitute a more effective way of ensuring the general quality of teaching than systematic evaluation.
- ◆ Some suggested ways of resolving pedagogical disputes include:
 - having a fair and effective procedure for reporting a problem;
 - ensuring the clear identification of the nature of the problem;
 - putting in place an effective process for finding solutions.
- ◆ To avoid situations where differences between colleagues in the same department escalate into conflict, it is important to immediately address them by identifying the root of the problem and by finding solutions that are positive and respectful of the individuals involved.



Module 7

Supplementary Reading

Conflict Resolution Process

Conflicts are inevitable in social life. Those which are addressed here are between members of a team. It should be noted that in teamwork, the absence of conflict is not a requirement for success. Getting along “too well” or hollow agreements may mask conflicts that were not expressed or that a person did not want recognized. If, in a team, members do not express their views, do not take part in debates or simply line up quickly behind some dominant ideas, it may reflect problems, small or large, in how it functions. The causes are many: authoritarian leadership, power-based relationships between colleagues, lack of time, conditions not conducive to healthy working relationships, etc.

Types and levels of conflict

There are many causes of conflict: they can be rooted in goals and values, in the interests of some versus others, in personal conduct, etc. Even though a certain level of conflict is normal, it can lead to a deterioration of the work climate and go so far as harassment and verbal abuse.

Faced with conflicts, different approaches are possible: evasion or avoidance, accommodation to buy peace, restraint, compromise where each party “puts a little water in their wine”, etc. But **cooperation** is the real route to finding solutions.

Resolving conflicts

The following steps may help to resolve a conflict:

1. Clearly identify the conflict

In order to identify the conflict:

- ◆ Express how we feel. Avoid blaming each other. We must lay out the problem without blaming or judging the other person(s);
- ◆ Attempt to depersonalize the conflict by putting it in a larger context; we may focus on needs; at this stage, it is too early to focus on solutions;
- ◆ Gather all different points of view and analyze the conflict. To do so, we may ask each party to define the conflict from their point of view and from the other's;
- ◆ Once this is done, attempt to define the conflict so that everyone agrees on it. It is those who are involved who must be primarily responsible for such a definition. It is dangerous to move on without agreeing on what the conflict is. It may be necessary to make a list of conflicts if, during this stage, there appear to be more than one. In such a case, each conflict should be resolved one at a time.

2. List solutions

THE SOLUTION may not always be immediately clear. This step is a form of brainstorming of solutions. None should be discounted as they may lead to finding the best solution.

3. Evaluate solutions

The pros and cons of each proposed solution should be examined. Which solution is most relevant, realistic, respectful of needs, equitable? Eliminate those which all agree are inadequate. This analysis may lead to new and better solutions.

4. Choose solutions

As the goal of this exercise is to avoid a winner/loser dynamic, the choice of the solution must have the support of both parties. Therefore, convincing one or the other party to accept a solution should be avoided. The solution should be recorded so that it can be referred to in case of future misunderstandings.

5. Plan and take action

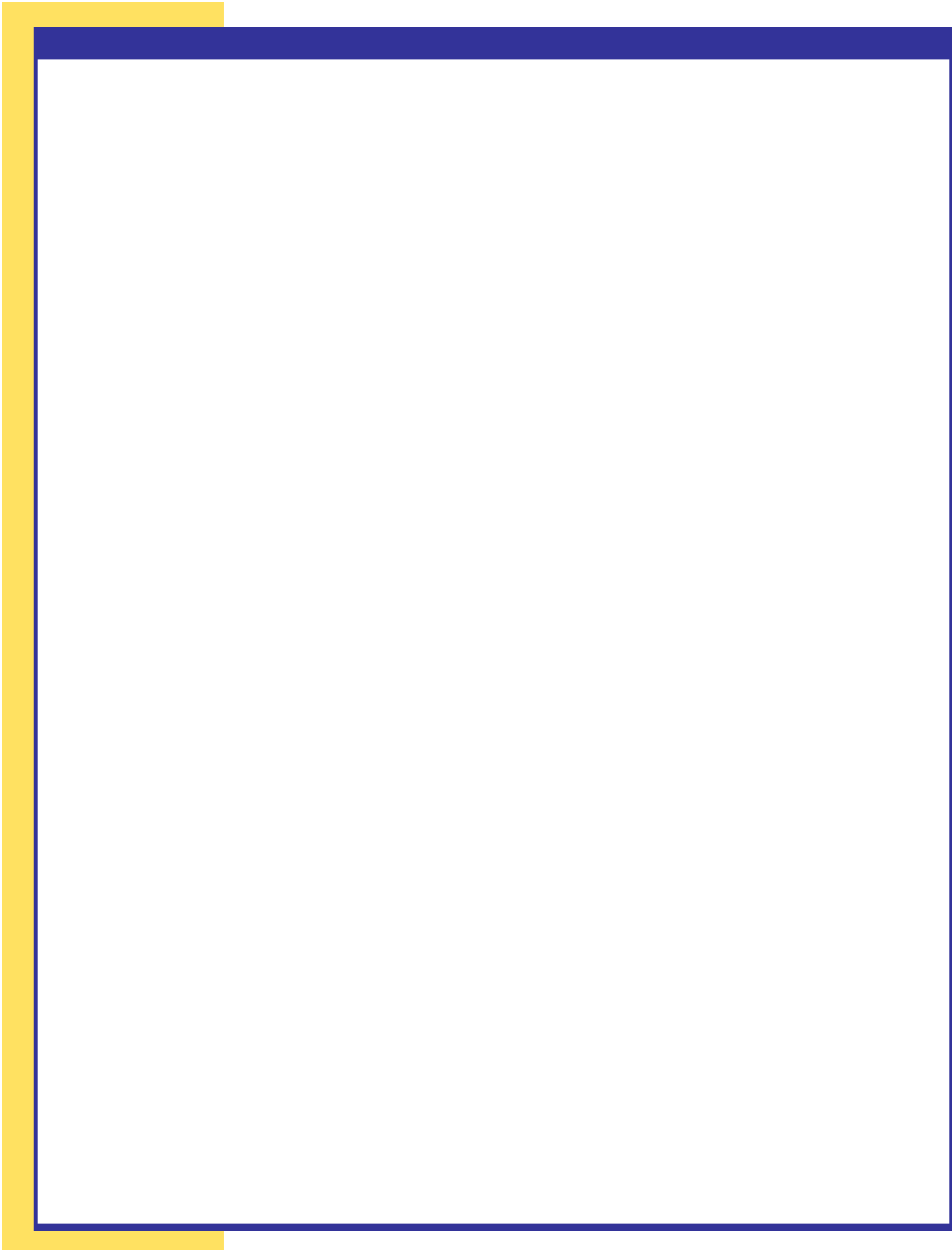
Who does what and when? A plan of action should be established as soon as possible after reaching an agreement.

6. Make sure to follow up on the solution

During this very important step, different adjustments may be required.

In difficult cases, it may be necessary to call on help from outside the team through the professional assistance procedures or employee assistance programs.

Adapted from Cahier d'outils sur l'organisation du travail et le travail en équipe, CSN, May 2002



Module 7 Supplementary Reading Teacher evaluation and quality of education

To us, "making means available" seems more productive than "making mandatory".

Contribution of Ronald Cameron, FNEEQ President, at the CIREPE Colloquium, March 15, 2007

The Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant [Centre for Research and Intervention on the Evaluation of College Teaching Personnel] organized a colloquium March 15-16, 2007 in Québec City on the theme of Evaluating Teachers: Why? How? The colloquium's organizing committee set up a roundtable discussion on The Evaluation of Teachers and the Quality of Education. Its participants were Robert Ducharme, President of the Federation of Cegeps' Commission des affaires pédagogiques (Pedagogical Affairs Commission), Hélène David, vice-rector of Studies at the Université de Montréal, Mario Beauchemin, President of the Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep (FEC-CSQ) and Ronald Cameron, Preseident of FNEEQ-CSN. Below you will find the contribution presented by the President of FNEEQ, prepared by its School and Society Committee.

Hello everyone,

First, I would like to thank the members of the organizing committee of this colloquium, the representatives of colleges, universities and other areas of the education world, as well as all of my teacher colleagues. I would like in particular to thank the members of the organizing committee for including the presentation of a union position. When we received the invitation to participate in this roundtable, we immediately asked ourselves the same question that Réjean Parent, President of the CSQ, raised earlier today. What

purpose will this intervention serve? We also questioned the meaning of this proposal in the context of the fact that this was a topic in our recent negotiations, and also that these ended in a decree. In the end, the issue of evaluating the teaching personnel of an institution of higher education is closely linked to questions of power in such institutions. We decided to take the bull by its horns and a committee (the School and Society Committee of which many of you are familiar) was asked to reflect on this issue and to prepare the report that I am now presenting to you. I would also like to note that my comments will focus on the situation in the CEGEPs, despite the fact that we also represent a large number of university lecturers, who work in a different situation.

It is likely that we have, with regards to evaluation, a very different approach from that of most college representatives here at this colloquium. But this exercise will not have been in vain if our participation in the discussions today and tomorrow can lead first of all, to a better understanding of the legitimate concerns of those who are the primary objects of the evaluation systems that many colleges want to put in place, as well as if it leads at the local level to a greater openness to union interventions.

In FNEEQ over the past 20 years, we have had recurrent discussions about evaluation. Numerous exchanges have taken place on this topic and all of these debates have elicited from our members a profound suspicion of generalized evaluation systems, a questioning of their summative nature, and finally, doubts as to their effectiveness in contributing to quality teaching.

To associate these concerns with resistance to change is, we believe, to refuse to debate the heart of the issue. On the contrary, these reservations arise out of a true and sustained reflection on the conditions that need to be developed to allow teachers to better fulfill the mission of higher education at the college level, a mission which first and foremost is carried out by those who, here today, must be convinced of the value of systematic evaluation.

The reasons put forward for putting in place such a system are not very convincing. To some, it is needed so that we can attest to the quality of teaching financed by the public. We find that in a context where a large majority of participants agree on the necessity to maintain the confidential nature of evaluation, this argument is, to say the least, paradoxical. Already the focus on the quality of programs of study is being magnified: evaluation is omnipresent and numerous policies and regulations have been established for this purpose. Working together in collegiality with our peers and interacting with a large number of students obviously produces a profession already placed under observation by others.

For others, this is simply an exercise to provide teachers with the tools required to improve. Formative evaluation may appear to be more acceptable, but, despite this, it's as though the tools to accomplish this have never existed, as if there was not already a lively and reflexive practice in place in departments and programs. It is clear to us that the improvement of someone's teaching is not in and of itself the result of an evaluation process of an individual, but of a willingness to invest in its practice. When we opt instead for an evaluation carried out with others, among a set of options that can offer a retroactive reflection on its practice, coming from everyone. We believe that evaluation is not simply one model over all of the others.

Our concerns with systematic evaluation focus on two aspects: on the one hand, we question its relevance, and on the other, we are very concerned about its inevitable negative consequences. I will therefore come back and review what was agreed to in our CEGEP collective agreement.

But we will begin with our reservations on relevance. I'm not referring here, of course, to evaluation in and of itself. As we have noted, there is all of the difference in the world between interest in an evaluation freely solicited by individuals as part of a voluntary approach to professional improvement, and putting in place an across-the board evaluation system. We believe that the present context is wide open and each teacher can at any time obtain on demand and in the form they wish an assessment of their teaching.

**Where does this desire to systematize come from?
Why make it an obligation?**

Do those who hold that there is a link between the systematic evaluation of individuals and quality find somewhere indicators of a drop in quality in college teaching? Not to our knowledge, in any case. The quality of education is to us beyond reproach, and there are many sources that back this up. So where is the problem?

The question is important because there are costs associated with all of this. Some colleges, promoters of systematic evaluation, are ready to invest large sums of money each year... while at the same time, teachers are complaining about restrictions on photocopying teaching materials and the purchase of software!

The questioning of the value of systematizing evaluation is also based on the limits of such practices, limits which have been identified elsewhere by many educational researchers.

These limits are inherent to the nature of the act of teaching, an act that is based essentially on a relationship between humans. They also take us to the intrinsic limits of this attention being paid to teaching. Teaching is a complex process and many interactions are in play. In this process, the teacher is called on to make judgements on the progress that students have achieved in their learning. Are students really in a position to judge objectively whether objectives have been attained, on the quality of the teaching they have received? An easy class has a much greater chance of resulting in a positive evaluation. But is this the issue? On the other hand, is not a teacher who is the subject of a grievance or victim of discrimination not going through a difficult situation that will not be resolved by a questionnaire and the analysis of its results? We must look elsewhere.

It is reflections of this type that leads us to think that in such an area so delicate, where the evaluation of a practice is so intimately linked to the person, prudence is required. In terms of evaluation, “making the means available” strikes us as being much more productive than “making it obligatory”.

It is a subject so important that no professional order, to our knowledge, makes use of a systematic evaluation system to ensure the quality of the services provided by their members. On the contrary, the great majority of professional orders have chosen an approach similar to ours, putting the accent on the preventative and on the cure. Also, when the day comes that teachers are seen as providers of training and students as customers, under the supervision of a customer service department, I believe that we will have collectively failed in our educational mission.

What therefore is FNEEQ’s position? We at FNEEQ are convinced that we must instead invest in the integration of new teachers to the profession, and that a culture of professional support needs to be developed when there are academic grievances. We are far from believing that there are never any problems. The means must be provided to bring about their solutions, procedures must be found to accomplish this, while respecting both the teachers and the students involved. This is the exception rather than the rule, however, and we believe that solutions should focus on the exceptions.

There is also a circumstantial irritant which affects many of our members with regard to the need to generalize evaluation practices in a college. The main problem in our colleges is a workload that keeps getting more complex and heavy. After watching the Ministry and the Federation of CEGEPs deny that teacher workloads are increasing, which has a direct impact on our quality of work, it is hard to find the willingness to proceed with a general evaluation of teachers.

Finally, we can't ignore the unintended consequence of an institutionalized evaluation. We investigate, particularly in the university milieu. It takes years of patient development of instruments to arrive at something viable... but pedagogical conflicts are still being addressed one by one!

As for a formal and obligatory peer evaluation, we doubt that it can be constructive in a context where collegiality, mutual aid and the pursuit of shared objectives must come first. It is the responsibility of departments to ensure the quality of the teaching for which they are responsible. Again here, working together has a better taste than a scrutinizing gaze. Systematic evaluation among peers brings with it the seeds of conflict and division. And, in a CEGEP, there's no pretext that it will lead to a promotion.

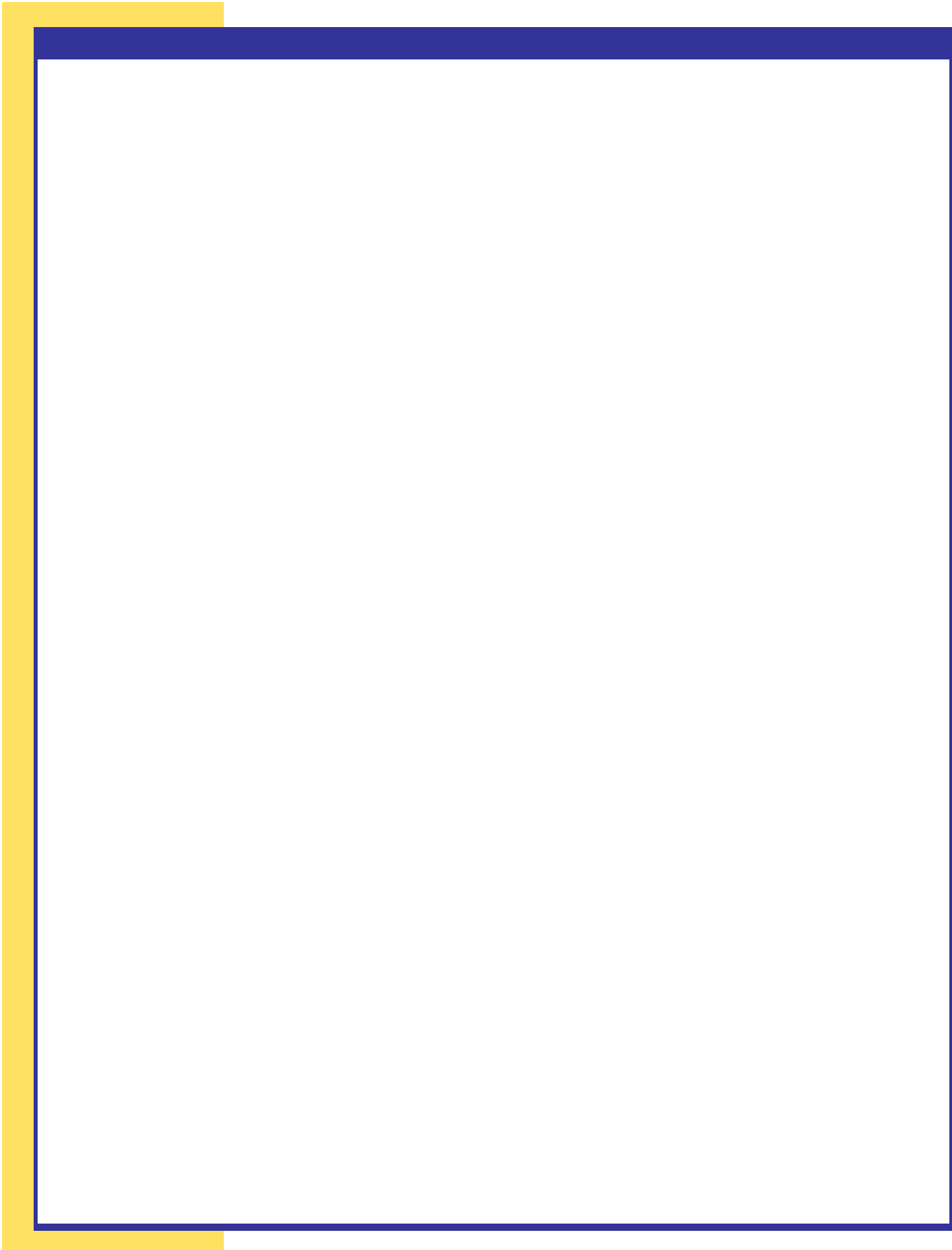
One might therefore ask why, given these reserves, FNEEQ agreed to include in our collective agreement, a letter of agreement on evaluation.

The reason is simple. The positions we have developed on evaluation are essentially as I have described. It is not evaluation that is the problem, nor encouraging it, but making it a necessity, and by an obligatory system everywhere. Many unions are not comfortable with this perspective. Some prefer to address it by assistance, professional support and resolving grievances. Others have decided to try to negotiate with their local administration.

But beyond positions developed locally, it is clear to us that in this matter, an agreement with the Union is an essential condition for putting in place an evaluation policy. That is what we wrote into our collective agreement.

In this letter of agreement, we explicitly called on the local parties to come to an agreement, and I repeat, "come to an agreement", on evaluation. This is our main message.

Some local administrations have understood this requirement. I hope that this short presentation may contribute to other administrations moving in the same direction.





POUR LANCER LA RÉFLEXION :

À PROPOS DE L'ÉVALUATION

DOCUMENT DE TRAVAIL

Comité école et société

Octobre 2006

Document présenté
à la réunion du regroupement cégep
du 19 octobre 2006

Pour lancer la réflexion : *À propos de l'évaluation*

Document de travail

Table des matières

| | | |
|----|---|----|
| 1. | Introduction | X |
| 2. | Quelques considérations générales | X |
| 3. | Le règne de l'arbitraire dans le privé | X |
| 4. | Une mosaïque de positions dans les cégeps | XX |
| 5. | L'évaluation de l'enseignement chez les chargé-es de cours dans les universités | XX |
| 6. | Quelques pistes de réflexion | XX |

Pour lancer la réflexion : *À propos de l'évaluation*

Document de travail

Note liminaire

Le texte qui suit est un document de travail. Il s'agit d'un premier déblayage sur la question de l'évaluation des enseignements, qui est perçue et vécue de manière très différente d'un regroupement à l'autre, voire d'un syndicat à un autre, au sein de la FNEEQ.

Les discussions préliminaires, au comité école et société comme au comité de coordination, ont montré la nécessité d'échanges importants sur cette question avant que des positions fédérales puissent être convenues.

Les considérations présentées n'ont d'autre prétention que de servir de base à ces échanges. Le texte est soumis dans un premier temps à la réflexion de chacun des regroupements de la Fédération, ainsi qu'à celle du Bureau fédéral. Il pourra connaître, au vu des discussions, des transformations inévitables avant d'aboutir au Conseil fédéral de juin, pour être alors l'objet d'un débat sur une base fédérale.

Pour lancer la réflexion : *À propos de l'évaluation*

Document de travail

1. Introduction

La question de l'évaluation des enseignements, ou celles des enseignantes et des enseignants – le discours officiel ne s'embête pas toujours de précautions littéraires – connaît depuis quelque temps une résurgence, au Québec comme dans plusieurs forums internationaux.

Sur le plan international, on la retrouve systématiquement imbriquée dans un courant de pensée selon lequel il importe de «déterminer des standards de qualité», pour l'enseignement supérieur d'abord, mais aussi pour l'enseignement obligatoire. On parle de la nécessité d'instaurer une «culture de l'évaluation». Mais on s'est peu penché sur la philosophie qui sous-tend cette nouvelle culture, ce nouveau paradigme dans la gestion et le contrôle des organisations. Quelle est la véritable finalité de l'évaluation, particulièrement celle des individus dans leur travail ? L'acte d'enseigner est-il évaluable ? L'évaluation des performances en éducation favorise-t-elle effectivement le maintien et le rehaussement de la qualité de la formation ? Y a-t-il des études qui permettent de valider cette perception ? Certaines voix s'élèvent pour questionner, par exemple, l'effet de l'évaluation des professeurs par les étudiantes et étudiants sur la qualité de l'enseignement. Il s'agit souvent d'indiquer que d'autres mécanismes de rétroaction sont possibles et à développer. Ainsi on pourrait s'inquiéter de ce que la recherche de «bonnes évaluations» soit inductrice de comportements visant la norme et peut-être même le nivellement vers le bas. Où mènera l'évaluation des pratiques individuelles ? Quel effet cela aura-t-il sur les structures collégiales de participation ? Bien des questions n'ont pas été abordées quant au fond.

Sous un autre angle, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un discours qui participe d'une vision néolibérale dont l'objectif est de mettre les établissements en concurrence les uns avec les autres suivant une logique de marché, même si les effets positifs d'une telle logique n'ont jamais été démontrés! Toujours est-il qu'une plus grande autonomie des maisons d'enseignement est nécessaire à ce projet, et cette dernière va de pair avec une «imputabilité» plus grande, qui passerait entre autres moyens par une évaluation du personnel enseignant. Cette évaluation doit aussi servir à rendre des comptes à la population quand des fonds publics sont en jeu, mais elle fait aussi l'affaire d'établissements privés de tous les niveaux, ne serait-ce que parce qu'elle représente une forme de «surveillance des investissements».

Toutefois, on ne peut se contenter d'assimiler les pressions pour procéder à l'évaluation des enseignements à une manifestation supplémentaire d'une logique économique appliquée à l'éducation. Elle a toujours été présente dans la grande majorité des systèmes et prend seulement, à la faveur du contexte international, un nouveau visage.

Les enseignantes et enseignants sont soucieux de la qualité de l'enseignement offert et participent à relever le défi d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage possibles, compte tenu des moyens mis à leur disposition. Quel est le rôle du mouvement syndical enseignant dans ce contexte qui touche de près aux pratiques de ses membres ?

Sur le plan international, des syndicats perçoivent que l'établissement de standards de qualité pourrait les protéger, dans certains pays, d'un commerce sauvage dans le champ de l'éducation.

On oublie parfois que des échanges «commerciaux» en éducation sont possibles même si l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) n'est encore seulement qu'un chantier. Certains pays moins développés en ont fait les frais et une foule de marchands de formation tentent de faire fortune, notamment en éducation supérieure, en vendant, cher, des formations de mauvaise facture, peu ou pas qualifiantes, non assorties du soutien approprié et dispensées par des formateurs et formatrices improvisés. C'est en bonne partie cette situation qui a amené des intervenants internationaux (OCDE et IE) pour de bonnes ou de mauvaises raisons, à vouloir que des critères de qualité soient établis en la matière.

Si l'enseignement supérieur est la première cible visée, des préoccupations similaires émergent dans l'enseignement primaire et secondaire, particulièrement dans des pays où les gouvernements refusent de financer une formation appropriée et engagent directement (ou permettent que le secteur privé le fasse) des enseignantes et des enseignants sans formation suffisante.

Le Québec n'est peut-être pas la scène principale de ces enjeux, mais les questions relatives à la façon d'assurer la qualité de la formation offerte, si elles se sont toujours posées, deviennent toutefois de plus en plus prégnantes dans nos rangs. Quelle voie emprunter ? Devant l'arbitraire qui prévaut parfois dans les écoles privées lors de l'attribution de la permanence, nos syndicats se questionnent : la solution consiste-t-elle à inclure dans les conventions collectives des

mécanismes transparents d'évaluation ? Du côté des cégeps, alors que la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) participe depuis longtemps à mettre en place une approche générale de l'évaluation que plusieurs qualifient de bureaucratique, la récente convention contient maintenant une lettre d'entente, qui résulte d'une demande patronale et qui incite les parties à s'entendre sur les pratiques à mettre en place. À l'autre bout du spectre, les syndicats de chargée-es de cours des universités vivent depuis toujours avec un système d'évaluation, dont ils ont toujours cherché à contrer les dérapages potentiels ou avérés tout en affinant les procédures et les protections légitimes.

Dès lors il devient nécessaire, pour la FNEEQ, de mettre à jour ses positions en regard de l'évaluation. C'est une entreprise difficile, parce qu'il faut tenir compte de situations fort différentes, non seulement entre les regroupements, mais également entre les syndicats d'un même regroupement: la variété des positions et des pratiques des syndicats du regroupement cégep, à cet égard, parle d'elle-même. Par ailleurs, il faut également composer avec les besoins urgents de plusieurs syndicats qui attendent de la FNEEQ, à défaut d'une politique peaufinée et bien ficelée, des balises suffisamment claires pour se situer et pour agir dans les meilleurs délais, soit dans la négociation de leur convention collective (au privé), soit dans l'interprétation à donner à la lettre d'entente sur l'évaluation (au cégep), soit pour continuer le nécessaire travail de vigilance sur l'évolution des pratiques évaluatives dans les départements.

Le présent document tente de donner une première réponse à ces besoins diversifiés. Il se veut l'amorce d'une réflexion pouvant amener la FNEEQ à convenir d'une position sur l'évaluation des enseignements à son Conseil fédéral de juin prochain. À ce titre, après avoir rappelé les éléments principaux qui fondent les positions qu'a pu prendre la FNEEQ sur la question et après avoir exposé brièvement la situation dans chacun des regroupements, le comité école et société met en avant un certain nombre de principes qui apparaissent pouvoir remplir le double rôle de servir de base à une réflexion fédérative qui doit mûrir – et qui, dans ce sens, ne demandent qu'à être enrichis par les débats- mais aussi de servir de repères pour ceux qui, parmi nos syndicats, devront agir dans des délais plus pressants.

2. Quelques considérations générales

À la FNEEQ, les débats entourant l'évaluation des enseignements ont été nombreux, et parfois houleux, au fil des ans. Certains voient une pertinence à témoigner publiquement de la qualité du travail enseignant, d'autres veulent civiliser et tenter de rendre équitable un processus perçu comme inévitable. D'autres considèrent pour leur part qu'il est inacceptable que la profession enseignante se fasse imposer les termes d'un contrôle bureaucratique de la qualité susceptible, au mieux, de n'être qu'un geste administratif de façade ou, au pire, de générer plus de problèmes que ce qu'il entendrait améliorer.

Le débat sur l'évaluation touche plusieurs aspects : les relations de travail, la liberté académique et l'autonomie professionnelle, l'organisation du travail et plus généralement notre vie dans l'institution. Mais plus profondément, pourrait-on faire valoir, il s'agit aussi de la vision que nous voulons promouvoir de notre profession et de la responsabilité professionnelle qu'on devrait reconnaître aux enseignantes et aux enseignants en matière de qualité d'enseignement.

Il est donc tout à fait normal que les débats entourant l'évaluation aient parfois été vigoureux. Nous sommes des professionnels et la question de savoir qui, dans un contexte scolaire, doit être garant de la qualité de l'enseignement, n'est pas simple... d'autant que, comme on le verra plus loin, les contextes varient beaucoup.

Au fil des débats passés, certaines considérations sont souvent apparues, qui méritent d'être rappelées. Elles permettent de comprendre les objections les plus importantes que la FNEEQ a pu manifester en regard de systèmes d'évaluation systématique des enseignements.

Le travail enseignant repose par essence sur la relation entre des êtres humains. Cette relation en est le fondement. Et la qualité de cette relation échappe, par sa nature même, à une description qui prétendrait être objective. Ainsi, la «productivité», le «rendement» ou la «plus-value» sont des concepts qui n'ont pas vraiment leur place en éducation, où la «performance» ne saurait être mesurée à l'aune des résultats.

Le travail enseignant relève de l'obligation de moyens. Par conséquent, quel résultat espère-t-on évaluer, quelle est la nature de ce résultat ? La variété des populations scolaires, dans leur composition comme dans leurs antécédents, les aléas des conditions d'enseignement, le contexte même dans lequel s'effectue l'enseignement, tout s'oppose à ce que la qualité de l'enseignement soit évaluée par le biais de ses résultats. Les débats que soulèvent les palmarès qui comparent les institutions entre elles montrent bien qu'on ne peut jamais tenir compte de toutes les variables dans l'analyse du résultat. Et cela, sans tenir compte de la dimension proprement éducative de notre travail, dont nous espérons qu'elle génère chez les jeunes des transformations positives, mais bien évidemment non mesurables (goût du travail, estime de soi et des autres, intérêt pour une matière donnée, confiance en soi...).

Toute velléité d'évaluer l'enseignement doit donc porter sur les contenus et la *manière* d'enseigner, avec tous les aléas que cela comporte, eu égard à ce qui est privilégié, sur ce que le contexte commande ou ne commande pas, sur les philosophies éducatives, les approches, les talents de chacun.

Certes, il est possible de lister une suite d'actes observables dont on peut penser qu'ils distinguent un bon enseignement selon des critères définis. Certains apparaissent très objectifs : *«Le professeur est généralement ponctuel» «La documentation nécessaire est prête à temps» «Le professeur a clairement informé la classe de ses exigences»*. Il s'agit déjà de la personne qui enseigne (et non de l'enseignement), mais plusieurs questionnaires utilisent ce genre d'items.

On a vite fait le tour de ce type d'éléments. Dans un contexte moins tendu, ils peuvent vite apparaître comme moins transparents qu'il n'y paraît. Si le professeur a été en retard trois fois au cours de la dernière session, doit-on cocher 1 ou 5 ? Pour quelles raisons a-t-il été en retard ? Par pure négligence, parce que ses enfants sont souvent malades, ou parce que la politique de conciliation travail-famille de l'établissement est déficiente ? En retard de combien de temps ?

On constate facilement la difficulté, à travers une liste d'items aussi bien pensée soit-elle, de rendre compte de la qualité du travail de quelqu'un. On peut imaginer une ou un enseignante souvent en retard, mais dont la prestation ensuite est exceptionnelle : comment pondérer ces éléments ?

Et plus on se rapproche du cœur de notre travail, moins la prétention d'objectivité peut être solide. On comprendra que «*Le professeur explique clairement*» ou que «*Le professeur a une attitude ouverte avec celles et ceux qui ne comprennent pas*» sont des critères qui peuvent être passablement subjectifs...quiconque a pu vivre en cours de carrière des relations plus difficiles avec un groupe d'élèves est bien placé pour le savoir!

Il existe un certain nombre d'avenues pour contourner ce type de problème. Des questionnaires très sophistiqués sont disponibles, certains vendus par des firmes privées, conjointement avec une expertise conseil sur l'élaboration de politiques d'évaluation. En formation des maîtres dans les universités, les évaluateurs sont formés à tenir compte systématiquement du contexte d'une évaluation donnée et à pondérer en conséquence les normes ou critères utilisés. De leur côté, certains syndicats de chargés-es de cours ont obtenu qu'une «fiche contextuelle» accompagne obligatoirement les résultats de l'évaluation qu'elles et ils subissent, de manière à pouvoir minimalement s'exprimer face aux conditions particulières ayant prévalu avec un groupe donné.

Mais il faut reconnaître qu'il y a des limites à la capacité de quelque instrument d'évaluation que ce soit de tenir compte de la complexité de l'acte d'enseigner et d'en mesurer avec objectivité les qualités. Faut-il pour autant les mettre au ban ?

Il n'y a pas, dans la pratique enseignante, de «client à satisfaire» ou de «patron dont les exigences doivent être rencontrées». Il s'agit, répétons-le, d'une relation humaine visant la formation et l'émancipation des personnes.

Le problème du «quoi» évaluer n'est pas le seul. Le problème du «qui» évalue est central et, dans un environnement scolaire, tout aussi complexe.

Nous sommes, avec les étudiantes et les étudiants, en relation de pouvoir, juges de l'atteinte des objectifs d'une formation dont nous contribuons à la fois à déterminer le niveau d'exigence et à générer les conditions d'acquisition. Cette relation quelque peu ambivalente «d'entraîneur-juge» place les étudiantes et étudiants dans des conditions bien délicates pour juger de la qualité de ce qui leur est proposé, sans compter qu'ils ne sont pas nécessairement bien placés

pour se prononcer sur un certain nombre d'éléments, notamment ceux qui relèvent des contenus ou des exigences.

Bien sûr, les questionnaires d'évaluation utilisés, à l'université notamment, sont tout à fait anonymes. Mais celles et ceux qui les remplissent sont nécessairement engagés dans une relation prof-élèves particulière et leurs réponses, dès lors, perméables à toute une gamme de perceptions affectives. Tolérance exagérée à l'endroit d'un prof cool et peu exigeant, vengeance sur un prof plus dur ou seulement moins sympathique, discrimination, préjugés : les surprises potentielles sont nombreuses. Comment se prémunir contre de tels biais ?

Les problèmes potentiels d'une contribution des pairs à une évaluation systématique sont par ailleurs évidents, surtout lorsque, comme dans les cégeps, l'organisation du travail est centrée sur le travail de groupe. Qui a la compétence pour juger, et de quoi, exactement ? Une ou un «expert» nommé par la direction ? Un collègue désigné dont l'impartialité sera tôt ou tard contestée ? Sur quelle base un ou des pairs feront-ils leurs commentaires ? Sur des observations directes – ce qui suppose des libérations appropriées ? Et là encore, selon quelle grille et sur la base de quelle expertise et de quelle conception de l'enseignement ? Rien ne semble plus susceptible de générer des tensions que l'évaluation entre pairs. Les professeurs d'université le font avec appréhension, tout en s'appuyant sur une communauté internationale de jugement en matière de recherche.

Doit-on recourir au jugement des patrons ? Là encore, de quelle expertise disposent, en matière pédagogique, celles et ceux dont les tâches concernent essentiellement à gérer l'établissement ? Que penser de la sous-traitance de l'évaluation ?

Quel que soit le chemin emprunté pour évaluer, l'existence de l'évaluation systématique pose des problèmes en regard des relations de travail.

L'utilisation administrative des résultats d'une évaluation constitue à elle seule une problématique. Dans les cas d'évaluations systématisées, le caractère «strictement formatif» de l'évaluation, présentée comme un «instrument pour progresser, grandir et s'épanouir dans le

métier», n'entraîne pas toujours une stricte confidentialité des résultats. Chez les chargés-es de cours, les pratiques départementales varient. Certaines, soucieuses de la confidentialité, ont été par ailleurs obtenues parfois de haute lutte : le moins qu'on puisse dire, c'est que si on n'y prend pas garde, les relations entre le formatif et l'administratif peuvent facilement devenir incestueuses!

Pour ajouter au débat se pose toute la question de l'accession à la permanence, de l'obtention du droit de grief ou de l'insertion professionnelle. N'est-il pas nécessaire d'évaluer l'enseignement avant d'octroyer à quelqu'un une forme de changement de statut ? N'y a-t-il pas lieu d'exiger, dans la convention collective par exemple, que le processus soit clairement balisé ? Cette question se pose de manière très différente dans chacun des regroupements.

Chez les chargés-es de cours en période de probation dans les universités (nouvelles et nouveaux venus), les résultats d'une évaluation insatisfaisante constituent une menace quant au rappel au travail; pour tous les autres, une simple évaluation insatisfaisante dans un cours donné ne représente pas une remise en question de la compétence qui leur a été reconnue.

Dans les établissements privés secondaires, les nouvelles et nouveaux engagés détiennent normalement un permis d'enseignement : elles et ils sont passés par la formation des maîtres, ont déjà subi des évaluations par des spécialistes et sont donc aptes, en principe, à dispenser un enseignement de qualité. Mais dans le secteur privé et même en situation de pénurie, les patrons ne voient pas nécessairement la chose de cet œil. Et c'est précisément cette question de l'accession à une forme de permanence qui, trop souvent soumise à un regard arbitraire porté sur le travail de quelqu'un voire sur sa personne, amène les syndicats du privé à se questionner sur la pertinence d'une évaluation convenue.

Dans les cégeps, la situation est complexe. Dans la réalité, l'accession à la permanence ne vient qu'après plusieurs années et c'est l'obtention du droit de grief que d'aucuns voudraient voir assortie d'une modalité d'évaluation. D'autres voudraient faire de l'évaluation un instrument d'insertion professionnelle. Mais quel est alors le sens des comités de sélection, qui ont choisi telle ou tel candidat ? Doit-on contribuer à constituer des traitements différents pour certaines catégories d'enseignantes et d'enseignants, alors qu'on se targue d'une gestion départementale entre pairs, à laquelle les nouvelles et nouveaux sont conviés à participer pleinement ?

En tant que professionnels, la responsabilité de la qualité de l'enseignement devrait nous appartenir. Dès lors, les modalités à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de l'enseignement devraient être élaborées par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. C'est d'ailleurs à cette seule condition que toute initiative dans ce sens peut prétendre à un minimum d'efficacité : dans ce domaine, on ne peut pas faire l'économie de l'adhésion des premiers intéressés.

Les effets pervers potentiels de l'évaluation systématique sont nombreux : le mouvement syndical enseignant a souligné à plusieurs reprises cette réalité. Est-ce à dire que les enseignantes et les enseignants refusent de rendre compte de leur travail, est-ce à dire qu'elles et ils se drapent dans leur autonomie professionnelle pour refuser qu'on jette un regard sur leur travail ? Est-ce à dire qu'ils refusent de prendre les moyens pour améliorer la qualité générale de ce dernier ?

Évidemment non. Nous sommes simplement en droit de nous demander si l'évaluation systématique constitue une voie obligée, la seule qui puisse permettre au personnel enseignant d'un établissement de progresser et d'assurer un enseignement de haut niveau. L'approche évaluative «tous azimuts» est-elle la seule avenue ?

Revenons à cette responsabilité de la qualité dont les enseignantes et les enseignants devraient en toute logique être les dépositaires. Si, cette responsabilité étant posée, on demandait librement aux professeurs d'identifier les besoins les plus urgents en ce domaine, y aurait-il vraiment une demande généralisée d'évaluation systématique, dans un contexte où tout le monde a la possibilité, dans sa pratique, d'avoir un échange continu et de recevoir lorsqu'il le veut une rétroaction directe sur les cours dispensés ?

On peut douter fortement que la mise en place d'un système d'évaluation serait mise au rang des priorités...sauf dans les cas où ce genre de système serait perçu comme un moyen de défense contre l'arbitraire. Mais la remarque est importante : exception faite de la recherche d'un rempart contre des abus, il y a fort à parier que les enseignantes et les enseignants, premiers responsables, premiers concernés et en général profondément dévoués à la qualité de

leur travail, ne verraient pas dans l'évaluation généralisée un moyen déterminant d'amélioration ou de maintien de la qualité de l'enseignement.

Cela n'a rien d'étonnant. La plupart des corporations professionnelles ont elles-mêmes adopté d'autres manières de faire, conscientes peut-être du fait que les travers de cette façon de faire sont plus dangereux que ses vertus. Outre des avenues déjà existantes (le perfectionnement par exemple) il existe, justement, d'autres approches que celle du diagnostic généralisé et obligatoire : celles qui allient le préventif et le curatif.

Au-delà des arguments relatifs à une sanction (acquisition de permanence, ou du droit de grief), il faut relever que les mesures d'insertion professionnelle sont souvent peu développées dans les milieux scolaires. On permet souvent que des tâches difficiles soient confiées à celles et ceux qui arrivent, dans un contexte où le soutien est peu organisé. Des efforts pour améliorer les conditions d'insertion vont tout à fait dans le sens d'une amélioration de la qualité générale de l'enseignement, et seraient peut-être plus profitables que la mise en place d'un système généralisé d'évaluation.

Par ailleurs, on a pu faire remarquer à juste titre que les systèmes d'évaluation généralisés sont peu utiles pour repérer des problèmes qui sont souvent déjà connus, ou qui éclatent avant même l'évaluation. Or, de manière générale, bien peu d'établissements ont développé des mécanismes efficaces de traitement des litiges pédagogiques. En d'autres termes, dans les établissements, les besoins réels concernent bien moins le repérage des problèmes que la mise en place de solutions et ici encore, il vaudrait peut-être mieux investir là des efforts.

Nous reviendrons plus bas sur ces deux chantiers. Jetons d'abord un coup d'œil sur la situation actuelle en regard de l'évaluation, dans chacun des regroupements.

3. Le règne de l'arbitraire dans le privé

La situation dans le regroupement privé n'a pas encore fait l'objet d'une enquête systématique; c'est une opération qu'envisage actuellement la coordination. Il est clair que dans les établissements privés, le pouvoir de gestion des directions est beaucoup plus marqué que dans le public.

Dans l'ensemble, les écoles et collèges du regroupement privé ne semblent pas avoir de politique uniforme concernant l'évaluation. Mais l'évaluation des enseignements est une pratique bien implantée, pour le meilleur et pour le pire. Dans plusieurs écoles et collèges du regroupement privé, elle a cours depuis plusieurs années et semble relativement bien acceptée de la part des enseignantes et des enseignants.

Elle sert surtout à porter un jugement sur les nouvelles et nouveaux enseignants, à qui sera accordé le statut de permanent si les évaluations se révèlent satisfaisantes. Dans un nombre important d'établissements, ces évaluations ont lieu pendant les deux premières années d'enseignement; la permanence s'obtient en effet après deux années d'enseignement à temps complet.

Pour les nouvelles et nouveaux, ces évaluations ont donc une très grande importance. Elles deviennent littéralement une épreuve à subir: si l'évaluation est satisfaisante, les recrues sont intégrées à l'ensemble du corps professoral; elles sont assurées de poursuivre leur carrière dans l'école qui les a engagées. Par contre, si elles échouent l'épreuve, les lendemains sont difficiles: plusieurs seront confrontés à une dure remise en question, à un sentiment d'échec personnel. Dans plusieurs écoles, aucun système d'évaluation n'est en place et une bonne part d'arbitraire semble régner quant aux critères utilisés dans le cas d'un refus d'accorder la permanence.

Certaines directions d'écoles ou de collèges évaluent par ailleurs toutes les enseignantes et tous les enseignants, sur une base régulière; pour plusieurs il s'agit d'un droit de gérance. Les conventions collectives, par ailleurs, sont majoritairement muettes à ce sujet.

Chose certaine, les procédés utilisés évaluent en général bien davantage l'enseignante ou l'enseignant que les enseignements dispensés. Ils ne s'inspirent à peu près jamais d'une approche formative et servent à l'institution beaucoup plus qu'à la personne évaluée.

Il ne semble pas que les évaluations soient toujours effectuées aussi nettement qu'on pourrait l'espérer. Souvent, le processus d'évaluation n'est pas transparent ni équitable; les instruments d'évaluation ne sont pas précis et laissent beaucoup de place à la subjectivité. Le directeur ou la directrice occupent une place très grande dans ce processus et le sort de l'enseignante ou de l'enseignant est soumis à leur seul jugement. Or, dans ce genre de situation, on rapporte de nombreux cas où des qualités pédagogiques avérées ne pèsent pas lourd face à ce que la direction perçoit comme déviant par rapport à la culture ou à l'image souhaitée de l'établissement.

Voilà pourquoi plusieurs préconisent, lorsque le syndicat considère qu'il y a lieu de baliser les modalités d'acquisition de la permanence par une évaluation, de négocier un processus rigoureux, suivant une méthode claire et approuvée par le syndicat.

Dans un document de travail préparé pour le regroupement privé de la FNEEQ en août 2004, il est proposé de «*revoir les instruments et les pratiques afin de soutenir une meilleure pratique institutionnelle en matière d'évaluation*». Celle-ci devrait s'élaborer par un partenariat entre la direction et le syndicat. L'objectif visé serait «*d'améliorer la qualité de l'enseignement afin de favoriser le développement professionnel de l'enseignant*».

L'évaluation ne se concentrerait donc pas sur la personne, mais poserait un regard sur l'enseignement. Cette évaluation formative respecterait «*les principes d'équité et d'autonomie professionnelle*». Elle procéderait de façon méthodique et rigoureuse, à partir d'outils approuvés par toutes les parties (enseignants et direction).

Certaines institutions semblent déjà avoir adopté ce modèle. Au Collège André-Grasset, l'évaluation suit un processus complexe et précis, inscrit dans la convention collective. L'évaluation concerne les nouveaux professeurs en voie d'obtenir leur permanence, mais aussi

les professeurs permanents qui, aux yeux de l'institution, peuvent ainsi profiter d'une évaluation formative leur permettant d'avoir un regard sur leur enseignement.

4. Une mosaïque de positions dans les cégeps

Le cadre réglementaire

Dans les cégeps, la question de l'évaluation de l'enseignement, ou encore des enseignantes et des enseignants, dans les cégeps a souvent été évoquée et ce depuis les années 1970. Mais ce sont les modifications à la *Loi sur les collèges* (clause 18.0.2) dans la foulée de la réforme de 1993 qui ont ouvert le chantier des Politiques de gestion des ressources humaines (PGRH). Le *Règlement sur les règlements ou politiques qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit adopter* (clause 1) oblige les collèges à se doter d'une politique qui comprend des «dispositions concernant l'embauche, l'insertion professionnelle, l'évaluation et le perfectionnement de ces employés». Cela s'inscrit dans une vaste opération d'élaboration et de mise en oeuvre de différentes politiques d'évaluation, notamment des programmes et des établissements, le tout chapeauté par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial instituée avec l'avènement de la réforme.

Dans un contexte où la volonté patronale de décentraliser le réseau collégial, de procéder à l'habilitation, de se donner toujours plus de marge de manoeuvre dans la gestion des programmes et des établissements, et par le fait même des relations de travail, on ne s'étonne pas que les collèges cherchent à faire la preuve qu'il sont en mesure d'assurer la qualité de leur gestion sur tous les plans. L'enseignement dans les cégeps est soumis à une panoplie de mesures et d'évaluations, à la fois obligatoires et facultatives, qui posent aux enseignantes et enseignants la question de l'étendue de leur autonomie professionnelle, de la marge de manoeuvre dont elles et ils disposent dans l'exercice de leur profession.

L'état de situation

La question de l'évaluation et de ses incidences est donc importante pour le regroupement cégep. En cours de négociation, une démarche a été entreprise visant à mieux connaître l'état des choses et à cibler les intentions réelles des collèges de procéder à l'évaluation des enseignantes et des enseignants.

Pour ce faire, le comité de négociation a mené un sondage à l'automne 2004 auprès des répondantes et des répondants de nos syndicats, puis complété le travail à l'automne 2005. Ce qui suit tient compte de ces deux sondages.

Nous pouvons aujourd'hui plus facilement faire le point sur l'évolution de ce dossier et sur l'acharnement des directions de collège à vouloir évaluer à tout prix le corps professoral du collégial, ajoutant ainsi un autre type de collecte de données pour l'évaluation institutionnelle. Cette opération, dans les collèges, coïncide avec le rapport sur l'évaluation institutionnelle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Dans la plupart de nos cégeps, ce rapport a accentué la pression pour l'évaluation sur nos syndicats.

Les répondantes et les répondants de nos syndicats nous disent, dans une proportion de plus de 50% (18 syndicats sur 35, au moment du sondage) qu'il n'existe pas de politique d'évaluation des enseignantes et des enseignants, ni de mécanismes d'évaluation ou de politique d'assistance professionnelle. Par contre, la grande majorité de nos syndicats (20 de ces derniers) nous disent que l'administration de leur collège aurait l'intention d'élaborer une politique d'évaluation des enseignantes et des enseignants applicables à toutes et tous en 2004-2005 ou au plus tard en 2007. Quatre de ces syndicats nous affirment qu'aucun travail en ce sens n'avait encore été amorcé.

Toujours sur la même question, 17 syndicats sur 35 nous disent qu'une telle politique ou mécanisme existe déjà. Ils sont huit parmi eux à signaler que cela s'est fait sans entente avec le syndicat. Trois relèvent que certains départements auraient des dispositions à l'égard de l'évaluation, mais on n'en connaît ni les objectifs ni les modalités. Enfin, cinq des 17 syndicats où

il existe une politique d'évaluation nous disent que cette politique a fait l'objet d'une entente locale.

Lorsqu'une pratique d'évaluation existe, elle se fait la plupart du temps via un questionnaire transmis aux étudiantes et aux étudiants. Quatorze syndicats nous disent qu'il existe des pratiques particulières qui visent surtout les enseignantes et les enseignants non permanents et systématiquement les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants. Dans certains cas, les enseignantes et les enseignants permanents sont évalués, sur une base volontaire, par les étudiantes et les étudiants et les résultats demeurerait la propriété de l'enseignante ou de l'enseignant. Par contre la situation est tout autre pour les non permanents qui doivent analyser les résultats et ensuite rencontrer la ou le Directeur des études.

Enfin, une catégorie d'enseignantes et d'enseignants échappe à la politique mais pas à l'évaluation et ce sont celles et ceux de la formation continue. L'évaluation de ces personnes serait une pratique courante effectuée par les étudiantes et les étudiants, après chaque cours, même si cela n'est pas inscrit dans une politique. Ici c'est l'arbitraire du responsable de la formation continue qui s'applique quant aux suites à donner.

Deux autres questions faisaient partie du sondage effectué par le comité de négociation. Y a-t-il une politique d'aide aux salariés dans votre collège ? Existe-t-il un mécanisme de règlement des litiges ?

Les résultats sont plus concluants mais moins commentés par nos syndicats. Pour ce qui est de l'aide aux salariés, 29 syndicats nous disent que la politique existe, cinq nous disent que rien n'a été fait en ce sens et un seul n'a pas répondu à la question.

Dix-huit de nos syndicats ont obtenu un mécanisme de règlement des litiges, lequel emprunte différents canaux, relevant soit du CRT, soit d'un comité ad hoc où siège une enseignante ou un enseignant, soit à la fois du CRT et d'un comité de conciliation des plaintes étudiantes ou soit d'un mécanisme de plaintes des étudiantes et étudiants. Par contre, seize de nos syndicats ne possèdent aucun mécanisme formel à cet égard.

La dernière négociation

Lors de la dernière négociation avortée, l'évaluation a été l'un des enjeux soumis par la partie patronale. Au moment du dépôt des «offres» patronales en février 2004, rien n'annonçait explicitement une offensive en la matière. C'est en avril 2005, suite à l'exposé de notre demande à l'effet de ramener le droit de grief en cas de non octroi de priorité à deux ans d'ancienneté plutôt qu'à trois pour s'ajuster à la loi sur les normes du travail, que le CPNC a présenté son dépôt sur la gestion des ressources humaines, notamment sur la question du retrait de priorité d'emploi. La partie patronale suggérait de «renverser la machine en termes d'insertion professionnelle» en parlant de «confirmation» plutôt que de «retrait» de priorité, y voyant une «approche plus positive». Cela supposait selon elle une évaluation administrative. Elle mettra aussi, plus tard, notre demande visant à faire passer la période d'exercice de priorité de trois à cinq ans dans ce cadre de discussion sur l'évaluation. Elle insistait sur le fait que plusieurs collègues se sont dotés de telles politiques.

Ces discussions se sont principalement déroulées dans un cadre dit «exploratoire». Nous avons fait valoir que la qualité de l'enseignement relève des départements et que ce que la partie patronale visait par l'évaluation (amélioration de la qualité, cheminement professionnel, etc.), relevait plutôt de l'assistance professionnelle. Ce fut l'occasion de rappeler notre demande pour des ressources visant l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs, insistant sur le fait que le rôle des pairs en est un de soutien. Par ailleurs, devant le fait que plusieurs collègues avaient déjà des politiques, il y a eu discussion sur l'importance de l'équité procédurale et la nécessité d'informer les professeurs des doléances à leur égard le plus tôt possible, pour qu'elles et ils puissent être entendus et se voir offrir toutes les chances de réussir dans leur pratique.

Le comité a aussi fait valoir qu'il n'était pas question de mettre la convention collective à la remorque des politiques locales des collèges. Le CPNC, au terme de la phase exploratoire, a remis à plus tard la poursuite de la discussion, indiquant que cette question était «très très importante» pour elle et que nous ne manifestions pas un intérêt suffisant pour ce sujet.

On comprendra que les discussions entourant cette question au comité de négociation et au comité de stratégie ont été relativement ardues et reflétaient certainement l'état de situation

des différents syndicats du regroupement, à savoir des syndicats où il y a déjà une politique en vigueur au collège (élaborée ou non de concert), des syndicats qui se voient pressés d'en adopter une et des syndicats qui tiennent à des mesures d'un autre ordre, par exemple des politiques de règlements des litiges et d'assistance professionnelle. Fallait-il ou non mettre des balises dans la convention pour contrer l'arbitraire et prévenir les abus possibles ? La question reste ouverte.

Quoiqu'il en soit, le 9 décembre 2005, le CPNC a fait un dépôt qui présageait l'entente forcée de la mi-décembre. Un des articles stipulait que «l'évaluation des enseignantes et enseignants est un droit reconnu au Collège». En présentant ce dépôt, la partie patronale a indiqué que c'est ainsi qu'elle avait interprété notre refus de voir le mécanisme intégré à la convention. Le comité a qualifié ce aspect du dépôt «d'indigeste», à l'instar de bien d'autres. La situation se présentait comme un cul-de-sac. Le 13 décembre, alors que des discussions intensives ont lieu, il y a une proposition de la partie patronale visant à transférer la question de l'évaluation à la table Féd-Fédé. Ce qui fut fait. Une lettre d'entente fut rédigée qui a exigé sur le plan de l'écriture de nombreux aller-retour. Il s'agit de l'annexe VIII-3. Elle incite les parties locales à s'entendre sur la question et ne comporte pas d'obligation de résultat. Elle ne vise que l'évaluation formative et en explicite les objectifs. Elle indique aussi que le rôle des différents intervenants doit être prévu. Cette lettre constitue toutefois une reconnaissance de l'importance de l'évaluation des enseignements par les parties et en ce sens inscrit pour la première fois dans la convention une référence à cette pratique.

Permettons-nous une remarque finale sur ce petit tour d'horizon. S'il est si important pour la partie patronale de pouvoir évaluer afin d'améliorer la qualité de l'enseignement, pourquoi l'écoute sur la nécessité d'avoir moins d'étudiantes et étudiants à encadrer, du temps pour la recherche, pour le travail d'innovation pédagogique, pour la concertation entre collègues, du temps pour simplement arriver à accomplir notre tâche d'enseignement est-elle à ce point déficiente ? À moins que le but ne soit pas celui qu'on nous fait valoir...

5. L'évaluation de l'enseignement chez les chargés de cours des universités

Les conventions collectives des chargés de cours contiennent toutes un article sur l'évaluation. Certaines précisent qu'il s'agit de l'évaluation de l'enseignement, et non celle des enseignantes ou des enseignants, mais la différence demeure parfois mince dans la réalité. Il s'agit d'une évaluation formative dont l'objectif affirmé est celui de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les établissements ont ordinairement une politique institutionnelle d'évaluation des enseignements qui fait pendant aux clauses de la convention collective et qui s'adresse à tous les enseignants, chargés de cours comme profs réguliers.

Les chargés de cours ont acquis plus de vingt-cinq d'années d'expérience en matière d'application des mesures touchant l'évaluation. Le processus est fermement encadré et répond aux principes de la justice naturelle. Il faut préciser ici que, dans plusieurs universités, tous les cours et les autres formes d'enseignement sont évalués par les étudiants. Dans le cas d'une évaluation insatisfaisante, la personne responsable du dossier à l'université (souvent un directeur du département ou de programme) doit prendre des moyens pour corriger la situation, par exemple fournir de l'aide pédagogique ou permettre une formation. Le chargé de cours a ainsi la possibilité de corriger le tir et d'améliorer ses performances. Ceci permet de régler la plupart des problèmes.

Généralement après trois évaluations insatisfaisantes, un comité d'évaluation est formé et une procédure très claire et contraignante pour les parties en cause est mise en branle. La formation du comité est précisée et elle garantit la non-ingérence. Le chargé de cours est représenté par un collègue et doit monter un dossier de défense avec les preuves et les documents admissibles. Advenant une décision négative du comité, le chargé de cours a un droit d'appel devant un comité de révision. Ce comité doit entendre le chargé de cours et sa décision lie les parties. C'est seulement après tout ce parcours que des sanctions peuvent être appliquées. Cependant, le comité de révision peut faire des recommandations d'ordre pédagogiques plutôt que de procéder au retrait des reconnaissances de compétences du chargé de cours. Nous sommes toujours dans une optique d'évaluation formative, car le chargé de cours s'est vu reconnaître des compétences disciplinaires lors de son embauche. En aucun cas l'évaluation n'est punitive et toute décision rendue doit comporter de sérieuses justifications, dans le respect des personnes.

Tout le processus d'évaluation doit être confidentiel et ne pas faire l'objet de révélations qui pourraient porter préjudice à la personne concernée et lui nuire.

Certaines conventions collectives comportent une évaluation aux fins de probation s'adressant aux nouveaux chargés de cours. Après un certain nombre de prestations données, le chargé de cours est évalué par un comité ou une personne du département nommée à cette tâche. La recommandation qui en résulte doit être dûment motivée, car le chargé de cours non retenu peut faire appel en révision de la décision rendue. Après une probation réussie, le chargé de cours fait désormais partie du corps enseignant des chargés de cours de son département avec tous les droits que lui donne la convention collective. L'évaluation aux fins d'une probation doit être faite dans une optique formative et respecter le processus ordinaire de l'évaluation.

Au cours des ans, plusieurs améliorations ont été apportées au processus d'évaluation, afin de garantir contre toute malveillance et de respecter la transparence et le bien-fondé de l'opération. Il faut éviter toute forme de harcèlement psychologique, toute forme de dérive du processus et surtout respecter la réputation de la personne en cause. Il en ressort que la procédure est souvent longue, très exigeante pour la direction, de sorte que celle-ci y pense bien avant de la mettre en branle. On recherche d'abord des mesures correctives et formatives. Parfois, le chargé de cours renonce à sa défense et quitte de lui-même l'enseignement pour des raisons de motivation personnelle, mais cela est plutôt l'exception.

Les chargés de cours ne craignent pas l'évaluation de leur enseignement, à cause de son optique formative et de toutes les protections de défense que permet le processus. La plupart y voient une confirmation de leurs aptitudes et une forme de reconnaissance de leur expérience et de leur valeur personnelle sur le plan pédagogique. Chez les professeurs, l'évaluation des enseignements n'est qu'une partie de l'évaluation globale, qui tient compte aussi des recherches et des publications et qui sert à l'avancement dans la carrière.

Il reste que l'évaluation des enseignements dans les universités a des effets différents selon les statuts professionnels des enseignants, ce que les administrations constatent. Les étudiants en conçoivent une certaine arrogance vis-à-vis des enseignants et un réel dépit. Ils savent qu'à la limite ils pourraient avoir la tête d'un chargé de cours, mais jamais celle d'un professeur

régulier. C'est pourquoi ils ont mis sur pied une forme d'évaluation sauvage et diffamante sur Internet, au grand malheur des administrations universitaires. Il y a là une espèce de lutte politique pour que l'Université assume ses responsabilités, ce qui ressemble beaucoup à une forme de clientélisme académique.

De récents échanges avec des collègues canadiens et américains ont montré que l'évaluation de l'enseignement est devenue un enjeu pour les enseignants au post-secondaire partout en Amérique du Nord et nous devons y faire face. Les chargés de cours proposent un modèle qui protège les personnes sur la base de leurs compétences.

6. Quelques pistes de réflexion

Il est certes difficile, dans la diversité des contextes qui viennent d'être décrits, de définir des positions dans lesquelles tous les syndicats de la FNEEQ, quel que soit leur regroupement, puissent se retrouver. Mais avec les enjeux qui se profilent pour les années à venir, tout comme la nécessité de bien fonder les choix locaux et les actions des syndicats qui en découlent rendent l'exercice nécessaire. Il importe cependant de se donner le temps de le faire correctement, le temps que les avenues mises en avant puissent se diffuser dans les syndicats, y être débattues au mérite, et devenir ensuite les balises largement partagées qu'elles doivent être.

Nous suggérons, comme base de réflexion, les énoncés suivants.

La FNEEQ considère qu'à titre de professionnelles et de professionnels, il appartient aux enseignantes et aux enseignants de déterminer les avenues à privilégier pour préserver et améliorer la qualité de l'enseignement.

Cela peut sembler trivial, mais c'est dans la pratique un principe qui est loin d'être acquis, surtout dans un contexte où «l'imputabilité» est à la mode et où plusieurs intervenants peuvent revendiquer la responsabilité du choix de critères de qualité. Quand, dans les cégeps, on tente d'imposer une politique d'évaluation sans même de discussion préalable sur les besoins, on contredit ce principe.

Le manque total d'ouverture des directions à travailler sur d'autres avenues, signalé à plusieurs endroits dans tous les regroupements, montre que notre expertise et, partant, notre capacité à déterminer nous-mêmes nos besoins en matière de qualité d'enseignement, est loin d'être acquis.

Dans un contexte où chaque enseignante et chaque enseignant peut, volontairement et à son gré, obtenir sur son enseignement une rétroaction à une fréquence et selon des modalités qui lui conviennent, la FNEEQ considère qu'en général, un système d'évaluation comporte trop peu d'incidences positives et trop d'effets potentiellement négatifs pour qu'il soit pertinent de préconiser sa mise en place dans les établissements qui n'en utilisent pas.

Il est de toute première importance de distinguer ici entre l'utilité, que personne ne conteste, de la rétroaction dans une démarche professionnelle visant l'amélioration de la pratique d'un individu, et celle de l'imposition à tout le monde d'un modèle unique, avec les problèmes de confidentialité et de rapports avec l'administratif que cela cause.

La pratique de l'enseignement est la plus ouverte qui soit. Impossible de s'y adonner sans être en même temps objet d'une évaluation par une vingtaine, une trentaine ou une centaine de paire d'yeux presque nécessairement critiques. L'école est un milieu ouvert où il est, système d'évaluation ou pas, impossible d'échapper à une forme de jugement sur le travail qui, pour diffuse qu'elle soit, n'en est pas moins bien réelle. Chacun est libre, dans ce contexte, de recourir à une forme plus systématique de collecte d'information sur son travail.

Mais un tel choix n'a pas à être imposé, si telle n'est pas la volonté de l'ensemble du corps professoral d'un établissement. Surtout que d'autres chantiers sont possibles.

Il importe de souligner ici que l'orientation mise ici en avant n'empêche pas des syndicats de faire leurs propres choix. Il peut arriver -notamment dans le privé- qu'une politique d'évaluation apparaisse être le seul rempart contre des pratiques abusives. Mais il est important de marquer clairement que d'autres avenues sont possibles et il qu'il ne saurait être question de suggérer

aux syndicats qui veulent les emprunter, ou qui souhaitent s'opposer à la mise en place de systèmes d'évaluation généralisés, de faire autrement.

En ce sens, nous pensons que cette position n'est absolument pas contraire à la lettre d'entente convenue dans la convention collective des cégeps : reconnaître l'importance de l'évaluation des enseignements ne conduit pas nécessairement à la mise en place d'évaluations systématiques et peut se traduire, notamment, par des évaluations dont le caractère volontaire renforce l'aspect formatif tout en évitant les pièges de sanctions administrative. Cette manière de faire ne prétendrait pas couvrir l'ensemble du champ d'une la qualité pédagogique à promouvoir, mais d'autres moyens, abordés plus bas, peuvent compléter l'approche. Il est important de rappeler par ailleurs que la lettre d'entente ne comporte pas de garantie de résultats

La FNEEQ considère que dans un contexte de renouvellement important du personnel enseignants, des mesures importantes d'insertion professionnelles doivent être développées dans tous les établissements, de telle sorte que soit facilitée l'entrée dans la profession par un accompagnement approprié et des mesures adéquates de soutien.

Nos débats récents sur la vie syndicale ont révélé que, tous regroupements confondus, les mesures actuellement en place en matière d'insertion professionnelle ne vont pas très loin et sont insuffisantes dans plusieurs cas. Trop souvent, les enseignantes et les enseignants qui arrivent dans la profession sont en grande partie laissés à eux-mêmes, ou au bon vouloir de leurs nouveaux collègues...quand ils n'héritent pas de tâche plus difficiles, par hasard ou par manque d'égards à cette question dans les mécanismes de partage.

L'accueil des nouvelles et des nouveaux, les informations à donner, le soutien à offrir, tout cela mérite d'être l'objet d'un développement institutionnel qui doit être fait en collaboration avec les syndicats.

La FNEEQ croit urgent de développer, au sein des établissements à tous les ordres d'enseignements, des politiques efficaces de règlements des litiges pédagogiques, politiques qui soient soucieuses du respect des individus, basées sur la capacité de ceux-ci à s'améliorer et élaborés en conséquence dans une optique de soutien.

Nous avons souligné plus haut que dans un établissement scolaire, les problèmes n'attendent pas un système d'évaluation pour se manifester. La plupart du temps ils sont connus rapidement, mais sont destinés à pourrir parce que rien de concret et de constructif n'est fait.

Il y a beaucoup à faire. L'approche «étudiant-client» gagne du terrain, on signale à la pelle des plaintes étudiantes dont le nombre augmente, le harcèlement psychologique est lui aussi à la hausse. Dans ce contexte, il nous semble plus urgent de convenir d'un traitement approprié des litiges, plutôt que de mettre en place un vaste dispositif diagnostic qui ne pourrait à cet égard, au mieux, que signaler des cas dont on connaît déjà l'existence. Un système d'évaluation, c'est aussi une opération de façade qui permet de dire qu'on se préoccupe d'une qualité qu'on prétend mesurer de manière plus ou moins adroite, et qui relève de l'obligation de poser, de manière authentique, les balises d'une prise en charge institutionnelle d'action en face de situations problématiques.

La maturité institutionnelle peut se bâtir, à cet égard, autour d'une politique d'assistance professionnelle axée sur une résolution constructive des litiges pédagogiques et où les responsabilités de toutes et de tous (étudiantes et étudiants, départements, comités et directions) sont connues, acceptées, partagées et appliquées. La politique d'assistance professionnelle de la FNEEQ pourrait à cet égard être mise à jour et diffusée dans tous les syndicats.

La FNEEQ considère que toute mise en place ou tout maintien d'un système d'évaluation systématique doit se faire dans le respect complet de la reconnaissance syndicale.

C'est le premier élément qui doit être souligné dans le nouvel annexe de la convention collective des cégeps, mais qui vaut également à tous les ordres d'enseignement. Une direction de collège

qui refuserait de se rendre à l'évidence que toute forme de politique d'évaluation doit être dûment négociée avec le syndicat renierait en quelque sorte sa signature! La lettre d'entente de la convention ne présume pas de la forme finale d'une entente là-dessus. Par ailleurs, l'importance d'un accord est telle qu'il devrait être envisagé, dans les cas où des politiques sont déjà en place sans l'adhésion du syndicat, de convenir d'un moratoire, le temps d'en arriver à un accord. Dans plusieurs universités, il a fallu plusieurs années avant de trouver une formule acceptable par tous. Ce qui importe au premier chef, c'est que les positions d'un syndicat doivent être entendues, débattues et qu'il n'y a pas obligation de résultat sous une forme particulière. Une administration de collège ne peut procéder de manière unilatérale.

Pour les chargé-es de cours, le maintien d'une forme de contrôle sur les modalités diverses entourant l'évaluation est capital. C'est un élément important de cette intégration pédagogique pour laquelle elles et ils se sont battus. Finalement, dans le privé, le principe de la reconnaissance syndicale est loin d'être toujours acquis, surtout dans des domaines comme celui de l'évaluation, et surtout si l'accession à la permanence est à la clé.

Les syndicats qui décident de convenir d'un système d'évaluation doivent défendre des principes de transparence, d'équité et de confidentialité, et s'assurer du caractère formatif de l'évaluation.

Nous ne pouvons élaborer, dans le cadre du présent document de travail qui veut camper le décor d'une réflexion fédérative et qui a donc un caractère général, sur les sens à donner à chacun des critères.

Sur la base d'objectifs clairs et convenus, rappelons brièvement que la **transparence** impose que chacun des objets de l'évaluation soient connus à l'avance et que les items retenus aient un sens clairs et convenu; l'ensemble des modalités d'évaluation doit également être public. L'**équité** exige que toutes les personnes soumises à une évaluation soient traitées de la même manière, et qu'elles aient les moyens d'assurer leur défense avec un droit d'appel. Le **respect de l'autonomie professionnelle** et de la **liberté académique** impose d'écarter de la liste des objets évalués tout ce qui pourrait relever d'un choix pédagogique raisonnable dont l'enseignante ou l'enseignant doit avoir la responsabilité. Le principe de **confidentialité**, dans le cadre d'une évaluation formative, implique que les résultats d'une évaluation sont propriété de la personne

concernée. Tout élargissement de cette manière de faire constitue un pas vers l'évaluation dite administrative, c'est-à-dire pouvant mener à des sanctions (ou à une non reconnaissance de la priorité d'emploi, de la permanence dans le privé) et on comprendra dès lors toute l'importance que cet aspect soit soigneusement scruté, lorsqu'une politique d'évaluation est envisagée. **Le caractère formatif** implique que le suivi naturel d'une évaluation, le cas échéant, est un perfectionnement approprié et non une sanction administrative.

Terminons en rappelant les grands dangers de dérapage que peut constituer toute participation des pairs à une forme quelconque d'évaluation, comme le montre la situation dans plusieurs départements universitaires. Le risque de voir un exercice d'évaluation glisser vers le harcèlement psychologique ou la vendetta ne peut être sous-estimé. Le danger est particulièrement présent dans les cégeps, où l'organisation du travail, centrée sur des départements qui agissent comme collectif de travail responsable, a été le fruit de luttes syndicales et qu'il importe de préserver.



*Fédération nationale
des enseignantes
et des enseignants
du Québec*

Politique fédérale d'assistance professionnelle

22^e Congrès de la FNEEQ – juin 1993

Document déposé

au regroupement cégep de la FNEEQ

les 16 et 17 septembre 2004

«L'expérience démontre que 70% à 80% des programmes de qualité totale constituent des échecs. Les causes sont multiples: utilisation de gadgets miracles, accent mis sur le contrôle statistique de la qualité au lieu de la réorganisation des modes de production»¹

PRÉAMBULE

Lors du Conseil fédéral de juin 1992, la FNEEQ a décidé de mettre de l'avant une approche axée sur l'assistance professionnelle afin de favoriser la qualité de l'éducation.

Ce choix signifie que la FNEEQ préfère promouvoir la qualité de l'enseignement par la recherche de conditions permettant le dynamisme pédagogique, par la prévention des problèmes et par la mise en oeuvre de mécanismes de recherche active de solutions équitables, lorsque ceux-ci surviennent, au lieu d'une action centrée sur le contrôle et la norme.

Le mandat qui a été confié au comité école et société découle des deux propositions suivantes:

- Que la FNEEQ et ses syndicats considèrent que l'assistance professionnelle est un élément essentiel à l'amélioration de la qualité de l'éducation et qu'en conséquence ils travaillent à l'élaboration d'une politique type d'assistance professionnelle à soumettre à un conseil fédéral;
- Que la politique d'assistance professionnelle inclue entre autres des mesures concernant l'accueil des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants et le soutien pour toutes les enseignantes et tous les enseignants et des mesures de règlement des problèmes et des litiges pédagogiques.

Le comité école et société a présenté la première ébauche d'une politique fédérale d'assistance professionnelle au Conseil de décembre 1992; ce document a fait l'objet d'une consultation des exécutifs des syndicats.

Le retour de consultation a été réalisé par le biais d'une dizaine de réunions avec les syndicats des cégeps², le regroupement du privé et celui des chargés-es de cours universitaires. Ce retour a confirmé que la définition soumise, ainsi que l'analyse de ses implications, rencontraient une adhésion assez large des syndicats. Cependant, il est apparu clairement que la situation de chaque regroupement est fort différente en matière d'assistance professionnelle, puisque l'organisation même du travail l'est. A certains égards, les besoins immédiats de syndicats appartenant au même regroupement varient aussi.

1. Tiré de «notes», publication CSN, hiver 1993.

2. Compte tenu des nombreux travaux du regroupement (négociation et réforme), le regroupement n'a pas traité ce sujet.

Le comité école et société en est venu à la conclusion qu'une politique fédérale devait fixer surtout les grandes lignes de notre approche, et qu'un travail spécifique doit être fait avec les regroupements pour traduire en termes plus concrets les implications de cette politique.

C'est pourquoi la présente politique est en deux parties.

La première partie, «Politique générale d'assistance professionnelle», contient la définition de l'assistance professionnelle, les principes sur lesquels elle est fondée et ses conséquences pour l'action syndicale.

La seconde partie, «Assistance professionnelle dans les regroupements», concerne plus spécifiquement la situation de chaque regroupement, et tente de situer les actions à entreprendre ou à poursuivre dans chaque cas. Elle se divise en deux sections, celle des cégeps et du privé et celle des chargé-es de cours universitaires. Chaque section comprend le volet préventif et un volet règlement des litiges.

Nous recommandons:

- 1) Que le congrès reçoive la première partie, «Politique générale d'assistance professionnelle» et adopte les recommandations qui y sont contenues;
- 2) Que le congrès reçoive la seconde partie, «Assistance professionnelle dans les regroupements» et la transmette aux regroupements;
- 3) Que, suite à l'adoption par chacun des regroupements de leur section respective dans la seconde partie, les assemblées générales soient consultées avec retour de consultation au Conseil fédéral d'automne 1993.

1 RE PARTIE:**POLITIQUE GÉNÉRALE D'ASSISTANCE PROFESSIONNELLE**

L'assistance professionnelle, c'est plus que la réponse syndicale que nous avons choisi de fournir dans les cas où des problèmes d'ordre pédagogique surviennent. C'est aussi une réflexion sur l'autonomie professionnelle et la liberté académique en lien avec le travail d'équipe et en regard de la qualité de l'enseignement. C'est par là que nous exerçons nos responsabilités comme syndiqué-es, en créant un climat de coopération et de soutien entre les enseignantes et les enseignants.

La politique générale de la FNEEQ est basée sur la définition suivante de l'assistance professionnelle.

L'assistance professionnelle aux enseignantes et aux enseignants est l'ensemble des pratiques collectives, des mesures et des conditions mises en place dans le but de favoriser la qualité de l'enseignement:

- par le biais de la coopération et du soutien, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants;
- par la recherche de solutions lorsque surviennent des problèmes.

L'assistance professionnelle telle que définie ci-haut s'exerce à deux niveaux:

- l'assistance professionnelle entre collègues de travail
- l'assistance professionnelle institutionnelle

L'assistance professionnelle se distingue donc de toutes les mesures punitives, disciplinaires ou coercitives qui ont des conséquences sur l'emploi des enseignantes et des enseignants; elle veut favoriser le dynamisme et l'échange professionnel et, dans les situations problématiques, le soutien et la conciliation.

De cette définition découlent des principes destinés à orienter les actions de chaque regroupement en regard de l'assistance professionnelle.

La FNEEQ est d'avis que la qualité de l'enseignement relève de pratiques collectives et passe nécessairement par la reconnaissance de l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants, ainsi que de leurs collectifs d'appartenance.

Il existe à plusieurs égards des différences dans l'organisation du travail, entre chacun des regroupements de la FNEEQ. Mais dans chaque cas, c'est à travers des actions collectives que nous pouvons améliorer les aspects de l'organisation du travail qui touchent plus

directement la qualité de l'enseignement. Le rôle des syndicats, dans la négociation et dans l'application quotidienne des conditions d'exercice de la profession enseignante, est déterminant dans l'organisation du travail.

Pour les chargé-es de cours universitaires, qui sont au quotidien plus isolés les uns des autres dans leur travail, la promotion de la qualité de l'enseignement passe directement par la négociation des conventions collectives, par l'intégration politique, et par les discussions et projets d'intégration pédagogique, tels ceux qui ont été mis de l'avant à l'Université du Québec à Montréal et à Chicoutimi.

Dans les cégeps et dans les syndicats du privé, il existe un lieu d'appartenance: le département qui regroupe des enseignantes et des enseignants d'une ou de plusieurs disciplines, ou le regroupement par niveau. La convention collective des cégeps confie explicitement au département la responsabilité de la qualité de l'enseignement. Nous devons nous assurer que, dans la pratique, les départements aient effectivement les moyens d'assumer cette responsabilité et que leur expertise pédagogique soit en conséquence reconnue.

La pratique de l'enseignement est un acte professionnel qui suppose une autonomie véritable et le propre de la liberté académique est d'offrir à l'enseignante ou à l'enseignant une latitude dans l'organisation de son enseignement. Cependant, cet acte professionnel s'inscrit dans le cadre général de la mission de formation que nous devons tenter d'orienter et d'enrichir par nos interventions. En cohérence avec la notion de responsabilité départementale, il appartient aux départements de cégep et de privé de gérer la nécessaire dynamique entre l'autonomie professionnelle et les balises qui l'encadrent.

La FNEEQ considère que la coopération et le soutien sont importants pour toutes et tous, particulièrement à l'égard des personnes à statut précaire et lors de l'accueil des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants.

Pour toutes et tous, la coopération et le soutien peuvent s'exercer à travers différentes pratiques collectives:

- thèmes pédagogiques en réunions départementales;
- études des plans de cours;
- distribution équitable des tâches;
- groupes de travail de matières ou de cours;
- journées pédagogiques départementales;
- demandes de perfectionnement collectif ou individuel;
- réservation d'un bloc horaire commun pour les réunions départementales, d'équipes ou de groupes de travail;
- etc.

Un support particulier est d'autre part nécessaire pour les nouvelles et les nouveaux, surtout s'il s'agit de leur première expérience dans l'enseignement; en conséquence des pratiques d'accueil doivent être développées dans chaque institution. Les nouvelles et les nouveaux ont besoin, en particulier:

- d'être informés du cadre de travail d'enseignement défini pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire la description ministérielle ou universitaire des objectifs généraux et spécifiques des cours et des programmes;
- d'être informés des objectifs, des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation du ou des cours à dispenser (ce volet est inscrit dans la convention collective des cégeps et de certains collèges privés comme l'une des responsabilités collectives du département);
- d'être informés des politiques du département et de l'établissement;
- de visiter l'établissement et de se faire expliquer le fonctionnement des divers services, comités et instances de l'établissement;
- d'être mis en contact avec le syndicat et mis au courant de la structure et du fonctionnement de son unité d'accréditation.

De plus, tous les syndicats doivent porter une attention particulière à la situation des personnes à statut précaire.

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler ici que la relation de confiance, essentielle à l'assistance professionnelle entre collègues, ne doit pas être minée par un climat de tension, de suspicion, de règlements de compte qui sont souvent en lien avec la sécurité d'emploi des personnes. Nous pensons ici:

- à l'insécurité des personnes à statut précaire qui n'ont pas de droit de recours avant l'obtention de leur permanence dans le privé ou lors d'une décision de non-octroi de la priorité d'emploi dans les cégeps. Comme nous l'affirmions dans le document sur l'organisation du travail: «Il ne faut pas négliger l'importance de notre intervention, c'est-à-dire l'évaluation de la personne, lors de l'entrevue de sélection. C'est à ce moment, qu'il faut être vigilant. Par la suite, cette personne devrait, comme toutes les autres, avoir droit de défendre son emploi»..., avoir droit à l'assistance professionnelle de ses collègues et à une procédure de règlement des litiges;
- à l'attitude envers des personnes mises en disponibilité en provenance d'un autre cégep qui «menacent» la sécurité d'emploi des personnes à statut précaire.

La FNEEQ revendique que les institutions d'enseignement assument leurs responsabilités en matière d'assistance professionnelle, notamment en fournissant aux enseignantes, aux enseignants et aux collectifs d'appartenance les conditions nécessaires pour exercer adéquatement leurs obligations à l'égard de la qualité de l'enseignement.

Ce volet de l'assistance professionnelle est mis de l'avant car l'institution a aussi la responsabilité d'offrir des conditions physiques et organisationnelles, ainsi que des services d'assistance professionnelle, aux enseignantes et aux enseignants.

Nous pensons ici aux comités de perfectionnement, aux comités et programmes d'aide aux salarié-es, aux différents services d'un établissement, aux conditions locales qui sont ménagées à la vie collective des enseignantes et des enseignants, et aux comités paritaires qui peuvent offrir du soutien ou des solutions à des problèmes professionnels.

Ce dernier point suppose l'adhésion institutionnelle au principe qui suit.

La FNEEQ met de l'avant la nécessité, lorsque surviennent des problèmes d'ordre pédagogique, de développer des mécanismes de recherche de solutions qui reposent sur une approche formative axée sur la coopération et le soutien, ainsi que sur la responsabilisation des individus et des groupes concernés.

Au niveau des cégeps et du privé, ce principe suppose la mise en place de politiques de règlement des litiges conformes aux principes énoncés plus haut. Ces politiques doivent ménager un espace suffisant à la recherche de solutions avant la sanction, assurer le respect de chacun des groupes ou individus concernés ainsi qu'un niveau de confidentialité qui soit à la mesure de la nature du litige, et finalement prévoir des liens adéquats avec d'autres comités (harcèlement sexuel, aide aux salarié-es, révision de notes).

Il est intéressant de noter ici les résultats positifs obtenus à plusieurs endroits lorsque l'association étudiante est conviée à participer au processus de conciliation. Outre la responsabilisation qui en résulte, autant pour l'association elle-même que pour l'élève ou le groupe d'élèves vis-à-vis d'elle, cette façon de faire a le mérite d'éviter bien des gestes irréfléchis (pétitions sauvages, pressions indues, etc.).

Le volet de recherche de solution à des problèmes d'ordre pédagogique est plus développé dans le milieu universitaire où l'évaluation est systématique. Ceci est surtout vrai dans le réseau de l'Université du Québec. Dès qu'un problème est soulevé lors de l'évaluation d'un cours par les étudiantes et étudiants, des mécanismes d'assistance professionnelle de perfectionnement sont mis en place; ces derniers diffèrent d'une université à l'autre et sont inscrits dans les conventions collectives.

LES RECOMMANDATIONS

Recommandation 1.

Que le congrès adopte la définition suivante de l'assistance professionnelle:

L'assistance professionnelle aux enseignantes et aux enseignants est l'ensemble des pratiques collectives, des mesures et des conditions mises en place dans le but de favoriser la qualité de l'enseignement:

- par le biais de la coopération et du soutien, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants;
- par la recherche de solutions lorsque surviennent des problèmes.

L'assistance professionnelle telle que définie ci-haut s'exerce à deux niveaux:

- l'assistance professionnelle entre collègues de travail;
- l'assistance professionnelle institutionnelle.

L'assistance professionnelle se distingue donc de toutes les mesures punitives, disciplinaires ou coercitives qui ont des conséquences sur l'emploi des enseignantes et des enseignants; elle veut favoriser le dynamisme et l'échange professionnel et, dans les situations problématiques, le soutien et la conciliation.

Recommandation 2.

Que les principes suivants orientent les actions de chaque regroupement en regard de l'assistance professionnelle:

La FNEEQ est d'avis que la qualité de l'enseignement relève de pratiques collectives et passe nécessairement par la reconnaissance de l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants, ainsi que de leurs collectifs d'appartenance.

La FNEEQ considère que la coopération et le soutien sont importants pour toutes et tous, particulièrement à l'égard des personnes à statut précaire et lors de l'accueil des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants;

La FNEEQ revendique que les institutions d'enseignement assument leurs responsabilités en matière d'assistance professionnelle, notamment en fournissant aux enseignantes, aux enseignants et aux collectifs d'appartenance les conditions nécessaires pour exercer adéquatement leurs obligations à l'égard de la qualité de l'enseignement;

La FNEEQ met de l'avant la nécessité, lorsque surviennent des problèmes d'ordre pédagogique, de développer des mécanismes de recherche de solutions qui reposent sur une approche formative axée sur la coopération et le soutien, ainsi que sur la responsabilisation des individus et des groupes concernés.

2E PARTIE: ASSISTANCE PROFESSIONNELLE DANS LES REGROUPEMENTS

LES CÉGEPs ET LE PRIVÉ

I. LE VOLET PRÉVENTIF

La possibilité d'exercer correctement ses responsabilités à l'égard de la qualité de l'enseignement, pour le collectif de travail qu'est le département comme pour chaque enseignante et enseignant, relève directement de l'organisation du travail; à cet égard les administrations de chaque institution ont des devoirs qui ne peuvent être sous-estimés.

La tâche des enseignantes et enseignants peut être considérablement alourdie si, dans une école ou un collège, les services connexes à l'enseignement sont insuffisants ou mal organisés. Les possibilités de recourir à des secrétaires, l'organisation physique des lieux (bureaux, salles de rencontres), l'accès aux services de reproduction et à un local de travail -pensons aux chargé-es de cours à l'éducation des adultes- font partie des conditions de travail qui doivent être adéquatement fournies par les établissements.

D'autre part, il est difficile de s'attendre à ce qu'un département noyé sous les travaux d'ordre administratif, ou ne disposant pas d'une plage horaire minimale pour ses réunions, puisse s'acquitter convenablement de ses responsabilités et entretenir une vie pédagogique le moins dynamiquement. Reconnaître l'expertise d'un département et son importance dans la vie pédagogique, cela doit se traduire dans la réalité par des conditions de travail collectif favorisant ce rôle.

Les situations à cet égard varient d'une institution à l'autre; on note à beaucoup d'endroits une dégradation des conditions de vie d'un département, par exemple, lorsque les collèges tentent de maximiser le rendement de leur grille-horaire pour faire plus de place à la formation sur mesure, au détriment des moments possibles de réunions départementales. D'autre part, un effort particulier doit être fait dans les départements pour rejoindre les enseignantes et les enseignants à l'éducation aux adultes, même si l'isolement de ces personnes est difficile à combattre.

Ajoutons que le rôle de la commission pédagogique dans l'organisation de l'enseignement et le développement de la vie pédagogique de l'établissement devrait être valorisé par l'amélioration des conditions de participation de chacun des groupes.

II. LA PROCÉDURE TYPE DE RÈGLEMENT DES LITIGES

Note:

Cette procédure ne remplace ni n'affecte la démarche de révision de notes prévue dans la convention collective des cégeps.

L'OBJECTIF VISÉ

L'objectif visé par la présente procédure est la recherche de solutions à des problèmes qui se posent dans le cadre des relations pédagogiques entre les élèves et les enseignantes ou les enseignants.

LES CONDITIONS

Les conditions pour atteindre cet objectif sont:

- que cette recherche se fasse dans un esprit de coopération et de conciliation;
- que cette recherche garantisse le respect des droits de tout individu ou groupe concerné;
- que la procédure de règlement des litiges soit transmise à tout le personnel et aux élèves.

LES ÉTAPES:

La procédure de règlement des litiges comporte quatre étapes. L'expérience montre que dans les faits, beaucoup de litiges peuvent se régler dès la première étape; en regard de cette réalité, la procédure apparaît moins lourde.

Le rôle de l'administration est de reconnaître la procédure comme moyen d'assistance professionnelle et en conséquence, de s'assurer que l'élève ou le groupe d'élèves a suivi la procédure convenue entre les parties avant d'intervenir dans le dossier.

La rencontre avec le prof

Les autres étapes de la politique sont mises en application lorsqu'un litige persiste, une fois que l'élève ou le groupe d'élèves qui s'estime lésé a rencontré l'enseignante ou l'enseignant pour tenter de régler le problème, ou lorsqu'une telle rencontre s'avère impossible.

La personne conciliatrice

La Commission pédagogique nomme une ou des personnes conciliatrices dont le rôle est d'assister l'élève ou le groupe d'élèves dans la conduite de leur dossier. Les personnes sont tenues à la confidentialité.

Lorsqu'elle est sollicitée, les rôles de la personne conciliatrice sont:

Rôle d'orientation

- prendre connaissance du litige;

- examiner avec l'élève ou le groupe d'élèves la nature de la plainte;
- expliciter les étapes de la procédure et vérifier notamment s'il y a eu rencontre avec l'enseignante ou l'enseignant, inciter à cette rencontre s'il y a lieu;
- référer les élèves au cheminement adéquat (harcèlement sexuel, aide aux salarié-es, révision de note), s'il appert après examen et avec l'accord de l'élève ou du groupe d'élèves, que la plainte n'est pas de nature pédagogique;

Rôle de conciliation

- tenter si elle le juge à propos une démarche informelle de conciliation auprès de l'enseignante et de l'enseignant concerné, si la plainte est de nature pédagogique;

Rôle de référence

- référer l'élève ou le groupe d'élèves à son association si le litige persiste;
- assurer le soutien nécessaire et continuer à assister l'élève ou le groupe d'élèves dans la poursuite de la démarche, si l'association étudiante ne peut le faire.

Le département

Si de l'avis de l'élève ou du groupe d'élèves le litige persiste et qu'il y a lieu de le porter à l'attention du département, une plainte écrite doit être rédigée; les formulaires de plaintes sont disponibles à l'association étudiante ou auprès de la personne conciliatrice. La plainte est déposée à la personne responsable du département et à l'association étudiante ou à la personne conciliatrice.

L'assemblée départementale tente de régler le litige en offrant des solutions.

Exemples:

- faire un débat en assemblée départementale sur la problématique soulevée par les élèves;
- suggérer un perfectionnement individuel, ou collectif si nécessaire;
- suggérer à l'enseignante ou à l'enseignant la consultation de la personne conseillère du programme d'aide aux salarié-es;
- offrir une rencontre avec les élèves.

Ces exemples de solutions n'ont pas à être explicités dans un protocole signé avec l'administration locale; le département peut choisir ce qui lui convient. L'administration doit cependant reconnaître l'étape départementale comme nécessaire.

La personne responsable de la coordination départementale rencontre l'élève ou le groupe d'élèves pour lui transmettre par écrit la ou les décisions départementales.

Si de l'avis de l'élève ou du groupe d'élèves le litige persiste après un délai raisonnable, il confirme le maintien de la plainte à leur association étudiante ou à la personne conciliatrice qui la porte devant le comité de conciliation.

Le comité de conciliation

L'association étudiante ou la personne conciliatrice dépose la plainte au syndicat des enseignantes et des enseignants. Le syndicat s'assure auprès de l'association étudiante ou de la personne conciliatrice que les premières étapes ont bien été franchies.

Chaque groupe concerné par le litige nomme une personne au comité de conciliation. L'association étudiante et le syndicat s'entendent pour convoquer les membres du comité dans les plus brefs délais.

La composition du comité est la suivante:

- une personne représentant l'association étudiante;
- une personne représentant le syndicat des enseignantes et des enseignants;
- une personne représentant les élèves qui ont formulé la plainte et choisie par eux;
- une personne représentant l'enseignante ou l'enseignant concerné par la plainte et choisie par elle ou lui.

L'élève ou le groupe d'élèves qui a formulé la plainte ainsi que l'enseignante ou l'enseignant concerné ne peuvent en aucun cas faire partie du comité.

Le fonctionnement du comité

- Les membres du comité s'engagent à chercher ensemble et de bonne foi les solutions les plus appropriées pour régler le litige;
- les membres du comité sont tenus à la confidentialité, et en aucun cas les informations obtenues lors de la conciliation ne peuvent être utilisées dans des démarches administratives, le cas échéant;
- Le processus de conciliation est un processus volontaire;
- Le comité entend l'élève ou le groupe d'élèves et l'enseignante ou l'enseignant concerné par la plainte;
- Le comité fait enquête et reçoit les personnes qui désirent être entendues;

- Dans les sept (7) jours ouvrables suivant le dépôt de la plainte au syndicat, le comité formule les solutions de soutien pour le règlement du litige et les transmet par écrit à l'élève ou au groupe d'élèves et à l'enseignante ou à l'enseignant concerné.

Si de l'avis de l'élève ou du groupe d'élèves le litige persiste, il confirme le maintien de la plainte à leur association étudiante ou à la personne conciliatrice qui en informe le syndicat des enseignantes et des enseignants et l'administration pédagogique de la plainte.

Dans ce cas, la politique d'assistance professionnelle ne couvre plus les étapes qui suivent. L'administration peut décider d'exercer ses fonctions de direction, d'administration et de gestion de façon compatible avec les dispositions prévues dans la convention collective. (Pour votre information, vous trouverez en annexe l'article 5-18.00 de la convention collective des cégeps). Le syndicat exerce son rôle de défense.

LES UNIVERSITÉS

I. LE VOLET PRÉVENTIF

Les chargé-es de cours sont des enseignantes et des enseignants à part entière, et malgré ce fait, les universités tardent à leur fournir des conditions matérielles et organisationnelles pourtant nécessaires. Les moyens physiques mis à leur disposition sont souvent rudimentaires; l'accès à des locaux, un système de pigeonniers, l'accès aux fournitures et aux services de secrétariat nécessitent notamment des améliorations importantes, quand ils existent.

D'autre part l'isolement des chargé-es de cours est encore plus marqué lorsqu'elles et qu'ils obtiennent leur premier contrat. Des mesures d'accueil dans les départements doivent donc être développées pour les nouvelles et les nouveaux chargé-es de cours. Un guide d'accueil semble indiqué à cet effet et l'université devrait produire, après consultation des syndicats, un tel guide.

Il faudrait enfin établir un canal de communication direct et continu, par le biais des comités d'agents de griefs, entre les syndicats d'enseignantes et d'enseignants chargés de cours et les associations étudiantes, afin que les syndicats soient informés des plaintes acheminées aux associations étudiantes.

II. LA PROCÉDURE TYPE DE RÈGLEMENT DES LITIGES

Dans la mesure où il faut composer avec l'existence de l'évaluation systématique de l'enseignement, nous devons chercher à ce qu'elle serve à l'atteinte de nos objectifs syndicaux quant à la qualité de l'enseignement. La politique qui suit s'inspire largement de celles en vigueur dans les établissements du réseau de l'Université du Québec syndiqués à la FNEEQ. Cette dernière fournit aux personnes chargées de cours des ressources pédagogiques pour leur permettre d'améliorer la qualité de leur enseignement.

Les étapes

Au début de chaque session, les personnes chargées de cours sous contrat sont informées des critères et des procédures utilisés pour l'évaluation des enseignements. Lorsque l'évaluation sessionnelle des enseignements est terminée, le département ou la famille en communique les résultats aux personnes concernées pour chacun des cours assumés et ce, dans les plus brefs délais. L'analyse des résultats de l'évaluation des enseignements ne tient compte que des éléments qui relèvent de la responsabilité directe des personnes chargées de cours.

La direction du département

1. Si les résultats de l'évaluation des enseignements sont insatisfaisants, la direction du département entreprend l'une des démarches suivantes:

- dans le cas d'une première évaluation insatisfaisante, la direction du département en avise la personne chargée de cours et délègue un membre du département pour la rencontrer afin de trouver un correctif, s'il y a lieu;
- dans le cas d'une deuxième évaluation insatisfaisante survenant dans les trois sessions où elle a enseigné, suivant la première évaluation insatisfaisante, la direction du département avise l'administration. Cette dernière informe alors par écrit la personne chargée de cours qu'elle doit recourir aux ressources pédagogiques fournies par l'université; une copie de cet avis est envoyée au syndicat;
- dans le cas d'une troisième évaluation insatisfaisante survenant dans les trois sessions, où elle a enseigné, suivant la deuxième évaluation insatisfaisante, la direction du département avise l'administration, qui peut alors former un comité d'évaluation.

Le comité d'évaluation

Le comité d'évaluation se compose des personnes suivantes:

- a) une personne représentant la personne chargée de cours concernée;
- b) une personne représentant l'assemblée départementale. La personne désignée ne doit pas être intervenue à titre de personne-ressource auprès de la personne chargée de cours à aucune des étapes du processus d'évaluation;
- c) une personne nommée par le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche.

Le comité d'évaluation a la responsabilité d'appliquer les critères et les procédures d'évaluation; ces procédures ne doivent pas contrevenir aux dispositions de la convention.

Les critères d'évaluation doivent porter sur deux points:

- la correspondance entre l'enseignement dispensé par la personne chargée de cours conformément au descriptif du cours et aux objectifs du cours, tels que définis dans le cadre du programme;
- la capacité de la personne chargée de cours à assumer cette tâche d'enseignement au plan pédagogique, telle que définie dans le syllabus du cours.

Le comité d'évaluation, conformément aux critères et procédures élaborés, étudie le dossier d'évaluation de la personne chargée de cours et l'évalue en tenant compte des éléments suivants:

- a) l'évaluation des enseignements faite selon les procédures prévues à cet effet;
- b) les renseignements reliés à la tâche de la personne chargée de cours jugés pertinents par le comité;
- c) les renseignements provenant de la personne chargée de cours;
- d) les renseignements provenant de l'assemblée départementale;
- e) les renseignements provenant des personnes-ressources en pédagogie;
- f) les renseignements provenant des groupes cours concernés, s'il y a lieu.

Le comité d'évaluation fait parvenir son rapport motivé aux responsables du personnel enseignant dans les dix jours ouvrables qui suivent sa décision. Ce dernier transmet le rapport du comité d'évaluation au département de la personne chargée de cours concernée et au syndicat.

Le comité d'évaluation peut en arriver à l'une des conclusions suivantes:

- a) Les problèmes soulevés ne sont pas fondés ou ne relèvent pas de la responsabilité de la personne chargée de cours;
- b) Les problèmes soulevés relèvent de la responsabilité de la personne chargée de cours.

Dans ce cas, le comité peut:

- demander à la personne chargée de cours d'apporter des modifications au syllabus de cours, de réaménager son enseignement ou d'apporter des changements à la formule pédagogique employée, et/ou demander que soit fournie à la personne chargée de cours l'aide supplémentaire nécessaire. Si elle décide d'entreprendre une formation en pédagogie, la personne chargée de cours peut demander de conserver son pointage de priorité au-delà de la période prévue à la convention collective pour

un maximum d'un an. Elle doit alors aviser par écrit les responsables du personnel enseignant dans les meilleurs délais et fournir les documents appropriés.

- déterminer que la personne chargée de cours ne peut plus donner un cours ou des cours au département.

Si la personne chargée de cours est sous contrat au moment de la décision du comité, et si le comité a déterminé que cette personne ne peut plus donner le ou les cours qu'elle a contractés, le ou les contrats sont alors annulés, ce qui rend la ou les charges de cours disponibles. La personne chargée de cours perd alors les points de priorité rattachés à la (aux) charge(s) de cours concernée(s) et n'a plus la compétence pour donner le ou les cours concernés. Dans ce cas, si lors d'une session ultérieure, la personne chargée de cours désire se voir à nouveau reconnaître les exigences de qualification pour l'enseignement de ce ou de ces cours, elle devra établir devant l'assemblée départementale, de façon satisfaisante, qu'elle est désormais capable de donner ce ou ces cours, compte tenu des modifications importantes dans les éléments qui ont prévalu dans la décision du comité.

Le comité de révision

Les personnes chargées de cours peuvent contester la décision du comité d'évaluation auprès d'un comité de révision. Cette demande de révision doit être acheminée par écrit au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche dans les dix jours ouvrables suivant la décision du comité. Le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche voit alors à la formation de ce comité de révision dans les plus brefs délais.

Le comité de révision est composé de trois personnes:

- a) une personne représentant l'université;
- b) une personne représentant la personne chargée de cours concernée;
- c) une personne extérieure à l'université choisie après entente entre l'assemblée départementale et le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche avant le 1^{er} juin précédent. À défaut d'entente, cette personne est choisie par le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et l'assemblée départementale à même une liste de douze personnes de l'extérieur dont deux par secteur, dressée dans les soixante jours de l'entrée en vigueur de la convention collective, entre le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et la direction des départements des secteurs concernés. L'université transmet au syndicat une copie de la liste des personnes choisies.

Aucune personne ayant siégé au comité d'évaluation ne peut être membre du comité de révision. De même aucune personne, ayant participé à titre de personne-ressource aux démarches préalables au comité d'évaluation, ne peut être membre du comité de révision.

Le comité d'évaluation et le comité de révision doivent entendre la personne chargée de cours si cette personne le désire; de plus, ils entendent toute personne dont ils jugent le témoignage pertinent.

Le comité de révision maintient, modifie ou infirme la décision du comité d'évaluation. Il transmet sa décision motivée à l'assemblée départementale, aux responsables du personnel enseignant, au syndicat et à la personne chargée de cours concernée.

La décision du comité de révision lie les parties. Lorsque la décision du comité d'évaluation est modifiée ou infirmée, la liste de pointage de priorité est corrigée, s'il y a lieu, par les responsables du personnel enseignant et, le cas échéant, la personne chargée de cours a droit au solde de la rémunération de son contrat qui n'avait pas été versé.

Une personne chargée de cours ne peut perdre sa compétence reconnue pour donner un cours à moins que toutes les ressources pédagogiques nécessaires ne lui aient été fournies et qu'un comité d'évaluation n'ait siégé et fait une telle recommandation.

Les parties déterminent les critères et les procédures d'évaluation qui seront utilisés par les comités d'évaluation et de révision et rédigent un guide de procédure à l'intention des membres de ces comités, le tout dans les meilleurs délais.

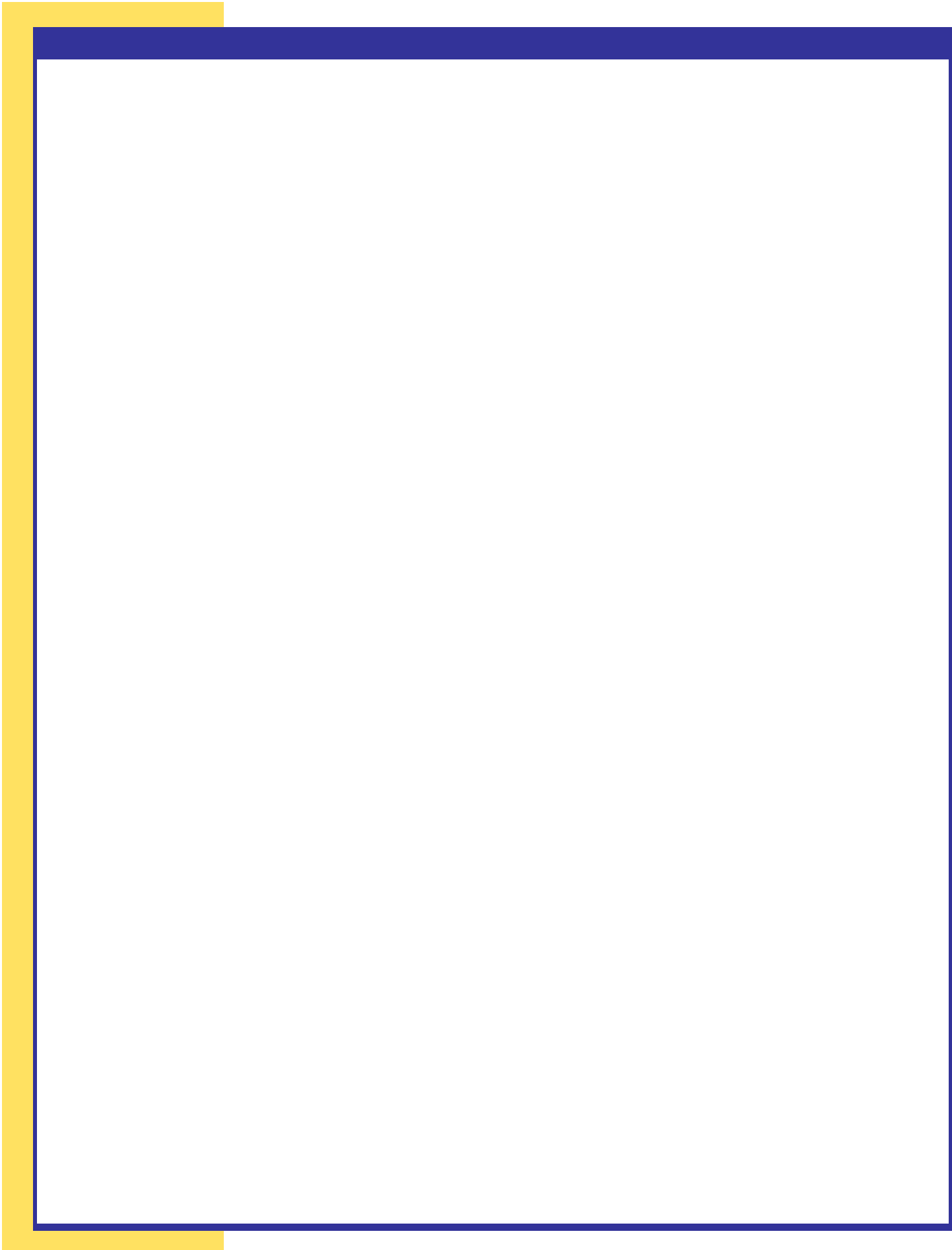


MODULE 8

Introduction

**The Department and
the Union**

The Department and the Union



Module 8

The Department and the Union

Introduction

A strong Union is good for all

For CEGEPs as institutions of higher education, the presence of a dynamic and strong teachers' union is a major asset.

Every day, teachers are on the front lines of the CEGEP system. There is virtually nothing in a college's life that doesn't affect them in one way or another. However, their commitment to institutional life is possible only insofar as they feel truly respected in their working environment.

This respect is expressed primarily through their means of representation. There is an enormous divergence between the views of unions and employers on what constitutes a context of mutual respect, and the source of this bone of contention rests on the refusal of a college administration to recognize the legitimacy of union representation. On the one hand, discussions and negotiations, even when they are heated, lead to solutions all can support because they are achieved through agreement and good faith on the part of both parties. On the other hand, the result can only be the deterioration, often severe, in the work environment.

We are professionals, not contractees. Our expertise and the very nature of the mission of higher education require that we have broad influence over the decisions taken in a college.

If we accept this reality and recognize that the organized community of teachers must have a real place in the governance of a college, it stands to reason that this influence can only truly be exercised on an organized basis. As many issues affect all teachers, it is essential not to multiply structures of representation speaking on behalf of teachers as a group.

The opposite would be absurd. For one thing, the issues, democratic functioning and persons being represented would be one and the same. What's more, the nature of the positions debated, expressed and adopted by the group of teachers does not depend on how we dress up their mode of organization!

Further still, an honest survey of higher education quickly shows that the most important issues that CEGEPs go through are often closely related to our working conditions. This is true of teaching. From the allocation of resources to class size, scheduling, office assignments, local practices and institutional policies, all is likely to affect the quality of our work.

This is why general assembly debates almost always make pedagogical references. And this is not just the case at general assemblies, but also at the FNEEQ.

To be successfully implemented, all major changes in a college must have the support of the majority of those who will be affected by them or who will be called upon to apply them. While disputes are inevitable in the life of a college, this is only possible when genuine respect is given to modes of representation, the cornerstone of a healthy working environment.

The capacity to recognize the importance of this way of functioning may not be all that is required to ensure the vitality of a CEGEP, but it is certainly necessary and should lead departments to periodically reflect on how they fit in to this dynamic.

Module 8

The Department and the Union

Union vitality and the integration of new members

The importance of union vitality requires raising the awareness of new members.

We discussed earlier the challenges of integrating new members into the teaching profession. A new person joining a departmental team is often overwhelmed by the many things that need to be done, understood and digested. Knowing the roles of each structure and body in the College, especially those of the Union, is admittedly not among their immediate priorities!

However, in many respects, it is important to quickly make new members aware of the Union. It's not just the “social ritual” of bringing a new teacher to meet the members of the union executive! In most colleges, the Union organizes a welcoming activity that accomplishes this and other functions.

But above and beyond this welcome, knowing of the union's existence, its physical location and its representatives is essential, if for no other reason than understanding the rights set out in the collective agreement.

Those who have just been hired by a college need to know where and to whom they should go for information or advice on their workload calculations, contract, seniority, right to file grievances, maternity leave, insurance coverage, etc. The sooner a new teacher knows where to go, the better it is!

It is understandably rare for someone to take on a union position in their first few years of teaching. However, early and active participation in union activities is possible, and certainly desirable. In this sense, new members should be encouraged to stay informed by, for example, consulting the local Union and FNEEQ websites, the FNEEQ's Facebook page, attending general assemblies and responding to the issues these may raise. Above all, new members should be encouraged to participate, form opinions and ask questions at union general assemblies.

The Union and working conditions

Recourse to the Union must be direct when working conditions are in question.

The collective agreement is complex. The numerous negotiations that have marked the history of CEGEPs have led the negotiating parties to take into account many elements that concern the rights of each member. The list of job priorities, the rules on being placed on availability, the different types of leaves available – all of these and many more subjects make up a set of rules that is not always easy to understand at first glance!

In departments, many union members have a solid understanding of the collective agreement and can undoubtedly respond quickly to questions asked. However, while some rules are very clearly established in the collective agreement, understanding them and how they have been interpreted must at times be supplemented by a knowledge of the by-laws, local agreements or practices. Local union executive members have this knowledge and are also in constant contact with union advisors who are expert in the field.

Representation

Recourse to the Union for any question about working conditions must therefore be direct. However, this is not simply a question of expertise: it is also a question of representation. This goes beyond the strict interpretation of the collective agreement to mandates given to the professional development committee, relations with the commission of studies, and so on.

Clause 2-2.06

In matters involving the negotiation, application and interpretation of the collective agreement, the College recognizes the Union as the sole representative of all professors covered by the accreditation certificate.

- ◆ **Union representation has on numerous occasions played an important role in the history of CEGEPs.** The actions and positions taken by unions helped us avoid the worst when the very existence of the CEGEP system was called in question in 2004, and also in preserving the integrity of general education and the province-wide nature of the College diploma, to name only a few recent issues. Each time major, far-reaching changes are discussed, union structures allow teachers to effectively express their points of view.
- ◆ **This representation also applies to individuals.** A department member who is called in to meet with a college administrator for the purpose of a reprimand, for example, may be accompanied by a union officer. In doing so, access to equitable and quality representation is preserved in cases of administrative reprimands. By knowing the nature of the reprimand, the Union is able to advise, defend and, where applicable, provide advocacy on behalf of the member.
- ◆ **This also applies to the department as a whole.** A department cannot “negotiate” directly with the local administration: workloads and release time cannot be negotiated piecemeal. Such a practice is not only contrary to the method agreed to for managing working conditions, but is also unethical. To act in such a way is to establish a practice that puts departments into competition with one another and encourages the administration to exercise a discretionary and arbitrary power that goes against our collective interests.

It is clear that the interests of a department may at times be in competition with those of other departments: for example, when program reviews or updates are being considered, or more generally in the allocation of teaching resources. However, the principles that must guide such decisions, in these areas as well as in others, are established on the teachers' side by decisions made in general assemblies. It is up to the Union to implement them, whether in the Labour Relations Committee (LRC), or through the actions of its representatives on the commission of studies. A frank and open collective discussion is far preferable, both in terms of results and work climate, to backroom deals.

This also holds true for the general assembly as a group of unionized teachers, specialists in their respective disciplines and experts in the field of college education. Many issues, including those having to do with institutional policies and the College's strategic plan, are the subject of consultation with the commission of studies. Some policies, like the College's policy on the evaluation of learning, for example, have a direct impact on teaching practices.

In such cases, the union assembly is the ideal forum for debating institutional policy while taking departmental practices into account. In this way, the teachers representing the members of the commission of studies can have a say in the debates and on policy.

Some administrations try to impose a system of individual representation on the commission of studies. Any such negation of our collective responsibility over the quality of college teaching cannot be tolerated.

The relationship between department and Union

The nature of the relationship that evolves between departments and the Union varies from one college to another. However, there is one constant: **a channel of communication that is fully functional and always open between the department and the Union**, usually through one person.

In some colleges, this person is a union delegate selected by the department to perform this function. The individual is often a member of the union council, which in many colleges acts as a kind of enlarged executive that looks at issues in play and discusses with these as well as the conduct of union affairs. In other colleges, the local culture has gradually led to department coordinators playing this role.

What is important is that whatever organizational model is adopted allows for the optimal circulation of information. E-mails, printed messages in mailboxes and a local union journal are useful and necessary instruments, but nothing can replace direct communication.

When a department member attends meetings of the union council, the commission of studies, the union general assembly, etc. he/she can report back to the departmental assembly. In the same way, a department's concerns, positions and views on issues can be transmitted to the Union via an individual who, as a member of the department also, fully understands the matters. In all cases, it is important that the department be well-informed of the union's social activities and of the debates taking place in its meetings.

It is important to ensure the quality of this direct communication between the department and the union.

SUMMARY

- ◆ The Union is a place of integration and reference for new teachers that allows them to better understand their rights enshrined in the collective agreement.

- ◆ Representation:
 - union action has an influence on the whole CEGEP system;
 - the Union provides the possibility for equitable and quality representation for all;
 - the Union is the sole actor able to negotiate directly with the administration. This is a question both of ethics and of the capacity to defend our collective interests.

- ◆ The transmission of information between the Union and department is crucial. Through this, the Union is kept informed of the conditions and concerns of the departments, and the departments are kept informed of union issues, which by their nature affect the working conditions of all teachers.