

L'essentiel de mon intervention portera sur les relations du travail. Plusieurs d'entre vous en ont déjà entendu parler, le climat des relations de travail au collège de la Région de l'amiante est un peu particulier dans ce sens que: les conflits ne sont pas nécessairement inexistant, mais ils sont généralement résolus sur place. Je ne crois pas qu'il existe au Collège un seul sujet, même un sujet à forte possibilité conflictuelle, qui ne puisse être discuté ou étudié.

Pour en arriver à un tel fonctionnement, il faut que se réalisent deux ou trois conditions que l'on doit considérer comme essentielles.

Premièrement et je pense qu'il s'agit là de la plus importante des conditions, il faut une volonté de faire en sorte que le collège fonctionne bien et donne les services auxquels sa clientèle est en droit de s'attendre. Dans le domaine des relations du travail, cette volonté doit être présente des deux côtés de la table.

Je crois sincèrement qu'il n'est pas nécessaire que toute l'administration ou tout le syndicat partage cette bonne volonté. Il s'agit que quelques individus, de chaque côté, des gens qui occupent des positions d'influence au sein de leur groupe respectif, veuillent établir un bon climat, pour que cela devienne possible. Il faut que ces individus se fassent mutuellement confiance et qu'ils réussissent à convaincre leur groupe que l'on peut faire confiance au groupe d'en face.

Ça ne se fait pas du jour au lendemain, c'est bien sûr. Dans les années 1975 ou 1976, le syndicat avait demandé au Collège de garder mobiles un certain nombre de jours fériés. Après de nombreuses discussions, le Collège acceptait, avec réticence, de laisser mobiles deux des treize jours fériés à titre d'essai. Aujourd'hui nous avons régulièrement sept ou huit jours de congés mobiles par année et tout le monde s'en porte bien. C'est même une contrainte de moins pour les Services pédagogiques lors de l'établissement du calendrier scolaire.

Lorsque nous avons demandé au Collège quelques années plus tard de discuter d'un horaire réduit pour la période d'été, le Collège a accepté et nous a proposé, en plus, une formule de flexibilité de l'horaire allant jusqu'à permettre aux gens qui le voulaient de faire leur semaine de travail en quatre jours plutôt que cinq, tout en maintenant ouverts certains services à la clientèle.

Cette flexibilité a tout d'abord été mal vue par les employés qui craignaient que le Collège ne tente d'étendre cet horaire flexible à la période de fonctionnement normal. Devant les assurances données par le Collège de limiter l'horaire flexible à la période estivale, l'horaire d'été, réduit et flexible, a été accepté et n'a jamais été remis en question depuis.

Une autre condition pour garder un bon climat de relations du travail, c'est la façon d'aborder et de résoudre les problèmes. On doit avoir comme but premier de trouver des solutions aux problèmes, des solutions qui soient satisfaisantes pour tous ceux qui sont concernés.

Il faut faire preuve d'ouverture d'esprit lorsque l'on définit un problème, qu'on en recherche les causes et les solutions possibles. **Ce qui est important, c'est de régler un problème, ce n'est pas de voir appliquer la solution que l'on préconise ou d'avoir gain de cause sur l'autre côté de la table.**

Un point important, c'est que les solutions ne sont pas nécessairement toutes dans les conventions collectives et qu'il est parfois nécessaire de naviguer dans des zones grises ou encore de carrément marcher sur la clôture, sans toutefois aller

à l'encontre des conventions et surtout sans léser qui que ce soit dans ses droits.

Les démarches non formelles et non officielles permettent aussi la discussion de problèmes ou de situations qui pourraient en amener, dans un cadre plus détendu et plus ouvert parce que ce qui s'y dit et s'y fait est moins engageant ou moins compromettant que lors des rencontres officielles. Je me suis rendu compte à plusieurs reprises que les gens qui ont un pouvoir de décision face à certains problèmes ou qui peuvent intervenir dans certaines situations données ne discutent pas et ne réagissent pas de la même façon selon qu'ils participent à une rencontre informelle ou à une autre qui soit officielle.

Un exemple de rencontres informelles ou non prévues à la convention: lors de la mise en place de la dernière convention, le Collège devait procéder à l'intégration des secrétaires selon de nouveaux critères. À la demande du syndicat, le Collège a accepté de faire cette intégration en consultation avec un comité syndical de quatre personnes qui, officiellement, avait un caractère consultatif mais qui, en réalité, a discuté chaque cas avec le Collège. Résultat: l'intégration était réglée en trois rencontres et aucune doléance n'a été déposée par personnes.

Une autre condition nécessaire à de bonnes relations entre les groupes est le respect que les personnes qui sont face à face doivent avoir les unes envers les autres. **On peut combattre les idées des gens, mais non les gens eux-mêmes.** J'ai déjà vu l'agent du personnel, juste avant une séance d'arbitrage, parier un pot de bière sur le résultat de l'arbitrage avec l'individu qui avait déposé le grief. C'est l'agent de personnel qui a dû payer le pot de bière et il l'a bu en compagnie du vainqueur du pari.

Je viens de le mentionner, il y a quand même des griefs qui sont déposés de temps à autre, mais la majorité trouvent localement leur solution. Ceux qui vont en arbitrage sont ceux qui dépassent les pouvoirs du Collège ou du syndicat à les régler ou encore qui ont des implications au-delà des conventions collectives, comme par exemple la question de la taxe sur les assurances collectives il y a quelques années.

Tout ce que je viens de vous dire peut vous paraître bien théorique ou même idéaliste. Je peux vous assurer cependant qu'avec une once d'ouverture d'esprit, trois grammes d'effort et un kilo de bonne volonté, on y arrive.

Le collège de la Région de l'amiante n'est peut-être pas le paradis mais c'est beaucoup plus que simplement vivable. Tant et aussi longtemps que l'on est capable de se parler entre syndicat et administration, on peut toujours améliorer ce qui existe et créer ce qui manque pour atteindre ce milieu idéal.

## C. Le décloisonnement

### PROBLÉMATIQUE

*Le cloisonnement des fonctions apparaît être l'une des causes importantes des difficultés qu'ont les intervenants dans un cégep à coordonner leurs interventions. Ils vivent souvent dans des compartiments étanches.*

*Comment favoriser et vivre les décloisonnements dans les établissements collégiaux entre les disciplines, les programmes, les départements, les catégories d'emploi, les services, les personnes? Le décloisonnement est-il un modèle ou un instrument de gestion?*

Communication de

Robert DUMAIS

Adjoint au directeur des Services éducatifs  
Cégep de Saint-Félicien

Madame, Monsieur,

Dans un premier temps, je tiens à remercier les organisateurs de ce colloque de permettre à un représentant d'un petit collège de région de vous présenter son point de vue... sur le décloisonnement. J'ai accepté de le faire avec beaucoup d'hésitation, même une certaine gêne.

Effectivement, nos professeurs sont généralement regroupés selon le programme de l'élève, et nos professeurs de philo, français, éducation physique formaient le département de formation générale. Nous avons beaucoup travaillé à l'élaboration de programmes professionnels selon un modèle dit d'approche-programme. Nous avons eu une structure regroupant les ressources humaines aux Services éducatifs, une approche de prise de décision et une gestion selon le programme de formation de l'élève.

Ma gêne vient du fait que, depuis quelque deux à trois ans, en réaction à la décroissance, certains administrateurs de mon collège ont réagi en se centrant sur le respect des normes à ne pas dépasser, oubliant la gestion par programme, et que nos professeurs de mathématique ont formé dernièrement un département de mathématique, que notre département de formation générale s'est scindé en département de philo, en département de lettres et langues, en département d'éducation physique. Vous sentez ma gêne, je me sens à l'étroit... un peu cloisonné. J'aurais de beaucoup préféré vous parler de formation professionnelle, comment un programme de formation et sa gestion doivent être centrés sur l'apprentissage, comment l'enseignement doit être centré sur le processus pédagogique, comment gérer un programme avec la nécessaire participation des professeurs, où se situe la reconnaissance des acquis de formation extrascolaires dans un programme professionnel. Ou encore de vous entretenir de l'élaboration d'un plan de développement pour notre collège.

En fait, cette volte-face de certains administrateurs et de certains professeurs de mon collège, je l'interprète comme le désir de rattraper les autres collèges, de gérer et avoir, enfin, des départements comme dans les autres collèges. Il est difficile d'être parmi les exceptions. On finit par croire qu'on n'est pas exceptionnel, mais hors norme, marginalisé. En fait, je les

soupçonne, lors d'un voyage à Montréal, d'avoir essayé quelque chose que nous n'avons pas chez nous, les transports en commun, et d'avoir succombé au slogan des chauffeurs d'autobus de la S.T.C.U.M.: «Avancez par en arrière». Lorsqu'on ne sort pas souvent, on en vient à perdre le nord et à ne pas toujours garder la tête froide. On essaie de faire comme tout le monde, pour se sécuriser. J'ai toujours cru que, lorsque l'on innovait, il était impossible de se retrouver, avec tout le monde, dans la moyenne. On est soit en avant, soit en arrière. Mais tout est question de point de vue, de critères de référence, d'où situer l'important.

Depuis mes débuts comme professeur en 1972, j'ai toujours cru que ce qui est important dans un collège, ce sont les élèves qui s'y trouvent. En fait, mon directeur des Services pédagogiques (d.s.p.), à l'époque, nous avait dit, à l'accueil, que l'important était ce qui se passait en classe, en laboratoire et en stage. Je trouvais que c'était plein de sens. Quoique le cours de botanique que j'avais à préparer ressemblait beaucoup au cours de Grands groupes végétaux que j'avais reçu à l'Université de Montréal. Oh, bien sûr, il y avait un peu moins d'heures de cours par semaine, mais j'enseignais au cégep... Ce que je n'acceptais pas, c'était le cours d'arthropodes qui provenait de l'Université de Sherbrooke... Vraiment, l'Université de Montréal était la meilleure. Enfin! Il faut bien faire des compromis et comprendre les professeurs qui font les programmes. Ils devaient connaître leurs affaires.

Mais il y avait, à l'époque, un collègue un peu dérangeant. Il croyait qu'il serait préférable de donner nos cours d'aménagement de la faune, l'été, sur le terrain. Il me semblait que c'était plein de sens. Nos spécimens ne sentiraient pas le «formol» et on se retrouverait là où se déroulent les phénomènes de la vraie vie. Le problème: le programme de formation. Bof! on changera le programme. Nous avons cru qu'en expliquant à la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) le problème, ça serait vite solutionné. On était proche du «bois». Il ne serait pas compliqué d'y organiser notre camp... beaucoup moins compliqué que d'essayer d'organiser une forêt dans un laboratoire qu'on n'avait pas... ça nous semblait beaucoup plus simple et fonctionnel. Notre d.s.p. d'alors était d'accord. Mais la D.G.E.C. avait ses façons de faire, ses normes...

Comme pour se justifier, mon collègue demandait à la D.G.E.C.: Comment se fait-il que les programmes ne sont pas faits en fonction de ce que l'élève devrait apprendre, avec des stratégies d'enseignement mieux adaptées? Pourquoi accepter des programmes faits en fonction de ce que les professeurs ont reçu à l'Université? Un programme ne doit-il pas être fait pour la formation de nos élèves! Pour qu'ils puissent occuper avec compétence la profession qu'ils ont choisie! C'était plein de sens. Mais c'était un peu trop décloisonné.

C'est là qu'on s'est «frappé»... aux normes... des programmes.

Et nous avons obtenu l'autorisation de développer un programme expérimental, centré sur ce que l'élève devait apprendre selon une approche d'enseignement sur le terrain et en stage où il apprendrait mieux, serait plus motivé dans un contexte moins artificiel...

En 1974, à la création des départements dans mon collège, nous avons cru bon regrouper les professeurs selon le programme de l'élève parce qu'il y avait des avantages certains, évidents dans l'organisation de l'enseignement, la création d'une dynamique parmi nos élèves à leur fournir l'encadre-

ment et le support pédagogiques pertinents. De plus, le biologiste qui enseignait en techniques infirmières se retrouverait avec les infirmières pour coordonner ses contenus, ses heures de cours et de laboratoire avec la formation des infirmières. Les professeurs de sciences trouvaient utile de se retrouver dans le même département puisqu'ils s'adressaient aux mêmes élèves. Notre d.s.p. du temps trouvait que c'était plein de sens. Et lorsqu'on avait des problèmes ou des projets, il s'agissait d'aller le voir, de lui expliquer ce qui entravait l'apprentissage de nos élèves ou ce qui nous permettrait de donner une meilleure formation à nos élèves. Il s'organisait avec les problèmes de ressources humaines, matérielles et financières.

Vous comprenez que l'on vivait pleinement notre décloisonnement. Et je pense que nos élèves recevaient une bonne formation, qu'ils étaient motivés à apprendre, et nous étions heureux de leur enseigner.

Nos vrais problèmes ont commencé lorsque l'on s'est retrouvé avec un directeur du personnel et un directeur financier. Oh! rassurez-vous, je n'ai rien de particulier contre ces fonctions, elles sont essentielles. Elles conditionnent beaucoup de choses. Et surtout beaucoup de contraintes. Subitement, on découvrait les normes des conventions collectives, les normes budgétaires, matérielles et financières et qu'il était de l'ordre des préoccupations d'un bon gestionnaire de gérer les normes... ministérielles. En fait, ces fonctions nécessitent aussi, sinon plus, de ses titulaires une préoccupation éducative tout autant que pour les cadres affectés à la pédagogie.

Lorsque je suis devenu adjoint en 1977, je me suis aperçu que ce qui dérangeait le plus mon d.s.p., c'était quelqu'un qui voyait la gestion des ressources humaines, matérielles et financières comme une finalité en soi et non comme des moyens d'accomplir notre mission d'éducation. Dans les relations avec nos professeurs, notre rôle consistait à se mettre d'accord sur ce qu'on visait comme éducateurs puisque notre fonction était d'être «en situation de services à l'apprentissage et à l'enseignement». Généralement, il est alors beaucoup plus facile de s'entendre sur la pertinence des moyens...

Mais nous avons vieilli. Nous nous sommes bureaucratisés. Nous avons appris à gérer les normes. Plusieurs de nos professeurs du secteur général et certains du professionnel ont appris à se centrer sur l'enseignement de leur discipline, à délaisser la notion de programme de formation et à négliger le processus d'apprentissage de l'élève.

Je crois qu'effectivement le cloisonnement des fonctions est l'une des causes importantes des difficultés qu'ont les intervenants dans nos cégeps à situer et à coordonner leurs interventions. Ils vivent souvent dans les compartiments étanches des plans de classification. Comme disait mon ancien directeur général, nos gens n'ont jamais été aussi peu sécurisés que depuis qu'ils ont acquis la sécurité d'emploi conventionnée.

Le décloisonnement n'est surtout pas une mode ou une série de recettes. Il est tout au plus une approche, une façon de faire, une démarche. En fait, je vous le dirai comme je le ressens: le décloisonnement est plus de l'ordre d'une résultante que d'un but à viser. Et s'il doit viser quelque but, ce ne doit être qu'à responsabiliser nos gens à comprendre et à se situer dans les processus où ils interviennent, à se positionner relativement aux trois processus institutionnels majeurs: le processus d'apprentissage de l'élève, le processus pédagogique et le processus de relation avec le client.

Nos dirigeants de collège doivent, à mon humble avis, être d'abord et avant tout des gens qui ont les idées claires sur leur rôle d'éducateur. Ils ne gèrent rien d'autre que de l'éducation, des services d'éducation à nos différentes clientèles. Ils doivent avoir les idées claires sur le processus d'apprentissage, le processus pédagogique et la nature des différentes relations à établir avec le client. C'est la seule façon de pouvoir juger de la pertinence des décisions à prendre.

Dans la compréhension de sa mission éducative, le cégep doit donc situer son rôle par rapport aux besoins du processus d'apprentissage total du jeune ou de l'adulte. Il pourra ainsi définir son offre de service de formation en fonction de la demande exigeante du processus d'apprentissage et utiliser ses ressources en fonction de ces priorités.

Le processus pédagogique s'inspire essentiellement de deux sources pour justifier sa cohérence: le programme de formation et le processus d'apprentissage de l'élève. La démarche pédagogique est le lien essentiel, le facteur de cohérence ou d'incohérence des services de formation offerts par le cégep. La démarche pédagogique se caractérise par sa fidélité au programme de formation et son adaptabilité au processus d'apprentissage. Elle conditionne la compétence acquise par l'élève et, de ce fait, définit la qualité du service offert par le collège, donc la nature et la justification des interventions de ses membres. Elle fonde la pertinence des besoins en ressources humaines et matérielles que le collège met en place.

En réalité, depuis trop longtemps déjà, nos établissements sont gérés selon la théorie des boîtes noires. Le professeur, ne sachant pas trop ce qui se passe dans la tête de ses élèves, évite de s'intéresser, de savoir ce qui s'y passe, de questionner et suivre le cheminement d'apprentissage de son élève, d'être à son écoute, attentif aux moindres difficultés. Trop souvent, la non-responsabilisation, la non-prise en charge de son rôle d'éducateur a des impacts énormes sur le nombre d'abandons et d'échecs. Alors l'évaluation sert à fournir une réponse normalisée d'un apprentissage qu'il faut bien vérifier pour fin de certification.

La seconde boîte noire est la classe. Nos gestionnaires pédagogiques, ne sachant pas ce qui se passe en classe, en laboratoire et en stage, croient que la répartition des ressources humaines, matérielles et financières doit être normalisée puisque c'est la seule façon d'être équitables, justes et performants. Il faut être capables de rendre des comptes au Ministère. D'ailleurs, croyant avoir peu d'emprise, comme gestionnaires, sur le processus d'apprentissage et le processus pédagogique, ils s'abandonnent à la gestion par normes!

La troisième boîte noire est le collège. Pour la D.G.E.C., nos collèges sont dans l'incapacité de fournir les preuves de la qualité des diplômes qu'ils demandent d'émettre, les gestionnaires ont peu d'emprise sur la gestion de la qualité de la formation donnée. Oh! il y a bien une politique d'évaluation des apprentissages, mais allez-y voir! Il faut donc répartir les ressources humaines, matérielles et financières selon des normes égalitaires, équitables, justes. Et le vérificateur externe doit veiller au grain.

Dans la théorie de la gestion des boîtes noires, le problème découle que l'on gère pour la moyenne, tant pis pour les écarts puisqu'ils ne rentrent pas dans les standards. En fait, on fait fi des besoins réels, des cas d'exception, hors norme, des exceptionnels. On gère la répartition des biens et services, sans égard à la qualité puisqu'il faut assurer la gestion des grands nom-

bres. C'est le modèle type des structures à fonctions compartimentées, bureaucratisées où l'on opère et gère par normes réglementées ou conventionnées. Et l'élève dans tout ça? Bof! Une tête de pipe.

Pour briser cette approche de gestion par les normes, il faut responsabiliser les divers intervenants à maîtriser le processus d'intervention qu'ils gèrent: amener l'élève à prendre le leadership et à se rendre responsable de son apprentissage, lui apprendre à apprendre, dirait Edgar Faure. Les seules garanties de l'acquisition de son autonomie, de son passage à l'âge adulte résident dans la mise en place de stratégies pédagogiques de prise en charge de son développement global.

Par la responsabilisation des professeurs et des professionnels non enseignants à intervenir de façon complémentaire et intégrée dans le processus pédagogique global de l'élève, on les amène à exercer un leadership qui leur permet d'être à l'écoute, de comprendre, à se positionner dans la réponse aux besoins d'apprentissage, de cheminement, de développement de l'élève, à participer aux stratégies pédagogiques en cohérence avec le programme de formation et le processus d'apprentissage des élèves. L'éducation est d'abord une oeuvre collective, de société. Mais attention! Je ne veux surtout pas dire que n'importe qui fait n'importe quoi et n'importe comment!

Le leadership du gestionnaire est de mettre en place les mécanismes et stratégies de concertation, de participation articulée des personnels affectés aux processus organisationnels en cohérence avec les problématiques socio-économiques et socio-culturelles du programme de formation. Cette approche ne commencera pas uniquement par la rituelle fixation des objectifs, mais de façon antérieure à toute la dynamique qui en sous-tend leur fixation selon le concept d'appropriation de ceux-ci. En fait, ils doivent avoir une vision globale de l'éducation. C'est essentiel. Par la suite, la nature des interventions s'impose d'elle-même. Mon grand-père disait toujours qu'on ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif, fût-il le meilleur. Vous comprendrez que je me situe à l'enseigne du leadership par contagion et à l'opposé du dirigisme. L'un des premiers rôles, des premières tâches du leader est de s'occuper, se préoccuper du moral de ses troupes. Blake et Mouton le décrivent comme suit dans «La 3e dimension du management» (p.130):

«L'essence d'un bon leadership est de traiter chaque individu comme un être unique qui a besoin d'un leadership spécifique pour adhérer pleinement aux exigences organisationnelles... Cette implication est durable lorsqu'elle procure à chaque individu un haut degré de satisfaction personnelle exempte de stress. La stimulation et l'excellence ne sont alors pas compromises, et chaque personne se sent portée naturellement à un degré élevé de contribution, plutôt que forcée. Le point important est que chaque situation est différente, et doit être gérée en conséquence.»

Et Blake et Mouton poursuivent (p. 133):

«Tout comme les principes de l'aérodynamique, de la nutrition, de la physique et de la biologie doivent être respectés, ceux qui sous-tendent le comportement de leadership doivent être suivis dans la pratique du management. On ne peut pas abandonner les principes simplement parce que l'on est confronté à une situation nouvelle.»

De même que le processus d'apprentissage dépasse de beaucoup la démarche académique, de même le processus péda-

gogique est beaucoup plus large que la prestation de l'enseignement dans une discipline donnée ou un cours de concentration donné. Le processus pédagogique a pour fonction de guider l'élève dans son acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être vers la situation d'adulte. Cette mission engage toutes les ressources de l'établissement. En ce sens, tous les intervenants dans nos collèges sont des témoignages d'adultes matures en situation de service, plus ou moins direct, selon la fonction occupée, à la démarche d'apprentissage de la vie de nos jeunes des collèges. Apprendre, est un style de vie.

Ceux qui considèrent que les besoins de formation doivent définir les services s'élèvent contre l'approche bureaucratique de l'éducation. Nous sommes tous des éducateurs, disent-ils, et cependant nous faisons si peu d'éducation. Il faut resituer le processus décisionnel dans ce contexte, aplatir la structure décisionnelle, permettre que les décisions se prennent au niveau des besoins, au niveau des élèves, recentrer la vie institutionnelle autour de l'éducateur, non du travailleur de l'enseignement, constituer autour du programme de l'élève une équipe d'éducateurs qui puissent le guider, le soutenir dans son difficile processus d'apprentissage, donner à cette équipe une souplesse d'action qui lui permette d'adapter ses stratégies à l'évolution des facteurs socio-économiques, socio-culturels, aux particularités des professions, aux différents cheminements des élèves, au suivi nécessaire avec ses cheminements antérieurs notamment du secondaire, en un mot concentrer ses efforts sur les vrais défis et apporter des réponses neuves aux besoins actuels. Le système s'est tellement enlisé dans la bureaucratie que celle-ci forme désormais une épaisse croûte autour de chacun et l'empêche de se mettre au diapason des tensions, des inquiétudes, des difficultés, des espoirs de la vie des élèves. Tel est le principal obstacle au développement de nos cégeps et tels sont les défis à relever pour répondre aux besoins de l'avenir.

Je vous remercie.

---

Communication de

**Pierre IMBEAU**

Coordonnateur de l'Éducation des adultes

Cégep de Bois-de-Boulogne

---

## AU CÉGEP, DES CLOISONS À REPLACER

Mes chers amis,

Le colloque des 20 ans des cégeps propose un temps d'arrêt, de bilan, de réflexion sur les 20 premières années de l'existence du réseau public des collèges du Québec.

Pour plusieurs d'entre nous, c'est l'occasion de faire le point sur la partie la plus active de notre carrière d'éducateurs professionnels enseignants, non-enseignants, administrateurs... ou les trois à la suite!...

Ce qui a rendu cette carrière particulièrement captivante, a été la possibilité de développer une nouvelle profession: éducateur de cégep; de bâtir l'environnement dans lequel on l'exerçait: le cégep, et de façonner en même temps la première génération de Québécois de l'ère de l'accessibilité.

Mes chers amis, c'est dans le contexte de notre responsabilité collective de créateurs des cégeps que je vous invite à