

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DYNAMIQUE SOCIO-POLITIQUE
DU CHANGEMENT PLANIFIÉ
DANS UNE ORGANISATION D'ENSEIGNEMENT:
LE CAS D'UN CÉGEP

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MONIQUE L'HOSTIE

AOÛT 1998



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*À la mémoire de mon grand-père
Eugène Nadeau*

REMERCIEMENTS

Un parcours de formation devient véritablement intéressant lorsqu'il permet une rencontre avec des gens remarquables. Au cours de ma démarche doctorale, j'ai eu cette chance de croiser sur ma route des individus qui m'ont fait grandir intellectuellement et professionnellement à cause de leur propre qualité. Je profite de l'occasion qui m'est offerte ici pour exprimer toute ma gratitude tout d'abord aux professeurs Marta Anadon et Louis-Philippe Boucher lesquels forment mon comité de direction de thèse. Les années passées à travailler avec eux ont été fécondes à plus d'un point de vue. Leur engagement indéfectible dans les tâches qu'ils assument en même temps que la rigueur dont ils font preuve en tant que formateurs et en tant que chercheurs, leur intelligence des personnes et des situations, leur passion profonde pour tout ce qu'ils font, ont été pour moi une source d'inspiration jamais tarie.

Je tiens aussi à souligner la contribution significative à ma formation doctorale de plusieurs professeurs de l'Université du Québec impliqués dans la réalisation des activités collectives offertes à l'Université du Québec à Montréal. Je tiens à remercier plus particulièrement Madame Catherine Garnier de l'UQAM qui agissait en tant que responsable des séminaires d'orientation et de synthèse, à l'époque où j'ai réalisé ces activités, ainsi que Monsieur Renald Legendre, lui aussi de l'UQAM et responsable du cours *Recherche en éducation*, pour la conviction avec laquelle il a défendu la nécessité et la très grande pertinence d'une approche de recherche globale et multidisciplinaire dans l'étude des phénomènes en éducation et pour l'éducation. Mes

remerciements les plus sincères vont aussi à Monsieur Arthur Gélinas, professeur à l'UQAR. Ce dernier a été non seulement co-responsable des séminaires auxquels j'ai participé à Montréal mais il m'a aussi accueillie à Rimouski lors de mon premier stage de formation à la recherche, au sein de l'équipe de chercheurs qu'il dirigeait alors dans le domaine de l'éducation pour la santé. Chacun, à sa manière, m'a incitée à aller un peu plus loin sur la route de la recherche et à mieux définir mes intérêts, mon questionnement et mes préoccupations de chercheur.

La formation doctorale est certes exigeante à plus d'un point de vue, notamment parce qu'elle prend du temps, un temps que l'on vole en bonne partie à ceux et celles qui nous sont chers et qui en font les frais. Je tiens tout particulièrement à remercier mon conjoint Roch, et mes filles, Valérie et Sophie, pour la patience dont ils ont fait preuve et pour l'empathie manifestée avec constance à l'endroit d'une femme et d'une mère souvent absente, au sens propre comme au figuré. Ma reconnaissance va aussi à mes parents, Gisèle et Roland, pour les nombreux encouragements dont ils m'ont gratifiée, avec des mots, bien sûr, mais aussi avec mille et un gestes concrets de soutien tout au long de ma démarche.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux et celles que j'ai rencontrés sur le terrain au cours des six mois qu'a duré mon enquête. La qualité de l'accueil ainsi que la remarquable collaboration des individus et des groupes, membres du personnel, syndicats, services et organismes du collège, valent la peine d'être soulignées.

La contribution de tous et de chacun à l'avancement des travaux relatifs à la thèse est inestimable.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	ii
Table des Matières	iv
Liste des figures	x
Liste des tableaux.....	xi
Liste des abréviations, sigles et acronymes	xii
Résumé.....	xiii
Introduction.....	1
PROBLÉMATIQUE, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	5
CHAPITRE I.....	16
CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU MOUVEMENT DE CHANGEMENT PLANIFIÉ DANS LES CÉGEPS.....	16
1.1 La décennie '80: le choc et les effets d'une crise économique	17
1.2 Un aperçu des enjeux pour les collèges publics à l'aube des années '90.....	22
1.3 Face à la multiplication des contraintes et des défis: une stratégie de planification du développement.....	28
1.4 La contribution des agents et la collaboration attendues: le problème de la mobilisation d'un personnel démobilisé	35
Notes et Références.....	43

CHAPITRE II	46
LE CHANGEMENT PLANIFIÉ : SURVOL CRITIQUE DES ÉCRITS SUR LA QUESTION.....	46
2.1 Le concept et son réseau notionnel	47
2.2 L'innovation ou le changement/ solution : un contenu défini par les experts	48
2.3 L'intervention : une vision techniciste dominante.....	50
2.3.1 Le modèle de procédure	51
2.3.2 La stratégie de changement.....	51
2.3.3 Les approches classiques.....	53
2.3.4 La participation du système client.....	57
2.3.5 Le thème de la résistance au changement	60
2.3.6 L'optique techniciste : centration sur l'expertise	62
2.3.7 Une recherche de l'efficience.....	63
2.4 L'organisation et le changement : une perspective sociologique fonctionnaliste.....	64
2.5 Des fondements théoriques alternatifs.....	67
Notes et Références.....	76
CHAPITRE III	77
FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE	77
3.1 L'acteur, l'interprétation de la réalité et l'engagement dans l'action	77
3.1.1 La production de significations	78
3.1.2 La mise en œuvre d'une rationalité.....	79
3.1.3 L'exercice d'une liberté.....	79

3.1.4 Un comportement stratégique	82
3.2 Les acteurs et les construits d'action collective	84
3.2.1 L'organisation comme construit social	85
3.2.2 La question du pouvoir	85
3.2.3 Le concept de jeu et le système d'action concret	87
3.2.4 Les interactions sociales et la communication humaine	89
3.2.5 Raisonnement stratégique et raisonnement systémique	94
3.3 Les systèmes humains et le changement comme innovation sociologique	96
Notes et Références.....	105
CHAPITRE IV.....	106
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	106
4.1 Introduction.....	106
4.2 L'étude de cas	107
4.2.1 Le cas à l'étude	110
4.2.2 La sélection du Collège	111
4.2.3 Les unités d'investigation	112
4.2.3.1 L'organisation	114
4.2.3.2 Les services liés à l'enseignement régulier	115
4.2.3.3 Les acteurs du processus.....	117
4.3 L'enquête	118
4.3.1 La planification de l'enquête.....	118
4.3.1.1 La période visée par l'investigation	119

4.3.1.2 Emprunts aux méthodes historique et ethnographique.....	122
4.3.1.3 La stratégie générale d'enquête.....	125
4.3.1.4 Le plan de collecte du matériel empirique.....	129
4.3.2 La réalisation de l'enquête	132
4.3.2.1 Le pré-terrain	132
4.3.2.2 Le déroulement de l'enquête à l'échelle du collège.....	134
4.4 Le corpus des données	137
4.4.1 Constitution du corpus des données	137
4.4.2 Les types de données: précautions prises en vue de l'analyse.....	138
4.4.3 Crédibilité et fiabilité des données du corpus	141
4.4.4 La stratégie d'analyse des données du corpus	142
4.4.4.1 Découpage et organisation des données	142
4.4.4.2 Mouvements d'analyse.....	146
Notes et Références.....	150
CHAPITRE V	152
LES TEMPS FORTS ET LES PHASES DU PROCESSUS.....	152
5.1 Le cégep étudié : principales caractéristiques liées à l'enseignement régulier	153
5.2 Le système d'action existant et les changements réclamés par les acteurs	155
5.3 La phase préparatoire à l'opération «plan de développement».....	165
5.3.1 Les travaux préliminaires (TF 1)	165
5.3.2 Le lancement de l'opération «plan de développement» (TF 2)	183
5.3.3 La dynamique socio-politique caractérisant la phase préparatoire.....	187

5.4 La phase d'élaboration du plan institutionnel de développement.....	195
5.4.1 Les consultations élargies, le travail d'écriture et la proposition globale de développement (TF 3)	196
5.4.1.1 Les ateliers	197
5.4.1.2 La journée d'étude de février	204
5.4.1.3 La Proposition globale de développement : un texte-clé.....	205
5.4.2 Avis, mémoires et audiences publiques: la poursuite des consultations et du travail d'écriture du plan de développement (TF 4).....	208
5.4.3 L'adoption du plan par le C.A. et l'échéancier de réalisation (TF 5).....	211
5.4.4 La dynamique socio-politique caractérisant la phase d'élaboration	217
5.5 La phase d'implantation du plan institutionnel de développement.....	226
5.5.1 Le lancement de l'opération implantation : le rendez-vous manqué (TF6)	226
5.5.2 L'appropriation par les services des projets à réaliser, les stratégies d'implantation et les actions engagées (TF 7).....	230
5.5.3 La dynamique socio-politique caractérisant la phase d'implantation	249
5.6 Le processus dans son ensemble	255
Notes et Références.....	268
Conclusion	283
Bibliographie.....	293
Annexe I : Outils utilisés en conjonction lors des entrevues	307
1.1 Protocole d'entrevue	308
1.2 Plan de développement : Résumé schématique des activités (Hiver 1987 --- Hiver 1992).....	310
1.3 Les ateliers : Liste des thématiques abordées (aide-mémoire)	311

1.4 Plan de développement : Les grands axes de développement (aide-mémoire).....	312
--	-----

LISTE DES FIGURES

3.1 Réseau notionnel.....	104
4.1 Le cas et les unités d'investigation	113
4.2 Le processus de changement planifié sur l'axe du temps	120
4.3 Les mouvements de l'analyse.....	149

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Fondements théoriques	73
4.1	Les phases de la démarche d'enquête	126
4.2	Plan de collecte des données.....	131
4.3	Les temps forts (TF) du processus	143
4.4	Liste des rubriques prédéterminées en vue de l'organisation des données à l'intérieur de chaque temps fort	145
5.1	Aspects problématiques des interactions sociales identifiés par les acteurs	157
5.2	Changements en matière d'interactions sociales réclamés par les acteurs	163
5.3	Principales caractéristiques de l'entreprise de changement planifié telles que prévues au départ	172
5.4	Principaux projets de changement portés par le plan de développement touchant l'enseignement régulier	213

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

C.A.: Conseil d'administration

CÉGEP: Collège d'enseignement général et professionnel

C.P.: Commission pédagogique

C.R.T.: Comité des relations de travail

C.S.N.: Confédération des syndicats nationaux

D.G.: Directeur général

D.R.H.: Directeur des ressources humaines

D.R.M.: Directeur des ressources matérielles

D.S.A.E.: Directeur des services aux étudiants

D.S.P.: Directeur des services pédagogiques

M.E.D.: Mis en disponibilité

P.D.D.: Plan de développement

P.N.E.: Professionnel non enseignant

R.C.D.: Responsable de la coordination départementale

S.A.E.: Services aux étudiants

RÉSUMÉ

L'approche par étude de cas, privilégiée dans le cadre de cette recherche, ainsi que l'adoption d'une triple perspective d'analyse soit, interprétative, interactionniste et stratégique, apportent un éclairage neuf permettant de mieux comprendre comment se joue le jeu du changement planifié dans un établissement d'enseignement. C'est-à-dire, lorsque le processus est vécu à une échelle institutionnelle et implique de nombreux acteurs, individus, groupes, services et instances de l'organisation.

Le cas à l'étude, soit celui de l'élaboration d'un plan institutionnel de développement dans un cégep puis de la mise en oeuvre des projets de changement portés par le plan, montre que le changement, en tant que résultat, est imprévisible. C'est-à-dire, qu'il est nécessairement contingent puisque coproduit à travers un système d'action concret et spécifique, au sein duquel agissent et interagissent une pluralité d'acteurs poursuivant des objectifs plus ou moins convergents. Le cas à l'étude illustre aussi à l'évidence le caractère non linéaire et multidirectionnel d'une démarche collective de changement.

En effet, le processus met en jeu non seulement la logique et la rationalité de la personne ou du groupe assumant le leadership de l'opération mais aussi d'autres rationalités et logiques d'acteurs qui se rejoignent, se heurtent, se complètent ou s'ignorent. Il en résulte des négociations et des délibérations marquant le parcours de changement, que nul ne peut prévoir, et dont l'issue, tout aussi imprévisible, oriente la suite des événements dans une certaine direction, menant parfois à un changement de cap radical voire, à un retour à la case départ. Cela sans compter la mouvance des conjonctures ainsi que les transformations imprévues qui s'opèrent dans la foulée même du processus et qui présentent, toutes deux, autant d'aspects aléatoires susceptibles aussi bien de contrarier que de renforcer l'action projetée par le ou les leaders de la démarche. Ainsi, même soigneusement élaboré, un plan d'intervention conçu pour être mis en application dans un système social sera tôt ou tard battu en brèche par la logique du terrain étant entendu que nul ne peut anticiper dans les moindres détails ce qui adviendra

dans le feu de l'action collective. D'où la nécessité d'ajuster un tel plan au fur et à mesure qu'évolue l'action collective.

Cela dit, le cas à l'étude indique aussi qu'il est possible et même souhaitable d'infléchir le processus de manière à favoriser l'établissement de consensus véritables et la concertation dans l'action. C'est-à-dire qu'il est possible, malgré la poursuite de buts divergents et la défense d'intérêts personnels, d'identifier des objectifs et des moyens d'action ralliant les différents acteurs impliqués. Une telle possibilité apparaît liée à une gestion efficace des processus d'information et de communication entre les acteurs concernés et relève de l'individu ou du groupe assumant le leadership des opérations. Un tel type de gestion implique nécessairement la mise en place de dispositifs de délibération ainsi que la formation de groupes de travail ayant une réelle marge de manoeuvre dans l'action.

INTRODUCTION

La présente recherche est centrée sur l'étude d'un cas, soit celui de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un plan institutionnel de développement dans un collège du Québec, en vue de mieux comprendre la dynamique socio-politique d'une entreprise de changement planifié vécue à l'échelle d'une organisation d'enseignement. La question générale, posée au départ de l'étude, se formulait ainsi: de quelles manières les acteurs à l'oeuvre dans une même organisation d'enseignement, vont-ils arriver, s'il y a lieu, à transformer ce qui existe dès lors où ils sont conviés à réaliser des projets de changement en vue d'améliorer la qualité de leur intervention éducative ainsi que plusieurs autres aspects de leur réalité professionnelle et institutionnelle?

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une vaste enquête, à la fois de type historique et de type ethnographique, dans l'un des nombreux cégeps ayant pris le virage du changement planifié au cours des années '80. Les résultats de l'enquête nous ont permis de reconstruire la trame des événements ayant jalonné, sur une période de cinq ans, la démarche de changement intentionnel entreprise dans le collège concerné, à partir des toutes premières initiatives prises par le directeur général pour amorcer le projet dans l'organisation jusqu'à la dernière année d'implantation des projets de changement portés par le plan institutionnel de développement, lequel a été élaboré à l'interne, suivant une approche participative. L'angle privilégié pour l'analyse des divers temps forts et des diverses phases du processus à l'étude a comme principaux points d'ancrage les propositions théoriques de l'approche stratégique et systémique explicitées

par Crozier et Friedberg dans leur ouvrage *L'acteur et le système* (1977). Ainsi, nous avons centré notre attention sur les stratégies déployées par les divers agents impliqués tout au long du processus (individus, groupes, services et instances du collège) et sur l'articulation d'ensemble de ces stratégies en contexte. Cela, en vue de décrire, analyser et interpréter le jeu des interactions entre les individus et les groupes impliqués dans un travail collectif d'élaboration du social; notre proposition heuristique de départ stipulant que ce jeu impliquant de nombreux acteurs a un impact sur l'évolution de la démarche planifiée en vue du changement ainsi que sur l'issue du processus, à savoir le maintien ou la transformation des construits organisationnels existants au départ.

Mais pourquoi ce cas particulier de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un plan de développement dans un collège plutôt qu'un autre cas? Pourquoi chercher à mieux comprendre la dynamique socio-politique d'une démarche collective de changement intentionnel plutôt qu'un autre aspect du changement planifié? Pourquoi cette question générale de recherche? La toute première partie du présent rapport, intitulée *Problématique, question et objectifs de recherche*, répond à ces trois questions.

Vient ensuite, au *chapitre I*, la description du contexte d'émergence du mouvement de changement planifié dans les cégeps. Dans le cadre de ce chapitre, il est d'abord question du choc et des effets de la crise économique du début des années '80 sur la société québécoise en général et sur les organisations d'enseignement en particulier. Nous donnons ensuite un aperçu des grands enjeux qui ont dès lors confronté les dirigeants des collèges publics et expliquons pourquoi, du point de vue des directions de collèges, la stratégie de planification du développement de leur organisation est alors apparue comme le meilleur moyen de faire face à la multiplication des contraintes et des défis à l'aube de l'actuelle décennie. Enfin, l'épineux problème que posait alors à ces dirigeants la mobilisation d'un personnel profondément démobilisé est évoqué. Le texte de la thèse se subdivise ensuite de la façon suivante.

Le chapitre II propose un survol critique des écrits sur la question du changement planifié. Nous traitons d'abord du concept lui-même et de son réseau notionnel. Nous voyons ensuite le concept de l'innovation, se définissant en tant que changement/solution dont le contenu se trouve prédéterminé par des experts, puis celui de l'intervention, porté par une vision techniciste sous-jacente à la représentation que s'en font bon nombre de spécialistes du champ. Il est question ensuite de la perspective fonctionnaliste inspirant la très grande majorité des écrits traitant de l'organisation et du changement. Enfin, nous introduisons les principaux fondements théoriques alternatifs sur lesquels s'appuie le cadre conceptuel élaboré dans le cadre de la thèse.

Ces fondements théoriques alternatifs font l'objet du *chapitre III* et se présentent regroupés en trois sections distinctes: d'abord, l'acteur, l'interprétation de la réalité et l'engagement dans l'action (soit une perspective interprétative) puis, les acteurs et les construits d'action collective (soit une perspective interactionniste) et, enfin, les systèmes humains et le changement comme innovation sociologique (soit une perspective stratégique et systémique). Les diverses perspectives retenues conduisent à l'idée d'un changement qui serait coproduit par les acteurs impliqués dans un même système d'action.

Le chapitre IV expose et explicite en détail le dispositif méthodologique élaboré et mis en oeuvre en vue de la collecte, du traitement et de l'analyse du matériel empirique nécessaire à la réalisation de l'étude.

Les résultats de l'analyse du cas sont présentés dans le cadre du *chapitre V*. Après avoir résumé les principales caractéristiques de l'organisation étudiée et tracé un certain portrait des préoccupations et des attentes portées par les acteurs au départ de la démarche visant à doter le collège d'un plan de développement, nous analysons d'abord le travail préparatoire accompli par plusieurs acteurs-clés juste avant que ne s'amorce

véritablement le processus d'élaboration du plan de développement puis, nous analysons la phase d'élaboration en tant que telle. Chacune des phases (phase préparatoire à l'opération puis phase d'élaboration du plan institutionnel) est découpée en temps forts; chacun de ces temps forts est analysé en soi, après quoi nous dégageons et interprétons la dynamique socio-politique caractérisant la phase concernée. Suivant la même procédure, nous rendons compte ensuite des résultats de l'analyse concernant la phase d'implantation des projets de changement portés par le plan. La dernière section du chapitre concerne le processus dans son ensemble (trois phases et sept temps forts au total) et vient clore l'exposé des résultats de l'étude du cas.

Enfin, la contribution de la recherche à une meilleure compréhension de la dynamique socio-politique du changement intentionnel dans les organisations d'enseignement, les autres apports de l'étude à l'enrichissement des connaissances de même que les limites identifiées à cette étude de cas, sont présentés dans la dernière partie intitulée *Conclusion*.

PROBLÉMATIQUE, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Depuis plusieurs années déjà, de la maternelle à l'université, le développement des organisations d'enseignement ne peut plus se faire dans les mêmes conditions que par le passé, ni à la manière ou avec les moyens d'une époque révolue. La crise économique du début des années '80 a en effet marqué d'une pierre la fin d'un règne de croissance continue et d'abondance des ressources auquel s'était habituée la société québécoise tout au long des décennies '60 et '70. Le couperet de la "rationalisation" s'est alors abattu sur les organisations des secteurs public et para-public. Il fallait réduire les coûts des systèmes et "couper dans le gras", pour reprendre une expression maintes fois entendue à l'époque... Cela s'est traduit par des mises à pied massives, des coupures budgétaires souvent drastiques, une augmentation substantielle des tâches, un gel des salaires, etc.

Or une autre exigence allait bientôt venir se greffer à la première: répondre à une demande accrue de services, et de services de qualité, en particulier dans les domaines de la santé et des services sociaux. Comment faire face à cette situation alors même que les ressources se réduisaient comme une peau de chagrin? La solution, selon une certaine logique gestionnaire, devait passer par une augmentation de la productivité du personnel resté en poste ainsi que par une planification plus efficace. Cette époque a vu fleurir et se populariser de nouvelles approches en gestion des ressources humaines. Ces approches se sont développées autour de concepts tels que la participation des employés aux bénéfices et à la prise de décision, la flexibilité dans l'organisation du travail,

l'efficience, la qualité et l'excellence... Concurrence oblige! Le monde de l'éducation n'a pas échappé à cette nouvelle "zeitgeist" issue de la double contrainte: faire plus avec moins. Ainsi, un certain nombre de directions des établissements publics d'enseignement ont opté pour une nouvelle approche du "facteur humain" dans l'organisation et plusieurs se sont tournés vers la planification à moyen terme en vue du développement de leur institution. Ce fut notamment le cas dans les collèges d'enseignement général et professionnel, communément appelés les cégeps.

Ainsi, vers la fin des années '80, une majorité de dirigeants des collèges publics du Québec prenaient la décision d'engager leur institution sur la voie du changement planifié en vue d'en assurer le développement. Cet engagement s'est concrétisé dans chacune des organisations concernées par l'adoption d'un plan institutionnel de développement qui explicite les visées à poursuivre, fournit des orientations générales pour l'action et par le fait même, circonscrit et priorise des projets de changement à réaliser sur une période de quelques années. L'opération constitue ce qu'il convient d'appeler un virage organisationnel majeur en ce qui a trait notamment aux pratiques de planification en vigueur dans la plupart des cégeps depuis leur création; ces pratiques se résumant généralement à une planification à court terme, de type opérationnel. En ce sens, l'opération représente en elle-même un changement majeur dans les pratiques de l'institution.

Mais l'opération représente aussi et surtout un formidable défi en ce qui regarde la mobilisation des personnels, en particulier lorsque les instigateurs d'une démarche comme celle-là annoncent leur intention de travailler en vue d'une transformation réelle de ce qui existe et non pas seulement de réaliser une activité qui au bout du compte ne ferait qu'ajouter "un catalogue de vœux pieux" aux "montagnes de papier" qui encombrement déjà les collèges et qui ne changerait "pas vraiment les activités quotidiennes" (Collège Ahuntsic, 1987, doc.I, p.9).

Lorsqu'une institution s'y engage sérieusement, la démarche de changement planifié va exiger des agents concernés qu'ils agissent dans une optique autre que celle de la préservation du statu quo et cette démarche va requérir, tôt ou tard, leur contribution et leur collaboration. Cette coopération des personnels peut être nécessaire dès la phase d'élaboration du plan de développement, selon le modèle plus ou moins "participatif" privilégié par les instigateurs de la démarche, ou seulement un peu plus tard en phase de réalisation des projets de changement portés par le plan institutionnel. Chaque agent ou groupe d'agents étant susceptible à ce moment-là d'être interpellé afin de contribuer spécifiquement à l'un ou l'autre de ces projets et chaque agent ou groupe d'agents étant appelé à collaborer avec d'autres intervenants étant donné le caractère collectif de la plupart, sinon de la totalité, des projets de changement à réaliser dans l'organisation. Tôt ou tard, dans le cadre d'une démarche institutionnelle, la contribution des individus et des groupes de même que la collaboration des uns avec les autres deviennent incontournables.

La mobilisation des agents représente donc un défi important, étant entendu que ni la contribution individuelle de chacun, ni la collaboration des agents entre eux ne sont données au départ, que rien ne les garantit a priori (Crozier et Friedberg, 1977) et qu'elles sont pourtant essentielles à la démarche. Dans le cas des cégeps, l'incertitude à ce chapitre apparaît d'autant plus grande que le mouvement vers le changement planifié, initié par les directions, s'est produit à une époque où le personnel apparaissait essouffé, morose sinon désabusé et où les relations entre les individus et les groupes au sein des collèges se vivaient bien plus sous le signe de l'évitement et de l'exclusion mutuelle quand ce n'était pas sous celui du conflit, des rapports de force et de l'affrontement, que sous le signe de la coopération.

Ce contentieux plutôt lourd, caractérisant les rapports sociaux qui dominaient au cours des années '80 dans les cégeps, se donne à lire clairement dans différents écrits émanant des collèges eux-mêmes ainsi que dans un certain nombre de rapports de

recherche produits à l'époque, plus particulièrement celui de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985). En 1986, la revue *Recherches sociographiques* publiait un numéro consacré aux collèges d'enseignement général et professionnel. Sur le thème *Les cégeps vingt ans après*, Caldwell et Langlois de l'Institut québécois de recherche sur la culture écrivent: "Le contraste est frappant avec ce qui s'est passé en 1967, au moment de la création des cégeps: en vingt ans, on est passé d'une certaine précipitation à l'incapacité chronique de modifier quoi que ce soit" (p.359). Selon ces auteurs, les cégeps ont atteint un "immobilisme" et un "attentisme" dont il faut chercher les raisons "dans l'équilibre interne des forces en présence" (p.364). Ils précisent ainsi: "Cadres, professeurs et étudiants, syndicats et administration: personne ne veut prendre l'initiative de remettre en question "les acquis", même dans le cas où l'on s'entend pour diagnostiquer un problème" (p.364).

Un tel contentieux se pose en contradiction flagrante avec les idées de consensus et de partage des objectifs, d'implication ou de contribution des acteurs, de collaboration et d'action concertée; toutes choses ardemment souhaitées par les directions des cégeps concernés. Dans un tel contexte, la transformation des rapports sociaux existants dans les collèges représentait un enjeu majeur au départ même de la démarche de changement planifié ainsi que pour les années subséquentes visées par le plan de développement et prévues pour la réalisation des projets.

Une direction locale peut-elle convaincre ses membres, lorsqu'ils sont essoufflés et désenchantés, d'accepter une nouvelle "trajectoire proposée" (Cégep de Baie-Comeau, mars 1990, p.1)? Comment peut-elle s'y prendre pour favoriser l'acceptation d'un nouveau cadre d'action en vue du développement institutionnel ainsi que l'appropriation par les acteurs concernés de divers projets de changement? Comment peut-elle provoquer des "rapprochements significatifs" (Cégep Joliette-DeLanaudière, février 1986, p.61) entre les parties impliquées dans une démarche de ce genre?

Autrement dit, est-il possible pour une direction locale de créer une dynamique institutionnelle différente fondée sur des rapports sociaux autres? Comment peut-elle s'y prendre pour que s'instaure la collégialité, le dialogue et la concertation qu'elle souhaite, et que s'établisse "un climat organisationnel plus propice" (Cégep Joliette-DeLanaudière, février 1986, p.52), lorsque le milieu a été marqué au cours des dernières années par la méfiance, les tiraillements de toutes sortes voire l'affrontement ouvert? Quelles sont les stratégies susceptibles de convaincre et de rallier les membres de l'organisation? Quelles sont les approches susceptibles de susciter la mobilisation et la concertation des membres du personnel de manière à ce qu'ils puissent travailler conjointement à la réalisation des projets de changement estimés nécessaires au développement de leur cégep? Est-il possible de soutenir la mobilisation et la concertation pendant toute la durée du processus?

Les écrits des collèges, produits au cours de la période qui nous intéresse, annoncent une diversité au chapitre des stratégies de mobilisation favorisées par les directions locales. Dans leurs documents, plusieurs collèges préconisent de mettre les instances et les membres à contribution dès le début du processus, c'est-à-dire dès la phase d'élaboration du plan de développement. C'est notamment le cas des cégeps de Sherbrooke, Ahuntsic, Matane, Joliette-DeLanaudière, Rimouski, Jonquière, Vieux-Montréal et Trois-Rivières où des consultations ont été prévues, sous diverses formes et faisant appel à divers moyens. Le collège de Matane précise par exemple que "l'imposition" d'objectifs qui auraient été choisis par la seule direction générale a été une option exclue "au point de départ" en ce qui regarde l'établissement des objectifs institutionnels à privilégier dans le plan de développement; on a plutôt opté pour une formule permettant "d'aller chercher le consensus le plus large possible" (Collège de Matane, document non daté, p.1-2).

Ainsi dans plusieurs collèges, on a choisi de discuter sur la base d'un document de consultation soumis aux intervenants dans le collège. La consultation devant se faire via les instances représentatives et les groupes formels tels le Conseil d'administration, la Commission pédagogique là où elle existe encore, les syndicats, l'Association des cadres, l'Assemblée des responsables de la coordination départementale ou encore, les départements eux-mêmes. Dans certains collèges, on a planifié des audiences publiques et/ou encore des rencontres de discussion animées par une personne ou un comité mandaté à cette fin et réunissant l'ensemble des intervenants intéressés.

Dans d'autres cégeps, on a seulement invité les instances à donner leur avis sur un document proposé par le Conseil d'administration, en faisant "parvenir leurs commentaires et leurs suggestions au Secrétaire général du Collège" avant telle date, ainsi que le stipule le collège Montmorency dans son *Document de consultation sur la mission et le plan de développement du Collège Montmorency 1989-1994* (document non daté, p.3).

Par ailleurs, étant donné que les documents du corpus concernent principalement la phase d'élaboration du plan institutionnel de développement, ils ne fournissent guère plus que quelques indications quant aux intentions des directions locales en ce qui regarde la phase de réalisation ou d'implantation. Certaines d'entre elles estiment qu'il leur faudra travailler à la création et au maintien d'un climat de concertation dans l'organisation ou encore à l'amélioration des communications; d'autres mettent l'accent sur le développement de stratégies et de moyens en vue de gérer dorénavant les conflits de façon productive, de décentraliser les lieux de prise de décision, de partager autrement les responsabilités, etc.

Cela dit, il y a lieu de s'interroger aussi sur la façon dont le personnel va accueillir au départ l'idée d'un pareil projet institutionnel de développement, la vision du cégep «souhaitable» qui lui est proposée de même que l'invitation de s'impliquer en

paroles et en actes dans sa réalisation. Quelles attitudes les membres vont-ils manifester et quels comportements vont-ils adopter au fur et à mesure de l'évolution d'un processus appelé à se dérouler sur une période variant entre trois et cinq ans? Comment réagiront-ils aux diverses stratégies déployées par les instigateurs de l'opération en vue de les convaincre de la pertinence et de l'importance du projet, en vue de les persuader d'y contribuer? De quelles manières vont-ils négocier les propositions qui leur sont faites? Poseront-ils des conditions, exigeront-ils certaines garanties? Manifesteront-ils eux aussi des attentes à l'endroit des agents proposeurs? En d'autres termes, prendront-ils à un moment ou à un autre l'initiative du jeu? Dans le cadre de la démarche institutionnelle proposée, parviendront-ils à établir entre eux et avec la direction du collège des relations différentes? Comment la collégialité requise pour les discussions, les échanges, le partage des objectifs et des responsabilités dans l'action, peut-elle émerger sur la scène locale après des années d'absence? En vertu de quelle logique les membres d'une organisation marquée par un lourd contentieux au plan des relations humaines et professionnelles vont-ils accepter dorénavant non seulement de discuter, mais de collaborer les uns avec les autres dans l'action et sur une longue période de temps?

Ces questions ne sont pas sans fondements pour peu que l'on reconnaisse que l'être humain est "profondément engagé dans l'organisation de ses expériences et capable d'en extraire des significations" (Savoie-Zajc, 1993, p.221), qu'il entretient une vision non seulement rétrospective des gens et des événements mais encore une vision prospective (Morin, 1990), qu'il est capable d'analyse, de calcul et de stratégie (Crozier et Friedberg, 1977) et qu'il s'inscrit en tant qu'être social dans des systèmes complexes de relations et d'interactions humaines (Watzlawick, Weakland et coll., 1977). On présupposera en conséquence que l'être humain peut réfléchir et décider sur la base d'une pluralité de données, agir et réagir de bien des façons.

Dit autrement: à quoi ressemble une dynamique sociale du changement planifié à l'échelle et dans le cadre d'une organisation d'enseignement? Peut-on identifier, chez

les acteurs impliqués, des attitudes et des comportements qui facilitent ou encore contrarient le déroulement du processus de changement, rendant ainsi la démarche plus ardue? Comment une dynamique d'action collective favorise-t-elle le maintien du statu quo ou, au contraire, favorise-t-elle l'émergence des changements souhaités dans l'organisation? Comment et à quelles conditions favorise-t-elle la concrétisation de projets destinés à améliorer ce qui existe pour le bénéfice des acteurs eux-mêmes, celui de l'organisation ainsi que pour le bénéfice de la clientèle étudiante, première concernée par les services qu'offre l'institution?

Les diverses considérations développées jusqu'ici conduisent à formuler la question générale de recherche de la façon suivante:

Lorsqu'ils sont conviés à réaliser ensemble des projets de changement en vue d'améliorer la qualité de leur intervention éducative ainsi que plusieurs autres aspects de leur réalité professionnelle et institutionnelle, de quelles manières les acteurs à l'oeuvre dans une même organisation d'enseignement, vont-ils arriver, s'il y a lieu, à transformer ce qui existe ?

L'envergure de l'entreprise de changement planifié amorcée dans les cégeps, les intentions annoncées, l'importance des enjeux, les défis d'action collective que pose la démarche aux acteurs concernés... tout ceci a fait en sorte que l'opération semblait fournir un terrain propice à l'étude d'un processus institutionnel de changement planifié vécu en milieu scolaire.

L'objectif général de la recherche étant de comprendre, dans une perspective stratégique et systémique, la dynamique socio-politique d'un processus de changement planifié vécu à l'échelle d'une organisation d'enseignement, de même que les transformations qu'un tel processus génère au fur et à mesure qu'il se déroule.

La perspective stratégique et systémique favorisée ici conduit à centrer la description, l'analyse et l'interprétation du phénomène étudié sur le jeu des interactions

stratégiques à l'oeuvre dans tout travail collectif d'élaboration du social. Ce jeu est médiatisé par des processus communicationnels à travers lesquels les acteurs en présence s'influencent et se conditionnent mutuellement et à travers lesquels ils établissent certains types de rapports (ex.: rapports de force, affrontements, dissensions... rapports d'influence, de non-ingérence mutuelle ou encore, rapports de coopération, alliances, consensus, etc. ...). Les rapports sociaux qui s'élaborent en cours de processus conditionnent vraisemblablement l'évolution de la démarche de changement planifié ainsi que les transformations de la réalité organisationnelle auxquelles les acteurs aboutissent en bout de piste. C'est là du moins la proposition heuristique qui oriente la présente recherche. Ainsi que le précisent Crozier et Friedberg (1977), dans un système social:

[...] un processus de changement [...] implique actions et réactions, négociations et coopération. Il s'agit d'une opération qui met en jeu non pas la volonté d'un seul, mais la capacité de groupes différents engagés dans un système complexe à coopérer autrement dans la même action. (p.338)

En vue d'une compréhension fine de l'objet d'étude, cette recherche se centre sur un cas particulier qui est celui de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un plan de développement dans un cégep; cas par rapport auquel nous nous proposons plus spécifiquement de

-Reconstituer la trame événementielle du processus de changement à l'étude en appuyant sur ses temps forts.

-Mettre en relation les stratégies déployées par les acteurs en présence et les jeux de pouvoir qui s'ensuivent aux divers temps forts du processus.

-Identifier les rapports sociaux établis par les interactants et qui, en cours de processus, favorisent ou encore contrarient l'établissement des consensus et des collaborations.

-Identifier les changements réalisés au fur et à mesure que s'actualise le processus.

-Dégager les liens identifiables entre le travail de changement accompli sur le terrain tout au long du processus et l'évolution au cours des années de la dynamique socio-politique instaurée par les interactants concernés.

On aura compris que la période couverte par l'étude s'étend sur quelques années, à compter de la phase d'élaboration du plan institutionnel de développement jusqu'au moment de la recherche; la période englobera donc quelques années de mise en oeuvre des projets de changement prévus dans le plan. L'étude des transformations générées par le processus vise ici non seulement les changements formellement escomptés tels qu'ils se donnent à lire comme projets dans le plan de développement, mais encore les transformations non prévues c'est-à-dire les changements qui émergent dans la foulée du processus.

L'unité d'observation d'une telle étude étant l'institution, la chercheuse sera conduite à s'attacher aux acteurs, c'est-à-dire aux individus et aux groupes en action dans le même environnement organisationnel et, plus spécifiquement, à s'attacher aux dynamiques d'interaction, d'influence et de conditionnement mutuel qui s'instaurent et évoluent dans le cadre de la démarche institutionnelle de changement qu'ils entreprennent. Une attention toute particulière sera accordée aux "discours" et aux "interventions" ayant "comme objectif ultime de favoriser des modifications, des altérations pour l'ensemble de l'entreprise, de l'organisation" (Savoie-Zajc, 1993, p.32).

De fait, cette thèse va s'appliquer à raconter, analyser et tenter de comprendre une sorte de "miracle". Un "miracle" qui, contre toute attente, défiant par là toute prédiction sensée eu égard à la conjoncture qui prévalait dans les cégeps au cours des années '80, s'est produit dans certains collèges publics du Québec parce que des acteurs, de l'intérieur même du système, ont trouvé un fil d'Ariane pour dénouer l'impasse de l'immobilisme et de l'attentisme... Cette thèse se centre donc sur l'une de ces démarches institutionnelles de changement planifié telle qu'elle a été vécue dans l'un des cégeps de

la province et qui, de l'avis des principaux intéressés, a généré des résultats intéressants à maints égards.

Considérant l'objectif général poursuivi, l'étude devrait contribuer au plan théorique à la production de connaissances pertinentes pour un enrichissement de la conceptualisation interactionniste et systémique du changement planifié en vue du développement des organisations de travail et plus particulièrement, des organisations d'enseignement. Cet enrichissement devrait principalement découler du travail d'analyse prévu à savoir, une analyse fine de la dynamique sociale à l'oeuvre dans tout processus de changement planifié qui se joue à une échelle institutionnelle.

Par ailleurs, dans une perspective davantage praxéologique, l'étude devrait générer des résultats utiles aux équipes de direction ainsi qu'aux agents du milieu éducatif désireux, par la voie d'un processus institutionnel de changement planifié, d'améliorer l'un ou l'autre des nombreux aspects composant la réalité scolaire actuelle.

CHAPITRE I

CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU MOUVEMENT DE CHANGEMENT PLANIFIÉ DANS LES CÉGEPS

La première décennie d'existence des cégeps, soit la période comprise entre 1967 et 1977, se caractérise pour les établissements d'enseignement par un développement "allant de soi" pour ainsi dire. Et cela, malgré les difficultés rencontrées à un moment ou à un autre. Le collège Ahuntsic explique:

Considérée globalement, on peut affirmer que la première décennie des cégeps se déroule sous le signe de la ferveur et de l'enthousiasme. Les difficultés ne manquent pourtant pas: vifs affrontements entre les directions d'établissement et les employés nouvellement syndiqués lors de négociations de conventions collectives de travail; débats passionnés à propos des nombreux projets de règlement des études collégiales qui se succèdent tout au long des années '70; mise en place d'un laborieux processus de reclassification des enseignants, etc. Mais l'élan du développement l'emporte sur tout le reste, l'afflux d'abondantes ressources allant de pair avec l'accroissement rapide des clientèles. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.IV, p.12)

Durant toute cette période, les cégeps ont donc connu une croissance extrêmement rapide, soutenue par des ressources apparemment inépuisables. Puis, survint la crise économique du début des années '80 qui a marqué le commencement de la fin d'une gestion de la croissance continue et de l'abondance des ressources pour tous et chacun, y compris pour les organisations d'enseignement au Québec.

Le portrait qui suit fournit un aperçu de la décennie '80. Ce portrait s'inspire d'un essai portant sur l'avenir de la négociation collective en Amérique du Nord et rédigé par l'auteure en 1988 dans le cadre d'un séminaire de maîtrise suivi à l'Université Laval¹. Le portrait s'appuie en outre sur un corpus documentaire constitué à partir de textes émanant de plus d'une vingtaine de cégeps et totalisant plus de huit cents pages². Le corpus regroupe des rapports annuels, des journaux institutionnels, des documents de réflexion et/ou d'orientation ayant servi à des fins de consultation en vue de doter le collège d'un plan de développement, ainsi que des compte rendus d'activités liées à la démarche. Le corpus comprend aussi les textes mêmes des plans de développement de plusieurs cégeps; ces derniers tiennent parfois sur deux feuillets mais dans la majorité des cas, ils se détaillent sur quelques dizaines de pages. Le plan de développement du cégep de Rimouski par exemple, totalise à lui seul quatre-vingt-treize pages! Enfin, un certain nombre de recherches réalisées sur les cégeps ainsi qu'un certain nombre de rapports émanant du Conseil des collèges ont enrichi le tableau³.

Brossé à grands traits, le portrait présenté ci-après ne se prétend pas exhaustif. Il offre cependant une vue générale des principaux éléments de conjoncture, internes et externes à l'ordre d'enseignement collégial, ayant caractérisé cette décennie. Considérés dans leur articulation d'ensemble, ces éléments de conjoncture permettent de mieux comprendre l'émergence du mouvement vers le changement planifié observé dans les cégeps à l'aube des années '90 et d'en cerner les principaux enjeux.

1.1 La décennie '80: le choc et les effets d'une crise économique

Ceux qui l'ont vécue se rappellent aisément de la crise du début des années '80. Ils se souviennent que, selon une certaine logique économique, la sortie de crise devait passer par la rationalisation de l'appareil productif des sociétés industrialisées afin que nos entreprises puissent soutenir la concurrence accrue des pays producteurs dans la

course aux marchés. L'opération s'est soldée par des fermetures d'usines, des licenciements massifs, des déplacements de main-d'oeuvre, une extension de l'emploi précaire, etc. D'une logique implacable, cette restructuration du capital (Satoshi, 1982) s'est réalisée non seulement aux niveaux national et continental des économies capitalistes mais aussi à l'échelle internationale et a affecté, parfois douloureusement, de larges segments de la population, ici et ailleurs dans le monde.

Au Québec, dans le secteur public et para-public, la sortie de crise allait marquer le commencement d'une période d'austérité et de coupures budgétaires généralisées. En éducation, la négociation de 1982 s'est soldée par des décrets qui ont eu d'importantes conséquences pour le personnel concerné: coupures et gel des salaires, augmentation substantielle des tâches, mises à pied ou mises en disponibilité de centaines d'enseignantes et enseignants, coupures dans les budgets, etc. Le Collège Ahuntsic décrit ainsi la situation pour les cégeps :

La période de l'abondance se termine avec l'arrivée des années '80. Le choc est brutal: les ressources qui paraissaient jusque-là inépuisables se mettent à manquer. Dans un réseau d'établissements entièrement financés par des fonds publics, la crise économique se traduit immédiatement en d'importantes mesures de récupération budgétaire: augmentation des charges de travail, compression des budgets de fonctionnement, compression des budgets d'investissements. La masse salariale s'appropriant la part du lion du budget d'un collège, les coupures de dépenses qui sont alors décrétées ont un impact direct sur les effectifs. De plus, un bon nombre d'activités qui n'ont jamais fait l'objet de remise en question se voient soudainement privées de tout soutien financier. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.II, p.19)

En Amérique du Nord, surtout à l'est du continent, la désuétude de certains complexes industriels conjuguée à l'apparition d'outils de production d'un type radicalement nouveau, ont incité les entreprises à prendre un virage technologique majeur, sans doute le plus important depuis l'invention de la machine à vapeur. Ce virage technologique rendait possible une production accrue par une main-d'oeuvre

considérablement réduite. L'intrusion des nouvelles technologies, non seulement dans l'industrie mais aussi dans des secteurs comme celui des communications et celui des services, a contraint au recyclage et au perfectionnement une partie importante du personnel resté en poste, obligeant donc les individus "à faire preuve de grandes capacités d'adaptation" (Baie-Comeau, mars 1990, p.9). Cela a créé une demande massive de formation qui a forcé les organisations d'enseignement à s'ajuster rapidement aux nouveaux besoins. A propos de cette évolution technologique, extrêmement rapide, le Collège Ahuntsic précise:

On devine l'importance des conséquences de cette révolution technologique sur des établissements d'enseignement ayant pour mission d'offrir une formation professionnelle adaptée aux besoins de la société: nécessité de procéder à des adaptations sinon à des transformations continues des programmes d'enseignement; nécessité d'investir massivement dans l'acquisition ou le renouvellement d'appareillage; urgence d'instaurer des programmes de perfectionnement et de recyclage des enseignants. Il s'agit là de formidables défis quand on songe que dans le réseau collégial le processus normal d'évaluation des programmes d'Etat s'étend sur une période allant de trois à huit ans; que les contraintes budgétaires freinent les investissements et les immobilisations; que le recyclage et le perfectionnement du corps professoral exige temps et argent, deux denrées également rares dans le contexte actuel. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.IV, p.6-7)

Par ailleurs, éjectés du système, parfois incapables de s'adapter aux nouvelles exigences du marché du travail ou ne disposant pas des ressources nécessaires à un changement de cap radical au plan professionnel, beaucoup d'individus deviendront des laissés pour compte. Au fil des années '80, les plus démunis vont se multiplier alors que d'autres vont capitaliser davantage. La polarisation des classes sociales ira en s'accroissant.

Sur le marché de l'emploi, le travail au noir ainsi que le travail précaire, c'est-à-dire occasionnel, à temps partiel, sur appel, etc. vont englober une proportion de plus en

plus importante de travailleuses et de travailleurs. Entre deux contrats, en attendant mieux, ou encore à la faveur de mesures gouvernementales destinées à accroître l'employabilité des chômeurs ou des bénéficiaires de l'aide sociale, plusieurs retourneront sur les bancs de l'école. Ces personnes composeront une clientèle adulte posant de nouveaux défis aux organisations d'enseignement; en raison de leur nombre sans cesse croissant et aussi en raison du fait que cette clientèle adulte investira peu à peu le secteur de l'enseignement régulier, débordant ainsi du chemin habituel de l'éducation permanente. Au cours de cette décennie '80, le règlement des études collégiales a d'ailleurs été modifié et la distinction de statut qui avait prévalu jusque là entre les jeunes et les adultes a été abolie, rendant ainsi accessibles à tous et à toutes l'ensemble des services éducatifs.

Au cours des années qui vont suivre, il apparaîtra de plus en plus clairement que la priorité de nos gouvernements n'est plus au développement des programmes sociaux tel que nous l'avions connu durant les deux décennies précédentes. Ce sont plutôt la dérèglementation, la privatisation et la désinstitutionnalisation qui figurent en bonne place à l'agenda gouvernemental. La fameuse question de la dette nationale, celle du Québec et celle du Canada, capte maintenant l'attention. Devant l'énormité du problème et des enjeux qu'il soulève, nos gouvernements, avec plus ou moins de succès, concentrent leurs efforts sur la réduction des déficits. Il semble peu probable que l'évolution de la conjoncture économique conduise les gouvernements à relâcher la pression sur les organisations des secteurs public et para-public.

En éducation, là comme ailleurs, les gouvernements fédéral et provincial recherchent plutôt des stratégies de gestion qui permettent des économies : "redéploiement des ressources au sein des institutions et entre elles, recours au financement privé, participation accrue des étudiants au financement de leurs études, etc." (Collège Ahuntsic, 1987, doc.IV, p.13). Les cégeps ressentent très nettement ces

pressions de l'État. Faisant face à une limitation des ressources qui s'annonce pour durer, les établissements d'enseignement collégial sont forcés de "rationaliser au maximum" l'utilisation des ressources existantes et se voient contraints "de justifier les services offerts" (Collège de Rosemont, 1985, p.3-4). Le Collège Ahuntsic explique :

A la faveur de la crise économique du début des années '80, ils (les collèges) se sont vus mettre en demeure de rendre des comptes et de défendre avec plus de rigueur la légitimité des dépenses qu'ils encourent dans la poursuite de leur mission. Ce recours à une plus grande imputabilité exige de chaque établissement qu'il se prenne davantage en main et qu'il se sente lui-même redevable de sa performance. (doc.IV, p.13)

Au coeur du remous économique de ces années-là, émerge un nouveau discours qui deviendra vite un leitmotiv: la nécessité d'augmenter la qualité des services. Cependant, pour atteindre la qualité à moindre coût, il faut non seulement réduire les dépenses et gérer de façon parcimonieuse des ressources devenues plus rares, mais il faut aussi qu'augmentent la productivité et l'efficacité des personnels restés en poste. Ainsi, chacun est-il sommé de trouver ou de retrouver la motivation requise; les discours parlent de vocation. Ainsi, chacun est-il tenu de faire plus avec moins; les discours ne parlent plus que d'efficience.

Dans la même foulée, au fil du temps, les discours passeront au thème de l'excellence... Concurrence oblige! Si une organisation veut tirer son épingle du jeu et demeurer compétitive dans la course aux clientèles et aux marchés, elle se doit d'être performante. Et pour être performante, elle se doit de mobiliser son personnel. Dans la grande et moyenne industrie, cette époque verra donc fleurir un intérêt marqué pour des modèles de gestion des ressources humaines inspirés plus particulièrement des "miracles" japonais et coréen. Les nouvelles tendances misent sur la flexibilité dans l'organisation du travail, dans l'affectation des tâches; elles misent aussi sur la qualité de

vie au travail, sur la participation de tous et de chacun aux processus de prise de décision, etc. (Kochan et coll., 1986).

1.2 Un aperçu des enjeux pour les collèges publics à l'aube des années '90

Le recrutement des clientèles étudiantes représente pour les cégeps un premier enjeu important en contexte de concurrence. Au collégial en effet, tout comme à l'université, les clientèles ne sont pas captives et elles constituent le paramètre clé dans la formule d'allocation des ressources à chaque établissement. Or, au cours des années '80, de nombreux cégeps ont connu bon an mal an une décroissance sensible des clientèles à l'enseignement régulier. Pour l'année 1987 par exemple, le Collège Ahuntsic indique que le réseau a perdu cette année-là "l'équivalent de la clientèle d'un collège moyen" (1987, doc.I, p.6). Ce phénomène préoccupe plus d'une direction générale.

La décroissance des clientèles s'expliquerait en partie par des raisons démographiques; la baisse du taux de natalité ne constituerait cependant pas le seul facteur en jeu. De l'avis des directions, il faut considérer la concurrence accrue entre les établissements et les ordres d'enseignement pour comprendre le phénomène. Il y a d'une part la concurrence plus forte que se livrent entre eux les cégeps pour attirer les clientèles. Il y a aussi et surtout la compétition avec le secteur privé et avec les autres ordres d'enseignement qui menacerait et presserait de tous les côtés à la fois l'institution collégiale publique. Au sujet de la concurrence avec le secteur privé, le Cégep de Sainte-Foy (1988) écrit:

Par une sorte de grand retour du balancier, l'enseignement privé n'est plus l'objet de ce genre d'opprobre qui l'avait plus ou moins disqualifié aux yeux des penseurs du système d'éducation. Partout au Québec, la mode est au privé et à ses qualités oubliées [...]. [...] il est à prévoir que les prochaines années verront se consolider la légitimité de l'enseignement privé qui ne cessera d'évoluer à l'ombre des services publics. De ce côté, la compétition sera très forte [...]. (p.4-5)

La notion de secteur privé renvoie ici non seulement aux collèges privés mais aussi à tous ces établissements qui se spécialisent en formation professionnelle; on pense ici aux écoles privées d'électronique, d'informatique, de bureautique, etc. La notion englobe aussi les firmes spécialisées qui offrent des services de formation sur mesure, des services en évaluation des besoins, en conception de programmes et en organisation de stages de formation.

Par ailleurs, on craint l'allongement au secteur professionnel du secondaire VI et VII qui rognerait lui aussi une partie des clientèles potentielles des collèges. Dans les universités, la multiplication des certificats et certains assouplissements aux normes d'admission des candidats jouent le même rôle. Le Cégep de Baie-Comeau (mars 1990) résume ainsi la question :

Sous des formes diverses, la concurrence est omniprésente, entre les cégeps, avec l'ordre secondaire, avec les universités. La compétition s'avère de plus en plus exigeante avec les institutions privées. Voilà autant de contraintes qui exigent des ajustements de notre part. Depuis quelques années, nous sommes touchés par une diminution des subventions gouvernementales. Pour fonctionner, pour investir, il nous faut réagir, prouver nos demandes et même lutter. (p.9)

Chaque établissement doit donc dorénavant faire des pieds et des mains pour aller chercher sa part de clientèle, pour attirer une portion plus grande de l'effectif étudiant. De l'avis des directions générales, l'époque est bel et bien révolue où l'on pouvait considérer la clientèle acquise d'avance et les cégeps n'ont maintenant d'autre choix que

celui de s'adonner à "la promotion active" des qualités de leur institution ainsi que le précise le cégep de Sainte-Foy (1988, p.4).

Par ailleurs, ici comme dans la plupart des pays industrialisés, en Europe de l'Ouest notamment et aux États-Unis, les études, rapports, bilans, chiffres et essais se succèdent au cours des années '80 pour tracer un portrait sombre des résultats discutables au plan qualitatif auxquels les systèmes d'éducation scolaire aboutissent eu égard à l'investissement massif consenti en ressources humaines, financières et matérielles (Legendre, 1981). Au strict point de vue de l'instruction par exemple, les systèmes modernes d'éducation font face à une augmentation des échecs dans des matières aussi vitales que le français, langue maternelle, les mathématiques et les sciences. Ils font face aussi à une augmentation des abandons scolaires et des troubles d'apprentissage.

Au cours des années '80, les cégeps ont de fait constaté une hausse des taux d'échecs et d'abandons des études collégiales ainsi qu'une baisse du taux de diplomation. Cela au moment où le taux d'accès aux études collégiales était à la hausse (Lacour-Brossard, 1986), c'est-à-dire où l'on observait une proportion plus grande des finissants du secondaire accédant au collégial. De l'avis des directions générales dont celles des cégeps de Sherbrooke (1988), Rimouski (1987) et Jonquière (1989), ce phénomène est préoccupant et questionne les pratiques existantes d'encadrement. Les directions estiment qu'une intervention s'impose en vue d'améliorer la situation, tout en admettant que les facteurs en cause "apparaissent multiples et mal connus". Ainsi, les cégeps annoncent leur intention de travailler sur le dossier des échecs et des abandons et aussi, dans une perspective plus globale, de consacrer temps et énergie afin de "comprendre le problème des difficultés d'apprentissage pour développer des voies de solution" (Collège Montmorency, 1984, p.7).

Que ce soit par le biais de sondages, de dossiers de presse, de lignes ouvertes ou autres, les médias québécois ont entretenu, sur la place publique, le débat de la qualité de l'éducation et des services éducatifs, en faisant écho aux critiques adressées au système scolaire et émanant non seulement des spécialistes mais aussi de ce qu'on appelle "l'opinion publique". Encore aujourd'hui, même si l'on reconnaît que les réformes entreprises depuis le début de la "Révolution tranquille" ont conduit à une démocratisation quantitative de l'éducation, il se trouve peu de gens pour se déclarer satisfaits de la performance du système scolaire. En règle générale, on réclame plutôt et encore des changements en éducation, des changements pour une éducation de qualité.

Aucun ordre d'enseignement n'a échappé à ces critiques. En ce qui regarde le collégial, les critiques ont surtout porté sur l'enseignement général et les programmes préparatoires aux études universitaires. Dans une certaine mesure, il était assez embêtant pour eux de répondre publiquement à ces critiques faute de données empiriques fiables et précises. Cette lacune s'explique en partie par le fait que les cégeps ont toujours représenté le parent pauvre de la recherche en éducation. Voilà l'un des constats qui est ressorti du colloque "Recherche et progrès en éducation" tenu à Québec en mai 1987. Ce constat rejoint l'observation faite en 1986 par Caldwell et Langlois, à savoir que "les analyses d'ensemble et les diagnostics sur les cégeps sont peu nombreux; (...) rares sont les ouvrages, les articles scientifiques ou même les essais qui leur ont été consacrés" (p. 356). Dans le même ordre d'idée, le Conseil des collèges dans son rapport *Le cégep de demain* publié en 1985 disait "regretter l'absence à peu près complète d'indicateurs fiables de la qualité de la formation assurée par les cégeps dans le cadre de cette mission" (p. 34).

Les acteurs de la scène collégiale admettent qu'ils ne disposent pas des informations et des critères adéquats pour porter un jugement là-dessus. Ce que les autorités des cégeps reconnaissent cependant, c'est que la mission centrale de formation

a été en quelque sorte "oubliée" (Cégep du Vieux-Montréal, Rapport annuel 1986-1987/1987-1988, p.10). Ce fondement aurait été "trop longtemps négligé et laissé pour compte au profit d'autres considérations" alors que par exemple, "la question des relations de travail dominait encore la scène à l'aube des années 1980" (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.3). Il y aurait donc eu quelque part dans l'histoire des cégeps une sorte d'égarement loin de cet essentiel que représente la mission de formation. Les directions estiment qu'il est maintenant impératif de réaffirmer haut et fort cette mission première et de mobiliser l'ensemble des personnels autour de ce qui constitue après tout la raison d'être d'une institution d'enseignement. Les autorités des cégeps estiment en outre que les agents éducatifs au collégial ne se seraient pas non plus suffisamment préoccupés de connaître et de comprendre les caractéristiques des effectifs étudiants, leurs profils, leurs besoins. Les directions parlent à cet égard de la nécessité de recentrer l'attention de tous les intervenants du milieu sur ces questions. Le cégep de Sainte-Foy, par exemple, voit "le retour imminent de l'étudiant et de l'étudiante à l'avant-scène des priorités" comme "un signe des temps" et estime qu'il faut prévoir "que toutes les questions relatives à leurs besoins réels, à leur identité ainsi qu'à leurs apprentissages seront au centre des réflexions des prochaines années" (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.13).

Selon les directions des cégeps, il importe donc que les collèges publics se donnent des moyens concrets pour mieux connaître les jeunes afin de mieux les comprendre et afin de trouver les stratégies propices pour mieux les soutenir dans leur cheminement académique, personnel et social. Le choix des moyens et des stratégies pertinentes à cet égard de même que l'articulation d'une définition largement partagée de ce qu'est ou de ce que devrait être la formation au collégial, nécessitent des discussions sérieuses et suppose une réflexion non seulement nationale mais institutionnelle. Or, dans la plupart des cégeps, il n'existe pas de tradition en matière de réflexion institutionnelle touchant les questions relatives à la formation, ni souvent même de lieu pour ce faire. Au cours des années '80, beaucoup de commissions pédagogiques sont

disparues et n'ont pas toujours été remplacées par un autre organisme. Dans les départements, "la pédagogie est laissée pour compte", de l'avis des enseignantes et enseignants eux-mêmes (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985, p. 128). Les discussions sur des questions de fond touchant l'enseignement et la formation apparaissent comme un terrain miné sur lequel on ne s'avance plus guère... "Dans mon département, il y a toujours eu un sujet tabou: la pédagogie!", nous confiait un ex-collègue.

En vue de soutenir la concurrence et aussi de répondre à la critique sociale adressée au système d'éducation dans son ensemble durant cette même période, les collèges publics du Québec comme les autres organisations d'enseignement, se sont retrouvés devant un même défi à relever: contrôler les coûts tout en améliorant sensiblement la qualité des services. De plus, l'émergence de nouvelles réalités, telle que l'évolution technologique accélérée, vient les interpeller. Enfin, une prise de conscience plus nette s'opère par rapport à certains problèmes réels qui touchent les étudiants tels que les échecs et abandons scolaires, les difficultés d'apprentissage dans des matières de base, etc.

À l'aube des années '90, dans tout le dossier de la formation au collégial, il apparaît qu'un important travail reste à faire aussi bien à l'échelle nationale qu'institutionnelle en vue de relever le double défi de la qualité et de la réussite et ce, dans un contexte de limitation des ressources. Tout cela exige une meilleure performance de l'organisation laquelle nécessite elle-même une mobilisation des personnels autour de certains projets clairement identifiés, destinés à améliorer les choses. Pour faire face à la multiplication des contraintes et des nouveaux défis à relever, les collèges publics se sont tournés vers la planification stratégique.

1.3 Face à la multiplication des contraintes et des défis: une stratégie de planification du développement

La réponse des cégeps au faisceau des nouvelles contraintes et des nouveaux défis dont il vient d'être question, passe par la planification du développement:

Il n'est pas possible d'assurer la santé du Collège à moyen terme sans une planification qui dépasse la gestion au jour le jour ou même celle d'une année, que nous pratiquons déjà. Le contexte que nous avons connu depuis les années '80 nous impose un resserrement des ressources disponibles en même temps que l'obligation de modifier et d'améliorer nos services. [...] la situation où se trouvent présentement les cégeps exige plus encore qu'auparavant une planification à moyen terme. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.I, p.5-6)

Durant la seconde moitié de la décennie '80, plusieurs collèges publics ont donc choisi de développer des pratiques de planification stratégique en se dotant d'un plan de développement. Ces collèges pensent qu'ils réussiront ainsi à rationaliser les ressources et les services dans l'organisation, à faire des choix pertinents dans l'éventail des possibles pour en arriver à une justification défendable des priorités qu'ils auront déterminées. Ainsi donc, à l'aube des années '90, la voie de la planification du développement organisationnel apparaît aux yeux d'une majorité de collèges publics comme une réponse adéquate aux "défis de taille" auxquels ils se trouvent confrontés (Cégep Joliette-Delanaudière, 1986, p.51).

Mais répondre aux défis en planifiant son développement sur une base institutionnelle, ne signifie pas nécessairement se lancer dans des projets d'expansion. Dans la conjoncture actuelle, du point de vue d'une majorité de collèges publics, l'idée de développement doit en effet se définir autrement, du moins pour des organisations d'enseignement. Le cégep Ahuntsic explique:

Au premier abord, l'idée de développement est plutôt d'ordre quantitatif. On pense à ajouter aux activités existantes: ajouter des programmes, des clientèles, des budgets, des nouvelles activités, etc. Or, la situation des collèges ne permet pas d'envisager une telle croissance: c'est plutôt la stabilisation des clientèles et la rareté des ressources qui est à l'ordre du jour. [...] Pour une maison d'éducation, se développer c'est améliorer la qualité des services rendus, s'ouvrir à des clientèles différentes, ajuster sa formation aux réalités en évolution de la société; c'est s'assurer d'un niveau d'activités et de ressources financières suffisant pour conserver à l'institution son dynamisme, sa vitalité, pour rendre en fin de compte un meilleur service: il n'y a pas d'autre profit. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.I, p.10-11)

On trouve donc à l'ordre du jour des idées de consolidation et d'amélioration des services plutôt que la seule idée d'expansion. Ceci implique que chaque institution, après analyse de sa situation particulière et au moyen de son plan de développement, travaille en tout premier lieu à "consolider les services où la qualité est avérée, améliorer ceux qui sont déficients et en créer d'autres qui apparaissent souhaitables" (Collège de Rosemont, 1985, p.4). Le cégep Ahuntsic précise:

Par l'établissement de buts communs, par la convergence de tous les efforts, il est possible d'obtenir de meilleurs résultats, tout en s'ajustant à un contexte différent, avec les moyens dont nous disposons. Il s'agit toutefois plus d'une activité de consolidation, signe de maturité, que d'une marche avec tambours et trompettes. Pour éviter les déceptions au bout de l'opération, cela doit être clair au départ. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.I, p.11)

Ainsi donc, l'énoncé du plan de développement ne devrait pas se réduire à "une liste de nouveautés à créer"; le plan institutionnel de développement devrait

[...] plutôt répondre à cette question: une fois établi le bilan de nos ressources internes (personnes, savoir-faire, installations, etc.), une fois estimé le niveau des ressources financières qui nous sont accessibles, comment pouvons-nous les organiser ou les réorganiser pour répondre aux nouveaux défis? (Collège Ahuntsic, 1987, doc.I, p.11)

Dans cette optique, la plupart des établissements ont donc jugé bon de mener une auto-analyse de leur réalité institutionnelle, en préalable à l'élaboration de leur plan de développement. Cette auto-analyse apparaît comme une opération incontournable en vue d'identifier clairement les forces et les lacunes de l'organisation. Plusieurs cégeps ont procédé en outre à une analyse de l'environnement global estimant qu'une opération de planification doit s'appuyer sur une lecture juste des tendances qui s'y dessinent et conditionnent le développement. Ce faisant, il devient "davantage possible de planifier le changement" en s'adaptant aux modifications de l'environnement, ainsi que le précise le Cégep Joliette-Delanaudière (1986, p.4).

C'est donc essentiellement sur une base institutionnelle que chaque organisation pense trouver ses propres solutions à des problèmes pour lesquels, estime le cégep de Sainte-Foy, le pouvoir central ne peut pas grand-chose:

Redonner de l'importance à l'environnement, se rapprocher d'une jeunesse qui s'éloigne, revoir les fondements de la formation, replacer le pédagogue au centre, remettre les personnels d'encadrement en pleine action, tout cela peut difficilement tenir dans une directive provinciale. C'est à l'intérieur du Collège que ces actions se dessinent et se cultivent. (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.15)

De l'avis des directions générales, il revient à chaque institution de mener les analyses pertinentes à sa réalité organisationnelle puis de définir à l'intérieur de son propre plan et sur ses propres bases, ce que seront ses principaux axes de développement; axes autour desquels toutes les activités devront désormais s'articuler (Cégep du Vieux-Montréal, Rapport annuel 1986-1987/1987-1988, p.9). La réponse aux défis de l'heure selon les directions des cégeps apparaît donc comme une réponse locale, une réponse institution par institution. Le cégep de Sainte-Foy écrit:

La tendance étatique a favorisé longtemps le corporatisme et, dans l'ensemble, l'identité collégiale réelle s'est maintenue à l'ombre des structures nationales où il n'est question que de l'ensemble du réseau, de l'ensemble des professeurs, des professionnels ou des élèves. [...] L'élève ne peut pas appartenir au réseau ou au système. La fierté et l'originalité d'un cégep s'enracinent dans sa cour. [...] Le Collège est-il une institution avec tous les moyens de s'affirmer, ou bien n'est-il qu'un établissement dans le réseau, une des quarante-six succursales de l'agence centrale? (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.9)

La réponse d'un bon nombre de directions générales ne fait pas de doute. L'affirmation et le développement de la marge de manoeuvre et de l'identité institutionnelle de leur cégep respectif apparaissent clairement au menu des priorités. Mais à ce chapitre, la partie n'est pas gagnée d'avance puisque des pressions centralisatrices continuent à s'exercer (Isabelle, 1982). Le cégep Ahuntsic pose ainsi le problème: l'Etat tient des discours qui annoncent une décentralisation, un élargissement de la sphère d'autonomie des cégeps "notamment en matière de gestion financière, de développement des programmes d'enseignement, d'aide à la collectivité, de recherche et d'expérimentation"; en même temps, l'Etat introduit différentes mesures qui lui permettent de resserrer son contrôle "sur le fonctionnement des collèges, aussi bien en matière de gestion des clientèles que de gestion financière et de gestion de personnel" (Collège Ahuntsic, 1987, doc.IV, p.13). Des exemples concrets illustrent quelques-unes des contradictions avec lesquelles les cégeps ont à se débattre:

En somme, les agissements concrets du ministère ne concordent pas toujours avec le discours officiel et les signaux adressés aux établissements sont souvent contradictoires. Ainsi, à titre d'exemple, les collèges sont incités à favoriser la recherche mais on refuse d'inclure ce mandat dans leur mission officielle. On leur demande d'élaborer et de mettre en oeuvre des plans de développement mais on s'offusque qu'ils essaient de se constituer tant bien que mal un fonds de réserve destiné à soutenir le développement institutionnel. On insiste pour qu'une attention accrue soit accordée aux clientèles adultes mais on sabre dans les programmes de financement des activités de l'éducation permanente. On accorde aux établissements le pouvoir d'établir des programmes institutionnels de formation mais on exige que ces programmes soient soumis à l'approbation du ministre et formés de cours eux-mêmes approuvés par le ministre. (Collège Ahuntsic, 1987, doc. IV, p.13-14)

Les plans de développement dont nous avons obtenu copie et que nous avons analysés, s'inscrivent dans l'optique définie précédemment. Ainsi, la plupart des plans explicitent tout d'abord les missions qu'entend poursuivre l'institution, conformément à son mandat formel: mission de formation, mission de recherche, collaboration avec le monde du travail ou coopération internationale, etc. Ils précisent ensuite les orientations à suivre qui se rattachent "aux défis majeurs que l'établissement prévoit rencontrer au cours des prochaines années"; défis identifiés suite à "une analyse des facteurs d'ordre politique, social ou économique" constituant "l'environnement prévisible" (Collège Ahuntsic, 1987, doc. I, p. 8). Les plans définissent enfin les objectifs à privilégier et proposent des moyens concrets pour réaliser les visées de changement poursuivies.

Les "objets" de changement que le collège de Sherbrooke identifie dans son document comme correspondant aux réalités sur lesquelles il entend centrer ses efforts au cours des années suivant l'adoption du plan, rejoignent pour l'essentiel ce sur quoi les autres cégeps entendent eux aussi travailler. Il s'agit plus spécifiquement d'améliorer:

[...] la qualité de la formation, la réussite scolaire des étudiants, la qualité du français, la qualité de vie au travail des personnels, les services à offrir aux entreprises en matière de transfert technologique et de formation sur mesure des travailleurs, l'ouverture à de nouveaux engagements auprès de la communauté régionale et une percée du côté de la communauté internationale, le support organisationnel (i.e. une infrastructure de fonctionnement adaptée aux besoins). (Collège de Sherbrooke, 1988, p.6)

Articulé de cette manière, le plan institutionnel de développement apparaît comme "un instrument précieux pour ceux qui ont le mandat de diriger le Collège" puisqu'il se veut un "cadre de référence pour tous les membres de la communauté collégiale" (Cégep du Vieux-Montréal, Rapport annuel 1986-1987/1987-1988, p.9-10). C'est à partir de ce "cadre de référence" que "les décisions devraient être prises en vue d'une meilleure coordination des interventions" (Cégep Joliette-Delanaudière, 1988, p.4) ou, si l'on préfère, en vue d'une plus grande "cohésion dans l'action", pour reprendre l'expression du cégep Ahuntsic. Ceci bien entendu en autant que les acteurs se réfèrent au plan et s'en inspirent. A cet égard, le Collège Ahuntsic précise que les orientations proposées dans le plan de développement devraient justement "refléter des valeurs et une compréhension des missions du Collège capables de susciter l'adhésion d'une proportion significative de toutes les catégories de personnel" (Collège Ahuntsic, 1987, doc.I, p.11). Selon ce collège, il faut cependant éviter l'écueil qui consiste à tenter de satisfaire tout le monde en ménageant tant et si bien la chèvre et le chou que l'on aboutirait en bout de piste à un énoncé de plan de développement "formulé de façon assez générale pour qu'il ne dérange personne" (1987, doc.I, p.10).

S'il est juste de prétendre que certains des "objets" de changement cernés dans les plans de développement commandent surtout un travail de consolidation et d'amélioration de ce qui existe déjà, d'autres par contre conduisent à des propositions de changement qui impliquent une transformation radicale des choses. Ainsi, concernant la question en apparence anodine du support organisationnel, il vaut la peine de préciser que Sainte-Foy par exemple ne propose rien de moins qu'un renversement complet des

modes habituels de fonctionnement dans le collège, un fonctionnement qui dorénavant devrait refléter "la soumission de la structure aux impératifs de formation" et non plus l'inverse (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p. 13).

Cette nouvelle orientation, jumelée à l'élaboration d'un consensus sinon national du moins institutionnel autour des fondements de la formation collégiale favoriserait, de l'avis des directions, "une pédagogie du succès" ou si l'on préfère, "une pédagogie de la réussite" (Collège Montmorency, 1984; Cégep de Rimouski, 1987; Collège de Sherbrooke, 1988; Cégep du Vieux-Montréal, 1987). Il faut entendre par là une pédagogie visant à prévenir le décrochage, les échecs, les abandons, et aider le plus grand nombre d'étudiants "à acquérir une formation indiscutable sur le plan de la qualité" (Cégep de Rimouski, 1987, p.43). Ce renouveau pédagogique devrait aussi passer par une amélioration sensible de "la qualité des relations professeurs-élèves, la capacité d'écoute, la disponibilité, l'ouverture des enseignants et enseignantes à chaque élève et à la réalité de son vécu" (Cégep de Rimouski, 1987, p.43). Cela devrait aussi passer par des échanges accrus et une collaboration au plan pédagogique à établir entre les départements, entre les services et entre les départements et les services (Cégep du Vieux-Montréal, 1987; Cégep de Rimouski, 1987). En d'autres termes, le renouveau au chapitre de la formation suppose une concertation et une collaboration à construire entre les intervenants qui oeuvrent auprès des mêmes étudiants (Collège Montmorency, 1984).

Ce renouveau implique donc d'aller sur un terrain qui déborde largement la seule question des programmes de formation, des méthodes ou des moyens pédagogiques à ré-évaluer. Ce terrain c'est celui de tous ces aspects qui dans leur convergence composent ce qu'on appelle le climat de travail dans une organisation; le cégep Joliette-Delanaudière écrit:

Le présent effort d'analyse institutionnelle et de changement planifié ne doit pas porter uniquement sur le contenu de la formation à offrir aux étudiants et sur le rôle rempli par les différents services, il doit également inclure une réflexion sur différents éléments composant l'atmosphère du collège, et sur leur perception par les individus. Nul doute que les modes de communication, la diffusion de l'information, la gestion des conflits, les processus de prise de décision, la rétroaction reçue par les employés, la qualité des relations interpersonnelles et la structure même du collège dans son fonctionnement sont des variables déterminantes en ce qui a trait aux attitudes que les individus ont par rapport au collège. (Cégep Joliette-Delanaudière, 1988, p.22)

Tout ceci n'a l'air de rien peut-être, mais compte tenu du climat de travail plutôt malsain qui règne dans les cégeps au moment où les directions souhaitent engager leur personnel dans l'opération et compte tenu de l'état général des "troupes" marqué par la morosité, l'essoufflement voire le désenchantement et le repli sur soi, le renouveau proposé correspond ni plus ni moins à une révolution par rapport aux us et coutumes en vigueur jusque-là dans la plupart des établissements ne serait-ce que parce que ce renouveau exige l'implication de chacun ainsi que des rapports de coopération à instaurer entre les agents en vue notamment d'une amélioration des enseignements et des apprentissages.

1.4 La contribution des agents et la collaboration attendues: le problème de la mobilisation d'un personnel démobilisé

"Je ne me présente jamais comme enseignant, j'ai honte...", confiait un répondant au chercheur venu l'interroger. Cela se passait en 1985. Cette année-là, Grégoire, Turcotte et Dessureault réalisaient une étude auprès de deux cents enseignantes et enseignants des collèges publics du Québec. L'objectif poursuivi était de décrire les différentes facettes composant la pratique professionnelle de ces enseignantes et enseignants et de dégager leur point de vue sur certains aspects de leur travail. Il ne s'agissait donc pas d'une étude portant principalement sur la motivation, la satisfaction

au travail ou un autre sujet du même ordre. Pourtant, la déprime et l'insatisfaction constituent des thèmes récurrents tout au long du rapport de recherche. Le mécontentement, la frustration et la démotivation se sont manifestés avec une telle constance au cours des entrevues que les chercheurs ont exprimé de l'inquiétude devant ce climat de malaise profond prévalant dans les cégeps.

Parmi les difficultés et les problèmes dont il fait état, le personnel enseignant souligne entre autres choses l'isolement, les tensions et les conflits internes dans les départements et dans l'organisation. Il déplore aussi la piètre qualité de l'environnement physique à l'intérieur duquel doit s'actualiser la pratique d'enseignement ainsi que le manque de support et de considération de la part des collègues, des membres de l'administration ainsi que de la population en général.

Il faut se rappeler ici qu'au moment où Grégoire, Turcotte et Dessureault réalisaient leur étude, le souvenir de l'affrontement de 1982 entre le gouvernement québécois et ses employés était encore "chaud". Plusieurs enseignants et enseignantes n'avaient pas encore digéré le discours des politiciens sur la productivité des employés de l'Etat; ils avaient l'amour-propre et le moral minés par le peu de reconnaissance publique qu'on accordait à leur travail. Chacun avait eu aussi le temps de vivre et d'évaluer concrètement les effets des décrets sur sa propre situation. Le Collège Ahuntsic résume ainsi la situation:

[...] la crise financière a amené une augmentation de la tâche d'enseignement et un durcissement des relations de travail; et puis, l'usure normale accomplissant son oeuvre, l'enthousiasme des débuts a cédé le pas à une certaine morosité. Si on y ajoute le climat particulièrement pénible des dernières rondes de négociations dans les secteurs public et parapublic alors que la crédibilité même du métier d'enseignant fut attaquée, on comprend que le corps professoral soit à la recherche d'un second souffle. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.II, p.15)

Cela dit, il ne faudrait pas croire que les problèmes dont le personnel enseignant faisait état en 1985 ont tous surgi avec les décrets. Dès le début des années '70, certaines études signalaient l'existence, aux yeux des enseignantes et enseignants, de certains irritants au chapitre des conditions de travail, de la tâche et surtout, au chapitre des relations humaines et professionnelles dans les établissements (Foucher, 1974; Carlos, 1974). A cette époque, on comptait déjà 35% d'enseignantes et d'enseignants se déclarant insatisfaits des relations humaines qualifiées d'anonymes et d'impersonnelles et on notait un mécontentement marqué quant aux rapports liant les membres du corps professoral et les membres de la direction. Par ailleurs, le peu de relation et d'interaction entre les enseignants du secteur général et ceux du secteur professionnel, souligné dans les études de Foucher et de Carlos, allait se solder par un "clivage total" entre les enseignants des disciplines et ceux des spécialisations quelque dix ans plus tard (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985). En fin de compte, il se pourrait bien que les décrets aient eu pour effet d'exacerber des tensions déjà présentes dans les institutions.

Dans les documents consultés, il est aussi question des employés cadres regroupant les directeurs de services, les coordonnateurs et les gérants, qui seraient tout autant affectés par la démotivation que le personnel enseignant. Ce problème constituerait une "autre source de préoccupation dans l'actuel système collégial" (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.15). On insiste aussi sur la nécessité d'investir afin de revaloriser les fonctions administratives et sur le travail à faire pour modifier les attitudes du personnel d'encadrement afin qu'il apprenne à gérer plus que la routine d'un service et à faire davantage preuve de détermination pour s'attaquer aux problèmes de fond que rencontrent les collèges. Pour y arriver, le gestionnaire doit se percevoir lui-même autrement qu'en tant que "gérant de compressions" ou bien "gérant de crises" (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.15). Dans le contexte de rationalisation et de contrôle des coûts évoqué précédemment, les cadres ont dû faire "l'apprentissage des tâches de la

planification qui sont les leurs mais auxquelles ni la tradition du réseau ni la culture institutionnelle ne les avaient habitués" (Collège Ahuntsic, 1987, doc. II, p. 17).

Quant au personnel professionnel, une catégorie regroupant des spécialistes tels que psychologues, conseillers en orientation, bibliothécaires, conseillers pédagogiques, comptables ou informaticiens:

[...] plus que les professeurs, ils ont souvent à combattre l'isolement professionnel, n'ayant que peu ou pas de confrères exerçant autour d'eux la même profession. Bien qu'impliqués dans la gestion courante des affaires du Collège, leur statut leur impose des limitations très nettes dans l'exercice de certaines fonctions. Ajoutons que la crise financière du début des années '80 avait eu comme conséquence une diminution momentanée du nombre de postes professionnels au Collège. Il en est résulté un malaise dont les relents sont encore perceptibles... (Collège Ahuntsic, 1987, doc.II, p.16)

Enfin, le vécu de travail du personnel de soutien est décrit et résumé ainsi par le collège Ahuntsic:

Ce groupe d'employés connaît une mobilité assez grande. C'est lui qui a connu la plus sévère baisse d'effectifs lors de la vague de coupures budgétaires qui a déferlé sur le réseau au cours des dernières années. De plus, pour plusieurs catégories d'employés de soutien, l'impact de l'arrivée massive des nouvelles technologies est fort important. L'implantation de la bureautique modifie considérablement l'allure du travail des employés de bureau; les nombreuses modifications aux programmes de l'enseignement professionnel imposent souvent de sérieux efforts d'adaptation aux appariteurs et aux techniciens de laboratoire; le personnel chargé de l'entretien des bâtiments et des équipements doit s'ajuster aux conséquences de l'informatisation des systèmes. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.II, p.16)

Le personnel de soutien dans un cégep se compose d'ouvriers spécialisés, de manoeuvres, d'agents de bureau et de secrétaires, de magasiniers, d'appariteurs et aussi de techniciens qui assurent l'intendance nécessaire au fonctionnement quotidien des organisations.

Par ailleurs, les décrets de 1982 ont eu aussi comme conséquence d'évacuer les recrues non-permanentes puis de ralentir voire dans bien des cas de réduire à néant l'embauche de nouveaux employés pour une période indéterminée. Parmi le personnel permanent resté en poste et jouissant de la sécurité d'emploi, rares ont été jusqu'à maintenant ceux et celles qui se sont aventurés à la recherche d'un éventuel emploi dans une conjoncture où ne cesse de croître le taux de chômage... Au bout du compte, les collèges publics se sont retrouvés avec un personnel en poste chez eux depuis longtemps. Le cégep Montmorency précise:

Comme le personnel demeure en place, peu de nouveaux arrivants viennent apporter un regain de jeunesse à l'organisation. Il faudra maintenir le dynamisme de l'organisation en tenant compte des ressources humaines plus expérimentées, mais aussi plus âgées. [...] Notre structure organisationnelle devra, dans les prochaines années, tenir compte davantage des besoins des ressources humaines liés au vieillissement [...]. (Collège Montmorency, 1984, p.10)

Cette thématique du vieillissement des personnels préoccupe plusieurs collèges. Le cégep de Sherbrooke par exemple, insiste lui aussi sur la nécessité de tenir compte de ce phénomène et précise que la gestion des ressources humaines ne peut plus se limiter aux relations de travail; elle doit maintenant "tenir compte de ces nouvelles problématiques issues du vécu de chacun" qui vont du rêve évanoui avec le temps à l'épuisement professionnel en passant par les crises inhérentes aux nouvelles étapes de la vie (Collège de Sherbrooke, 1988, p.34). Bref, une nouvelle gestion des ressources humaines devrait tenir compte de l'impact non négligeable de ces facteurs sur la motivation et le rendement au travail et développer en conséquence des outils de prévention, d'assistance et de support aux employés qui vivent ce genre de difficultés. Là-dessus, le cégep de Sainte-Foy précise:

Sans dramatiser à outrance, il faut penser que l'institution sera très vite dans l'obligation de se doter de services d'aide et de support pour faire face à la situation et pour s'assurer que l'ensemble du personnel ayant des difficultés personnelles ne s'enlisera pas dans sa propre solitude et fasse mal son métier en plus d'avoir mal lui-même. (Cégep de Sainte-Foy, 1988, p.14)

Le Cégep de la Région de l'Amiante résume ainsi l'évolution de la situation au cours des dernières années pour l'ensemble du personnel des collèges publics:

Depuis cinq ou six ans, le personnel des départements et des services a consacré beaucoup d'énergies pour s'adapter à toutes sortes d'exigences: arrivée de nouveaux programmes, adaptation au virage technologique, implication dans des activités de perfectionnement, efforts pour s'ajuster aux contraintes budgétaires, etc. En fait, la tâche et les responsabilités de la plupart d'entre nous se sont alourdies considérablement et on sent de plus en plus d'essoufflement et de fatigue chez plusieurs. On devra donc un jour, se pencher sur le problème d'un personnel qui, il faut se l'avouer, vieillit chaque année et auquel on demande toujours plus. (Rapport annuel 1984-1985, p.39)

Ainsi donc, au moment où les directions des cégeps décident de s'engager sur la voie du changement planifié en vue du développement de leurs organisations, il apparaît que l'essoufflement, voire l'épuisement, caractérise les membres du personnel et que la démotivation, voire la déprime, affecte plus d'une catégorie d'employés.

Par ailleurs, des luttes de pouvoir ont aussi jalonné et marqué l'histoire des cégeps. D'après les dirigeants, chaque collège a dû défendre son autonomie, année après année, face aux tendances centralisatrices et à une volonté de contrôle accru de la part de l'Etat; ce à quoi les syndicats ont répondu en posant des exigences "nationales" dont rendent compte les conventions collectives (Isabelle, 1982). Les directions locales estiment qu'elles ont vu ainsi rétrécir peu à peu leur marge de manoeuvre. De plus, à l'interne, les membres de l'institution ont constamment cherché à contrôler les décisions affectant leur propre travail (Isabelle, 1982); on trouve ici un comportement habituel au sein de ce que Mintzberg (1982) nomme une "bureaucratie professionnelle". Dans certains cas, les

luttres de pouvoir au sein de l'organisation sont allés encore plus loin. A ce sujet, on peut lire dans le Livre blanc sur les collèges paru en 1978:

Reconnaissons que les tensions et les tiraillements, parfois incessants, ont rendu les communications très difficiles, sinon nulles, entre administrateurs et enseignants. En certains cas, les rapports entre syndicats et administrateurs se sont à ce point dégradés que beaucoup de personnes compétentes -y compris les enseignants- hésitent à accepter des postes d'autorité. On ne se parle plus, on s'écrit. On ne discute plus, on négocie des protocoles. Les énergies ne convergent plus guère; elles se combattent, souvent avec âpreté. (MEQ, 1978, p.47-48)

A la veille de s'engager dans l'opération "plan de développement", les directions des collèges publics ont parlé explicitement de la nécessité de mettre un terme à un état conflictuel permanent entre les partenaires, à ces relations vécues sous le signe de la défense du territoire et marquées par le dénigrement, le conflit et le règne de l'informel. Le leitmotiv: il faut changer les rapports sociaux entre les intervenants dans les cégeps. Dans son rapport annuel de 1985-1986, la direction du Collège Ahuntsic indique qu'elle a pris certaines mesures en vue d'améliorer la situation; elle souligne en même temps que le seul fait de restaurer des gestes aussi élémentaires que l'accueil des nouveaux employés et les réceptions pour les personnels indique bien jusqu'à quel point les rapports sociaux s'étaient détériorés dans ce collège.

Au cours des années '80, la situation dans certains cégeps s'est détériorée à un point où le Ministère est intervenu directement dans les affaires de l'institution. Ainsi, le cégep du Vieux-Montréal a connu une crise majeure qui a conduit à sa mise en tutelle pour la période comprise entre novembre 1986 et mars 1988. L'Administrateur délégué au cégep a reçu comme mandat de "restaurer une vie normale au sein de l'institution"; cet Administrateur décrit ainsi l'état du collège au moment de son entrée en fonction:

(Les) rapports d'enquête démontraient que le Collège était en crise, mais ne donnaient pas une idée juste de la profondeur des problèmes qui y étaient vécus ainsi que de l'état de détérioration physique et morale dans lequel il se trouvait. (Cégep du Vieux-Montréal, 1987, p.8)

Le collège Ahuntsic, quant à lui, trace le portrait suivant de sa situation au cours de la première moitié de la décennie '80:

Le Collège Ahuntsic vit depuis quelque temps déjà dans un climat de relâchement généralisé. Les projets de développement sont inexistant, quelques activités de prestige en tenant lieu. Les débats de fond sur les défis de l'heure n'ont pas cours. Il ne s'exerce plus de véritable leadership pédagogique. [...] Cette absence de dynamisme colore même la gestion courante qui s'effectue de façon cahotique, le manque de rigueur se faisant partout sentir. (Collège Ahuntsic, 1987, doc.II, p.19)

Quant aux autres cégeps de la province, leur situation à la même époque ne semble guère plus enviable; il suffit de lire le rapport de recherche de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985) pour s'en convaincre ou encore d'avoir vécu soi-même cette période difficile dans un cégep. Ce n'est ni pour rien, ni par hasard que bon nombre de directions générales visent explicitement l'établissement et le maintien de rapports humains et professionnels vécus sous le signe de la coopération et se caractérisant donc par davantage d'interdépendance ainsi que par la reconnaissance de la valeur et du rôle des autres partenaires. Ce n'est ni pour rien, ni par hasard, que le cégep de Baie-Comeau insiste sur la nécessité de modifier les modes de gestion dans les cégeps pour faire "en sorte que la motivation, l'entraide, la compréhension, l'équité, la responsabilité et la confiance deviennent des réalités" (Cégep de Baie-Comeau, 1990, p.17); s'il faut en faire des "réalités", c'est bien parce qu'elles n'en sont pas encore!...

Voilà ce qui en était de l'état général du personnel, du vécu et du climat de travail dans les établissements au moment où les membres ont été invités par les directions des collèges à contribuer et à collaborer au projet "plan de développement".

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ¹ Séminaire de maîtrise en Relations du travail, sous la direction du professeur Esther Déom.

- ² Le corpus auquel il est fait référence ici se compose des documents écrits listés ci-après:
 CÉGEP DE BAIE-COMEAU, Direction générale (mars 1990), *Mission, valeurs et orientations du Cégep de Baie-Comeau*, 19 pages.
 CÉGEP DE BAIE-COMEAU (septembre 1990), *Planification continue du Cégep de Baie-Comeau*, 11 pages.
 CÉGEP DE JONQUIÈRE (1989), *Plan de développement 1989-1992*, 43 pages.
 CÉGEP DE LA RÉGION DE L'AMIANTE, Direction générale, *Rapport annuel 1984-85*, p.35-39.
 CÉGEP DE RIMOUSKI (1987), *Plan de développement 1987-1992*, Rimouski: Service de l'information et des communications du Cégep de Rimouski, 93 pages.
 CÉGEP DE RIMOUSKI (1986), "Journée institutionnelle Plan de développement du Cégep du 11 février 1986", *Le Trait d'union*, journal publié par le Service d'information et des communications du Cégep de Rimouski, vol. 1, no 6, mars 1986, document non paginé.
 CÉGEP DE RIMOUSKI (1986), "Le plan de développement et la consultation", *Le Trait d'union*, journal publié par le Service d'information et des communications du Cégep de Rimouski, vol. 1, no 7, avril 1986, document non paginé.
 CÉGEP DE SAINT-FÉLICIEN, *Rapport annuel 1986-87*, 3 pages.
 CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE, *Rapport annuel 1988-1989*, 5 pages.
 CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME, *Orientation 1988-1993*, document non paginé.
 CÉGEP DE SAINTE-FOY, *Rapport annuel 1986-1987*, 4 pages.
 CÉGEP DE SAINTE-FOY (1988), *Perspectives des années 90*, Sainte-Foy: Publication du Secrétaire général, 16 pages.
 CÉGEP DE SHAWINIGAN, *Plan de développement 1987-1992*, document présenté sous forme de dépliant.
 CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES, *Rapport annuel 1987-1988*, pages 6 et 7.
 CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES, *Rapport annuel 1988-1989*, pages 6 et 7.
 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL (1987), *Défi 90: Plan directeur de développement*, document d'orientations, bureau de l'administrateur, 76 pages.
 CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL, "Défi 90, Plan directeur de développement

au Cégep du Vieux-Montréal", *Le Bonjour-Édition spéciale*, bulletin d'information du Cégep du Vieux-Montréal, document non paginé.

CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL, *Rapport annuel 1986-1987 / 1987-1988*, 60 pages.

CÉGEP JOLIETTE-DELANAUDIÈRE (février 1986), *Plan de développement, phase 1: Les problématiques, la mission du cégep, les orientations et les priorités*, document de consultation, 62 pages.

CÉGEP JOLIETTE-DELANAUDIÈRE (1988), *Pour un défi collectif: Plan institutionnel 1988-90*, adopté au Conseil d'administration le 22 février 1988, 22 pages.

CÉGEP LIONEL-GROULX (janvier 1989), *Rapport annuel des activités du Collège d'enseignement général et professionnel Lionel-Groulx 1987-1988*, adopté par le Conseil d'administration le 31 janvier 1989, 6 pages.

CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, *Rapport annuel 1986-1987*, 4 pages.

COLLÈGE AHUNTSIC (décembre 1987), *Pour un plan d'action et de développement*, ensemble de quatre documents de travail soumis à la consultation du milieu par le Comité directeur du plan:

Document I: Le plan de développement: présentation du projet, 14 pages.

Document II: Aperçu historique, 20 pages.

Document III: La situation actuelle, 20 pages.

Document IV: La conjoncture, 20 pages.

COLLÈGE AHUNTSIC (février 1990), "Plan de développement", *Communications Ahuntsic*, vol. 5, no 3, p. 8 à 11.

COLLÈGE AHUNTSIC (1986), *Rapport annuel 1985-1986*, Montréal: Secrétariat général, Services des communications, Collège Ahuntsic, 44 pages.

COLLÈGE DE MATANE (31 mars 1987), Comité du développement et des communications, *Plan d'action devant assurer le développement du cégep de Matane*, document non paginé.

COLLÈGE DE MATANE, *Rappel des étapes de l'opération plan de développement*, 8 pages.

COLLÈGE DE ROSEMONT, *Le Rapport annuel 1987-1988*, document non paginé.

COLLÈGE DE ROSEMONT, *Rapport annuel 1988-1989*, document non paginé.

COLLÈGE DE ROSEMONT (1985), *Le plan triennal 1985-1988*, adopté par le Conseil d'administration lors de l'assemblée du 11 février 1985, 40 pages.

COLLÈGE DE SHERBROOKE (1988), *Plan triennal 1988-1991: S'accorder au présent...Conjuguer le futur*, Sherbrooke: publication du Secrétariat général, 60 pages.

COLLÈGE DE VALLEYFIELD, "Le Collège de Valleyfield: une présence essentielle dans son milieu", *Rapport annuel 1989-1990*, 5 pages.

COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER GARNEAU (septembre 1990), *Plan de*

développement au Collège François-Xavier Garneau, document #2, plan d'action triennal, 45 pages.

COLLÈGE MONTMORENCY (septembre 1984), *Objectifs du collège Montmorency*, document présenté aux membres du Conseil d'administration, 15 pages.

COLLÈGE MONTMORENCY, *Document de consultation sur la mission et le plan de développement du Collège Montmorency 1989-1994*, 12 pages.

- ³ Les références bibliographiques de ces recherches de même que celles des rapports et avis émanant du Conseil des collèges sont données à la fin, dans la bibliographie générale.

CHAPITRE II

LE CHANGEMENT PLANIFIÉ : SURVOL CRITIQUE DES ÉCRITS SUR LA QUESTION

Il existe une abondante littérature traitant de changement planifié. Les écrits composant le corpus sont produits depuis les années '50 par des spécialistes oeuvrant dans des disciplines aussi diversifiées que la psychologie sociale, la sociologie des organisations, l'anthropologie, les sciences de l'administration, l'éducation, etc. Le phénomène est étudié à diverses échelles: celle de l'individu pour commencer, celle du groupe social ou de la communauté, celle de l'organisation ou de l'institution et même, à l'échelle de la société. Malgré la diversité des champs de spécialisation et des échelles considérées pour l'étude du changement, malgré des divergences notables entre les courants de recherche existant et la présence d'écoles opposées, sinon rivales, qui se font concurrence à l'intérieur d'une même tradition (Riel, 1990), les experts établissent tout de même des consensus sur certains points. À commencer par les principaux éléments de définition d'un *changement planifié* (le changement en tant que visée, porté par une intention) et les concepts-clés constituant le réseau notionnel qui s'y rattache.

Dans le cadre du présent chapitre, nous présentons d'abord *le concept de changement planifié* et son *réseau notionnel*. Puis, nous proposons un compte rendu critique de ce que révèlent les écrits spécialisés au sujet de ces concepts-clés et des rapports qui les unissent. Nous mettons d'abord l'accent sur *la notion d'innovation* (le

changement en tant que contenu défini par des experts) puis, sur *la notion d'intervention* (le changement en tant que processus orienté et contrôlé). Nous soulignons ensuite *la perspective fonctionnaliste* qui, en sociologie des organisations, sous-tend la majorité des réflexions théoriques relatives à l'organisation et au changement. Après avoir ainsi exposé l'essentiel des principales contributions scientifiques au sujet qui nous préoccupe et en avoir souligné certaines limites, nous terminons en exposant les grandes lignes des fondements théoriques privilégiés dans le cadre de la présente étude.

2.1 Le concept et son réseau notionnel

Le concept de *changement planifié* se définit d'abord par opposition au changement spontané affectant un individu, un groupe, une organisation ou même une société, à un moment ou à un autre de leur histoire, et qui "survient sans qu'on puisse l'attribuer en tant qu'effet, à des actions intentionnelles de la part d'acteurs sociaux bien identifiés" (Tessier et Tellier, 1973, p.3). Un *changement planifié*, au contraire, résulte d'un effort conscient et délibéré de la part d'un agent ou d'un groupe d'agents pour changer une situation jugée insatisfaisante (Chin et Benne, 1976; Collerette et Delisle, 1984 ; Tessier et Tellier, 1990) ou, comme l'écrivent Bennis et ses collaborateurs (1976, p.4): "to improve the operations of a human system, whether it be a self-system, social system, or cultural system (...)". Un *changement planifié* correspond donc à un processus enclenché à partir d'une intention et orienté vers l'atteinte d'un but ou d'un objectif précis (Savoie-Zajc, 1993). L'effort fourni en vue de produire le changement visé devra être organisé de manière systématique, en suivant un plan qui précède et guide l'action (Tessier, 1973 ;1990), et "en ayant recours au savoir accumulé sur le processus même du changement" (Savoie-Zajc, 1993, p.49); c'est-à-dire, en s'appuyant sur "des données, des théories et des méthodes scientifiques empruntées à l'ensemble des sciences humaines, (...) en particulier à la psychologie sociale et aux sciences sociales

appliquées au problème du changement dans des systèmes sociaux et du fonctionnement des organisations" (Tessier et Tellier, 1973, p.3).

Les concepts-clés constituant le réseau notionnel du changement planifié sont d'abord *l'innovation*, sa *diffusion*, son *adoption* et son *implantation* ainsi que la notion, tout à fait centrale, de *stratégie de changement*. Les experts définissent en outre la notion *agent de changement* par rapport à *bénéficiaire ou système client du changement*, sans oublier le fameux concept de *résistance au changement*, abondamment traité dans la littérature. Enfin, autre point de convergence dans les écrits, la plupart des auteurs proposent et explicitent un *modèle de procédure*. Considérons à présent l'essentiel de ce que nous apprennent les écrits spécialisés au sujet de ces concepts centraux et des rapports qui les unissent.

2.2 L'innovation ou le changement/ solution : un contenu défini par les experts ¹

Dans la logique du changement planifié, le contenu du changement est prédéterminé, prédéfini, avant même toute interaction directe avec des bénéficiaires potentiels. En terme de contenu, le changement correspond en effet à une solution précise dont les éléments constitutifs sont élaborés par des spécialistes (expert ou groupe d'experts) oeuvrant dans les universités et les centres de recherche, en vue de résoudre un problème affectant un système quelconque (individu, groupe, organisation, etc.). Ce changement/ solution, ou *innovation*, qui correspond le plus souvent à une nouvelle technologie ou à un nouveau moyen d'action (nouvelle approche, méthode, technique...), se fonde sur des savoirs homologués et est réputé convenir à un ensemble de situations et de contextes présentant des caractéristiques semblables. Le changement/ solution ou l'innovation est, par conséquent, généralisable. Collerette et Delisle (1984, p.66) définissent ainsi le concept : "L'innovation est l'action de trouver, de découvrir, d'inventer quelque chose de nouveau par rapport à un environnement donné ou un

problème quelconque". Pour mettre au point les innovations, les développeurs s'appuient sur les nouvelles connaissances produites par les chercheurs dans les universités et les centres de recherche et les transforment en "un produit" ou "une procédure opérationnelle, systématique", utilisable par des praticiens (Savoie-Zajc, 1993, p.66). En tant qu'experts ou "système ressource" produisant les innovations, les chercheurs et les développeurs sont les premiers à être classés par Havelock (1976) dans la catégorie des *agents de changement*.

La définition des contenus du changement, ou l'innovation/ solution, relève donc d'un système ressource composé de spécialistes et elle s'établit à partir de la vision que l'expert ou le groupe d'experts a du problème considéré. En d'autres termes, c'est une vision scientifique du problème qui conduit à l'élaboration de solutions qui seront ensuite prescrites à des systèmes clients. Le changement se définit comme «ce qui est souhaitable» du point de vue des spécialistes et se situe en opposition à «ce qui existe et fait problème» dans un système donné. «Ce qui existe» s'oppose donc à ce qui devrait être et est vu comme une contrainte à la diffusion et surtout à l'implantation du changement/ solution. Le changement, dans son contenu, apparaît donc prédéterminé et constitue une "composante finie" que le bénéficiaire potentiel doit accepter telle quelle (Savoie-Zajc, 1993, p.53) ; voilà du moins le point de vue exprimé par les experts du courant rationnel en changement planifié dont Rogers (1983), Hall et coll. (1973) et les tenants de la recherche, développement et diffusion (RD et D). Selon ce point de vue, l'innovation doit être adoptée et implantée tel quel par les clients utilisateurs, sans altération aucune. D'autres auteurs cependant, comme par exemple Berman et Mc Laughlin (1976, 1980), admettent la possibilité d'un ajustement, d'une adaptation locale de l'innovation par les utilisateurs. À ce propos, Savoie-Zajc (1993, p.53) note que dans l'optique systémique du changement, de façon générale, "l'innovation est considérée comme adaptable, modifiable, manipulable, selon les besoins des gens". Enfin, dans leurs travaux les plus récents, certains auteurs vont encore plus loin et parlent de la

nécessité, pour les clients, d'ajuster et d'adapter l'innovation à leurs besoins et au contexte, toujours particulier, dans lequel ils ont à agir et à interagir ; cela, afin qu'il y ait une appropriation réelle et significative du changement préconisé (Fullan, 1991 ; Loucks-Horsley et coll., 1987, 1990). Cette démarche, écrit Savoie-Zajc à propos du modèle de Fullan (1993, p.202), "passe par une redéfinition subjective (en termes de rapports individuels à établir avec l'innovation) et professionnelle (en termes d'intégration personnelle dans la pratique professionnelle)" de l'innovation.

Dans tous les cas, la visée ultime d'une démarche de changement planifié est d'en arriver à *l'institutionnalisation du changement*, c'est-à-dire à un stade de non-innovation, signifiant le succès de l'entreprise (Bell, 1983). Il faut entendre par là que le système client doit réaliser une assimilation telle du changement que ce dernier n'est plus perçu par les individus "comme possédant un caractère nouveau et spécial mais comme faisant partie de la routine. Il est intégré dans la pratique habituelle des individus" (Savoie-Zajc, 1993, p.180).

2.3 L'intervention : une vision techniciste dominante

Une fois mises au point, il faut faire connaître les innovations (*diffusion*) et amener les systèmes clients concernés à les adopter (*adoption*) et à les implanter (*implantation*). Ce sera là le travail accompli, individuellement ou en équipe, par les *autres agents de changement* que sont les diffuseurs, les utilisateurs d'avant-garde et les initiateurs, chefs de file du changement dans leur milieu ; ce sera aussi le travail de consultants mandatés par une organisation au sein de laquelle des initiateurs de changement souhaitent intervenir (la plupart du temps, ces initiateurs sont des membres de la direction) (Tessier, 1973, 1990 ; Collerette et Delisle, 1984 ; Savoie-Zajc, 1993). Le changement planifié se définit dès lors en terme de processus.

2.3.1 Le modèle de procédure

Sur le terrain de l'intervention, on trouvera donc l'expert en processus de changement², apte à gérer une démarche de diffusion et/ou d'implantation selon un modèle de procédure retenu. Dans la logique du changement planifié, les divers agents mentionnés précédemment devraient en effet utiliser un *modèle de procédure* pour la *diffusion* et pour l'*implantation* du changement/ solution. Ainsi que l'écrit Savoie-Zajc (1993, p.96), un modèle de procédure fournit à son utilisateur éventuel "des suggestions de démarches, d'étapes, de phases, aidant à dégager une vue d'ensemble de la planification du changement". Il existe de nombreux modèles de procédure mis au point par des experts en processus de changement (un expert seul ou un groupe d'experts) et qui fournissent des paramètres pour l'intervention.

L'agent qui intervient sur le terrain est aussi un spécialiste de *la stratégie de changement*³ ; s'il fait les bons choix à ce chapitre et si ses pronostics quant aux chances de réussite de l'entreprise sont exacts, la stratégie utilisée fera connaître la solution (informer) et acheter l'idée (persuader, contraindre, etc.), convaincra le client d'appliquer la solution (implanter) en remplacement de quelque chose jugée dorénavant inappropriée (par exemple, remplacer un matériel jugé désuet par des technologies de pointe).

2.3.2 La stratégie de changement

Le concept de *stratégie de changement* se retrouve au coeur des actions menées par l'agent responsable d'une intervention sur le terrain. Tout au long du processus, l'agent cherchera en effet à influencer ceux qui sont appelés les *bénéficiaires* ou *clients* du changement. La question de savoir comment l'agent va s'y prendre pour stimuler le désir du changement chez ces destinataires, les convaincre de la valeur des solutions-

innovations préconisées et les amener à réaliser le changement souhaité, est tout à fait centrale. Tessier (1973) en propose la définition suivante:

Sous le titre de «stratégies de changement», on traite, sur un mode empirique et normatif, de diverses méthodes s'offrant à l'initiateur d'un changement, méthodes qui lui permettent d'atteindre (plus ou moins facilement, plus ou moins rapidement) des objectifs de changement variés, par le truchement de transactions interpersonnelles intervenant entre différents types de protagonistes concernés par l'entreprise de changement [...]. (p.552)

La stratégie de l'agent va s'exprimer par la gamme des activités et des moyens d'action (procédures et techniques) qu'il sélectionne de préférence à d'autres dans l'éventail des possibilités qui s'offrent à lui et qu'il orchestre dans un plan d'ensemble (Noreau et coll., 1973; Collerette et Delisle, 1984). Selon les moyens de communication retenus (ex. médias, groupes de discussion, sessions de formation, etc.) et selon les modes d'argumentation favorisés (ex. décréter, informer, justifier, etc.), l'agent usera d'une stratégie dite rationnelle, autoritaire ou manipulative, suivant la typologie proposée par Zaltman et Duncan (1977) telle que résumée par Savoie-Zajc (1993).

La stratégie mise en oeuvre par l'agent va révéler le type d'approche qu'il privilégie dans le cadre d'une intervention, à savoir la forme de pouvoir qu'il entend utiliser pour atteindre ses fins, le degré de contrainte et de pression qu'il entend mettre sur le système client (par exemple: le pouvoir de la persuasion ou celui de la coercition) ainsi que le degré de participation au processus de changement qu'il réserve aux destinataires, en ce qui regarde notamment la prise de décision (Tessier, 1973, 1990). L'approche privilégiée, plus ou moins coercitive, plus ou moins participative, dépendra généralement moins de l'analyse qu'aura fait l'agent de telle situation spécifique de changement à laquelle il est confronté que du cadre conceptuel (théories générales du changement et de l'intervention) et des valeurs auxquels il se réfère habituellement. Puisqu'il s'agit là de fondements relativement stables, un agent aura donc tendance, lors

de ses interventions, à favoriser un certain type d'approche au détriment des autres (Collerette et Delisle, 1984).

2.3.3 Les approches classiques

Chin et Benne (1976) distinguent trois approches classiques du changement dans les systèmes humains: l'approche empirico-rationnelle, l'approche normative-rééducative (dont Chin et Benne se réclament) et l'approche coercitive.

Avec l'approche empirico-rationnelle, on s'adresse à la raison des individus; convaincu que les individus n'hésiteront pas à faire ce qui est dans leur intérêt, il s'agit de leur démontrer "le plus rationnellement possible le bien-fondé du changement véhiculé et les avantages à en tirer", ainsi que le précisent Collerette et Delisle (1984, p.142). L'agent cherchera donc à convaincre pour modifier les opinions, en présumant qu'une fois convaincus, les clients passeront tout "naturellement de l'idée au geste" (Collerette et Delisle, 1984, p.142). Les écrits traitant de la diffusion des innovations s'inscrivent dans cette perspective; on y insiste sur l'information ainsi que sur l'argumentation en faveur du changement, et on se préoccupe peu du problème de l'implantation. Comme le souligne Tessier (1973, p.278), on postule en quelque sorte "que la diffusion pure et simple de la «vérité» ou de la «nouveau» à promouvoir provoquera d'elle-même des adaptations ou des applications chez les personnes auxquelles l'information est acheminée. Cette attitude rationaliste suppose qu'une fois la vérité intelligée, la conduite appropriée découle normalement sans qu'on ait à s'en préoccuper spécialement". L'auteur en donne pour exemple le système d'éducation où trop souvent des changements pédagogiques majeurs sont attendus suite à une simple campagne d'information et de sensibilisation ou à la mise en circulation de textes vantant les mérites de telle nouvelle méthode d'enseignement.

L'approche normative-rééducative, développée dans le champ de la psychologie sociale, considère l'individu en tant qu'élément d'un ensemble plus vaste au sein duquel il se situe, agit et réagit: le groupe. En tant qu'être social, l'individu apparaît conditionné par les normes et les valeurs socio-culturelles des groupes dans lequel il évolue. L'individu pourra changer certains de ses comportements si on l'amène, avec l'aide des pairs, à développer de nouvelles attitudes elles-mêmes liées à l'adoption, par le groupe ciblé, de nouvelles valeurs et de nouvelles normes. L'agent reconnaît ici "l'importance de processus interpersonnels et de groupe pour l'adoption d'idées importées de l'extérieur du système" (Poupart, 1973, p.201); dès que l'idée d'un changement "arrive", peut-on dire, des mécanismes de résistance ou de facilitation ne tardent pas à se mettre en oeuvre à l'intérieur du système social concerné. L'approche normative-rééducative mise sur l'intervention en petit groupe, les relations interpersonnelles et les processus de communication pour amener les bénéficiaires à accepter le changement. Le groupe, constitué sur une base temporaire (ex. : le groupe de formation) ou déjà existant dans le milieu concerné, est utilisé pour le changement parce que, d'un point de vue socio-psychologique, il constitue le lien entre les individus et le système social à changer (Tessier, 1990). L'agent se définit comme un animateur et un éducateur. En tant qu'animateur, il veut aider les membres d'un groupe bénéficiaire à optimiser l'utilisation de leurs énergies de production, de solidarisation et d'entretien (Collerette et Delisle, 1984); en tant qu'éducateur, il "veut que les personnes acceptent d'elles-mêmes les nouvelles valeurs (...) pour remettre elles-mêmes leurs normes de conduite en question, et ce, dans un climat de respect et de liberté" (Tessier, 1973, p.279).

Selon Bennis, Benne et Chin (1976), cette approche correspond à une approche "clinique" du changement planifié qu'ils distinguent nettement de l'approche empirico-rationnelle:

In the *engineering* model, plans are made by experts to meet the needs of the people affected by the plan as the experts interpret these needs, as well as relevant objective technical and economic conditions and requirements. After the plan is made, the consent of those affected to the plan is engineered by effective means of monologic persuasion. In the *clinical* model, the experts work collaboratively and dialogically with those affected by the policy to be made in order to inform them and to empower them toward participation in making, evaluating, and remaking operating plans. (p.17)

L'approche normative-rééducative s'inscrit dans l'esprit et la foulée des travaux de Kurt Lewin et de ses collègues qui ont proposé et défini le concept de recherche-action pour désigner leur modèle d'intervention. Le modèle lewinien se caractérise en ce qu'il préconise la discussion entre les sujets concernés et la prise de décision en groupe comme moyen de favoriser l'engagement du plus grand nombre de participants dans un processus de changement social (Guénard, 1992; Lemay et Claux, 1992). Après Lewin, le courant de la recherche-action a éclaté dans plusieurs directions et certains auteurs, tel que Deslauriers (1991), sont très critiques par rapport au type de recherche-action qui s'est développé en milieu organisationnel. Le D.O. (développement organisationnel) utilise le groupe pour procéder à une modification de la culture organisationnelle et du comportement ; selon Deslauriers (id., p.42), il s'agirait d'une "façon de procéder à des changements par le haut en faisant plébisciter par la base". En d'autres termes, l'agent, travaillant dans une optique D.O., tenterait "subtilement" d'orienter les processus vécus dans le cadre de la démarche de changement vers des buts prédéterminés non par la base mais par les initiateurs du changement, en accordant notamment une large place à l'expression des "résistances".

Enfin, troisième et dernière approche identifiée par Chin et Benne (1976) : l'approche coercitive laquelle mise sur "une utilisation contraignante du pouvoir sous toutes ses formes", ainsi que l'écrivent Collerette et Delisle (1984, p.145). On n'hésite pas ici à prendre les moyens pour forcer les individus à adopter les solutions préconisées. Dans le cadre d'une approche de type coercitif, de fortes contraintes,

pouvant aller jusqu'à l'imposition, et des pressions soutenues (techniques de persuasion, système de récompenses pour renforcer les comportements jugés souhaitables et de punitions pour venir à bout des récalcitrants, etc.) seront utilisées pour amener les bénéficiaires sinon à partager, du moins à tolérer la vision du "souhaitable" défendue par l'agent, et à accepter, dans les meilleurs délais, l'implantation d'un changement. Un tel scénario pourra être mis en oeuvre lorsque, par exemple, un agent est en position d'autorité et estime bénéficier d'un rapport de forces et de moyens qui lui permettent d'exercer cette autorité. Dans certains cas (scénario maintes fois observé dans les systèmes d'éducation), on fera même appel au pouvoir légitime et on procédera par voie de règlements ou de lois (Collerette et Delisle, 1984). En décrétant le changement, en contraignant au maximum les bénéficiaires, en exerçant sur eux de fortes pressions, l'autorité pense ainsi obtenir "des personnes qu'elles adoptent effectivement les lignes de conduite de son choix [...]. La manipulation [...] réussit à créer une certaine conformité entre le comportement des subordonnés et les desiderata de l'autorité" (Tessier, 1973, p.278).

L'approche pose donc inévitablement la question des modes et du degré de contrainte et de pression que l'agent choisit de mettre sur les bénéficiaires afin d'obtenir d'eux qu'ils pensent et qu'ils fassent quelque chose qu'ils n'auraient ni pensé, ni fait autrement; en ce sens, on parlera de l'exercice d'un certain pouvoir en vue d'influencer "le client" en tant qu'élément central d'une entreprise de changement. Collerette et Delisle (1984, p.159) précisent que : "Pouvoir et changement sont donc intimement liés et l'on ne peut imaginer l'exercice de l'un sans la présence de l'autre. Qui a du pouvoir obtient des changements; qui fait changer a eu du pouvoir. "

2.3.4 La participation du système client

L'approche choisie révèle aussi quelque chose d'important au sujet de la place accordée à la participation des clients aux diverses phases d'une entreprise de changement planifié et au processus de prise de décision. Le cycle complet d'une démarche systématique de changement planifié comporte quatre phases: l'établissement d'un diagnostic, la planification de l'action, l'exécution du plan d'action (réalisation) et, enfin, l'évaluation des résultats obtenus ainsi que le bilan de l'intervention (recherche des facteurs ou phénomènes expliquant les résultats observés).

Il arrive souvent qu'un projet de changement soit totalement conçu et géré hors du groupe-client. Lorsque les bénéficiaires ne participent ni à la définition du problème, ni à la recherche des solutions potentielles, ni au choix de l'innovation ou de la solution finalement retenue (phase de diagnostic), ils se trouvent totalement exclus du travail de conception (Poupart, 1973) et, exclus aussi de la prise de décision. Dans ce cas, le problème initial est analysé, situé et défini par l'agent et la solution est déjà choisie lorsqu'elle est présentée à ses destinataires; les bénéficiaires, n'exercent donc, ici, aucun contrôle direct sur le processus de résolution de problème: analyse du problème, inventaire et choix d'une solution plus ou moins abstraite (nouvelle technologie, nouvelle méthode de travail, nouvelles valeurs fondant de nouvelles attitudes, etc.). Selon Poupart (1973), le courant de la diffusion des innovations s'inscrit dans cette optique; l'auteur précise (p.211): "Le client subit le changement qu'il ne peut contrôler qu'en l'acceptant ou en le refusant".

En ce qui concerne la gestion de l'entreprise de changement, il peut arriver que l'agent prévoit une certaine participation, directe ou représentative, du groupe-client lors de la phase de planification de l'action (phase 2 d'une démarche systématique de changement planifié). Le client partage alors avec l'agent le contrôle de cette phase du

processus de changement. Cependant, bien que le choix des modes d'implantation soit ici partagé, la solution-innovation reste "imposée de l'extérieur" (Poupart, 1973, p.213), le client n'ayant pas été impliqué lors de l'établissement du diagnostic (phase 1).

Il peut arriver par ailleurs que l'agent décide de consulter les bénéficiaires lors de la définition du problème et de la recherche de solutions, pour "profiter de la perception du problème par les destinataires", "avoir une vision plus vaste et plus éclairée de la situation insatisfaisante" et aussi, "afin que plus tard les destinataires se perçoivent comme partenaires de l'implantation plutôt que victimes", écrivent Collerette et Delisle (1984, p.67). Selon Poupart (1973), une telle décision repose sur le postulat voulant qu'il importe de consulter le client dès le début de l'entreprise de changement, ce dernier étant affecté directement par le problème, il est le mieux placé pour aider à le définir et à établir l'éventail des solutions possibles. Établir un éventail de solutions signifie, la plupart du temps, rechercher parmi les innovations existantes celles qui sont susceptibles de répondre le mieux au problème posé. Les opérations "définition du problème" et "inventaire des solutions" orientant au départ tout projet de changement dans une direction donnée, la participation consentie ici aura donc une influence directe sur les décisions ultérieures et le déroulement subséquent de l'entreprise de changement. Cela dit, la consultation maintient tout de même les bénéficiaires en-dehors du processus de prise de décision.

Enfin, lorsque l'agent décide de partager à la fois le travail de conception du changement, la responsabilité des décisions ainsi que la gestion du projet avec les bénéficiaires, on peut parler "d'approche consensuelle" (Collerette et Delisle, 1984), d'une approche fondée sur une participation active au processus de changement (Osborne, 1993 ; Loucks-Horsley, 1987, 1990) ou encore, de "cogestion" (Poupart, 1973). Cela suppose la possibilité de trouver un terrain d'entente et implique une certaine convergence des intérêts et objectifs de chacun, "sans quoi tout consensus réel

est impossible" (Collerette et Delisle, 1984, p.148). Agent et client travaillent en collaboration au cours du processus. La participation des bénéficiaires va au-delà de la simple consultation et s'exerce à deux moments importants du processus de prise de décision: lors du choix de la ou des solutions et lors du choix des modes d'implantation (Poupart, 1973). On tente de cette façon, comme le précisent Collerette et Delisle (1984, p.147), "d'introduire des changements en amenant les principaux acteurs concernés à partager les décisions quant aux issues et moyens du changement". Ce qui demande passablement de temps en phase de planification; par contre, le temps requis en phase d'implantation devrait être d'autant réduit puisqu'on devrait observer moins de "résistance", moins "d'oppositions" et de "revendications" (Collerette et Delisle, 1984, p.148). Dans la perspective d'une approche consensuelle, participative, ou de cogestion, les clients sont plus que des clients puisqu'ils accomplissent un travail d'agents de changement (Jung, Fox et Lippitt, 1967, dans Poupart, 1973).

Ainsi, mis à part ce cas particulier, qui s'apparente à un certain type de recherche-action "accordant une plus grande place aux personnes" non seulement dans l'action mais aussi dans le processus de la recherche (Deslauriers, 1991, p.42), les bénéficiaires sont, dans la logique du changement planifié, essentiellement considérés en tant que clients du changement et cibles de l'action des agents de changement. À ce sujet, Collerette et Delisle (1984, p.184) précisent: "Quant aux bénéficiaires, nous les définirons comme étant les personnes ou systèmes visés directement ou indirectement par les différentes interventions des agents, à un moment ou l'autre du processus de changement". Savoie-Zajc (1993, p.55) écrit: "C'est vers le bénéficiaire que les informations et les interventions supportant l'introduction d'un changement seront dirigées, selon ses besoins. Ses réactions et ses réponses guideront le cours des interventions". Il existe une typologie précise et détaillée des bénéficiaires, mise au point par Rogers et qui, selon Savoie-Zajc, "a fortement influencé les planifications de changement de plusieurs décennies" (1993, p.57). Les bénéficiaires y sont classés en

cinq catégories: pionniers, innovateurs, majorité précoce, majorité tardive, retardataires ou réfractaires ⁴.

Le rôle premier attendu des bénéficiaires est qu'ils réagissent favorablement au changement préconisé. Ce qui n'est évidemment pas toujours le cas, d'où l'intérêt marqué des spécialistes du domaine pour le thème de *la résistance au changement*. Selon Tessier (1973, 1990), ce thème constitue l'un des deux sujets fondamentaux traités dans les écrits consacrés au changement planifié, l'autre étant celui de la stratégie de changement employée par l'agent et dont il a été question précédemment.

2.3.5 Le thème de la résistance au changement

Dans une recension des écrits traitant du thème de la résistance au changement, Poole (1991) indique que les bénéficiaires qui résistent sont souvent vus comme les défenseurs du statu quo, ceux qui ont tort. Ceux qui résistent, note Savoie-Zajc (1993), sont vus comme les "mauvais" en quelque sorte, alors que les bénéficiaires qui adoptent plus facilement le changement sont ceux qui ont raison, les "bons" en somme. Cette façon manichéenne de départager les bénéficiaires remonte aux toutes premières études relatives à l'adoption d'innovations et ne peut s'expliquer que dans le cadre d'une logique fondée sur un présupposé pro-innovation, à savoir "que tous les changements proposés sont nécessairement avantageux et intéressants" (Savoie-Zajc, 1993, p.57) et doivent, en conséquence, être adoptés.

Tout un courant de recherche en changement planifié puise dans les enseignements de la psychologie et attribue au destinataire, considéré dans son individualité propre, la responsabilité de l'échec d'une entreprise de changement planifié (Poole, 1991). Partant de là, des chercheurs ont tenté d'identifier les traits psychologiques responsables de la résistance observée chez l'individu (chez l'enseignant

en éducation, par exemple) en même temps qu'ils ont cherché à cerner les caractéristiques individuelles qui, au contraire, portent certains à adopter plus facilement les innovations. Parmi les facteurs psychologiques de résistance identifiés, relevons: une attitude dogmatique ou fataliste, un réflexe de défense de ses intérêts personnels, une incapacité à tolérer l'incertitude ou une peur de l'inconnu, une préférence pour la stabilité, une mauvaise expérience de changement vécue antérieurement... Quant aux traits individuels favorisant plutôt l'adoption, on relève notamment: l'empathie, les habiletés cognitives développées, une attitude d'ouverture face au changement, à la science, à l'éducation, une volonté d'être informé, etc. (Bushnell, 1971, Zaltman et Duncan, 1977, Rogers, 1983, dans Poole, 1991; Poupard, 1973; Colletette et Delisle, 1984).

Du côté de la psychologie sociale, les chercheurs estiment plutôt que la réaction plus ou moins favorable de chacun des membres à un changement proposé dépend des croyances, valeurs et normes en vigueur dans le groupe visé ou l'organisation concernée (Chin et Benne, 1976) ou encore, de ce que d'autres chercheurs appellent la culture organisationnelle, un concept plus global (Alfonso, 1986, Rossman, Corbett et Firestone, 1988, dans Poole, 1991). La fréquence et l'intensité des interactions entre les membres auraient un effet majeur sur le refus ou l'adoption d'une proposition de changement; plus les individus interagissent, semble-t-il, plus ils s'influencent mutuellement en faveur ou en défaveur du changement (Poole, 1991). D'où le focus mis, dans la théorie et dans la pratique, par les chercheurs et les agents de changement d'orientation psycho-sociale sur les processus de communication et sur les moyens de les orienter dans une direction voulue (Poupard, 1973).

Du point de vue de la pratique du changement planifié, Colletette et Delisle (1984) ajoutent:

Le phénomène des résistances au changement constitue probablement la bête noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changements. Pour l'intervenant, les résistances sont habituellement synonymes d'hostilité, d'intrigue, de délais, de polarisation, d'émergence de conflit, d'impatience, etc. Autant de phénomènes qui risquent de contrarier l'intervenant et d'affecter le succès de l'entreprise de changement. (p.121)

Lorsque les auteurs traitent de cette pratique, ils accordent une attention inégale aux agents de changement et aux bénéficiaires. Les préoccupations des auteurs vont d'abord et avant tout vers l'agent de changement ; le destinataire, quant à lui, n'intéressant à toutes fins pratiques le spécialiste du champ qu'en tant qu'acheteur potentiel de l'idée de changement qu'on veut lui vendre et du fait donc d'une possible résistance de sa part, résistance pouvant aller jusqu'à un refus pur et simple. Cette concentration sur l'agent de changement trahit une conception techniciste de l'intervention.

2.3.6 L'optique techniciste : centration sur l'expertise

En effet, dans l'optique techniciste, l'intervenant joue un rôle proactif tout à fait central, en tant que détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire reconnus socialement. L'intervenant est expert à plus d'un titre. D'abord, il est expert en contenus ; c'est lui qui analyse les problèmes, établit un diagnostic, identifie et prescrit des solutions élaborées des spécialistes quand il ne les produit pas lui-même (lorsqu'il oeuvre aussi en recherche et développement). Ensuite, il est expert en processus ; c'est lui qui prend l'initiative du jeu, oriente et gère la démarche de changement en s'appuyant sur des modèles validés scientifiquement. En d'autres termes, il assume l'essentiel de toutes les responsabilités. Cette posture laisse finalement peu de place au destinataire parfois même aucune, réduisant, dans ce cas, le "client" au rôle "d'objet d'étude et d'intervention" (Bourgeault, 1989).

Suivant la logique techniciste, il est donc normal de nommer "bénéficiaire" ou "client", l'agent ciblé par le changement, le rôle de ce dernier se réduisant à celui de simple destinataire des actions de l'expert. On attend de lui qu'il résiste le moins possible à ces actions, qu'il s'approprie et implante le changement/ solution mis au point par des spécialistes. Le bénéficiaire, suivant cette logique, ne peut être que réactif. Les initiatives qu'il prendra, le cas échéant, et les demandes qu'il formulera, s'il le fait, pour peu qu'elles divergent des visées et du plan pré-établis, risquent fort d'être interprétées comme de la résistance au changement. La question du pouvoir et de l'influence est posée, ici, de manière linéaire et unidirectionnelle: des agents de changement proactifs vers des bénéficiaires réactifs. En d'autres termes, l'expert, source du changement, **intervient sur et "manipule"** des contenus, des processus et des clients pour réaliser un changement prédéfini, souvent même sans le concours des principaux intéressés. L'intervention est pensée, ici, dans une perspective déterministe.

2.3.7 Une recherche de l'efficience

À cet égard, les chercheurs en changement planifié ont manifesté, tout au long des dernières décennies, un intérêt marqué pour l'identification des facteurs ayant une incidence sur le succès d'une entreprise de changement planifié, convaincus que les résultats sont déterminés par le jeu entrecroisé de facteurs-clés. Certains de ces facteurs seraient liés à la nature de l'innovation (ex.: caractéristiques, pouvoir d'attrait, coût, etc.), certains à l'expertise sollicitée (ex.: nature du mandat), d'autres encore seraient liés au contexte socio-politique de l'environnement global (ex.: besoins et exigences d'une société en mutation, pressions des groupes d'intérêts, etc.) ou aux caractéristiques des organisations et de leurs membres (ex.: climat, leadership interne, caractéristiques des utilisateurs éventuels, etc.), (Bush et Brock, 1982, dans Bell, 1983). Plusieurs chercheurs tentent de dégager de cet ensemble les variables à manipuler et à contrôler

afin de réduire les coûts de l'intervention (argent, temps, énergie requis...) et d'en augmenter l'efficacité.

2.4 L'organisation et le changement : une perspective sociologique fonctionnaliste

En tant que pratique d'intervention dans les milieux sociaux et les organisations, le changement planifié a fait l'objet de nombreuses études couvrant divers champs d'activités humaines tels que l'entreprise privée, les services publics, le monde scolaire (la classe, l'école, le système scolaire public...), les affaires sociales, la santé (Riel, 1990). Pour étudier le changement dans les organisations, les chercheurs ont besoin de conceptualiser non seulement le changement mais aussi l'organisation. Les grands courants théoriques, les plus susceptibles d'influencer cette conceptualisation, sont ceux de l'organisation scientifique (Taylor ou Dewey, par exemple), de l'école des relations humaines (avec notamment McGregor ou Lewin) ainsi que l'école fonctionnaliste (Parsons, Merton, Zelznick et plusieurs autres), (Burrell et Morgan, 1979 ; Tessier et Tellier, 1991).

En sociologie des organisations, le fonctionnalisme constitue le paradigme dominant (Séguin, 1991). Le fonctionnalisme a pris différents visages au cours de son histoire qui ont donné lieu à des débats parmi les théoriciens de cette approche. Cependant, au-delà des divergences et des nuances, le fonctionnalisme, dans ses caractéristiques fondamentales, présente une unité profonde. Cette unité, précise Séguin (1991), repose sur deux postulats fondamentaux :

D'une part, le postulat de l'unité fonctionnelle, c'est-à-dire que tout système qui survit, que ce soit la société dans son ensemble ou une de ses parties constituantes comme les organisations, est considéré comme un tout dont les parties sont bien intégrées les unes aux autres ; d'autre part, on fait le postulat que le système est en équilibre quasi stationnaire, ce qui signifie qu'au-delà de certains ajustements, le caractère du système demeure fondamentalement le même et ne change pas. (p.2)

Sur cette base, les théoriciens du fonctionnalisme définissent l'organisation comme une entité globale et organique dont la fonction détermine la structure et qui est constituée de différentes parties interdépendantes (ou sous-systèmes) (Perrow, 1972). Afin d'assurer l'intégration des sous-systèmes qui la composent, l'organisation utilise divers mécanismes internes (ex. : socialisation des membres aux normes et aux valeurs admises, détermination de buts communs, feed-back ou rétroaction, etc.). L'organisation apparaît dotée d'une vie et d'une rationalité propres, c'est-à-dire indépendantes par rapport à celles de ses agents humains ; la rationalité dont il est question est obtenue par voie de design et de construction a priori (Argyris, 1957). De plus, l'organisation s'articule à un environnement plus large et doit s'adapter en conséquence à de nombreux facteurs externes ; en ce sens, elle apparaît adaptative et dépendante (Perrow, 1972). Enfin, toute organisation a sa propre histoire ; les organisations, en tant que "entités vivantes", portent en elles des "forces naturelles" qui les amènent à croître et à se développer "de façon naturelle" et singulière, écrit Perrow (1972, p. 35).

Afin de s'adapter aux fluctuations de l'environnement (interne ou externe), toute entité organique dispose d'un mode d'adaptation lui permettant de se maintenir et d'assurer sa survie : le changement. En d'autres termes, un organisme répond par le changement aux turbulences et aux perturbations de l'environnement afin de rétablir un équilibre menacé par des forces génératrices d'entropie. Le plus souvent, le système se contente d'opérer ce que Parsons nomme "un changement d'équilibre", phénomène courant, constant dans la vie de tout système. Le système procède à des ajustements

mineurs qui n'altèrent pas sa structure mais lui permettent de rétablir un nouvel équilibre ; en pareil cas, précise Rocher (1991) :

Le système, en tant qu'unité ou ensemble, demeure le même : le nouvel équilibre se réalise par suite de modifications dans certaines parties, dans certains sous-systèmes du système, sans entraîner d'importantes transformations du système global. (p.369)

Mais il arrive que les perturbations et les tensions qui s'accumulent sont telles que l'organisation n'arrive pas à s'ajuster par simple changement d'équilibre; il faudra alors envisager des changements de structure qui affecteront, cette fois, la nature même du système (ex. : son orientation générale, son mode d'organisation, etc.). Faute de quoi, l'organisme risque "sa propre dissolution en tant qu'entité systémique ou le développement de structures secondaires de caractère pathologique" (Parsons, dans Rocher, 1991, p. 368).

Au sujet de ces risques que court le système, Perrow (1972) est éloquent :

L'idée que l'organisation est un tout organique qui grandit et décroît, qui évolue, qui est doté d'une histoire naturelle, signale l'importance (et le danger) des adaptations et des changements non planifiés. Les aspects non planifiés des organisations sont ceux qui sont peu sujets au contrôle administratif, et souvent peu remarqués, s'ils le sont jamais, jusqu'au moment où les effets qu'ils produisent deviennent évidents. On les découvre en analysant les transformations subies par la structure en réponse à certains processus dictés par des «besoins» ou des fonctions fondamentaux. Les forces naturelles font leur oeuvre de sape en silence, et souvent il est trop tard lorsque l'organisation, par exemple, découvre que sa base essentielle dans la communauté -les groupes qui lui procurent son personnel, qui reçoivent ses services et constituent sa raison d'être- s'est désagrégée. (p.35)

On comprend tout l'intérêt que représente la «maîtrise» du changement (identifier les forces qui menacent le système, saisir les tendances dans l'environnement afin de

voir venir le changement, anticiper en conséquence le changement/ solution approprié, etc.). Le *changement planifié* (ou : volontaire, intentionnel, dirigé...) apparaît, dans cette optique, comme une nécessité instrumentale de premier ordre.

2.5 Des fondements théoriques alternatifs

La conceptualisation fonctionnaliste de l'organisation et du changement est vivement critiquée par plusieurs auteurs qui s'opposent à la vision organiciste des fonctionnalistes. Parmi ces auteurs se trouvent les théoriciens du courant critique lequel constitue l'autre courant majeur en sociologie des organisations (Séguin, 1991). Le courant critique, d'origine européenne (française, principalement), puise dans la psychanalyse et la sociologie de type conflictualiste (néo-marxiste) les fondements théoriques nécessaires à une critique du fonctionnalisme en soi et du fonctionnalisme appliqué aux organisations (Riel, 1990). Cela toutefois sans élaborer un modèle de l'organisation qui serait une alternative au modèle fonctionnaliste ; à ce propos, Tessier et Tellier (1991) précisent :

Il n'y a pas à proprement parler de théorie critique de l'organisation formelle, mais plutôt une critique des théories de l'organisation [...]. Il n'y a pas non plus de théories systémiques des organisations au sens strict du terme théorie. Les idées de base de la théorie des systèmes font partie des *a priori* paradigmatiques de toutes les théories [...]. (p.XVIII)

La conceptualisation fonctionnaliste est aussi remise en cause par les tenants des «théories de l'acteur», lesquelles trouvent dans la phénoménologie leurs fondements épistémologiques et composent «l'approche interactionniste», troisième voie de la sociologie générale et de la sociologie des organisations. Le cadre théorique de la présente recherche se fonde sur diverses contributions issues de l'interactionnisme et principalement, sur les conceptualisations proposées par le courant de l'analyse

stratégique, avec en tête Michel Crozier et Erhard Friedberg. Le cadre théorique s'appuie en outre sur les contributions des chercheurs de «l'école de Palo Alto», oeuvrant sur des voies ouvertes par Gregory Bateson.

Dans leur ouvrage *L'acteur et le système* (1977), Crozier et Friedberg critiquent pour commencer le point de vue "organique" adopté par les fonctionnalistes et qui conduit à penser l'organisation comme "un fait de nature" (p.89) et à en expliquer le fonctionnement par des mécanismes impersonnels ou des impératifs fonctionnels assurant "spontanément" la satisfaction des "besoins" d'intégration et d'adaptation d'un système à son environnement (p.80). La fixation sur les besoins et les impératifs fonctionnels du système, précisent-ils, conduit à "négliger sinon à ignorer les acteurs, leurs stratégies et leur liberté" (p.87). Crozier et Friedberg parlent de la "myopie d'une problématique organisationnelle qui étudie les organisations sans véritablement problématiser les processus qui les constituent" (p.129). Ils récusent donc la logique fonctionnaliste qui pose *a priori* un système, des objectifs communs et des rôles prédéfinis "par un *deus ex machina* dans un tout cohérent" (p.80 et p.85); tout cela constituant "un ensemble de données" que les individus doivent intérioriser et auxquelles ils n'ont d'autre choix que de s'adapter "pour y conformer leur conduite" (p.39). Bref, Crozier et Friedberg rejettent cette image de l'organisation "toute-puissante", "parfaite incarnation de la rationalité" et "parfaitement définie par ses objectifs et les données technologiques, économiques, écologiques qui s'imposent à elle, comme autant de contraintes"; les "données humaines" ne constituant, suivant la même logique, qu'une contrainte de plus "qui oblige à des accommodements et à des exceptions mais dans des limites tolérables" (p.82-83).

Crozier et Friedberg, à l'instar d'autres écoles interactionnistes dont l'actionnalisme (Touraine, 1965, 1973, 1984) et le constructivisme (Watzlawick, 1988), réfutent la métaphore organiciste conduisant à envisager une *organisation humaine*

(famille, entreprise, communauté...) comme *un fait de nature* et l'envisagent plutôt comme *un construit social*. De ce point de vue, système et structures sociales ne sont pas des «données» (perspectives fonctionnaliste et néo-marxiste) mais bien le «produit» d'échanges entre les acteurs dans la société comme dans les organisations. Les interactions sociales sont des activités structurantes qui organisent le champ social. Ainsi, le mode de fonctionnement d'un système social, d'une institution ou d'une organisation, ne peut être considéré comme le déterminant des comportements des acteurs ; bien au contraire, il est la résultante de leurs actions quotidiennes. Ce sont les acteurs qui co-produisent les structures.

En d'autres termes, un système social n'existe que par les acteurs qui le portent et lui donnent vie et qui seuls peuvent le changer (Crozier et Friedberg, 1977). Le changement, lorsqu'il concerne un système social, doit donc être envisagé comme un problème sociologique et systémique. Selon Crozier et Friedberg, le changement dans une organisation correspond d'abord et avant tout à un processus de transformation du système d'action existant. Ou, comme l'envisagent Watzlawick et ses collaborateurs (1975), le changement passe par un travail de transformation des "patterns" de relations caractérisant un système d'action (une famille ou une organisation, par exemple). Cette conceptualisation du changement est explicitée au prochain chapitre. Pour l'instant, retenons cette proposition de l'organisation vue comme un construit social en tant que l'un des fondements théoriques majeurs de cette thèse. Retenons aussi, comme autre fondement théorique, cette idée du changement dans un système social défini en tant que transformation du construit social existant.

Par ailleurs, les «théories de l'acteur», à commencer par l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934 ; Blumer, 1969), posent au départ de l'analyse d'un phénomène social la subjectivité de l'individu (perspective phénoménologique) en présupposant que le comportement humain ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec le

vécu et les significations (le sens) que les êtres humains donnent au monde qui les entoure ainsi qu'à leur "soi dans le monde", pour reprendre l'expression de Laing (1970). En sociologie, le postulat d'interprétation subjective de Weber "consiste à saisir l'ordinaire et comprendre la réalité sociale à travers les significations apportées par les personnes à leurs actes" (Pourtois et Desmet, 1988, p.49).

Pour les tenants de l'analyse stratégique, non seulement l'individu donne-t-il du sens au monde qui l'entoure et à sa propre situation dans ce monde, mais encore est-il capable d'analyse, de calcul et de stratégie dans la défense de ses intérêts et la poursuite de ses propres projets au sein des ensembles sociaux auxquels il participe. L'individu entretient donc une vision des choses qui est aussi prospective (Morin, 1990). Dans ses interactions sociales, l'individu interprète et réinterprète constamment son propre comportement et ses rapports avec les autres à la lumière de son expérience, de ses connaissances et de ses motivations personnelles ; ce qui lui permet de "tirer son épingle du jeu" (Crozier et Friedberg, 1977).

Le concept «acteur» renvoie donc aussi aux capacités et aux habiletés de chacun à jouer le jeu social des relations et des rapports avec autrui. Tous ceux et celles qui ont à voir avec une démarche de changement initiée dans leur organisation, sont des acteurs au sens complet du terme. Tous sont à divers moments et à divers degrés, à la fois proactifs et réactifs ; il n'y a pas d'un côté des agents proactifs et de l'autre, des agents réactifs. Le prochain chapitre reprend et élabore le concept. Pour le moment, soulignons qu'aucun acteur ne détient à lui seul le monopole du savoir et de la stratégie, de l'initiative, du pouvoir et de l'influence. Dès le moment où l'action sociale est envisagée en tant qu'interaction, impliquant des sujets interagissant les uns avec les autres, il faut parler d'influence et de conditionnement mutuel (Watzlawick, 1980 ; Watzlawick et coll., 1972 ; 1975 ; 1981), de négociation, d'alliance et d'affrontement (Crozier et Friedberg, 1977). C'est là un autre fondement théorique central sur lequel s'appuie cette

thèse. La conceptualisation de l'acteur nous amène à renoncer à l'usage des notions «agent de changement», «bénéficiaire ou système client du changement», telles que proposées dans la littérature traitant de changement planifié, au profit du concept «acteur», pour considérer les processus socio-politiques au moyen desquels les acteurs en présence au sein d'un même système social, tentent de régler le problème de leur coopération.

Cette dernière assertion oblige à dépasser la seule perspective phénoménologique pour prendre en compte les rapports sociaux qui se jouent dans l'organisation et surtout, l'articulation d'ensemble de ces rapports qui crée un effet de système et structure le champ social. À cet égard, Crozier et Friedberg parlent de l'adoption d'une perspective phénoménologique restreinte ; en effet, suivant la logique de l'analyse stratégique, la prise en compte du point de vue des acteurs doit s'accompagner d'une prise en compte du système au sein duquel les acteurs interagissent et qui limite leur liberté et leur marge de manoeuvre ; les acteurs devant composer avec les dispositifs qu'ils ont eux-mêmes mis en place.

Ainsi, pour comprendre la dynamique évolutive d'une démarche organisationnelle de changement, nous estimons qu'il est impossible de faire l'économie d'une analyse fine des rapports qui s'établissent et se nouent entre les acteurs lorsqu'il est question de changer «ce qui existe». Selon nous, ces rapports sont beaucoup plus complexes que ne le suggèrent la plupart des experts en changement planifié. Pour arriver à dépasser l'optique techniciste, et mieux comprendre le phénomène du changement en milieu organisationnel, il est nécessaire d'adopter un point de vue socio-politique plutôt qu'un point de vue strictement rationnel, humaniste ou purement socio-technique (dans ce dernier cas, le facteur humain n'est qu'un facteur parmi tant d'autres...). Il est nécessaire aussi de tenir compte des contraintes que posent les construits existants. En d'autres termes, et c'est là le dernier fondement théorique majeur de cette thèse, nous

estimons qu'il y a tout intérêt à adopter une perspective «stratégique», prenant en compte à la fois les acteurs, le système qu'ils ont co-produit («ce qui existe») ainsi que les processus qu'ils mettent en place pour tenter de le transformer.

Le chapitre qui suit reprend et explicite chacune des composantes de l'approche stratégique adoptée pour l'étude de la dynamique évolutive d'un processus de changement planifié en milieu collégial. Auparavant, afin de clore ce survol critique des écrits sur le changement planifié et en guise d'introduction à l'exposé détaillé des fondements théoriques qui sous-tendent la présente étude et font l'objet du prochain chapitre, nous présentons un tableau comparatif. Le tableau 2.1, intitulé *Fondements théoriques* et présenté ci-après, synthétise d'une part la perspective «classique» du changement planifié et, d'autre part, la perspective «stratégique» du changement adoptée dans le cadre de cette thèse.

Tableau 2.1
Fondements théoriques

Perspective «classique» du changement planifié	Perspective «stratégique» du changement en milieu social
<p><u>*Essentiellement fondée sur l'idée d'expertise :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rôle prépondérant accordé aux «agents de changement» (proactifs : experts en contenus, experts en processus) ; le pouvoir : un attribut des agents de changement (influence dans les rapports : unidirectionnelle). - Le système client du changement, les bénéficiaires : sont définis en tant que «cibles» (réactifs ; la «résistance» : une caractéristique de retardataires ou des conservateurs - défenseurs du statu quo). 	<p><u>*Essentiellement fondée sur l'idée d'acteurs qui coproduisent le changement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les «théories de l'acteur» : l'approche interactionniste. Au départ : <u>la subjectivité</u> de l'individu posée dans les termes de la phénoménologie (perspective interprétative) et <u>les capacités stratégiques de chacun</u> lorsqu'il s'engage en tant qu'acteur au sein d'un ensemble social auquel il participe (mise en oeuvre d'une rationalité dite «limitée», exercice d'une liberté dans l'utilisation de «zones d'incertitude», comportement stratégique : identification d'opportunités à saisir, aptitude à utiliser ses atouts (ressources et capacités).
<p><u>*Vision de l'organisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - un «fait de nature» ; le facteur humain : un facteur parmi d'autres ; système et structures : des «données» ; équilibre et harmonie. 	<p><u>*Vision de l'organisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - un «construit social» ; les acteurs, individuels et collectifs, <u>coproduisent</u> le système, les structures et les règles (produits d'échanges sociaux) ; les interactions sociales : activités structurantes qui organisent le champ social ; «ce qui existe», à la base, au sommet et dans les divers secteurs et services de toute organisation : des jeux de

- De la métaphore mécaniste à la métaphore organiciste ; en sociologie des organisations, la conceptualisation dominante est de type fonctionnaliste.

coopération institués et dont l'articulation d'ensemble forme le système d'action concret de l'organisation ; «ce qui existe» (i.e. les dispositifs d'action mis en place par les acteurs eux-mêmes) limite et conditionne, dans une certaine mesure, les possibilités de changement ; univers de multi-rationalité et d'ordre relatif, de conflits voire d'affrontements, d'alliances et de relations de pouvoir où chacun défend d'abord ses propres intérêts.

- l'analyse stratégique, avec le courant critique, est une alternative au fonctionnalisme en sociologie des organisations.

***Optique techniciste en ce qui regarde l'intervention en vue du changement (intervention sur) :**

- L'intervention est menée par un expert en processus (il décide d'un modèle de procédure, d'une stratégie et d'une approche qui laisse plus ou moins de place à la participation des «clients» ; il choisit des moyens pertinents ; le tout devant conduire, dans les meilleurs délais et au moindre coût, à une institutionnalisation du changement attendu (recherche de l'efficience).
- De nombreux chercheurs s'emploient, dans cette logique, à dresser la carte des facteurs-clés ayant une incidence sur l'entreprise de changement planifié (logique déterministe).

***Optique socio-politique :**

- Capacité d'un système social à agir sur lui-même.
 - Les acteurs, à travers des processus de type socio-politique, vont négocier, créer des alliances, établir des consensus ou s'affronter ; bref, à travers différents modes d'interaction sociale, ils vont interagir, s'influencer et se conditionner mutuellement ; l'enjeu : la modification possible des façons habituelles de coopérer. Cette dynamique sociale, dont on ne peut prédire l'issue, conduira soit à des changements de type 1 (lesquels rétablissent l'équilibre initial d'un système sans en altérer les caractéristiques essentielles) ou à des changements de type 2 (seuls ces derniers modifient la structure d'un système). Tous sont non seulement réactifs dans cette démarche mais fondamentalement proactifs.
- Mode de régulation des interactions

	<p>sociales : les rapports de pouvoir ; la communication : médiation des relations inter-acteurs et dimension observable et analysable des interactions humaines (aspect compte rendu et aspect contrôle et influence) ; non seulement communique-t-on sur un mode verbal mais aussi sur un mode comportemental (les comportements et les attitudes ont valeur de message à l'autre en contexte social).</p>
<p><u>*Le changement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mode d'adaptation de tout système, lui permettant de rétablir son équilibre et assurer sa continuité. <p><u>*Le changement planifié :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - nécessité instrumentale pour «maîtriser» le changement. - le changement : essentiellement prédéterminé et prescrit dans ses contenus (l'innovation, au sens habituel de changement/ solution défini par l'expert). 	<p><u>*Le changement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - envisagé comme une <u>innovation sociologique</u> (même lorsqu'il répond à des problèmes non sociologiques) et est <u>systémique</u>, i.e. contingent au système d'action qui l'élabore et auquel il s'applique ; il émerge d'une dynamique sociale de négociation (processus socio-politique) ; - un changement «réel» : <u>de type 2</u> ; transformation des règles du jeu et de la structure d'un système d'action collective. Ce type de changement nécessite un <u>recadrage</u> de la vision des choses portée par les uns et par les autres (modification des prémisses fondant une interprétation ; moyen : délibérations).

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ¹ Cette partie de l'analyse de la documentation traitant de *changement planifié* de même que la section suivante portant sur la vision techniciste de l'intervention, s'inspirent largement d'une réflexion critique menée sur le sujet par le professeur Arthur Gélinas de l'Université du Québec à Rimouski. Nous avons eu l'opportunité d'approfondir avec lui cette réflexion et d'échanger longuement sur l'un et l'autre des aspects de la question, il y a quelques années, dans le cadre d'un *stage de formation à la recherche* réalisé à Rimouski avec le Groupe de recherche en éducation pour la santé (GREDUS). Ce furent des discussions enrichissantes à plus d'un point de vue et qui ont marqué, très certainement, la conceptualisation du changement dans les systèmes humains qui est la nôtre aujourd'hui.
- ² Ou l'apprenti-expert qui n'est ni consultant, ni chercheur ; il s'agit le plus souvent d'un agent à l'interne qui devra, si ce n'est déjà fait, se familiariser avec un ou des modèles de procédure pour organiser et mener la démarche de façon systématique.
- ³ Ou apprenti-spécialiste : voir note précédente.
- ⁴ Pour plus de précisions au sujet de la typologie des bénéficiaires proposée par Rogers, voir en référence Savoie-Zajc (1993), p. 56-58.

CHAPITRE III

FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

Au plan théorique, l'approche stratégique adoptée pour cette étude de la dynamique du changement planifié en milieu collégial, implique donc une triple perspective : interprétative, politique et systémique. Cette approche sociologique s'avère particulièrement pertinente à l'étude d'un phénomène d'ordre organisationnel. Dans le cadre du présent chapitre, nous en précisons les fondements et explicitons l'appareil conceptuel nécessaire à l'analyse et à l'interprétation du phénomène étudié.

3.1 L'acteur, l'interprétation de la réalité et l'engagement dans l'action

Un des traits caractéristiques de tout être humain, c'est de penser et d'agir (Morin, 1977; Chanlat, 1990). L'acteur n'est ni un objet, ni une cellule biologique (de Rosnay, 1975). Lorsqu'il est question de comprendre un phénomène humain, d'étudier une réalité sociale, peut-on faire l'économie de la subjectivité des personnes "ayant eu l'expérience du phénomène faisant l'objet d'investigation" (Bouchard, 1993, p.18) ? Du point de vue des divers courants de recherche trouvant dans la phénoménologie leur principal fondement épistémologique, la réponse est évidente.

3.1.1 La production de significations

Selon ce point de vue, que nous partageons il va sans dire, chacun appréhende et interprète le monde qui est le sien, incluant sa propre situation dans le monde, pour lui donner du sens et son comportement ne peut se comprendre qu'en relation avec ces significations (Habermas, 1987). D'où la nécessité de rechercher le(s) sens qu'attribuent les personnes aux expériences qu'elles vivent ; la principale caractéristique d'une expérience humaine étant "la conscience des personnes ayant eu cette expérience" (Bouchard, 1993, p.19). Il s'agit, pour le chercheur, de s'ouvrir au monde du subjectif et aussi de prendre en compte l'intentionnalité et la motivation des êtres humains ainsi que la façon dont ils décrivent, interprètent et comprennent eux-mêmes cette expérience ; cela, de manière à comprendre ce que signifie le monde social pour l'acteur et ce que ce dernier veut signifier par son agir (Schütz, 1984).

Une telle posture ne va pas sans poser des exigences au chercheur sur le plan méthodologique puisqu'il devient impératif de recueillir un matériel discursif porteur de ces significations. Ainsi, les méthodes cliniques et ethnographiques, utilisant des moyens tels que l'entrevue en profondeur et l'analyse de contenu, sont favorisées dans les devis méthodologiques des recherches qui adoptent une perspective interprétative (Pourtois et Desmet, 1988).

Cela dit, l'être humain ne se borne pas à interpréter et à donner du sens à des situations : il agit et produit également celles-ci (Touraine, 1984). Voilà pourquoi on dit de lui qu'il est un acteur, un sujet agissant. Lorsqu'il est question de s'engager dans l'action au sein d'un ensemble social auquel il participe, l'acteur va mettre en oeuvre sa rationalité et exercer sa liberté dans la défense de ses intérêts et la poursuite de ses propres objectifs ; l'acteur agit stratégiquement (Crozier et Friedberg, 1977).

3.1.2 La mise en œuvre d'une rationalité

L'acteur met en œuvre une rationalité. Ce qui lui permet de s'organiser pour tirer profit d'une situation et des opportunités qui se présentent, au meilleur de sa connaissance et de ses moyens ; c'est ce que Crozier et Friedberg (1977) nomment "la rationalité limitée", reprenant à leur compte ce concept bien connu, proposé et explicité par Herbert Simon (March et Simon, 1958). La rationalité est dite "limitée" parce que l'acteur dispose rarement du temps requis et des informations nécessaires pour mener une longue analyse dont l'objectif serait de dégager une solution optimale. Dans la plupart des cas, l'acteur optera plutôt pour une solution qui, de son point de vue, lui offre un seuil acceptable de satisfaction. Ainsi, parce qu'il est un être de raison, capable d'interprétation et aussi de vision prospective, de rêve et de créativité, il élabore et poursuit ses propres projets (Morin, 1977) ; parce qu'il est en outre apte à exercer sa liberté dans la plupart des situations et face aux autres acteurs impliqués dans les mêmes systèmes que lui, son comportement ne peut être déterminé.

3.1.3 L'exercice d'une liberté

Un système d'activités humaines n'est pas un système-machine. Dans tout système social, y compris dans les plus coercitifs et les plus totalitaires, il existe des zones d'incertitude, du flou, de l'imprécis, de l'ambigu (Goffman, 1968, 1973 ; Moles, 1990). Encore faut-il le reconnaître et en dégager les implications, ce qui ne va pas de soi. Selon Séguin (1991), bon nombre de théories de l'organisation n'y arrivent pas :

Beaucoup de théories de l'organisation ne sont rien d'autre que des articulations de postulats et de propositions visant à réduire cette incertitude. C'est le cas de la théorie classique et de son one-best-way au niveau de la production et de l'administration. C'est aussi le cas de l'école des relations humaines avec sa panoplie de recettes pour mieux intégrer les individus. C'est enfin le cas des théories de la décision : depuis l'arbre de la décision jusqu'à l'intelligence artificielle, on cherche, dans tous les cas, à réduire l'incertitude.[...] Mais en cherchant constamment à réduire l'incertitude, ces théories en viennent à faire croire que l'incertitude n'existe plus et que l'organisation est une machine parfaitement réglée.[...] L'optimisme des ingénieurs, transposé en analyse des organisations, est une catastrophe. (p.9)

Or, l'existence de zones d'incertitude dans un système social permet justement à l'acteur de se ménager une marge de manoeuvre qu'il met à profit et qu'il cherche à préserver, voire à élargir, afin de maintenir une possibilité de jeu autonome (Crozier et Friedberg, 1977). Parce qu'il y a toujours une part d'arbitraire dans la conduite d'un acteur exerçant ainsi sa liberté, le comportement humain ne peut jamais être entièrement prévisible. Crozier et Friedberg (1977) écrivent :

Il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs qui les composent ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose le «système», disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres. La persistance de cette liberté défait les réglages les plus savants [...]. (p.25)

Ainsi les acteurs ont-ils la possibilité d'agir avec l'organisation ou d'agir contre l'organisation. Résumant l'essentiel de la sociologie de l'action proposée par Touraine, Séguin (1991) parle d'une sociologie volontariste qui attribue aux acteurs à la fois une volonté de création et une volonté de contrôle. Séguin précise (1991) :

Chez les dirigeants, la volonté de création prend la forme d'une initiative dans les affaires de l'organisation alors que la volonté de contrôle prend la forme de mesures d'intégration des travailleurs. Chez les dirigés, la volonté de création existe aussi et elle s'apparente à la volonté de participation alors que la volonté de contrôle prend la forme de la revendication. (p. 7-8)

Comme le soulignent Laliberté et Robert (1987), cela explique la complexité et la diversité des comportements empiriquement observables au sein d'une même organisation. Cela oblige aussi le chercheur à une prise en compte de cette complexité et de cette diversité.

Cela dit, l'acteur ne dispose pas d'une marge de manoeuvre absolue, d'une liberté totale, parce qu'il doit compter et composer avec les limites et les contraintes de toutes sortes posées par le système (les construits sociaux existants) et par les autres acteurs impliqués avec lui. Ainsi que le précisent Mendras et Forsé (1983), dans une organisation :

[...] l'individu n'est pas libre d'agir à sa guise. Il doit suivre les canaux obligés de la communication, respecter les règlements et s'impliquer dans des réseaux de solidarité. L'organisation fixe les tâches que les individus doivent remplir selon des principes de division du travail à la fois hiérarchiques (légitimité de l'autorité) et fonctionnels (spécialisation par domaine de compétences). [...] Néanmoins, tous ces facteurs n'éliminent jamais totalement la capacité de choix. Entre les contraintes propres aux situations individuelles et les comportements effectifs ou attendus, il subsiste toujours une zone d'imprécision à l'intérieur de laquelle chaque acteur calcule son intérêt pour arrêter sa conduite. Il s'établit ainsi une sorte de jeu entre l'organisation et ses membres. [...] Ceux-ci disposent toujours d'une marge de liberté qu'ils mettent à profit pour nouer des relations de pouvoir entre eux et avec l'organisation. (p.122-123)

Il sera question un peu plus loin dans le texte de ces limites et contraintes. Pour le moment, admettons l'idée que la marge de liberté ou de manoeuvre d'un acteur lui permet d'agir stratégiquement pour «négocier» sa participation à l'organisation afin que

cette participation soit «payante» pour lui, c'est-à-dire afin qu'elle lui procure un certain bénéfice.

3.1.4 Un comportement stratégique

Selon Crozier et Friedberg (1977), l'acteur adopte tout «naturellement» un comportement stratégique au sein des systèmes d'activités humaines auxquels il participe ; cela ne se fait pas nécessairement d'une manière froide et calculée mais plutôt de façon plus ou moins consciente. D'abord, son comportement est orienté en fonction d'une fin : la défense de ses intérêts et la poursuite de ses objectifs propres (agir téléologique et rationnel, Habermas, 1987) ; ensuite, l'acteur «ajuste» son comportement en tenant compte de celui des autres acteurs impliqués, tout en cherchant lui-même à influencer le comportement d'autrui (en d'autres termes : à exercer du pouvoir sur l'autre) (Crozier et Friedberg, 1977 ; Habermas, 1987). Un comportement stratégique présente donc toujours deux aspects à la fois : un aspect défensif et un aspect offensif. L'acteur cherche d'une part à défendre ses «acquis», à perdre le moins possible dans les échanges auxquels il participe, donc à protéger la marge de manoeuvre dont il dispose déjà ainsi que les bénéfices qu'il en retire (aspect défensif) ; l'acteur tente en même temps de contraindre les autres partenaires de l'échange afin d'obtenir quelque chose qu'il n'a pas et qu'il recherche (aspect offensif). Crozier et Friedberg précisent à ce propos (1977, p.79) que "L'importance respective de ces deux orientations stratégiques variera, bien entendu, dans le temps et dans l'espace en fonction de la situation et des atouts propres à chaque acteur. Elles coexisteront cependant toujours dans toute stratégie d'action".

Pour sa part, Morin (1990, p.178) estime que "la complexité appelle la stratégie" qui, selon lui, "est l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les

intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain".

Dans la vision qu'il a d'une situation, l'acteur peut entrevoir une opportunité à saisir. Le concept d'opportunité désigne la possibilité qu'entrevoit l'acteur de saisir une occasion d'agir en espérant un gain. Diverses opportunités sont susceptibles de se présenter à lui. Cependant, pour se saisir d'une opportunité, l'acteur doit disposer au bon moment d'atouts pour ce faire, c'est-à-dire de ressources pertinentes, mobilisables dans l'action ainsi que de capacités pour manoeuvrer.

Les ressources d'un acteur sont les divers moyens, juridiques, matériels, humains, informationnels, etc., dont il dispose et avec lesquels il peut compter pour agir. Il pourrait, par exemple, s'appuyer sur les garanties formelles que lui offre une loi, un règlement ou un contrat de travail pour tenter d'obtenir un gain quelconque ; ou encore, s'appuyer sur des ressources financières ou des informations privilégiées, compter sur des alliés, profiter de son réseau de contacts à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation, ainsi de suite... L'acteur peut aussi faire valoir à son avantage ses savoirs, ses compétences, son expérience. Une même ressource peut être utilisée différemment par les acteurs, selon leurs capacités respectives (Simard, 1981). Le concept de capacités renvoie aux dispositions cognitives, culturelles, affectives, et relationnelles propres à chacun ainsi qu'aux aptitudes de l'acteur à construire des dispositifs d'action. Les capacités permettent d'assumer les difficultés et les risques inhérents aux choix que nous faisons. Bref, ainsi que le résumait Mendras et Forsé (1983), chaque acteur :

[...] poursuit une stratégie rationnelle en vue d'atteindre des objectifs personnels pouvant être de natures très diverses («se réaliser» dans le métier, la carrière, la retraite, etc.). [...] Cette rationalité est variable selon l'individu et sa place au sein de l'organisation. Pour analyser cette stratégie, il faut se placer du point de vue de l'acteur inséré dans l'organisation, avec les ressources et les contraintes propres à sa situation. Il ne peut donc s'agir que d'une rationalité *limitée*, car aucune organisation n'est transparente au point de fournir à un acteur une vision de ce que serait une stratégie optimale quant aux fins poursuivies [...]. (p. 122)

Sur la base d'une telle conceptualisation de l'acteur, force est de reconnaître avec Chanlat (1990, p.15-16) que "l'image d'un individu écrasé par le collectif" et "socialement déterminé", cède "progressivement la place à une autre représentation : celle d'un individu qui participe à la construction et à la déconstruction de sa réalité, d'une personne qui est à la fois un sujet en acte et un acteur de son historicité". Cette nouvelle perspective reconnaît néanmoins l'insertion de l'acteur dans des structures sociales "qui prédéterminent dans une certaine mesure les réponses que chaque individu peut donner aux situations qu'il vit" (Chanlat, 1990, p.15-16).

3.2 Les acteurs et les construits d'action collective

La sociologie interactionniste nous montre "des individus qui par leurs agissements construisent leur réalité sociale", résume Chanlat (1990, p.9), en se référant notamment à Berger et Luckman (1966), Garfinkel (1967), Crozier et Friedberg (1977), Touraine (1984), Boudon (1984), Bourdieu (1987) et Giddens (1987). Ainsi, du point de vue interactionniste, l'humain agissant dans des systèmes d'activités humaines, représente bien plus qu'un facteur parmi d'autres, étant donné le rôle tout à fait central qu'on lui attribue en tant qu'acteur social dans la constitution, le fonctionnement et l'évolution desdits systèmes. Bref, du point de vue de la sociologie interactionniste, le monde social est le «produit» d'échanges entre les acteurs, individuels et collectifs, qui interagissent au sein d'un même ensemble pour produire des significations et des

connaissances (Watzlawick et coll., 1988) ainsi que des systèmes d'action nécessaires au fonctionnement de tout ensemble social (Berger et Luckman, 1966, Touraine, 1973 ; Crozier et Friedberg, 1977).

3.2.1 L'organisation comme construit social

Sur la base des mêmes postulats, les tenants de l'analyse stratégique affirment le caractère socialement construit de toute organisation. Le terme «organisation» désigne ici un ensemble particulier au sein de la société globale, se définissant comme un construit social produit par des acteurs en vue de la poursuite d'un but particulier (Poisson, 1991) ; c'est en ce sens que nous parlons des «organisations d'enseignement» dans le cadre de la présente étude. Selon Crozier et Friedberg (1977, p.95), toute organisation se constitue, se maintient et même se transforme (nous y reviendrons) "à travers l'action motivée des individus ou groupes qui en font partie".

3.2.2 La question du pouvoir

Pour Crozier et Friedberg (1977), la "réalité" organisationnelle, avec tout ce qui la compose et la caractérise, s'élabore à travers un processus fondamentalement politique : une dynamique de relations de pouvoir, faite de tractations, d'alliances et d'affrontements marquant l'histoire de l'organisation. Dans l'optique stratégique, les relations vécues aussi bien à la base qu'au sommet hiérarchique de même que dans les différents secteurs et services d'une organisation, se donnent à lire comme des relations de pouvoir. Un pouvoir, conceptualisé non comme un attribut ou une propriété de l'autorité formelle, mais comme une relation où l'un peut retirer plus que l'autre, mais où "personne n'est jamais totalement démunie" (p.59). Plus précisément, ils expliquent que le pouvoir :

[...] ne peut se développer qu'à travers *l'échange* entre les acteurs engagés dans une relation donnée. [...] dans la mesure où toute relation entre deux parties suppose échange et adaptation de l'une et de l'autre et réciproquement, le pouvoir est inséparablement lié à la négociation : *c'est une relation d'échange, donc de négociation* dans laquelle deux personnes au moins sont engagées». (p.56-57)

Et le pouvoir, la relation de pouvoir, "en tant que médiation spécifique et autonome des objectifs divergents des acteurs", apparaît "toujours liée à une structure de jeu" (Crozier et Friedberg, 1977, p.26-27). En d'autres termes, le pouvoir est le mode de contrôle social qui gouverne l'action collective. Les relations de pouvoir constituent le "mécanisme central" de contrôle social ou de "régulation de l'ensemble" par lequel les acteurs concernés organisent leur coopération ; une coopération incontournable pour ainsi dire, étant entendu que toute action collective repose sur une certaine intégration des conduites individuelles.

Ainsi, au travers différents processus de communication, les acteurs échangent des significations, participant par là à ce que Habermas (1987) appelle des "procès d'intercompréhension". Ces phénomènes renvoient à ce que Chanlat (1990, p.19-20) nomme "le sous-système symbolique" soit, "l'univers des représentations individuelles et collectives qui donnent sens aux actions, interprètent, organisent et légitiment les activités et les rapports que les hommes et les femmes entretiennent entre eux" ; selon cet auteur, l'interaction entre le sous-système symbolique et le sous-système structuro-matériel est "médiatisée par les rapports de pouvoir" et "contribue à édifier l'ordre organisationnel". À travers leurs échanges, les acteurs négocient, cherchent à s'influencer les uns les autres et se conditionnent mutuellement pour s'entendre sur des structures, des modalités de coopération, des normes, des règles, formelles et informelles, autant de «construits sociaux» ayant un caractère contingent. Les construits, ainsi élaborés, correspondent aux solutions «trouvées» par les acteurs pour régler le problème de la coopération au sein de l'organisation et constituent "une actualisation particulière dans un ensemble de possibilités" (Séguin, 1991).

Autrement dit, dans cette perspective, l'humain représente bien plus qu'un facteur parmi tant d'autres. Ce sont en effet les choix et les actions des acteurs impliqués qui font l'organisation telle qu'elle est. Au fil du temps, par des jeux d'interaction, d'influence et de conditionnement mutuel, les membres d'une organisation se sont donnés des structures, des normes et des règles, formelles et informelles, c'est-à-dire qu'ils ont construit ensemble un cadre d'action collective afin de résoudre les difficultés posées par la coopération en vue du fonctionnement du système. Ce cadre d'action collective, produit de négociations, d'alliances et d'affrontements ayant marqué l'histoire de l'organisation, assure un certain équilibre interne des forces en présence en délimitant le champ d'action réel de chaque acteur ou groupe d'acteurs au sein de l'organisation.

3.2.3 Le concept de jeu et le système d'action concret

Pour appréhender cette dynamique organisationnelle impliquant relations, négociations, pouvoir et interdépendance, Crozier et Friedberg (1977) proposent le concept de jeu. Du point de vue de ces auteurs, la notion de jeu "est beaucoup plus qu'une image" et représente "l'instrument essentiel de l'action organisée", un mécanisme concret "grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent", tout en se réservant une marge de manoeuvre (p.97). Le jeu concilie en effet liberté et contrainte. Dans une organisation, les acteurs doivent jouer des jeux de coopération et la structure d'action collective n'est rien d'autre qu'un ensemble de jeux reliés entre eux par une série de mécanismes de régulation. Les jeux existants ainsi que les règles formelles et informelles qui permettent précisément de «jouer», sont aussi des construits politiques et culturels. Les règles des jeux "qui fondent et canalisent l'interaction sociale" ne sont pas quotidiennement remises en cause par les acteurs ; en période de routine, on joue suivant les règles habituelles.

L'articulation des divers jeux de coopération existants, à la base, au sommet et dans les secteurs et services d'une organisation, compose le système d'action concret, ossature centrale de tout système organisationnel. Selon Friedberg (1972), c'est l'analyse du système d'action concret existant dans une organisation qui permet de comprendre comment des acteurs, individuels et collectifs, arrivent à travailler ensemble (le problème de la coopération) et à partager certains objectifs tout en défendant leurs intérêts propres à travers la mise en oeuvre de stratégies autonomes.

Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, les acteurs ne sont pas libres de faire n'importe quoi dans le cadre du système qu'ils ont mis en place et qui, dès lors, limite les possibilités d'action qui leur sont offertes (Boudon, 1984, 1992). Les acteurs vont donc ajuster leurs stratégies respectives en tenant compte de la conduite des autres «joueurs», de la nature du jeu auquel ils participent (dans une organisation, le jeu principal étant celui de la coopération), ainsi que des limites et des contraintes posées par le système d'action existant : les modes de coopération instituées, les normes et les règles existantes, etc. Autant de construits qui contraignent non seulement les capacités d'action de tous et de chacun mais encore les capacités de changement. Cela, dans la mesure où un changement risque d'invalider des construits existants, obligeant par là de nouvelles négociations afin de redéfinir les rapports entre les acteurs. Les acteurs n'accepteront de courir un tel risque qu'à la condition de percevoir dans le changement des enjeux suffisamment pertinents et suffisamment importants pour que, du point de vue de chacun, le jeu en vaille la chandelle (Boudon, 1977 ; Crozier et Friedberg, 1977).

Dans une telle perspective, le fonctionnement d'une organisation ne peut plus correspondre "à la vue taylorienne d'un ensemble mécanique de rouages agencés et mus par une rationalité unique", pas plus qu'il ne peut "se comprendre comme l'expression de mécanismes impersonnels ou d'impératifs fonctionnels qui assureraient «spontanément» la satisfaction des «besoins» d'intégration et d'adaptation d'un système

dont la structure nous serait donnée au départ" (Crozier et Friedberg, 1977, p.80). L'organisation apparaît davantage comme un univers complexe, de multi-rationalité, de conflits et d'affrontements, bref de relations de pouvoir, où chacun défend d'abord ses intérêts propres, où il ne saurait y avoir d'objectifs communs à tous, assujettis aux impératifs de l'organisation, mais plutôt des objectifs partagés à certains moments et à certaines conditions. À cause de cela, un système organisationnel est toujours précaire et problématique, ni sa cohésion, ni sa persistance ne sont des données naturelles et automatiques. L'ordre y est toujours relatif, les processus «informels» à l'oeuvre dans l'organisation complétant, corrigeant et pouvant même annuler les prescriptions prévues (par exemple, celles contenues dans le cahier officiel des politiques et procédures) (Crozier et Friedberg, 1977). Entre le formel et l'informel, il y a toujours du jeu...

3.2.4 Les interactions sociales et la communication humaine

L'acteur n'évolue pas dans un *no man's land* mais agit au sein d'ensembles humains à l'intérieur desquels il échange et interagit socialement avec d'autres acteurs, il influence autrui et est influencé à son tour, participant ainsi à de multiples interactions sociales. Au sein d'une organisation, les interactions sont principalement de deux ordres. D'abord, il y a les interactions face à face, en dyade ou avec un nombre restreint de personnes. C'est "la relation *soi-autrui*", écrit Chanlat (1990, p.16), constituant l'interaction sociale de base et "qui est l'objet privilégié de plusieurs disciplines, notamment de la psychologie sociale [...], de la microsociologie [...] et de l'ethnométhodologie". Et la vie quotidienne au sein d'une organisation, précise encore l'auteur, fournit de multiples occasions de relations face à face : réunions, entretiens entre cadres et membres du personnel syndiqué, échanges entre collègues, conversations de couloir, etc. Ensuite, il y a les interactions entre groupes. Il s'agit alors de "la relation *nous-nous*" laquelle "renvoie à la sphère des identités collectives" et "fonde les nombreux rapports et clivages *nous-eux/elles* qui recoupent des univers sociaux

distincts : direction-base, cadres-ouvriers, corps de métier, univers masculin-univers féminin, nationaux-étrangers, vieux-jeunes, etc.", écrit encore Chanlat (1990, p.17). La relation *nous-nous* demeure le champ d'étude privilégié de la sociologie et de l'anthropologie sociale.

La communication interpersonnelle ou sociale "étant le principal véhicule par lequel s'effectue la transmission de l'influence comme de l'information chez les êtres humains" (Weakland, 1981), opère en tant que médiation des relations inter-acteurs et constitue la dimension observable et analysable des interactions humaines. Cette proposition est étayée depuis plusieurs années maintenant par des chercheurs ayant étudié de près les phénomènes d'interaction humaine. Nous faisons référence ici, plus particulièrement, à des travaux menés aux États-Unis par des chercheurs tels que Bateson (1977 ; 1979) et les chercheurs du Mental Research Institute de Palo Alto, connus comme «l'École de Palo Alto» (Watzlawick, Weakland et coll., 1981).

Longtemps on a cru -et certains le croient encore- que la communication se réduit à un processus d'échange de messages effectué sur un mode essentiellement verbal ; les messages, successivement codés par un émetteur puis décodés par un récepteur, sont transmis de manière linéaire et unidirectionnelle. Cette conceptualisation «classique» et fort connue de la communication a été proposée par Claude Shannon en 1949. Ce modèle théorique a été mis au point par et pour des ingénieurs du domaine des télécommunications (Winkin, 1981). Le phénomène de la communication est envisagé d'un point de vue essentiellement cybernétique, mettant l'accent sur le seul aspect de la transmission d'un message et les problèmes des «bruits» susceptibles de nuire au processus de transmission. Ce modèle impose de sérieuses limites à l'étude de la communication humaine dans l'univers du social. Plusieurs chercheurs en sciences humaines tels que Bateson, Goffman, Hall et Watzlawick, appartenant au courant dit de la «nouvelle communication» (Winkin, 1981), réfutent totalement le modèle

cybernétique et travaillent depuis quelques décennies déjà à l'élaboration d'un cadre conceptuel propre à l'étude de la communication dans les systèmes humains et sociaux. Les fondements théoriques pour penser ici les interactions sociales et la communication humaine au sein d'une organisation et par rapport à une problématique de transformation des rapports humains en contexte de changement, sont issus de ce courant.

Pour les chercheurs du courant de la «nouvelle communication», toute communication humaine comporte deux aspects. D'une part, un «aspect compte rendu» : ce que chacun des participants à la communication cherche à dire à l'autre ou aux autres. Et, d'autre part, un «aspect influence et contrôle de la relation» : l'impression que chacun cherche à faire sur l'autre ou sur les autres. Dans toute communication, écrit Jackson (1981, p.30-31), les participants, sans en être nécessairement conscients, se proposent les uns aux autres "des définitions de leur relation ou, pour parler plus nettement, chacun cherche à déterminer la nature de la relation". L'auteur précise que "chacun répond, à son tour, par sa propre définition de la relation laquelle peut affirmer, dénier ou modifier celle de son partenaire". En d'autres termes, explique Jackson (1981) :

Tout message (segment de communication) porte à la fois sur le contenu (compte rendu) et sur la relation (ordre) ; le premier niveau rend compte de la transmission d'une information sur des faits, des opinions, des sentiments, des expériences, etc. ; le second définit la nature de la relation entre les informateurs. C'est le niveau relationnel de la communication [...]. (p.30)

La communication implique donc non seulement des échanges de «contenus» mais aussi une relation de pouvoir à travers laquelle chacun des participants au processus cherche à déterminer la nature de la relation. Ce qui est en jeu, c'est la capacité de l'un à agir sur l'autre et, réciproquement. En raison de l'interinfluence incontournable et du conditionnement nécessairement mutuel, la communication se

défini comme un processus dont la dynamique est circulaire. Comme le soulignent Dionne et Ouellet (1990, p.4), "toute situation de communication interpersonnelle devient une situation de négociation mettant en cause une gestion des impressions et une manipulation de l'information". À ce propos, Watzlawick (1980, p.19) précise qu'il est illusoire et utopique de croire "en la possibilité d'une coexistence humaine reposant sur une absence totale d'influence réciproque [...]"; "on ne peut pas ne pas influencer", écrit-il, et partant de là, chacun doit accepter "la responsabilité inéluctable" de décider pour lui-même "de quelle manière cette loi fondamentale de la communication humaine peut être suivie le plus humainement, le plus honnêtement et le plus efficacement possible".

Par ailleurs, la communication ne saurait être réduite à la seule composante «verbale», comme l'a démontré notamment Goffman (1973), célèbre pour ses travaux sur les rites d'interaction dans la vie quotidienne. La communication se définit plutôt comme "un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement" (ex. : geste, regard, mimique...) et "dont la parole n'est qu'un sous-système" (Winkin, 1981, p.23-24). De plus, en contexte de relations interpersonnelles ou d'interactions sociales, tout comportement est communication (Bateson, 1979) ; face à un autre acteur ou à un groupe d'acteurs, tout comportement, toute attitude, a valeur de message, à partir du moment même où des acteurs sont mis en présence. Les acteurs, dans ces conditions, ne peuvent pas ne pas communiquer. En situation relationnelle, tout a valeur de message : activité ou inactivité, parole ou silence... Toute attitude, tout comportement, tout discours, exerce inévitablement une influence sur les autres acteurs impliqués dans la relation "et les autres, en retour, ne peuvent pas ne pas réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer", précisent Watzlawick, Beavin et Jackson (1972, p.46).

Les acteurs en présence s'influencent donc et se conditionnent mutuellement à travers divers modes de communication : le non-verbal et les discours, les attitudes et les comportements. Dans le contexte d'une relation continue (au sein d'une famille, par exemple), les acteurs finissent par établir entre eux ce que Jackson (1981) appelle des "modes typiques d'interaction" qui structurent leur relation selon l'une ou l'autre des deux formes fondamentales que sont la symétrie et la complémentarité (Sluzki et Beavin, 1981). Une relation dite «continue», renvoie à une relation considérée «importante» pour les parties en cause et supposée à long terme, "comme c'est le cas de certaines relations d'affaires, des relations d'amitié et d'amour, et surtout des relations conjugales et familiales", précise Jackson (1981, p.31). Nous estimons quant à nous que les rapports de coopération vécus quotidiennement entre les acteurs au sein d'une même organisation répondent tout à fait aux critères d'une relation continue.

Cela dit, Jackson (1981) ajoute que dans le cadre d'une relation continue,

[...] la détermination de la nature de cette relation ne peut pas ne pas s'accomplir, non plus qu'elle ne le peut au hasard. Le donnant donnant attaché à la définition des relations fait que celles-ci doivent se stabiliser en un compromis ou s'emballer et mettre en péril l'existence même de la relation [...]. (p.31)

Le donnant donnant fait partie du jeu relationnel ; il correspond à ce que Watzlawick, Weakland et Fisch (1975,p.93) appellent "*les prestations mutuelles*" ou *quid pro quo* d'une relation, sorte de marchandage par lequel on s'entend sur une façon correcte d'être avec l'autre en retour d'une façon correcte pour l'autre d'être avec soi. Il s'agit là d'un contrat tacite, bien entendu, et non d'un contrat formel dont les clauses seraient écrites quelque part, noir sur blanc. Watzlawick, Weakland et Fisch ajoutent que lorsqu'un marché de ce genre n'existe pas, "on se heurte forcément à des problèmes". Ainsi, un nombre relativement restreint de règles relationnelles sont finalement adoptées par les participants à la relation continue et agissent comme des normes ; une fois

identifiées, ces normes rendent les comportements intelligibles et en éclairent la structuration (Jackson, 1981). Il en est ainsi parce que les règles fixées prescrivent et limitent les comportements acceptables et organisent ces comportements "en un système d'une stabilité raisonnable" (Jackson, 1981, p.32).

Dans une relation continue, même lorsque cela s'avère nécessaire du point de vue des acteurs impliqués, il n'est pas aisé de modifier les règles relationnelles existantes et donc la nature de l'accord sur les prestations mutuelles ayant constitué jusque-là la base de la relation (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). On note qu'en thérapie conjugale, les problèmes rencontrés ont le plus souvent trait à cette difficulté «quasi insurmontable» qui risque de bloquer tout changement significatif dans la structure relationnel. Pour qu'il y ait changement dans la structure d'un système relationnel existant ou un système d'action collective, il faut un recadrage, ainsi que le précisent Watzlawick et les autres chercheurs de Palo Alto (1972, 1975, 1980, 1981). Nous expliquons un peu plus loin dans le texte ce concept central de «recadrage».

3.2.5 Raisonnement stratégique et raisonnement systémique

Pour comprendre un phénomène qui intervient dans une «réalité» sociale, fondamentalement politique et construite par des acteurs, deux modes de raisonnement différents mais complémentaires et concomitants sont nécessaires au chercheur : l'un stratégique, l'autre systémique.

Le raisonnement stratégique part de l'acteur et s'attache plus spécifiquement à la conduite qu'il adopte au sein de l'ensemble social auquel il participe, afin d'analyser cette conduite en tant que comportement stratégique. Cela, sur la base du postulat voulant que la conduite d'un acteur, qu'il soit individuel, collectif ou institutionnel (un département par exemple ou une instance formelle comme un syndicat), a toujours un

sens et obéit à une certaine rationalité. Ce sont les attitudes d'un acteur ¹ ainsi que ses agissements en contexte (par exemple, les gestes qu'il pose, les discours qu'il tient, etc.) qui témoignent de son interprétation d'une situation et de la stratégie qu'il déploie en conséquence, dans la défense de ses intérêts et la poursuite de ses propres objectifs.

Afin de dépasser une interprétation essentiellement phénoménologique, le premier raisonnement doit être complété par un raisonnement systémique, axé sur les contraintes structurelles qui pèsent sur tout acteur et conditionnent sa conduite au sein de l'ensemble social auquel il participe. Le raisonnement systémique part des processus d'interactions et d'échanges constituant la toile de fond de la vie à l'intérieur du système d'action étudié, pour dégager, eu égard à leur nature, les caractéristiques des jeux existants ; jeux qui, rappelons-le, non seulement structurent les relations de pouvoir entre les acteurs impliqués mais conditionnent par le fait même les stratégies des uns et des autres. Comment et à quelle fin chaque acteur impliqué utilise-t-il la marge de manoeuvre et les atouts dont il dispose pour «jouer le jeu»? En se saisissant de quelles opportunités? Comment et à quelle fin chacun utilise-t-il le pouvoir dont il dispose pour tenter de «manipuler» autrui à son avantage ou pour refuser ce qu'un autre lui demande? Voilà les questions que pose le chercheur.

Puis, considérant que les jeux, joués à la base, au sommet et dans les différents secteurs et services de l'organisation, ne sont pas totalement indépendants les uns des autres mais reliés entre eux par une série de mécanismes de régulation plus généraux (un minimum d'intégration étant nécessaire au fonctionnement et à la cohérence finalisée du système), le chercheur va reconstruire l'articulation d'ensemble des divers jeux qui composent le système d'action concret de l'organisation. Le chercheur sera alors en mesure de mieux comprendre les limites et les contraintes posées aux acteurs par «le système» et les structures d'action collective existantes.

Fondée sur ces deux modes complémentaires et concomitants de raisonnement, l'analyse stratégique ouvre, ainsi que le résumant Crozier et Friedberg (1977) :

[...] une perspective de recherche capable de rendre compte du caractère contraint et préstructuré de l'action collective, tout en traitant le comportement humain comme ce qu'il est : l'affirmation et l'actualisation d'un choix dans un ensemble de possibles. En partant des conduites des acteurs en situation considérées comme l'expression d'une stratégie rationnelle dans les limites d'un jeu à découvrir, elle force le chercheur à reconstruire ce jeu à partir des comportements observables et, ce faisant, à démonter la nature et l'étendue des contraintes en même temps que les modalités à travers lesquelles ces contraintes peuvent devenir prégnantes. Bref, elle souligne le caractère socialement construit et maintenu de toute structure d'action collective, dont les règles du jeu commandent certes les choix des individus, mais dont le maintien est en retour conditionné par ces choix. (p.104-105)

3.3 Les systèmes humains et le changement comme innovation sociologique

Même s'ils sont contraints par les systèmes d'action qu'ils mettent en place, les acteurs n'en sont pas prisonniers. Un système quel qu'il soit, se distingue du simple agrégat parce qu'il présente les caractéristiques d'un ensemble dont les parties sont interdépendantes et la structuration maintenue par des mécanismes de régulation. Cette définition s'applique à tout système. Cependant, un système social présente une caractéristique qui le distingue fondamentalement des systèmes-machines : il peut se modifier lui-même. C'est en ce sens que Touraine (1984) parle de la capacité d'action de la société sur elle-même. En tant que système social, l'organisation a cette capacité de modifier ses règles et ses normes de fonctionnement. Cette capacité de transformation, comme le fait remarquer Jarniou (1981, p.29), est "parfois «oubliée» par certains spécialistes qui transposent l'analyse de système aux systèmes humains". Or, précise l'auteur :

[...] dans un système ordinaire, les éléments qui le composent et les relations qui unissent ces éléments sont déterminés et ne dépendent pas du système lui-même : l'homme est le témoin du système, voire son auteur et il ne peut agir sur lui que de l'extérieur. Un système social est spécifique en ce sens qu'il ne se définit pas exclusivement par son code (c'est-à-dire ses règles et normes de fonctionnement) mais par sa capacité à modifier lui-même ce code et à le transformer volontairement. [...] la capacité que possèdent les systèmes sociaux de modifier eux-mêmes leurs codes posent une série de questions [...]. Parmi celles-ci on peut déjà relever les deux questions essentielles suivantes : -Qui dans l'Organisation a le pouvoir de modifier ce code ? -Comment et surtout par quels processus ce code est-il transformé ? (p.29)

Quant aux mécanismes de régulation, Crozier et Friedberg (1977, p.243-244) font observer que pour un système humain, "les propositions générales d'interdépendance et d'homéostasie sont vraies seulement dans certaines limites"; ils ajoutent que le "système humain, certes, maintient une certaine permanence, mais il se transforme" aussi. La régulation dans le cas d'un système humain, est sensiblement différente de la régulation cybernétique parce qu'elle n'obéit pas à des règles très précises assorties de mécanismes automatiques de réajustement ; ce sont les règles du jeu social et les mécanismes d'ajustement mutuel entre les participants impliqués qui réalisent la régulation. Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) écrivent :

En termes plus philosophiques, il n'est absolument pas indifférent de nous considérer nous-mêmes, soit comme des pions dans un jeu dont nous appelons les règles le «réel», soit comme des joueurs qui savent que les règles ne sont «réelles» que dans la mesure où nous les avons créées ou acceptées, et que nous pouvons les changer. (p.44-45)

Ainsi, considéré par rapport à un système d'activités humaines, le changement doit être posé comme un problème sociologique ; Crozier et Friedberg (1977) précisent ainsi :

[...] nous voulons dire que ce sont les hommes qui changent, que non seulement ils ne changent pas passivement, mais qu'ils changent dans leur collectivité et comme une collectivité : non pas individuellement, mais dans leurs relations les uns avec les autres et dans leur organisation sociale. **Si le changement peut être une réponse à des problèmes non sociologiques, cette réponse est une innovation sociologique qui doit être étudiée comme telle.** (p.328)

Lorsque les dirigeants d'une organisation, entreprennent délibérément une démarche en vue de définir et d'implanter un ou des changement(s) spécifique(s), par exemple dans un département, une instance ou un service, ils se trouvent inévitablement à mettre en cause «ce qui existe». Le changement/ solution préconisé risque d'invalider certains ou même plusieurs des «construits sociaux» ayant réglé jusque-là l'action collective dans le sous-système concerné et avec les autres parties de l'organisation. D'où, le fameux problème de la résistance au changement lequel, selon Crozier et Friedberg, ne serait pas tant lié à un attachement au statu quo mais plutôt à une sorte de réflexe, souvent inconscient mais légitime, des acteurs cherchant à protéger leur autonomie ainsi que leurs sources de pouvoir et tentant d'orienter le changement afin de maintenir, sinon de renforcer, leur marge de manoeuvre. Crozier et Friedberg (1977) expliquent :

Les membres d'une organisation ne sont pas, en effet, attachés de façon passive et bornée à leurs routines. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose. Les habitudes ont pour eux beaucoup moins d'importance qu'on ne croit. En revanche, ils ont une appréciation très raisonnable et presque instinctive des risques que peut présenter pour eux le changement. (p.334)

Dans un système d'activités humaines, impliquant de multiples acteurs en relation les uns avec les autres et défendant des intérêts divergents voire contradictoires, le changement ne va pas de soi et doit être envisagé comme un problème sociologique et systémique. Crozier (1979) estime qu'on ne peut, en conséquence, changer par décret des pratiques instituées et les modes de coopération qui s'y rattachent. Cela, quel qu'en

soit, d'un certain point de vue, l'urgence, l'attrait ou la nécessité. Selon lui, le sérieux des intentions présidant à la mise en branle d'un processus de changement ou la valeur intrinsèque de nouvelles solutions préconisées (par exemple, un «nouveau» modèle de fonctionnement, plus rationnel, conçu par des experts) n'assure pas automatiquement la réussite de l'entreprise ; un changement réel ne peut s'opérer par la magie de la seule volonté des dirigeants. Sur la base des postulats fondant les théories de l'acteur, on admettra qu'aucun individu ou organisme visé par un changement décidé en haut-lieu n'acceptera de changer passivement, de se laisser façonner par un *deus ex machina* ou une logique totalement extérieure à lui-même et à laquelle il ne pourrait que se soumettre. Les acteurs concernés, s'ils ne voient pas dans les changements prescrits des enjeux suffisamment pertinents et suffisamment importants, de leur point de vue, chercheront vraisemblablement à négocier ce virage de manière à se protéger, à protéger leurs intérêts respectifs et, au bout du compte, à maintenir quasi intact le système d'action existant. Cela peut suffire "pour fausser complètement l'esprit d'une réforme" (Crozier et Friedberg, 1977, p.334).

Les systèmes d'activités humaines ont plus d'une fois démontré une telle capacité à absorber des changements formels tout en maintenant leurs caractéristiques essentielles (Crozier et Friedberg, 1977). Watzlawick et ses collaborateurs (1975) parlent en pareil cas de changements de type homéostatique (*changement de type 1: plus ça change, plus c'est pareil*) lesquels rétablissent simplement l'équilibre entre les partenaires impliqués dans le système d'échanges mais ne modifient pas la structure du système d'action existant.

Un changement «réel» (Crozier et Friedberg, 1977), ou *de type 2* (pour reprendre l'appellation de Watzlawick et de ses collaborateurs, 1975), correspond d'abord et avant tout à un travail de transformation du système d'action existant (Crozier et Friedberg, 1977) ou, dit autrement, à un travail de transformation des «patterns» relationnels

institués (Watzlawick et coll., 1975). En d'autres termes : à un changement des partenaires eux-mêmes dans les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

Selon Crozier et Friedberg (1977, p.333), le changement est systémique, c'est-à-dire "contingent au système d'action qui l'élabore et auquel il s'applique". Dans une organisation, le changement réel ou *de type 2* émerge d'un processus à travers lequel les participants concernés se conditionnent mutuellement pour transformer les formes de coopération instituées. Le changement social s'appuie sur l'expérience humaine disponible, c'est-à-dire sur ce qui existe déjà et est susceptible d'être transformé à la suite d'actions, de négociations et de l'élaboration de nouveaux rapports par les acteurs eux-mêmes. Ainsi, le changement peut-il être considéré comme un «construit d'action collective» résultant d'un processus social d'apprentissage à travers lequel les membres d'un groupe, d'une organisation ou d'une collectivité, mobilisent des ressources et des capacités, voire en créent de nouvelles, afin d'élaborer ensemble "de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit" (Crozier et Friedberg, 1977, p.30), bref : développent de nouvelles capacités collectives.

Selon Watzlawick, Weakland et Fisch (1975), un changement *de type 2* passe nécessairement par un travail de recadrage des «réalités» subjectives ou «*images*» de la réalité portées par les acteurs. En d'autres termes, un changement réel passe par une transformation des interprétations d'une situation. Ces auteurs écrivent :

N'oublions pas que nous n'avons jamais affaire à la réalité *per se*, mais aux *images* de la réalité, c'est-à-dire à des interprétations. Alors que le nombre d'interprétations virtuellement possibles est très élevé, notre image du monde ne nous autorise d'habitude à n'en percevoir qu'une seule, et *celle-ci* nous paraît par conséquent *la seule* interprétation possible, sensée et permise. (p.125)

Un recadrage correspond au passage d'un ensemble de prémisses fondant une interprétation à un autre ensemble de prémisses, afin de parvenir "à investir une situation

donnée d'une nouvelle signification", différente du sens attribué jusque-là à la situation concernée (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975, p.125). Un tel travail s'opère donc nécessairement dans l'ordre du symbolique, soit, rappelons-le en reprenant les termes de Charlat (1990, p.19-20), dans l'univers des "représentations qui donnent sens aux actions, interprètent, organisent et légitiment les activités" et les rapports que les individus et les groupes entretiennent entre eux. Le recadrage nécessite donc, au sein des systèmes concernés, de nouveaux "procès d'intercompréhension" (Habermas, 1987).

En milieu organisationnel, un tel processus se réalise idéalement à travers des activités formelles de délibération permettant l'expression des interprétations des uns et des autres, le dialogue, la discussion et l'échange de points de vue autour de ces interprétations. Quivy, Ruquoy et Van Campenhoudt (1989, p.77) écrivent que de tels "échanges de vue favorisent une élucidation critique des fondements des interprétations". Moscovici et Doise (1992, p.71) précisent quant à eux que "les attitudes, les croyances [...] se forment et se transforment au cours des échanges auxquels participent les individus réunis"; ces auteurs parlent aussi du "pouvoir de la discussion qui dégèle les vieilles attitudes et habitudes, et prépare un consensus sur de nouvelles" (p.62). En d'autres termes, la délibération est productrice de changements étant donné que la dynamique des échanges ouvre aux visions des autres et permet à chacun de comparer son interprétation, d'identifier les convergences et les divergences entre sa propre lecture d'une situation et les autres lectures. Au bout du compte, d'une manière ou d'une autre, la vision initiale s'en trouve transformée : soit elle s'est enrichie en intégrant des éléments d'une autre vision qui la conforte, soit elle a été plus ou moins déstabilisée et s'est recadrée sur cette base.

Un tel processus peut même conduire à ce que Moscovici et Doise (1992) nomment un "consensus véritable". Ces auteurs font état de nombreuses études réalisées dans le domaine de la psychologie sociale et dont les résultats indiquent qu'un groupe au

sein duquel les participants délibèrent, c'est-à-dire discutent et argumentent, aurait tendance à établir un consensus autour d'une position affirmée, c'est-à-dire autour de "choix nets et tranchés" et non autour d'une position de compromis (1992, p.63). Le consensus, précisent-ils encore, "est d'habitude préparé par une quantité substantielle d'échanges entre les membres du groupe, en accentuant les réactions et positions qui vont ensemble. (...) En se réunissant et en parlant ensemble (...), ce qu'on a en commun de manière latente devient manifeste" (1992, p.96-97) et c'est cette convergence qui fait que la décision menant au consensus est autre chose qu'un compromis. Au sujet d'un tel processus, Habermas écrit (1987):

[...] l'issue de l'interaction dépend elle-même de la possibilité qu'ont les participants de s'entendre mutuellement sur une appréciation intersubjectivement valide de leurs rapports au monde. Suivant ce modèle d'action, la seule réussite possible d'une interaction est l'obtention commune d'un consensus entre les participants. Ce consensus dépend de positions oui/ non prises à l'égard de prétentions qui s'appuient potentiellement sur des raisons. (p.122)

Bref, les acteurs peuvent changer quelque chose dans un système (Crozier et Friedberg, 1977 ; Morin, 1977 ; Watzlawick et coll., 1975). Cependant, ils ne disposent pas d'une marge de manoeuvre absolue, d'une liberté totale, parce qu'ils doivent compter et composer avec les contraintes posées par l'organisation telle qu'elle existe et par les autres partenaires du système d'échanges. Rien n'empêche d'élaborer et de mettre en oeuvre une stratégie visant à modifier le système existant ; cependant, la redéfinition de ce système est intimement liée aux rapports qu'entretiennent déjà les acteurs (rapports d'influence, d'alliance, de collaboration, d'affrontement...) et aux façons (stratégies) dont ils s'y prennent pour maintenir ou modifier ces rapports selon leurs intérêts particuliers et les enjeux qu'ils perçoivent dans une situation donnée. Dans un système d'activités humaines, le changement pose donc problème parce qu'il est un jeu qui se joue à plusieurs, conduisant soit à maintenir, soit à renégocier les modes de coopération institués.

Un processus de changement planifié remet en cause «ce qui existe» et menace par le fait même la structure des rapports de coopération instituée entre les acteurs dans les divers sous-systèmes d'action de l'organisation. Les acteurs ont le loisir de modifier une structure d'action et ses règles afférentes, mais ils le feront à certaines conditions et surtout, ils le feront ensemble puisque structures et règles, dans les systèmes d'activités humaines, ne peuvent être autre chose que des construits d'action collective. D'où la nécessaire centration, aux fins de l'analyse, sur les processus d'interactions sociales et de régulations à travers lesquels les multiples acteurs concernés négocient, de façon stratégique, les changements anticipés. Personne ne peut prévoir l'issue d'une telle négociation bien que ce dénouement soit capital en regard du type de changement auquel les acteurs vont aboutir. C'est donc moins le changement en lui-même qui peut être planifié mais plutôt la démarche de changement qui, elle, induit nécessairement une négociation.

Afin de mieux comprendre de quelle manière les acteurs, impliqués dans une démarche de changement planifié, tentent collectivement de transformer «ce qui existe», il est nécessaire d'étudier de près la dynamique socio-politique du processus. La figure présentée à la page suivante synthétise la perspective théorique adoptée en vue de réaliser l'analyse projetée.

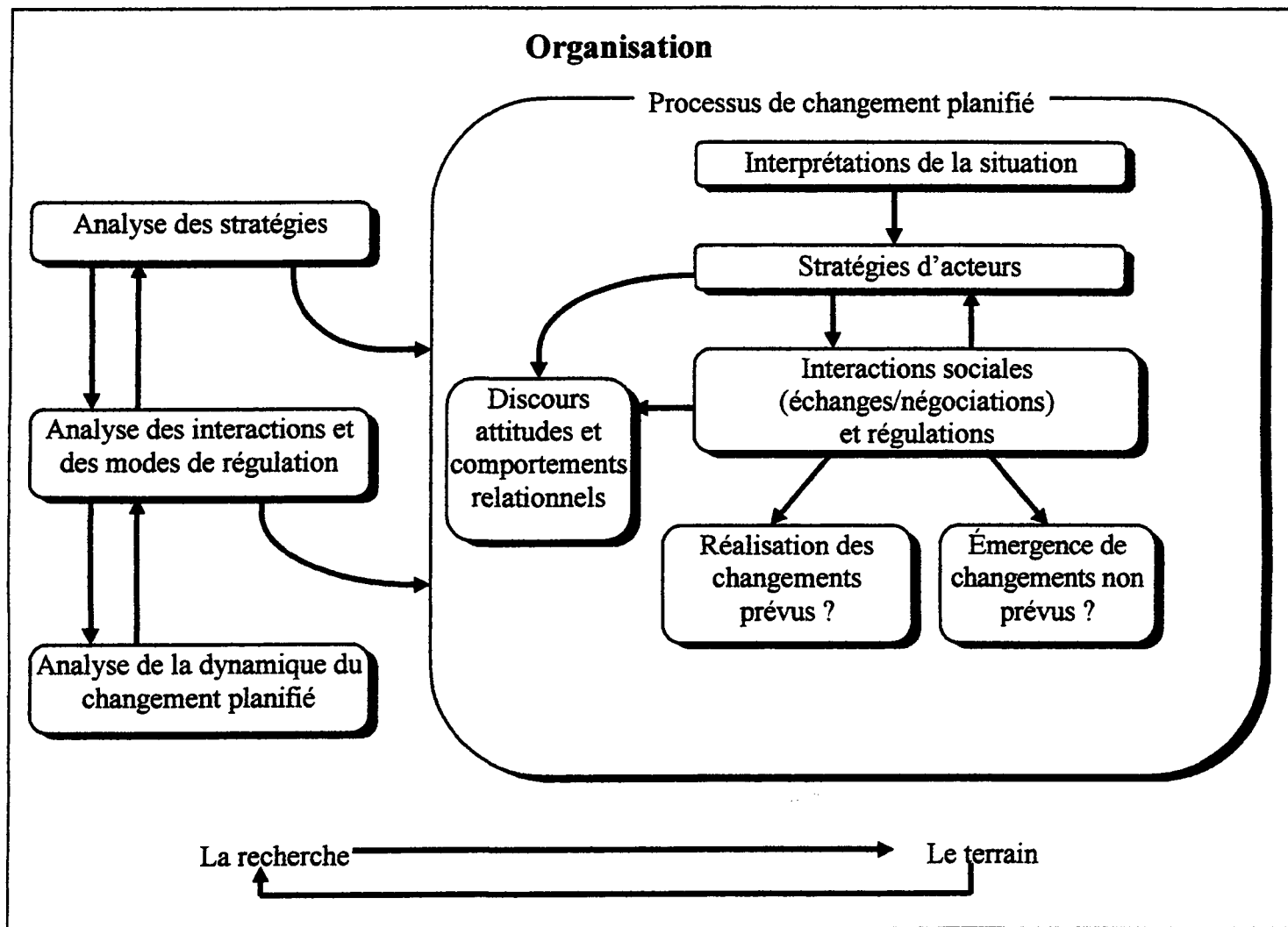


Figure 3.1 - Réseau notionnel

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ¹ Les spécialistes en sciences humaines définissent habituellement l'attitude en tant que «prédisposition à réagir d'une façon systématiquement favorable ou défavorable face à certains aspects du monde qui nous entoure» (Abravanel, 1986, p.50). La prédisposition résulterait de l'expérience passée d'un sujet, plus particulièrement des expériences significatives d'apprentissage social vécues antérieurement et qui ont forgé la personnalité et le système de valeurs de l'individu. Selon ce point de vue, l'attitude serait donc acquise et relativement stable ; d'où l'usage prédictif qu'en font les spécialistes. Autrement dit, connaître l'attitude d'un sujet par rapport à un objet quelconque (par exemple, le changement) à partir des opinions qu'il exprime et des jugements qu'il porte, permet de prédire ses réactions à tout stimulus apparenté à cet objet. Les attitudes sont conceptualisées en tant qu'expression des motivations qui orientent et expliquent le comportement. Crozier et Friedberg critiquent cette acception classique et proposent un renversement radical de perspective. Selon eux, l'attitude d'un acteur en contexte concret et spécifique, n'est pas tant fonction du passé que de la vision prospective de l'acteur ; elle exprime l'orientation stratégique que l'acteur privilégie en tenant compte des opportunités comme des contraintes qu'il identifie, des ressources qu'il pense mobiliser dans l'action. Crozier et Friedberg précisent (1977, p.406) :

«(...) les acteurs ont des attitudes, non pas en fonction du passé, mais en fonction de l'avenir tel qu'ils le voient avec leurs ressources et leurs attentes présentes ou, plus précisément, en fonction des opportunités qu'ils découvrent dans les jeux qu'ils jouent au sein du système d'action étudié, et auxquelles ils ajustent leurs comportements. Bref, c'est l'occasion qui fait le larron...».

CHAPITRE IV

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre précise en premier lieu la méthode de recherche privilégiée, puis aborde et détaille la question de l'enquête sur le terrain: sa planification puis sa réalisation. Cette seconde partie de chapitre inclut la justification du choix des techniques d'investigation et des instruments de collecte utilisés et précise les critères d'élaboration de l'échantillon aux fins de réalisation des entrevues et de constitution d'un corpus documentaire pertinent. Il est question par la suite du corpus de données: sa constitution, ses caractéristiques et sa valeur. Enfin, nous présentons la stratégie globale élaborée en vue de la mise en forme et de l'analyse des données.

4.1 Introduction

C'est moins la nature du phénomène à l'étude que les questions et les objectifs de recherche qui indiquent la voie méthodologique à emprunter. Par la suite, l'articulation d'ensemble des techniques d'investigation et des instruments de collecte à mettre en oeuvre pour réaliser l'étude projetée relève d'un impératif de cohérence interne (Huberman,1990; Pirès,1985; Yin,1984)¹. Dans la préface du volume *Case Study Research/ Design and Methods* (1984, p.12) qu'il consacre à l'étude de cas, Robert K. Yin écrit: "The unique brand of experimental psychology I learned at MIT then taught

me that empirical research advances only when it is accompanied by logical thinking, and not when it is treated as a mechanistic endeavor. "

Voilà en quelques mots, l'optique qui sous-tend le travail d'élaboration du présent cadre méthodologique établi en vue de la collecte et de l'analyse du matériel empirique nécessaire à la réalisation de l'étude.

4.2 L'étude de cas

En tenant compte principalement des objectifs et questions de recherche formulés et en considérant en outre la nature de l'objet de recherche à savoir, un processus, ainsi que de la nécessité d'en étudier l'évolution sur une certaine période de temps, il apparaît justifié d'opter pour une méthode de recherche qui permet de préserver l'unité acteurs/processus/ contexte telle que cette unité existe en réalité dans une organisation donnée. Comment espérer saisir autrement quelque chose de significatif à propos de stratégies qui s'interpellent et se répondent, de jeux d'interaction, d'influence et de conditionnement mutuel qui se jouent entre des agents concrets et spécifiques constituant un ensemble réel d'individus et de groupes en relation non seulement dans le cadre de la démarche de changement planifié mais aussi dans le quotidien de la vie organisationnelle? Comment espérer identifier autrement les rapports existant entre la dynamique sociale qui s'élabore dans le cadre d'une démarche institutionnelle de changement planifié et l'évolution du processus dans l'espace/ temps organisationnel?

La méthode de l'étude de cas permet de préserver l'unité acteurs/processus/ contexte; elle s'avère donc particulièrement appropriée lorsqu'il s'agit d'étudier un phénomène complexe en tenant compte du contexte global où il se joue, considérant que des rapports étroits existent entre le phénomène et le contexte plus large qui l'englobe. Or, de toute évidence, le processus de changement à l'étude se déploie dans un contexte

global qui est celui d'une organisation concrète et spécifique, poursuivant une mission précise, ayant son histoire particulière, ses règles formelles et informelles, sa structure propre, etc. Ainsi que le souligne Yin (1984, p.14): "[...] the distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena. In brief, the case study allows an investigation to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events [...]."

L'approche holiste qui caractérise le mode d'investigation de l'étude de cas favorise une analyse globale et contextualisée de l'objet de recherche; de plus, en concentrant son attention sur un ou sur quelques cas seulement, le chercheur pourra prendre en compte et examiner un grand nombre de dimensions et de facteurs en jeu dans le phénomène à l'étude (Van der Maren, 1995; Yin, 1984), bénéficiant ainsi des conditions nécessaires à une analyse en profondeur du cas considéré. Yin (p.23) en propose la définition suivante: "A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident, and in which multiple sources of evidence are used."

Il s'agit d'une approche fort répandue en sciences sociales dans des domaines aussi diversifiés que les sciences politiques, l'administration publique, la psychologie, les sciences de la gestion et la sociologie des organisations, etc. (Yin, 1984). Les recherches menées en psychologie fournissent l'exemple classique d'une étude de cas; le cas étant le plus souvent un *sujet humain* présentant une caractéristique particulière telle que par exemple une pathologie quelconque ou bien une aptitude remarquable au leadership ou tout autre trait spécifique qui rend cette personne intéressante à étudier en tant que cas. L'unité d'investigation dans cet exemple de *cas classique* sera l'individu et plusieurs sources de données viendront alimenter l'étude.

Au plan méthodologique, l'étude de cas se distingue en effet des autres approches de recherche en ce qu'elle fait nécessairement appel à plusieurs sources de données de différents types. Si l'on prend le cas d'un patient souffrant d'une pathologie quelconque, le sujet lui-même, son dossier médical, les observations du thérapeute, des témoignages émanant de membres de la famille, d'amis ou de pairs, etc. constitueront autant de sources potentielles de données pertinentes auxquelles le chercheur va se référer en vertu des questions et des objectifs de recherche qu'il poursuit et selon les besoins de l'investigation à un moment donné. A cela, on pourrait ajouter encore les créations personnelles du sujet: dessins, poèmes, journal intime, etc.

Le fait d'en appeler à plusieurs sources de données génère non seulement une quantité impressionnante de matériel empirique brut mais encore, un matériel très diversifié à maints égards et qu'il faudra traiter durant le processus même de la collecte, étant entendu que les informations qui s'accumulent au fur et à mesure de la progression de l'enquête, servent à relancer et à poursuivre l'investigation dans la bonne voie. Le chercheur doit en conséquence procéder à des analyses préliminaires de ce matériel à la fois abondant et diversifié. Ce qui implique de toujours garder une vision claire des données pertinentes à regrouper afin précisément de les extraire de la masse des informations disponibles.

Enfin, il va sans dire que le chercheur pourra étudier plusieurs cas similaires dans le cadre du même projet de recherche; on parlera alors d'une étude de cas multiples ("a multiple-case study" par rapport à "a single-case study", pour reprendre les expressions de Yin).

Mais *le cas* peut être bien autre chose qu'une personne; il peut s'agir plutôt d'un *groupe de personnes* comme une équipe d'ingénieurs travaillant à la mise au point d'une innovation technologique, ou encore d'une *entité sociale* telle que la "banlieu" ou le

"ghetto" dans les grandes villes américaines. Par ailleurs, l'innovation technologique pourrait faire en elle-même l'objet d'une étude de cas. Le cas peut être aussi un *événement historique* tel que l'invasion ratée de Cuba lors du fameux épisode de "la Baie des cochons", constituant un cas maintes fois étudié par des experts formés dans divers champs disciplinaires. Ce peut être aussi un *programme* existant, une politique quelconque ou encore un ensemble de lois; ce peut être encore un *processus* tel que celui d'une prise de décision ou un processus d'implantation ou de changement organisationnel.

En résumé, l'étude de "cas classique" auquel nous a habitués la psychologie ne doit pas nous faire perdre de vue qu'un cas peut correspondre à autre chose qu'à un ou plusieurs "sujet(s)"; ainsi que le précise Yin: "the case also can be some event or entity" (1984, p.31); le choix du "cas" ainsi que la détermination de l'unité ou des unités d'investigation dépendent des questions de recherche.

4.2.1 Le cas à l'étude

La présente étude vise, à travers une analyse fine des rapports sociaux qu'élaborent les acteurs impliqués, à comprendre la dynamique socio-politique d'un processus de changement planifié intervenant dans une organisation d'enseignement ainsi que les transformations que génère une telle démarche au fur et à mesure qu'elle s'actualise. C'est à travers l'étude du cas particulier de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un plan de développement dans un cégep que nous pensons en arriver à une meilleure compréhension du phénomène.

Ainsi que nous l'avons écrit précédemment, l'envergure à l'échelle du réseau collégial de l'entreprise "plan de développement" amorcée vers la fin des années '80 dans une majorité de collèges publics du Québec, les intentions annoncées ainsi que

l'importance des enjeux liés à la démarche de même que les défis d'action collective que pose aux acteurs concernés un tel processus de longue haleine, justifient le choix du cas à l'étude.

4.2.2 La sélection du Collège

La sélection de l'organisation collégiale concrète et spécifique qui constitue ici l'unité globale d'investigation, s'est effectuée sur la base des critères suivants. En premier lieu, le cégep devait **avoir pris le virage du changement planifié** depuis au moins deux ou trois ans, **s'être doté d'un plan institutionnel de développement** porteur de projets réels de changement devant bénéficier aux acteurs et aux clientèles étudiantes du collège, **de plans d'action et de travail, et avoir mené à terme la phase d'implantation d'une certaine partie des projets prévus**. Ceci de manière à ce que nous disposions de données relatives aussi bien à la phase d'élaboration qu'à la phase d'implantation des projets. De plus, le collège sélectionné devait **accepter d'être le "terrain" de l'enquête**; les différents intervenants, via leurs instances formelles, acceptant volontairement et majoritairement de collaborer à la recherche.

Cette recherche se centre donc sur l'étude du cas de l'opération "plan institutionnel de développement" telle qu'elle a été vécue dans l'un des cégeps de la province. Dans le cégep sélectionné, le processus de changement planifié s'est déployé sur une période de cinq ans (1987-1992) et a comporté deux grandes phases correspondant tout d'abord à la période d'élaboration du plan (1987-1989) puis à la période de mise en oeuvre des projets de changement portés par le plan (1989-1992). Précisons en outre que le processus de production du texte du plan a été vécu et animé sur un mode participatif et à une échelle institutionnelle.

4.2.3 Les unités d'investigation

Dans le cadre d'une étude qui fait appel à des sources de données nombreuses et diversifiées, il apparaît très important de définir clairement la ou les unités d'investigation qui guideront le chercheur tout au long du travail de collecte puis de découpage, d'organisation et d'analyse du matériel empirique recueilli. L'unité d'investigation est prédéterminée par le chercheur en vue de circonscrire clairement le champ d'enquête. Ce faisant, il sera plus facile de préciser les "objets" à propos desquels on estime qu'il faudrait réunir des données afin de répondre aux questions de recherche².

Par rapport au cas qui nous préoccupe et sur la base du cadre conceptuel présenté au chapitre précédent, trois unités d'investigation ont été prédéterminées, à savoir: l'organisation en tant qu'unité globale, les services liés à l'enseignement régulier en tant qu'unité intermédiaire et enfin, les acteurs du processus en tant qu'unité de base. Un tel devis d'étude qui se compose d'un cas et de plusieurs unités d'investigation s'insérant dans un ensemble, correspond à ce que Yin appelle "an embedded single-case design" (1984, p.45). La figure 4.1, présentée ci-après, propose une vue d'ensemble du cas et des unités d'investigation; les flèches bidirectionnelles symbolisent les interrelations entre les unités.

Le cas : élaboration et mise en oeuvre d'un plan de développement dans un cégep

Les unités d'investigation :

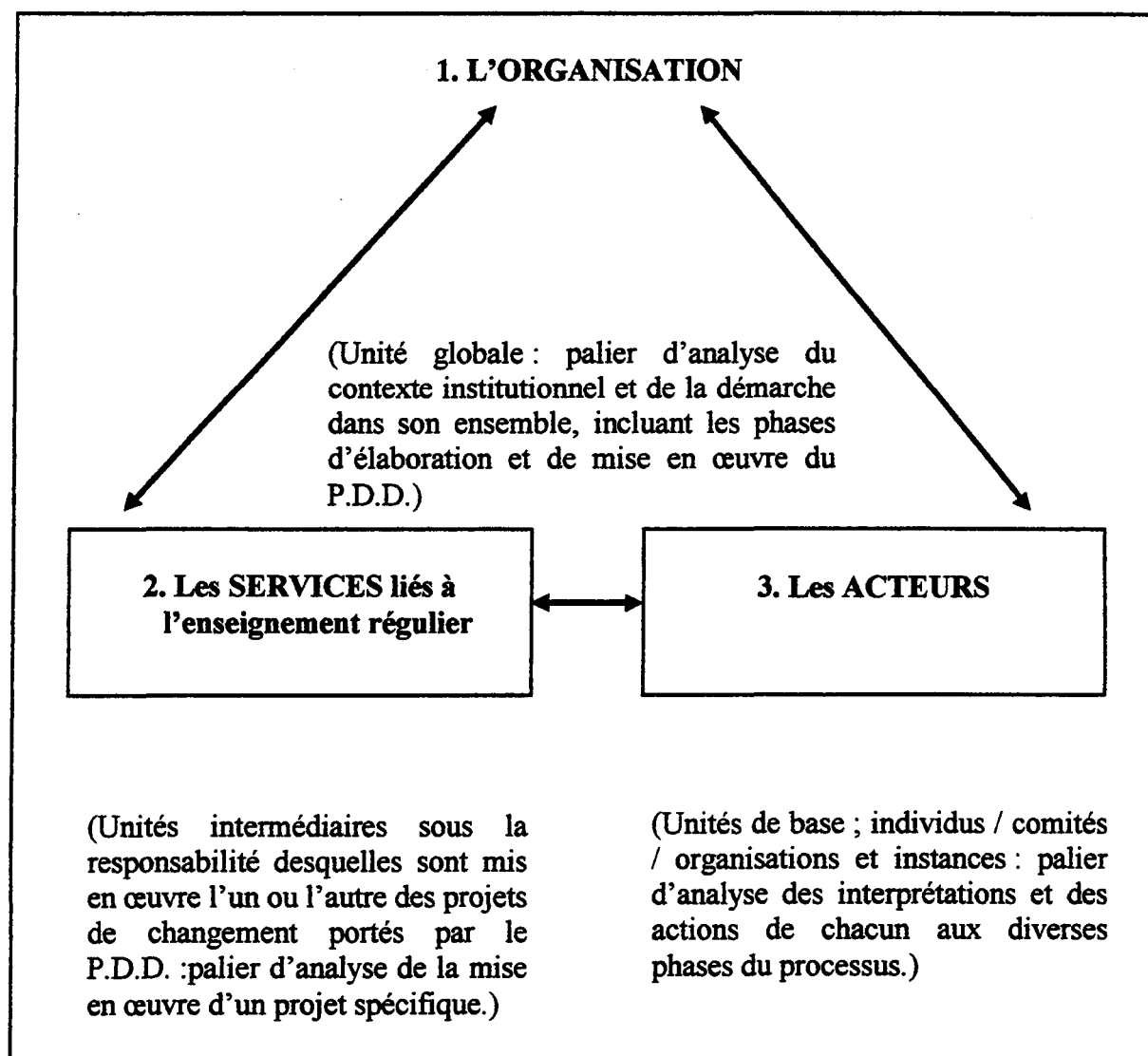


Figure 4.1 - Le cas et les unités d'investigation

4.2.3.1 L'organisation

Afin de pouvoir d'une part, analyser l'opération "plan de développement" dans une perspective d'ensemble et afin aussi de prendre en compte le contexte organisationnel dans lequel s'inscrit le processus institutionnel de changement planifié, nous avons besoin de données relatives à l'**organisation** considérée comme le système global à l'intérieur duquel évoluent les acteurs et les projets de changement.

Ainsi, en ce qui regarde tout d'abord l'opération "plan de développement", nous avons besoin d'informations détaillées relatives à la phase d'élaboration du plan de développement: leadership du projet, scénario d'élaboration, durée de la phase, résultats, ainsi de suite... Autrement dit, l'enquête doit permettre de regrouper des informations en vue d'établir comment et sur quelles bases a été élaboré le plan institutionnel de développement. Quant à la phase d'implantation, il faut, là aussi, en connaître les détails à l'échelle de l'organisation en ce qui regarde par exemple, la question du partage formel des responsabilités quant aux projets de changement à réaliser. Il faut aussi savoir de quelle manière s'est faite, par la suite, la coordination puis l'évaluation de ces divers projets.

Par ailleurs, en ce qui regarde le contexte organisationnel, nous avons besoin d'informations ayant trait aux caractéristiques principales de l'institution notamment en ce qui concerne le mandat qui est le sien, sa structure formelle, sa taille, les clientèles qu'elle dessert, les aspects marquants des dernières années en ce qui regarde les relations de travail, les rapports sociaux et le climat général au sein de l'institution au moment où démarre le projet "plan de développement" etc. Ceci de façon à obtenir un aperçu général du contentieux propre à l'organisation étudiée en ce qui regarde la coopération entre les agents. Nous avons aussi besoin de données relatives au partage formel des

responsabilités et du pouvoir dans l'organisation ainsi que de données se rapportant aux modes de fonctionnement habituels dans le collège, c'est-à-dire aux modes de coopération institués, ainsi qu'aux ressources dont l'organisation dispose pour mener l'opération et aux contraintes qu'elle rencontre. Ce dernier aspect renvoie par exemple à des pressions que pourrait exercer le Ministère et qui auraient à voir avec le plan, ou encore à des règles fixées par les conventions collectives et susceptibles de limiter la marge de manoeuvre des acteurs dans le cadre de la démarche de changement, à des contraintes budgétaires et/ou matérielles, ainsi de suite.

En d'autres termes, par rapport à cette première unité, l'investigation doit permettre de colliger puis d'analyser des informations relatives à divers aspects qui, à l'échelle de l'organisation, sont susceptibles d'avoir conditionné tout d'abord le choix et la teneur des projets de changement puis par la suite, leur actualisation dans le collège.

4.2.3.2 Les services liés à l'enseignement régulier

La seconde unité d'investigation correspond aux services qui ont pris la responsabilité de réaliser seul ou conjointement quelques-uns ou même plusieurs des projets de changement portés par le plan institutionnel de développement. Il s'agit principalement des services pédagogiques, des services aux étudiants, du service des ressources humaines qu'on appelait autrefois le service du personnel et du service des ressources matérielles. Tous ces services sont sous la responsabilité d'un directeur ou d'une directrice. Dans le cadre de la présente recherche, chacune de ces unités intermédiaires correspond au palier de l'enquête puis de l'analyse relatif à la mise en oeuvre d'un ou de plusieurs projets spécifiques.

Sur ce point, certaines précisions s'imposent. Une analyse des quelques quarante pages de texte du plan élaboré par le collège dont il est question ici, a révélé que ce plan

contient un très grand nombre de projets de changement à réaliser dans l'organisation ³ ; à telle enseigne, qu'il est apparu impensable de suivre à la trace l'évolution de tous les projets contenus dans le plan. Du point de vue de la recherche, une préoccupation de faisabilité nous a donc conduit à délimiter le champ d'enquête et d'analyse aux seuls projets de changement touchant les clientèles et les personnels rattachés à l'enseignement régulier. Cela a permis de circonscrire le terrain d'investigation de manière à ce qu'il soit possible de structurer un plan de recherche réaliste, c'est-à-dire réalisable eu égard aux conditions normales de réalisation d'une recherche de type doctoral.

Cette délimitation à partir du critère touchant l'enseignement régulier, se justifie à plusieurs égards; notamment parce que l'enseignement régulier constitue la raison d'être principale d'un cégep et surtout parce qu'au moment où les collèges publics se sont engagés dans l'opération "plan de développement", de nombreux problèmes confrontaient les clientèles et les personnels à l'enseignement régulier ainsi que nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse. Problèmes à propos desquels on se souviendra que les directions estimaient qu'il était urgent de trouver certaines solutions. En procédant ainsi, il est clair que certains projets spécifiques ayant trait par exemple au développement des services à la collectivité ou se rapportant au dossier de la coopération internationale, tout en ayant une valeur intrinsèque indéniable et une grande importance pour le cégep et le milieu, ont été conséquemment écartés du champ d'investigation ⁴. Ceci dit, l'étude englobe tout de même une très grande proportion des projets définis dans le plan institutionnel; ce qui a permis une collecte de données sur l'évolution des projets suffisamment exhaustive pour que nous puissions rencontrer les objectifs de la recherche.

L'investigation par rapport aux services du collège vise donc à établir comment s'est déroulée la mise en oeuvre des projets en portant attention plus spécifiquement au

plan d'action du service, à la collaboration attendue, notamment à la collaboration intra-service et inter-services, au fonctionnement vécu et à la collaboration effectivement consentie. Étant donné que ces services ont été appelés à exercer le leadership en vue de l'actualisation des projets touchant les clientèles et les personnels rattachés à l'enseignement régulier, ils se distinguent par là des autres acteurs du processus et en particulier, des autres organismes ou instances du cégep qui ont été appelés eux aussi à jouer un rôle dans l'opération de mise en oeuvre des projets de changement mais sans en prendre formellement la direction. Avec les acteurs individuels, ces autres organismes, instances ou comités, composent la troisième unité d'investigation de cette étude.

4.2.3.3 Les acteurs du processus

La troisième unité d'investigation correspond à ce que nous appelons **les acteurs du processus**. Il s'agit d'une part des individus et des comités ayant participé plus ou moins activement à l'opération ainsi que des organismes et des instances mêlés de près ou de loin à la démarche.

Les acteurs individuels sont le directeur général du collège, instigateur de l'opération, de même que la personne ayant animé la démarche d'élaboration du plan. Ce sont aussi les membres du personnel de direction et ceux du personnel enseignant, professionnel ou de soutien. Les acteurs collectifs sont les groupes de travail ou comités mis sur pied au cours de l'opération ainsi que les organismes formels du cégep (ex.: le C.A.) et les diverses instances de l'organisation (ex.: les syndicats) qui, à un moment ou à un autre, ont été impliqués dans l'opération.

Dans le cadre de la présente étude, les acteurs représentent le palier d'investigation des actions et des interprétations que chacun élabore de ces actions aux divers temps forts du processus. En d'autres termes et par rapport à cette troisième unité, l'enquête

visé à colliger des informations ayant trait aux discours et aux comportements des acteurs dans le cadre du processus de changement, discours et comportements considérés en tant que phénomènes de communication et donc, expressions d'une stratégie (vg. *Fondements théoriques de l'étude*). L'enquête au palier des acteurs vise plus spécifiquement à retracer les comportements effectifs des uns et des autres et les discours à tel ou tel moment du processus de changement ainsi qu'ils se donnent à lire à travers les écrits disponibles et la mémoire des participants. L'enquête au palier des acteurs doit aussi permettre d'aller chercher le "sens" que chaque acteur attribue aux événements qui se sont déroulés dans le cadre de l'opération "plan de développement" de même que le sens qu'il attribue à son propre agir et à celui des autres.

4.3 L'enquête

4.3.1 La planification de l'enquête

Le type d'investigation projetée en vue de la collecte du matériel empirique a nécessité un important travail de planification dont rend compte la première partie du présent sous-chapitre. Il a fallu en tout premier lieu, délimiter clairement la période à investiguer puis prendre diverses décisions relatives à la stratégie générale d'enquête. Il a fallu aussi eu égard aux unités d'investigation déterminées, pré-identifier les sources potentielles de données et prévoir en conséquence les techniques et instruments de collecte; en d'autres termes, il a fallu élaborer un plan de collecte. Chacun de ces aspects du travail de planification de l'enquête est détaillé ci-après.

4.3.1.1 La période visée par l'investigation

Rappelons d'abord les cinq objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de cette étude: *1) reconstituer la trame événementielle du processus de changement à l'étude en appuyant sur ses temps forts; 2) mettre en relation les stratégies déployées par les acteurs en présence et les jeux de pouvoir qui s'ensuivent aux divers temps forts du processus; 3) identifier les rapports sociaux établis par les interactants et qui, en cours de processus, favorisent ou encore contrarient l'établissement des consensus et des collaborations; 4) identifier les changements réalisés au fur et à mesure que s'actualise le processus; 5) dégager les liens identifiables entre le travail de changement accompli sur le terrain tout au long du processus et l'évolution au cours des années de la dynamique socio-politique instaurée par les interactants concernés.* Pour atteindre ces objectifs, il fallait s'assurer que l'enquête permette de réunir un ensemble de données couvrant une période relativement longue. Nous avons donc délimité soigneusement l'espace de temps à investiguer. La figure 4.2, intitulée *Le processus de changement planifié sur l'axe du temps*, illustre la période ciblée par l'investigation.

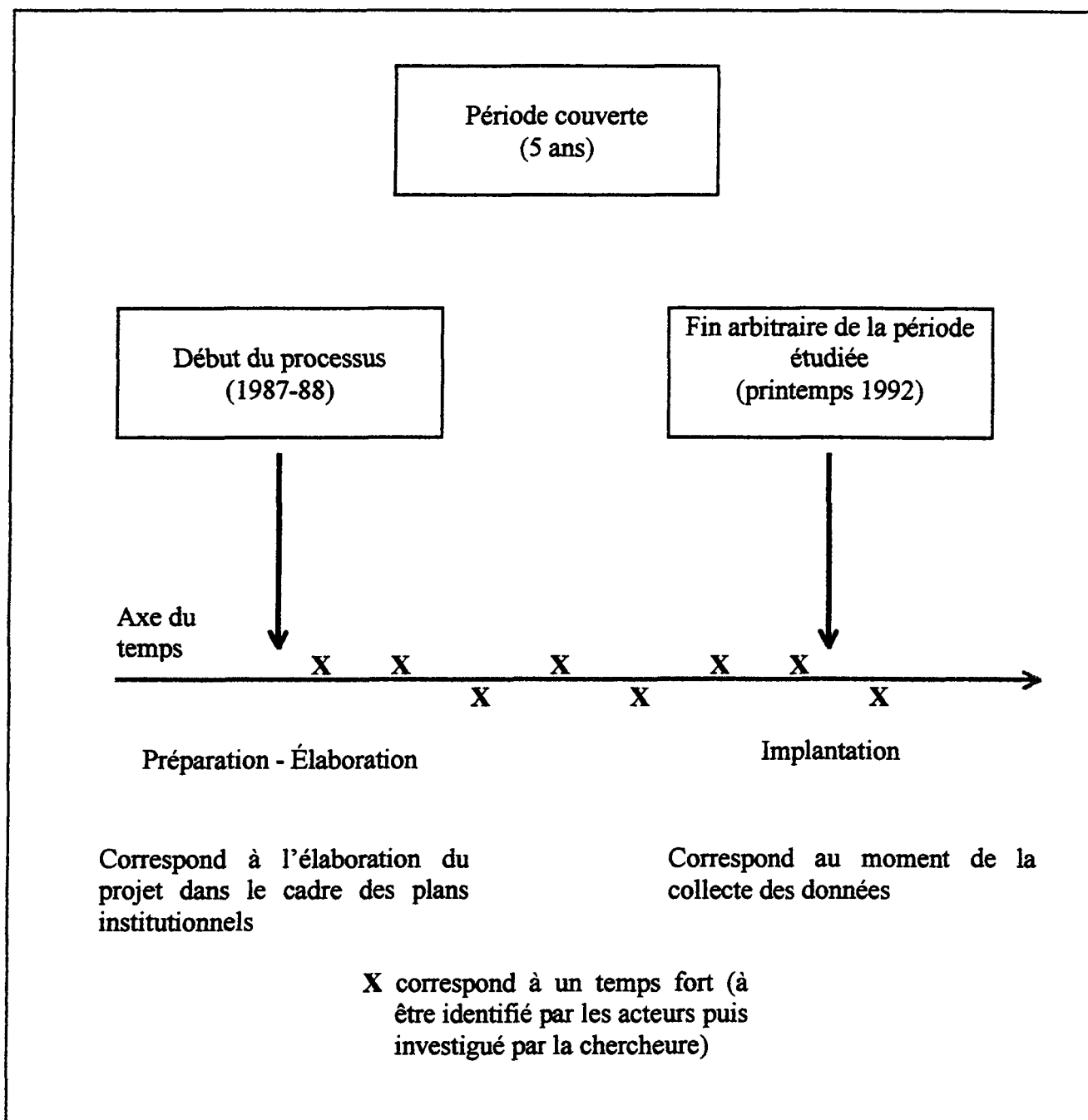


Figure 4.2 - Le processus de changement planifié sur l'axe du temps

En se référant à la figure 4.2, on remarquera que la délimitation de la période visée par l'investigation englobe toutes les phases du processus tel qu'il s'est déployé sur l'axe du temps dans le cégep sélectionné et ce, depuis sa mise en branle jusqu'au moment de la collecte des données. L'investigation couvre donc une période de cinq ans allant de l'hiver 1987 au printemps 1992. La session d'hiver correspond au moment où s'est amorcée la phase d'élaboration du plan institutionnel de développement dans l'organisation sélectionnée. Cette phase allait durer deux ans et se conclure au printemps '89 par l'adoption au Conseil d'administration du collège d'une version finale des textes du plan ainsi que d'un échéancier de réalisation. La phase d'implantation des projets de changement portés par le plan s'est donc amorcée à la session d'automne 1989 et s'est poursuivie au cours des trois années subséquentes.

L'enquête sur le terrain s'est déroulée quant à elle, entre les mois de janvier et juin 1992; soit au cours de la troisième et dernière année d'implantation prévue à l'échéancier local de l'opération "plan institutionnel de développement". Au moment où s'est terminée l'enquête, le processus tirait donc à sa fin mais il était toujours en cours.

La figure 4.2 met ainsi en évidence deux aspects relatifs à l'investigation. Le premier concerne le fait qu'une large part du phénomène à investiguer appartenait déjà au passé, et même à un passé relativement lointain, par rapport au moment de l'enquête. La majeure partie de l'investigation ne pouvait donc être menée que d'un point de vue rétrospectif. L'opération étant en marche depuis quelques années, non seulement dans le cégep sélectionné mais dans l'ensemble des collèges publics concernés, la phase d'élaboration du plan était en conséquence définitivement derrière nous et la phase d'implantation était engagée.

Par ailleurs, le second aspect mis en évidence par la figure 4.2 concerne le fait qu'au moment de l'enquête, le processus de changement planifié se déroulait encore.

Cette simultanéité a été voulue parce qu'elle permettait à la chercheuse de se situer cette fois dans le présent des événements et des acteurs, rendant ainsi possible une observation "directe" du terrain. Ces deux aspects ont conduit à emprunter certaines procédures de recherche non seulement à la méthode historique mais aussi à la méthode ethnographique, combinant ainsi diverses techniques d'enquête généralement utilisées dans le cadre d'une étude de cas. Yin (1984, p.19) d'ailleurs explique: "[...] the case study relies on many of the same techniques as a history, but it adds two sources of evidence not usually included in the historian's repertoire: direct observation and systematic interviewing. "

4.3.1.2 Emprunts aux méthodes historique et ethnographique

De quelle manière peut-on s'y prendre pour reconstituer le passé qui nous intéresse, de telle sorte qu'il soit possible de répondre aux questions et objectifs de la recherche? En termes plus spécifiques par rapport au premier objectif de recherche poursuivi dans le cadre de cette thèse: comment procéder afin de reconstituer l'essentiel de la genèse et de l'évolution du processus dans l'organisation ciblée pour la période comprise entre l'élaboration du plan de développement et le moment de l'enquête sur le terrain? La présente étude de cas emprunte à la méthode historique ses procédés de reconstruction d'un passé récent ou plus lointain; un travail qui doit se faire dans une perspective à la fois synchronique et diachronique (Yin, 1984).

Dans cette optique, nous avons estimé qu'il fallait tout d'abord travailler dans une perspective diachronique et sur la base d'une convergence des informants, afin de dégager la trame événementielle centrale et d'identifier les temps forts ayant marqué la période de changement planifié au sein de l'institution et ce, dès la mise en branle de l'opération "plan de développement" jusqu'au moment de l'enquête.

Puis, dans une perspective synchronique cette fois, de manière à surmonter les limites d'une histoire centrée sur les événements, nous avons estimé qu'il fallait investiguer en profondeur chacun des temps forts préalablement identifiés de telle sorte que, pour chacun d'eux, il soit possible de décrire et analyser les acteurs à l'œuvre, les événements significatifs du moment, le travail réalisé dans le cadre de la démarche eu égard à ce qui était initialement projeté ainsi que les changements générés jusque-là. Un tel travail de reconstruction, mené dans la double optique synchronique/ diachronique, permet de concrétiser le *premier objectif spécifique* de la présente recherche: *reconstituer la trame événementielle du processus de changement à l'étude, en appuyant sur ses temps forts.*

Par ailleurs, nous avons estimé que pour chaque temps fort, il fallait en outre recueillir le maximum d'informations disponibles sur les rapports sociaux caractérisant la période ainsi que sur les attitudes, les comportements, les discours et les actions de chacun des interactants concernés et qui correspondent à l'expression d'une stratégie. Ceci en tenant compte des arguments que les acteurs invoquent et des interprétations qu'ils proposent pour expliquer leurs attitudes, actions, discours et comportements respectifs. L'investigation de ces informants vise d'abord à répondre au *deuxième objectif spécifique* qui est de *mettre en relation les stratégies déployées par les acteurs en présence et les jeux de pouvoir qui s'ensuivent aux divers temps forts du processus de changement planifié*, stratégies dont l'articulation d'ensemble génère une dynamique socio-politique susceptible, estimons-nous, de conditionner le déroulement de la démarche de changement. Cette investigation vise en outre à répondre au *troisième objectif spécifique* qui est, rappelons-le, de *identifier les rapports sociaux établis par les interactants et qui, en cours de processus, favorisent ou encore contrarient l'établissement des consensus et des collaborations* dans le cadre du processus d'élaboration du plan puis de mise en oeuvre des projets de changement portés par le plan. Enfin, cette investigation devrait permettre de *identifier les changements réalisés*

au fur et à mesure que s'actualise le processus, réalisant par là le *quatrième objectif spécifique* de la présente étude.

En procédant ainsi, il sera possible de procéder, en bout de piste, à une lecture chronologique et globale des temps forts qui ont marqué la démarche. Ceci en vue de répondre au *cinquième et dernier objectif de recherche* qui est de *dégager les liens identifiables entre le travail de changement accompli sur le terrain tout au long du processus et l'évolution au cours des années de la dynamique socio-politique instaurée par les interactants concernés* dans le cadre de la démarche de changement planifié vécue dans leur organisation d'enseignement.

Il est à remarquer qu'une telle façon de procéder laisse dans l'ombre de larges morceaux du passé pour se concentrer sur les temps forts ayant marqué une période de temps; il est de toute manière impossible de reconstituer le passé dans son entièreté. Ainsi, "la petite histoire" du processus de changement planifié élaborée par la démarche de recherche, résultant de la reconstruction de moments particuliers, constitue inévitablement une histoire partielle eu égard, pourrait-on dire, au processus dans toute sa complexité tel qu'il s'est déroulé dans la réalité quotidienne des acteurs et sur une période de temps relativement longue. Néanmoins, un tel travail de reconstruction, s'il est rigoureux et systématique, s'il s'appuie sur des procédures éprouvées et si le récit des événements qu'il génère se trouve validé a posteriori par ceux qui les ont vécus, offre les garanties que l'on a saisi l'essentiel de cette histoire. Les détails de ce travail de reconstruction sont présentés au point 4.3.2.1, intitulé *Le pré-terrain*. Cela dit, le moment de l'enquête coïncide tout de même avec une partie de la période visée par l'investigation. La méthode ethnographique a donc été une seconde source d'inspiration pour l'élaboration du devis de collecte.

L'enquête emprunte à la méthode ethnographique qui consiste à étudier un groupe ou une collectivité sur le site même où se manifestent dans leur occurrence naturelle les phénomènes à l'étude. Ce faisant, le chercheur peut observer de près, à travers des situations-cibles, la façon dont les individus et les groupes se comportent effectivement, interagissent et vivent leurs relations sociales dans leur environnement habituel. Ainsi que le souligne Grawitz, l'étude sur le terrain "ne peut être faite ailleurs que sur le terrain au sens propre, devenu partie même de l'enquête" (1990, p.902).

La méthode commande en conséquence des séjours sur le site qui permettent au chercheur non seulement d'observer ses informateurs dans leur milieu, mais aussi de s'immerger en quelque sorte dans leur quotidien, d'échanger longuement avec eux, aussi bien dans le cadre d'entrevues formelles que dans le cadre d'entretiens plus spontanés, plus informels, et enfin, d'examiner sur place tout artéfact ou document potentiellement pertinent aux fins de la recherche. Il s'agit d'un type d'enquête souple, menée dans le contexte réel où se déploie le phénomène social à l'étude et qui met à contribution les acteurs impliqués (Yin, 1984). Plusieurs séjours, échelonnés sur une période de six mois, ont été effectués au cours de la troisième année d'implantation prévue à l'échéancier local de l'opération "plan de développement". Cela dit, pour les besoins de cette recherche, il va de soi qu'une seule étude de terrain n'était pas possible. Pour ce faire, il aurait fallu que l'enquête démarre sensiblement au même moment que le processus institutionnel dans les collèges et que nous eussions les moyens de passer trois à cinq ans sur le terrain, en phase d'observation dans le présent des événements et des acteurs!

4.3.1.3 La stratégie générale d'enquête

Le tableau qui suit propose une vue d'ensemble des différentes phases ayant composé la démarche d'enquête.

Tableau 4.1
Les phases de la démarche d'enquête

<u>La phase préparatoire :</u>	<u>L'enquête en tant que telle :</u>
- plan général de collecte	- phase d'exploration
- pré-terrain	- phase de focalisation
	- phase de confirmation

Une enquête relativement complexe comme celle-ci doit être soigneusement préparée avant d'effectuer les séjours d'investigation sur le site, lesquels se répartissent généralement sur une période de plusieurs mois. La phase préparatoire à l'enquête en tant que telle comprend deux tâches incontournables: **l'établissement d'un plan de collecte** ainsi que **la réalisation d'un pré-terrain** (Yin, 1984). Une fois ces deux tâches complétées, l'enquête en tant que tel peut s'amorcer.

L'enquête va progresser selon une logique en trois temps: *exploration*, *focalisation*, *confirmation* (Lincoln et Guba, 1985). Au début du parcours d'enquête, soit en phase d'*exploration*, les premiers entretiens, les premières recherches documentaires ainsi que les observations initiales du chercheur visent à réunir le maximum d'informations se rapportant à l'un ou l'autre des aspects à documenter. Ainsi que l'écrivent Lincoln et Guba (p.235) : "The object of this first phase is to obtain sufficient information to get some handle on what is important enough to follow up in detail."

Les premiers entretiens, de type semi-dirigé, se font avec des informateurs-clés; Yin (1984, p.84-85) explique : "[...] well-informed respondents can provide important insights into a situation. They also can provide shortcuts to the prior history of the situation, so that the investigator can readily identify other relevant sources of evidence."

C'est sur cette base que le chercheur pourra par la suite établir un protocole d'entrevue un peu plus serré et d'une durée plus limitée ou encore, il aura des questions de plus en plus ciblées à adresser à ses interlocuteurs lors des entretiens informels ou cherchera à retracer telle ou telle information précise dans tel document spécifique. Ce faisant, il cherchera à approfondir et à détailler les éléments importants et significatifs qui se dégagent des premières investigations.

L'enquête va évoluer en conséquence selon une logique fondée sur la *focalisation*. Cette opération de focalisation vise à resserrer graduellement le champ de l'enquête; à un certain moment par exemple, il ne s'agira plus d'établir certains faits déjà mis à jour mais plutôt de corroborer ces faits, de "vérifier si les informations fournies par un informateur sont confirmées par d'autres informateurs" (Pourtois et Desmet, 1988, p.113), ou encore d'étayer un aspect particulier déjà investigué auprès d'informateurs-clés, etc. Les données qui s'ajoutent au fur et à mesure de la progression de l'enquête viennent "compléter, nuancer ou enrichir les données initiales et les interprétations qui en avaient résulté" (Pourtois et Desmet, 1988, p.113). Enfin, en phase de *confirmation*, on cherchera à renforcer la crédibilité des données en obtenant, aux fins de validation, une rétroaction des acteurs sur ce qui émerge du terrain (Lincoln et Guba, 1985).

Une telle manière de procéder implique la constitution d'un *échantillon de type théorique* ou *raisonné*. Ainsi, la sélection des sujets interviewés, la sélection des documents écrits ou celle des situations-cibles à observer sur le terrain, s'établit-elle en fonction des besoins spécifiques de l'enquête à tel ou tel moment (Yin, 1984). Ceci jusqu'à l'atteinte d'une saturation théorique, c'est-à-dire jusqu'au moment où les informations obtenues n'ajoutent rien de nouveau à ce qui a déjà été recueilli.

Mais le chercheur ne peut être assuré d'avoir atteint la saturation que dans la mesure où il cherchera à diversifier au maximum ses sources et ses informateurs

(Pourtois et Desmet, 1988). L'objectif, dans un cas comme celui-ci, étant d'en arriver non pas à la constitution d'un échantillon représentatif d'une population mais bien à celle d'un échantillon rendant compte des divers comportements sociaux et des différentes perspectives portées par les acteurs dans le cadre du phénomène étudié. En d'autres termes, ainsi que le précisent Pourtois et Desmet:

[...] il s'agit de choisir les sujets en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques par rapport aux objectifs de la recherche. Ce type d'échantillonnage doit inclure aussi bien des cas typiques qu'atypiques, des observateurs et des acteurs, des informateurs centraux et périphériques, des partisans et des opposants à l'objet investigué. On s'attache ici à la pertinence théorique par rapport à la situation à l'étude. (p.120)

Dans le cadre d'une étude sur le terrain, un tel type d'échantillon se construit au fur et à mesure de la progression de l'enquête. Il faut donc inévitablement

[...] analyser les données recueillies au fur et à mesure de leur cueillette de façon à choisir les sujets en fonction des progrès de la recherche et de s'assurer de couvrir l'ensemble de la problématique. (Lahaye, Lessard et Tardif, 1991, p.111)

Une telle stratégie d'enquête implique donc, ainsi que l'indiquent Lahaye, Lessard et Tardif (1991), de prévoir une nécessaire alternance entre le travail de terrain, le travail d'analyse et la réflexion critique. Dans un cas comme celui-ci, l'analyse ne constitue pas la dernière phase du processus de recherche ainsi que le souligne Renata Tesch (1990). L'analyse s'amorce dès que le chercheur dispose d'un premier ensemble d'informations. Ces dernières sont analysées sommairement au fur et à mesure du parcours de collecte. Chacune de ces analyses de parcours ainsi que le travail de réflexion critique qui les accompagne, permet de faire le point sur les informations obtenues jusque-là sur le terrain et de prendre des décisions en conséquence pour la poursuite des travaux de l'enquête (Miles et Huberman, 1984; Tesch, 1990).

On voit que l'enquête bien que planifiée dans ses grandes lignes au départ de la démarche de collecte, épouse dans une certaine mesure les formes et la logique du terrain au moment de sa réalisation. Le chercheur ne peut donc tout prévoir et doit s'attendre à prendre certaines décisions dans le feu de l'action.

4.3.1.4 Le plan de collecte du matériel empirique

Le plan de collecte, élaboré en phase préparatoire à l'enquête à grande échelle, constitue un point de départ précis pour l'enquête et un aide-mémoire précieux tout au long du processus de collecte. Le plan se veut un outil pour mener l'investigation sans perdre de vue les objectifs et les questions de recherche ayant amené le chercheur là où il se trouve (Yin, 1984). A cet égard, le plan s'élabore en dressant tout d'abord, à partir des objectifs de recherche et du modèle théorique sur lequel s'appuie l'étude, la liste des aspects à documenter par rapport à l'unité ou aux unités d'investigation déjà déterminées. Ce qui permet de circonscrire le genre et la teneur des informations qu'il faut réunir. Il sera aisé par la suite d'établir les sources potentielles de données pertinentes puis, de prévoir en conséquence les techniques et l'instrumentation nécessaires à la collecte du matériel empirique.

Par rapport au cas à l'étude, il est raisonnable de penser qu'il existe dans l'organisation des documents écrits qui conservent la trace d'événements, de décisions prises, d'intentions annoncées ou de points de vue exprimés, etc., se rapportant à *l'opération plan de développement* ou encore, rendant compte de certaines caractéristiques institutionnelles. Que l'on songe ici à des rapports annuels, à des documents de travail, des procès-verbaux ou des comptes rendus de réunions, ainsi de suite.

Il est tout aussi raisonnable d'estimer que les acteurs eux-mêmes constituent des témoins privilégiés de ce qu'ils ont vécu et qu'il est légitime de leur reconnaître la capacité d'en rendre compte au cours d'entrevues formelles ou encore d'entretiens plus informels.

Enfin, on peut penser que certaines situations-cibles observables par la chercheuse sur le terrain, peuvent fournir des informations pertinentes en ce qui regarde plus particulièrement l'environnement physique et matériel dans lequel évoluent les acteurs et les projets de changement ainsi que les relations sociales qui se vivent au quotidien ou lors d'activités plus ponctuelles comme une journée pédagogique.

Le tableau 4.2, ci-après, présente le plan de collecte établi en vue des séjours sur le site. Ce plan offre une vue d'ensemble des aspects à documenter (quelles informations?), des sources probables d'information pertinente par rapport à chacun des aspects (où trouver ces informations?) ainsi que des techniques et de l'instrumentation auxquelles nous avons pensé recourir compte tenu des sources d'information pré-identifiées (comment recueillir ces informations?).

Tableau 4.2
Plan de collecte des données

Unités d'investigation	Aspects à documenter	Sources d'information	Techniques et instrumentation
L'organisation	. genèse et évolution de l'opération (temps forts) et caractéristiques institutionnelles	. documents écrits (texte du P.D.D., plans d'action et échéanciers, journaux institutionnels, documents de travail, procès-verbaux, etc.) . informateurs-clés	. constitution d'un corpus documentaire pertinent (techniques documentaires) . entrevues formelles et entretiens informels (canevas d'entrevue et enregistrement sur cassette audio)
Les services liés à l'enseignement régulier	. projet(s) sous la responsabilité du ou des service(s) X (mise en marche et suivi) et caractéristiques des services	. documents écrits émanant du ou des service(s) concerné(s) . directeur-trice du ou des service(s)	. constitution d'un corpus documentaire pertinent (id.) . entrevues formelles et entretiens informels (id.)
Les acteurs	. stratégies de la direction et stratégies des autres acteurs concernés (les actions et les interprétations des uns et des autres à tel ou tel moment du processus) et caractéristiques des acteurs	. documents écrits produits par un individu, un comité, un organisme ou une instance . acteurs rencontrés sur la base d'un échantillon raisonné . observations par la chercheure de situations-cibles (ex.: réunion, journée d'étude, etc.)	. constitution d'un corpus documentaire pertinent (id.) . entrevues formelles et entretiens informels, rencontres avec les acteurs lors des séjours sur le site (id. et notes dans un carnet de terrain)

4.3.2 La réalisation de l'enquête

4.3.2.1 Le pré-terrain

Le pré-terrain s'est déroulé à la session d'automne 1991, autrement dit, dans les mois précédant le début de l'enquête à vaste échelle. Les opérations réalisées au moment du pré-terrain visaient deux grands objectifs: 1) informer, susciter l'intérêt et gagner la confiance des gens du milieu par rapport à l'enquête qui allait s'amorcer dans leur organisation et, 2) réunir les données de base nécessaires afin de procéder dans les meilleurs délais à la reconstitution d'une première version de la trame événementielle du processus de changement à l'étude.

Par rapport au premier ensemble d'objectifs, nous avons fait parvenir une lettre d'information à tous les membres de la direction ainsi qu'aux principaux organismes et instances du collège; puis des contacts plus personnalisés ont été établis avec des acteurs-clés au sein de chacun de ces groupes. Il s'agissait d'obtenir que le plus grand nombre accepte de collaborer à la recherche.

Nous avons aussi répondu favorablement à l'invitation qui nous a été faite de présenter notre projet de recherche dans le cadre d'une série de séminaires organisés par le collège et portant plus particulièrement sur la méthodologie des travaux scientifiques; ces midi-séminaires réunissent régulièrement sur une base volontaire les chercheurs et les membres du personnel de l'institution intéressés à la question.

Par rapport au second ensemble d'objectifs se rapportant à la phase pré-terrain, nous avons rencontré deux informateurs-clés ayant joué un rôle central dans le cadre du processus à l'étude. Il s'agit en l'occurrence du directeur général du collège et de l'animateur de la démarche d'élaboration du plan institutionnel de développement. Les

premières entrevues réalisées avec eux au moment du pré-terrain avaient pour but de reconstituer ce qu'il convient d'appeler ici *la petite histoire du plan de développement*. Avec le concours de ces informateurs-clés, nous avons eu accès dès le départ à un volumineux corpus documentaire se rapportant à la démarche institutionnelle. Ces documents écrits contiennent un ensemble de renseignements et d'indices permettant de retracer les grandes activités ainsi que les événements marquants ayant jalonné le parcours de changement planifié dans l'organisation.

C'est sur la base du recoupement des informations fournies par ce corpus initial d'entretiens et de documents écrits que nous avons rédigé un premier récit écrit des événements. Ce récit d'une trentaine de pages a été soumis aux deux informateurs-clés dans le but d'obtenir une rétroaction aux fins de validation. Les deux informateurs-clés ont jugé le récit conforme aux événements, validant par là le travail de reconstruction réalisé par la chercheure. Le récit a servi à la mise au point d'un *résumé schématique des activités* ayant jalonné le parcours de changement planifié dans le collège. Ce *résumé schématique des activités* a été utilisé en conjonction avec trois autres outils, dont un protocole d'entrevue, lors des entretiens formels réalisés par la suite avec divers membres de l'organisation (voir *ANNEXE 1 : Outils utilisés en conjonction lors des entrevues*). Ces entrevues ont confirmé l'exactitude du *résumé schématique* et ont donc constitué une seconde validation des temps forts de la trame événementielle, à une échelle plus large cette fois.

Afin de cerner la dynamique socio-politique à l'oeuvre ainsi que l'évolution de la démarche de changement à tel ou tel moment du processus, il fallait que chacun des temps forts de la trame événementielle soit non seulement identifié (perspective diachronique) mais encore validé avant de faire l'objet d'une investigation poussée (perspective synchronique). L'identification des activités marquantes a donc constitué

un point névralgique de la démarche d'enquête, point auquel nous avons accordé une grande attention.

4.3.2.2 Le déroulement de l'enquête à l'échelle du collège

L'enquête en tant que telle s'est déroulée, rappelons-le, sur une période de six mois, soit du mois de janvier au mois de juin 1992. Tout d'abord, trente-quatre entretiens formels de type semi-dirigé, d'une durée moyenne d'une heure et demie, ont été réalisés avec vingt-sept acteurs différents⁵. Soit douze membres du personnel enseignant, trois du personnel de soutien, quatre du personnel professionnel non-enseignant, sept membres du personnel de direction incluant le directeur général du collège ainsi que l'animateur co-responsable avec le directeur général de la démarche d'élaboration du plan de développement.

Parmi ces acteurs, on retrouve des membres de chacun des exécutifs des trois syndicats présents dans l'organisation, des membres de la Commission pédagogique, de la Direction générale et du Conseil d'administration, des responsables de la coordination départementale, des acteurs impliqués dans l'un ou l'autre des comités ou ayant été associés de près à la réalisation de l'un ou l'autre des projets de changement, ainsi que de "simples" participants ou observateurs des événements incluant des opposants au projet. Ainsi, nous avons rencontré non seulement des informateurs-clés et des membres du personnel impliqué dans les projets de changement mais aussi des informateurs plus périphériques par rapport à l'action, c'est-à-dire des agents plus observateurs qu'acteurs sur la scène du changement planifié. Nous avons consciemment cherché à diversifier les informateurs. Ceci en vue, soulignons-le, de *varier les perspectives sur un même objet d'investigation afin que la saturation théorique prenne tout son sens*.

Une version schématique de la trame événementielle ainsi que deux autres documents devant servir d'aide-mémoire aux personnes interviewées ont été utilisés en conjonction avec un canevas d'entrevue lors de ces entretiens formels réalisés avec divers membres de l'organisation. L'un de ces deux documents rappelait les thématiques abordées lors des deux séries d'ateliers tenus dans le collège à l'automne 1987 au moment des opérations reliées à la consultation en vue de l'élaboration du plan de développement, l'autre document rappelait les grands axes de développement annoncés dans le plan ainsi que les principaux objectifs de changement se rattachant à chacun de ces axes. La version schématique de la trame événementielle, le canevas d'entrevue ainsi que les deux documents dont il vient d'être question, ont été placés en annexe. Les entretiens ont été enregistrés sur bandes audio.

Des observations directes ont aussi été faites par la chercheure au moment des séjours sur le site. Ces observations qui visaient à observer les acteurs agissant au quotidien dans leur milieu de travail, ont porté plus spécifiquement sur le contexte physique et le contexte humain caractérisant l'organisation sélectionnée.

Le contexte physique renvoie à la disposition et à l'état des lieux, à la quantité et à la qualité du matériel mis à la disposition des membres dans l'exercice de leurs fonctions, etc.; bref, à l'environnement concret dans lequel évoluent quotidiennement les acteurs. Le contexte humain renvoie au type et à la qualité des rapports interpersonnels vécus au quotidien et aussi dans le cadre d'activités plus ponctuelles. Ainsi, nous avons observé de nombreuses interactions entre les membres non seulement dans les bureaux où ils travaillent mais aussi dans les couloirs, à la cafétéria, aux cantines étudiantes, au salon du personnel... Bref, dans les lieux publics où les membres se retrouvent autour d'un "lunch" ou d'un café, à la pause ou à l'heure du dîner; moments où tout en "faisant du social", l'on discute spontanément de choses et d'autres se rapportant au travail et à l'organisation. Nous avons aussi assisté à quelques conférences et à au moins une

journée pédagogique complète; ces activités réunissant chaque fois une bonne partie des membres du personnel.

Enfin, nous aurions souhaité assister à au moins une réunion de la Direction générale au cours de laquelle il était question d'un plan d'action global d'encadrement des étudiants et étudiantes. Ce plan d'action correspondait à l'opérationnalisation d'un des volets du plan de développement touchant les clientèles à l'enseignement régulier. L'autorisation demandée n'a pas été accordée; le directeur général estimant que la présence d'un élément externe pourrait gêner les participants les empêchant de s'exprimer librement. On nous a cependant remis le texte écrit de ce plan d'action et on nous a fait part des décisions prises au cours de cette réunion de la Direction générale.

Les informations issues des observations directes faites par la chercheure ainsi que les informations générées par les nombreux entretiens *ad hoc* réalisés au moment des séjours sur le terrain, ont été consignées dans un carnet de terrain.

Enfin, la recherche documentaire a été fructueuse. De nombreux documents écrits, pertinents au projet et totalisant plusieurs centaines de pages, ont été retracés, clairement identifiés puis photocopiés afin d'être conservés par la chercheure. Il s'agit plus spécifiquement de documents officiels, adoptés par l'une ou l'autre des instances du collège et de documents de travail produits au cours des cinq années par les acteurs, les services et l'institution. S'ajoutent à cela des procès-verbaux et des comptes rendus de réunions, des communiqués et des rapports annuels, des journaux internes et enfin, des plans de travail des services. Il vaut la peine de souligner que nous disposons en outre de la version intégrale de tous les mémoires déposés au moment des audiences publiques de l'automne 1988 ainsi que des multiples versions du plan de développement avant qu'il n'acquiert sa forme définitive au printemps 1989.

4.4 Le corpus des données

Comme on pouvait s'y attendre, l'enquête a généré un volume appréciable de matériel empirique. Comment avons-nous traité cette masse d'informations brutes en vue de constituer le corpus des données de la recherche? Le matériel retenu présente-t-il des caractéristiques particulières appelant des modes spécifiques de traitement? Qu'est-ce qui assure la valeur du corpus? Comment avons-nous organisé les données en vue de l'analyse de manière à aboutir à des résultats fiables et à des conclusions de recherche plausibles? Les sous-sections suivantes abordent et développent chacune de ces questions en commençant par celle qui est relative au traitement initial de la masse des informations disponibles en vue de la constitution du corpus des données.

4.4.1 Constitution du corpus des données

On se souviendra que pour les besoins de la présente étude, les divers aspects à documenter relatifs à l'une ou l'autre des trois unités d'investigation prédéterminées soit, l'organisation, les services à l'enseignement régulier ou les acteurs agissant dans le cadre de la démarche de changement planifié, ont été pré-identifiés avant la réalisation de l'enquête. Ils constituaient donc en toute logique les critères de sélection des informations en vue de la constitution du corpus des données. En d'autres termes, seules les informations se rapportant à l'un ou l'autre des aspects à investiguer ont été retenues en tant que données de recherche. Il a donc fallu lire et relire l'ensemble du matériel pour identifier et extraire les segments pertinents.

Un corpus documentaire a été constitué sur cette base, à partir de l'ensemble des écrits colligés au cours de la recherche documentaire. Il en va de même pour le corpus d'observations créé à partir des notes du carnet de terrain. Enfin, les entrevues formelles ayant été enregistrées sur bandes audio, leur transcription intégrale a été réalisée par

traitement de textes afin qu'il soit possible de procéder par la suite aux opérations de repérage, de codage et de tri des données à l'aide du logiciel *The Ethnograph* ⁶ conçu spécifiquement pour ce genre de tâche. Ainsi, le corpus des données de la recherche se compose-t-il de données documentaires, de données d'observations directes et de données d'entrevues.

4.4.2 Les types de données: précautions prises en vue de l'analyse

Un regard attentif aux types de données colligées laisse entrevoir la prépondérance d'un matériel discursif au sein du corpus; deux des principaux types de données étant en l'occurrence les données documentaires et les données des entrevues réalisées avec les acteurs ayant vécu la démarche. L'expression *matériel discursif* renvoie aussi bien au verbatim des entrevues qu'aux écrits de toutes sortes qui constituent le corpus documentaire. Suivant une typologie proposée par Van der Maren (1995), nous dirons que ce matériel regroupe des *données invoquées* ainsi que des *données suscitées ou d'interaction*.

L'expression *données invoquées* renvoie à un matériel "dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche" et dont "le format", dans ces conditions, "est indépendant du chercheur" (p.82). Il s'agit ici en d'autres termes, "d'un discours produit en dehors du processus même de la recherche par un sujet individuel ou collectif en fonction d'un auditoire particulier" (Anadon et L'Hostie, 1993, p.65). Ce qui est le cas des données issues de la recherche documentaire et qui ont été colligées dans le cadre de la présente étude: données issues de mémoires déposés aux audiences publiques lors de la consultation, issues de communiqués divers, de rapports annuels, etc. Par rapport à ce type de données, nous avons estimé qu'il fallait chaque fois tenir compte du texte intégral, de sa provenance, de ses conditions de production et de la fonction du document lorsqu'il a été élaboré.

De plus, nous avons fait preuve de prudence dans l'utilisation de ce type de données. En gardant à l'esprit, par exemple, qu'un procès-verbal ne constitue pas un miroir ou un reflet exact des détails du déroulement d'une réunion quelconque et des discussions qui l'ont animée, mais qu'il fournit plutôt des indices. Tout d'abord quant au fait qu'une rencontre a bel et bien eu lieu à tel moment, qu'elle réunissait telles personnes, qu'on y a discuté de telle ou telle chose, voté telle ou telle proposition, etc. Autrement dit, le procès-verbal n'est qu'une trace manifeste que les acteurs ont laissée de la tenue et de certains détails de l'événement. Pour en apprendre davantage sur cette réunion, nous avons mis en relation ces données invoquées avec ce que les acteurs ont pu en dire au moment des entrevues (*données suscitées ou d'interaction*).

L'expression *données suscitées ou d'interaction* renvoie précisément à ce matériel empirique qui se constitue au moment même de la collecte, à travers une interaction chercheur/sujet. Ce qui est le cas ici des données d'entrevues ainsi que des données obtenues lors des entretiens informels réalisés au moment des séjours sur le site. Les données de ce type sont générées "par un processus de communication interpersonnelle dont l'un des interactants se trouve à être le chercheur" (Anadon et L'Hostie, 1993,p.65). Ce qui signifie en d'autres termes, que le matériel empirique qui se constitue dans ces conditions

[...] est tributaire de la relation qui s'établit et s'élabore entre les interactants, une relation qui est elle-même fonction non seulement des caractéristiques des actants (incluant donc le chercheur) mais aussi des règles et de la dynamique propres à la communication interpersonnelle. [...] le matériel qui sera colligé, saisi, traité et analysé ultérieurement, correspond à un matériel co-produit par les interactants à travers le jeu de la communication, au fur et à mesure que se déroule le processus d'interaction. (p.66)

Etant donné les caractéristiques singulières de chacun de ces deux types de données, il importait à notre avis d'identifier clairement chaque segment du corpus de

façon à ne jamais perdre de vue la source initiale d'information, le contexte de production et conséquemment, le type de données auquel nous avons affaire. Sur ce point, Yin (1984) précise que "the data base, upon inspection, should then reveal the actual evidence and also indicate the circumstances under which the evidence was collected [...]" (p.96). Ce qui a pour effet, précise l'auteur, de renforcer la fiabilité des informations.

En procédant de cette manière, les *données invoquées* ont pu être comparées aux *données suscitées ou d'interaction* se rapportant au même objet d'investigation, afin de relever les convergences et les particularités. Le compte rendu de l'analyse peut ainsi être explicite à cet égard. De plus, dans ces conditions, nous avons été en mesure, tout au long de l'investigation, de procéder à ce que Pourtois et Desmet (1988) appellent la critique d'identité, ou triangulation interne, qui consiste à mettre en relation "les informations retenues avec l'identité du sujet auprès duquel celles-ci ont été recueillies" (p.115). Ainsi, il a toujours été possible de «lire» l'information en tenant compte de la position occupée par le sujet dans le champ social étudié et donc, des intérêts particuliers qui l'animent et des objectifs spécifiques qu'il poursuit. Enfin, les données issues des observations notées dans le carnet de terrain ont été elles aussi traitées, analysées et rapportées en tenant compte du fait qu'elles relèvent de la chercheuse. A cet égard, Pourtois et Desmet notent:

A la base de la fiabilité se trouve la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'élément influençant ses analyses et interprétations. On parlera dans ce cas de "triangulation interne" du chercheur. (p.122)

4.4.3 Crédibilité et fiabilité des données du corpus

Les nombreux séjours sur le site effectués au cours des six mois consacrés à l'enquête, la recherche et la saisie d'informations nombreuses, émanant de perspectives multiples et incluant une large part de données invoquées, sont des aspects qui garantissent *la crédibilité des données du corpus* constitué suite au processus de collecte. Ainsi que le soulignent Pourtois et Desmet (1988), c'est en premier lieu la qualité et la quantité des observations effectuées qui assurent la crédibilité des données d'une recherche. Le prochain chapitre présentant les résultats de l'analyse, rapporte d'ailleurs intégralement plusieurs extraits du corpus des données brutes. Ce qui a pour effet, ainsi que le souligne Yin (1984), de renforcer *la fiabilité des données*:

To increase the reliability of the information in a case study, is to maintain a chain of evidence. [...] the report itself should have made sufficient citation to the relevant portions of the case study data base- for example, by citing specific documents, interviews, or observations. (p.96)

En outre, *plusieurs procédures de validation ont été favorisées en vue d'étayer la crédibilité et la fiabilité des données*. A cet égard, mentionnons tout d'abord la description précise et détaillée des procédures d'investigation employées pour réunir et analyser le matériel empirique, et qui fait l'objet du présent chapitre. Soulignons ensuite le recours systématique à *la technique de triangulation*. Plus spécifiquement ici: *la triangulation des sources, celle des méthodes ainsi que la triangulation interne*.

Tout au long de l'investigation, nous avons en effet pris soin de mettre en relation les informations obtenues avec l'identité de l'acteur (individu, groupe ou organisme), source de ces informations, de manière à procéder à la *critique d'identité ou triangulation interne* dont il a été question au point précédent. Nous avons aussi conjugué différentes méthodes et en conséquence des techniques et instruments variés,

afin d'appréhender l'objet d'étude. Un tel type de *triangulation*, appelé *méthodologique*, constitue une autre procédure de validation (Pourtois et Desmet, 1988).

Enfin, en vérifiant systématiquement si les informations fournies par exemple par un écrit ou un acteur sont confirmées par d'autres écrits et/ou d'autres acteurs -bref, par une et même par plusieurs autres sources, nous avons procédé à ce que les experts nomment *la triangulation des sources*. Ce dernier type de triangulation renforce la validité de construit ou validité interne, pour reprendre les termes de Yin (1984). A ce sujet, l'auteur précise:

[...] the most important advantage presented by using multiple sources of evidence is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation [...]. Thus, any finding or conclusion in a case study is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following a corroboratory mode. (p.91)

4.4.4 La stratégie d'analyse des données du corpus

4.4.4.1 Découpage et organisation des données

Les données ont tout d'abord été regroupées en fonction des points de repère fournis par la trame événementielle reconstituée et validée au cours de l'enquête. Ces points de repère correspondent à sept temps forts identifiés sur la base d'une convergence des informants et liés à l'une ou l'autre des trois grandes phases composant l'opération "plan institutionnel de développement" telle que vécue dans l'organisation étudiée. Le tableau 4.3, ci-après, offre une vue d'ensemble de ces sept temps forts ayant marqué les différentes phases du processus à l'étude.

Tableau 4.3
Les temps forts (TF) du processus

A. Phase préparatoire à l'opération (hiver et printemps '87)	B. Phase d'élaboration du plan institutionnel de développement (deux ans : automne '87 - printemps '89)	C. Phase d'implantation (trois ans : automne '89-printemps '92)
Travaux préliminaires (TF1)	Consultations élargies, travail d'écriture et Proposition globale de développement (TF3)	Lancement de l'opération «implantation» : le rendez-vous manqué (TF6)
Lancement de l'opération «plan de développement» (TF2)	Audiences publiques, travail d'écriture et texte du plan de développement (TF4)	Appropriation par les services des projets à réaliser, stratégies d'implantation et actions engagées (TF7)
	Adoption par le C.A. du plan institutionnel de développement et de l'échéancier de réalisation (TF5)	

En procédant de la sorte, chacun des sept temps forts se trouve à être substantiellement documenté. Ainsi par exemple, toutes les données se rapportant à la période des audiences publiques et au travail d'écriture subséquent, réalisé en vue de produire les textes du plan de développement, ont été regroupées. Cette période correspond à l'un des temps forts (TF4) ayant marqué la phase d'élaboration du plan institutionnel de développement.

Les données relatives à chacune de ces périodes sont non seulement de type factuel (ex.: dates de la tenue des audiences, nombre de mémoires présentés, liste des intervenants, etc.) mais aussi de type interprétatif. Les données de ce dernier type relatives par exemple à la période des audiences publiques rendent compte de points de

vue, d'attentes ou d'arguments apparaissant dans le texte des mémoires déposés aux audiences et formulés à l'époque par les syndicats, les services et les départements du collège suite à une "proposition globale de développement" qui leur avait été soumise quelque temps auparavant. Ou encore, les données rendent compte des éléments significatifs de cette période que les acteurs gardent en mémoire, de jugements qu'ils portent maintenant sur ces événements passés tels qu'ils les ont exprimés en entrevue, etc.

Une fois les données regroupées par temps fort, nous avons procédé à un deuxième mouvement d'organisation. Cette fois, sur la base des aspects à documenter liés à l'une ou l'autre des **trois unités d'investigation** que sont **l'organisation, les services à l'enseignement régulier et les acteurs**. Ces aspects qui ont été présentés et détaillés en début de chapitre, constituent en fait un ensemble de rubriques prédéterminées en fonction du cadre conceptuel de la recherche. Le tableau 4.4, ci-après, fournit la liste de ces rubriques autour desquelles les données ont été organisées à l'intérieur de chaque temps fort.

Tableau 4.4
 Liste des rubriques prédéterminées en vue de l'organisation des données à l'intérieur
 de chaque temps fort

Numérotation	Rubriques prédéterminées
1	le contexte organisationnel du moment
2	les enjeux du moment
3	le leadership et le partage formel des responsabilités
4	les activités formelles
5	les événements marquants
6	les attitudes, les comportements et les discours des acteurs concernés (actions et réactions)
7	les arguments invoqués et les interprétations proposées
8	les travaux en chantier, les travaux réalisés

Les données relatives aux caractéristiques générales de l'organisation étudiée ainsi qu'aux caractéristiques générales des services et des acteurs considérés, ont fait quant à elles l'objet de sous-regroupements particuliers.

Le travail d'analyse à ce stade-ci consiste à organiser les données de manière à assurer la filiation données/ unités d'investigation/ cadre conceptuel (Yin, 1984). Van der Maren (1995) écrit:

Le cadre conceptuel de la recherche comporte souvent une conceptualisation ou une modélisation minimale de l'objet dont parle le texte à analyser. D'une certaine façon, le cadre conceptuel a dressé le contour de l'objet, ses frontières, afin que les résultats de la recherche puissent le remplir. Le cadre conceptuel comporte dans ce cas un postulat méthodologique: si l'on pose certaines questions au texte, on obtiendra de l'information pertinente au problème. Par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques [...] pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unité à analyser. (p.432-433)

Ces segments sont ensuite codés dans le but de repérer, classer, ordonner, et condenser le matériel empirique retenu. Van der Maren ajoute:

Tout matériel peut être codé, c'est-à-dire représenté à l'aide d'un système conventionnel de symboles. On peut coder un matériel très large comme un fichier, un document, ou plus restreint comme un paragraphe, une phrase ou une proposition dans laquelle on distinguerait le sujet, le verbe, ses modalités, les compléments, etc. L'élément codé est toujours une unité de sens. (p.436)

Dans le cadre de la présente étude, nous avons procédé à un codage de type mixte comportant "un ensemble ouvert de rubriques et de catégories"; l'expression *ensemble ouvert* renvoie à l'idée d'une "liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse", ainsi que l'explique Van der Maren (p.440). Même si le chercheur sait ce qu'il cherche, il ne sait pas exactement ce que les informateurs vont produire avant d'avoir analysé le matériel; d'où la pertinence d'un codage de type mixte.

4.4.4.2 Mouvements d'analyse

La structuration du corpus suggère un premier mouvement d'analyse, un temps fort à la fois, jusqu'à ce que tous les temps forts qui composent une séquence et donc se rattachent à une phase spécifique du processus à l'étude aient été analysés. Plus

concrètement, cela signifie par exemple que nous examinerons d'abord le tout premier temps fort (TF1) puis le second (TF2), lesquels, ensemble, composent la séquence des temps forts de la phase préparatoire à l'opération (phase A). Ce premier mouvement devrait permettre, sur la base des indices fournis par les attitudes affichées, les comportements publics, les actions, les réactions et les discours des acteurs en présence, de dégager pour chaque temps fort les stratégies déployées par les uns et par les autres eu égard aux enjeux qu'ils perçoivent. Ce premier mouvement prendra de plus en compte le contexte organisationnel du moment, les événements marquants, les travaux en chantier ainsi que les activités réalisées. À ce stade, les résultats de l'analyse devraient être plutôt descriptifs, mais ils devraient fournir les assises nécessaires pour procéder ensuite à une analyse plus théorique.

Le second mouvement d'analyse va être centré sur la phase (par exemple : la phase préparatoire à l'opération). Nous tenterons alors de mettre en lumière la dynamique socio-politique créée par l'articulation d'ensemble des stratégies au cours de la phase concernée. Il s'agira donc, plus spécifiquement, de mettre en relation les stratégies déployées par les acteurs en présence au cours de la période considérée et d'examiner les jeux de pouvoir qui s'ensuivent. Il s'agira ensuite d'établir si la dynamique socio-politique caractérisant la phase en question a favorisé ou contrarié le déroulement de la démarche tel que prévu ainsi que l'actualisation des changements escomptés. De plus, nous comptons vérifier si cette dynamique a suscité l'émergence de changements non prévus.

Lorsque chacune des trois phases aura ainsi été analysée, il sera alors possible de procéder à un troisième et dernier mouvement d'analyse lequel englobera l'ensemble de la période de cinq ans couverte par l'investigation. À ce stade, nous disposerons des résultats générés par les deux premiers mouvements d'analyse, ce qui nous permettra de faire le pont entre les trois grandes phases de la démarche de changement planifié à

l'étude (la phase préparatoire à l'opération, la phase d'élaboration du plan institutionnel de développement et la phase d'implantation des projets portés par le plan), en d'autres termes de *considérer le processus dans son ensemble pour en comprendre la dynamique, d'un point de vue stratégique et systémique* (objectif général de la recherche). Nous prévoyons être en mesure alors d'identifier les moments névralgiques, les moments charnières, là où la démarche de changement aurait pu prendre une tout autre direction et d'établir des liens entre l'issue d'un moment crucial et les changements observés par la suite.

Les trois mouvements d'analyse dont il vient d'être question, sont illustrés tant dans leur singularité que dans leur complémentarité par la figure 4.3, présentée ci-après, intitulée *Les mouvements de l'analyse*.

3^{ième} mouvement : le processus dans son ensemble

Analyse globale de la dynamique du changement planifié, d'un point de vue stratégique et systémique (mise en évidence des moments névralgiques et des liens établis entre l'issue de chaque moment crucial et les changements observés par la suite)

2^{ième} mouvement : une phase

Analyse des interactions et des modes de régulation des stratégies en présence; analyse des changements générés jusque là.

1^{er} mouvement : une séquence de temps forts

Analyse des stratégies en contexte

TF (x) ————— x = (x+1)



Phase N ————— N = (N+1)



Figure 4.3 - Les mouvements de l'analyse

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ¹ A.P.Pirès a développé son point de vue là-dessus notamment lors d'une communication présentée publiquement en 1985 et intitulée *"Le sens du problème et le sens de l'approche"*. M.Huberman a traité de ces questions notamment lors d'une conférence prononcée au C.I.R.A.D.E. en 1990 et ayant pour thème *"Dualité méthodologique quantitative/qualitative de la recherche en éducation"*. Depuis quelques années, un certain nombre de chercheurs à l'instar de Pirès et de Huberman remettent en cause la thèse voulant qu'on ne puisse sortir du cadre que pose la filiation fondements épistémologiques/ paradigmes/ méthodes et instrumentation. Ils suggèrent plutôt de considérer l'ensemble des méthodes et des techniques éprouvées comme un large éventail de possibilités stratégiques et instrumentales à l'intérieur duquel le chercheur va puiser ce qui est pertinent par rapport à la recherche qu'il mène. Dans son ouvrage *Case Study Research/ Design and Methods* (1984), R.K. Yin exprime ainsi cette position: *"(...) the basic approach, however, is to consider all strategies in a pluralistic fashion -as a part of a repertoire for doing social research- from which the investigator may draw according to a given situation."* (p.25)
- ² Yin (op.cit.) insiste sur l'importance, au départ de la recherche, de bien distinguer le cas en tant que tel de l'unité ou des unités d'analyse. Nous renvoyons le lecteur au chapitre 2 *"Designing Single- and Multiple- Case Studies"* et plus particulièrement au sous-chapitre intitulé *"Unit of analysis"*, pages 31-33.
- ³ Quatre grands volets de développement sont identifiés dans le plan: la valorisation des ressources humaines, l'écoute de la collectivité étudiante, la qualité de la formation ainsi que l'ouverture au besoin du milieu. Des priorités sont associées à chacun de ces volets; en ce qui regarde par exemple la qualité de la formation, le Collège entend centrer son action sur l'encadrement de l'apprentissage, l'animation pédagogique et l'innovation pédagogique. Par rapport à chacun de ces aspects, des objectifs de changement ont été clairement énoncés et des moyens d'action ont été précisés. Au sujet par exemple de *"l'encadrement de l'apprentissage"* qui n'est que l'un des trois aspects se rattachant au volet *"qualité de la formation"*, on retrouve une visée de changement qui est: *"Se donner un encadrement de l'apprentissage qui s'appuie sur une vision cohérente et*

intégrée des objectifs et des exigences d'une formation de qualité"; les moyens à mettre en oeuvre pour y arriver et qui correspondent à autant de projets à réaliser sont par exemple: 1) de modifier l'organisation pédagogique existante en respectant trois exigences de base (mentionnées dans le plan,p.22) et en planifiant des interventions sur les questions qui s'y rapportent "en étroite collaboration avec les groupes impliqués et plus directement concernés et en instaurant des mécanismes qui permettront d'avoir un suivi permanent sur les mesures utilisées", 2) de "définir notre conception de la formation fondamentale et de mettre en place, avec les partenaires concernés, les moyens nécessaires pour assurer l'acquisition et le développement des habiletés, des attitudes et des habitudes liées à cette vision", 3) d'instaurer "une approche programme en vue de rendre plus fonctionnelle la planification du développement pédagogique", 4)d'élaborer "et rendre opérationnelle une politique d'évaluation des programmes dans l'objectif de consolidation et de développement des enseignements des programmes actuels ou nouveaux", etc. (p.21-30).

- 4 Le volet "ouverture aux besoins du milieu" touche à trois grandes thématiques dont celle de la "présence aux besoins de la collectivité"; cette présence se concrétise plus spécifiquement à travers les services à la collectivité ainsi qu'à travers un "nouvel axe d'intervention" pour le Collège qui est celui de la coopération internationale. L'expression "services à la collectivité" renvoie notamment à des services existants tel que celui de l'Education permanente ainsi qu'aux activités socio-culturelles et sportives offertes non seulement à ceux et celles qui fréquentent le Collège ou y travaillent mais aussi à la population en général. Ainsi eu égard à ce volet particulier du plan de développement et compte tenu de la délimitation dont il est question ici, nous ne retiendrons que les propositions de projets touchant les besoins des clientèles et des personnels à l'enseignement régulier.
- 5 Cet écart s'explique du fait qu'il a été nécessaire de rencontrer certains d'entre eux plus d'une fois étant donné le rôle central qu'ils ont joué durant l'opération P.D.D. (plan de développement). Ce fut le cas pour la personne libérée aux fins d'animation de la démarche au cours des deux premières années du processus, pour le Directeur général ainsi que pour deux membres du personnel de direction soit, la personne responsable des Services pédagogiques et la personne responsable des Services aux étudiants.
- 6 Qualis Research Associates, 1985, 1988, 1990, *The Ethnograph : A Program for the Computer Assisted Analysis of Text Based Data*. P.O. Box 2240, Corvallis, OR 97339.

CHAPITRE V

LES TEMPS FORTS ET LES PHASES DU PROCESSUS

Dans le cadre du présent chapitre, nous rendons compte de l'analyse des temps forts et des phases ayant marqué la démarche de changement planifié à l'étude de telle sorte qu'il soit possible, par la suite, d'en comprendre la dynamique d'ensemble et d'explicitier l'émergence des changements, prévus et non prévus, que le processus a générés.

Cela dit, avant d'entrer en tant que tel dans le vif du sujet, nous faisons d'abord état des principales caractéristiques du cégep concerné en ce qui regarde l'enseignement régulier (section 5.1). Puis, nous faisons état du système d'action existant au départ de l'entreprise de changement, tel que décrit par les acteurs eux-mêmes (section 5.2, tableau 5.1). Nous verrons que les rapports interindividuels aussi bien que les rapports collectifs ou encore les rapports hiérarchiques vécus à cette époque dans l'organisation sont pour le moins difficiles. En cela, ils ne se différencient guère des relations décrites par les directions des collèges de la province et dont il a été question au chapitre I de cette thèse. Nous verrons que les acteurs veulent que les choses changent en matière d'interaction sociale entre les individus, les départements, les services, les membres de l'administration et les membres du personnel; très tôt dans le processus, ils ont formulé clairement des demandes en ce sens (section 5.2, tableau 5.2).

Par la suite, les résultats de l'analyse de chacun des temps forts composant une séquence, c'est-à-dire se rattachant à une phase spécifique du processus à l'étude seront présentés. Ainsi, par exemple, nous dégageons d'abord les stratégies déployées en contexte par les acteurs en présence au temps fort 1 (TF 1) puis au temps fort 2 (TF 2); ensuite, nous mettons en lumière la dynamique socio-politique créée par l'articulation d'ensemble des stratégies au cours de cette *phase préparatoire à l'opération plan de développement* et examinons les jeux de pouvoir qui s'ensuivent. Nous établissons enfin si cette dynamique socio-politique a favorisé ou contrarié le déroulement prévu de la démarche et si elle a suscité l'émergence de changements qu'ils aient été prévus ou non prévus (section 5.3). Nous procédons suivant le même schéma afin de rendre compte de l'analyse des deux phases subséquentes soit, la *phase d'élaboration du plan institutionnel de développement* (section 5.4) et enfin, la *phase d'implantation* (section 5.5). Les résultats de l'analyse d'ensemble du processus sont présentés quant à eux en fin de chapitre (section 5.6).

5.1 Le cégep étudié : principales caractéristiques liées à l'enseignement régulier

À l'instar des autres cégeps du Québec, le collège étudié est administré par un Conseil d'administration qui exerce ses droits et pouvoirs en vertu de la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*. Le Conseil (communément appelé C.A.) se compose de vingt membres, soit des représentants du milieu socio-économique, du personnel enseignant, du personnel professionnel non enseignant, du personnel de soutien, des parents, des étudiants ainsi que le directeur général du collège, le directeur des services pédagogiques et le directeur des services aux étudiants. Ces trois derniers sont *officiers du collège*, avec le président et le vice-président du C.A.. Le rôle principal du Conseil d'administration est d'ordre politique et réglementaire. Le Conseil détermine en effet les grandes orientations et les objectifs du collège; de plus, il en réglemente et en évalue l'administration courante ¹. Cette dernière relève d'un Comité exécutif siégeant à

huis clos et réunissant le directeur général, le président du Conseil d'administration, le directeur des services pédagogiques ainsi que deux autres personnes choisies parmi les membres du C.A.. Le secrétaire général du collège agit comme secrétaire du Conseil d'administration et du Comité exécutif².

En plus de ces deux instances décisionnelles, le collège compte deux instances consultatives : la Commission pédagogique et la Direction générale. La première (communément appelé C.P.) est un organisme consultatif dont la fonction principale est de faire des recommandations sur des questions liées à la vie pédagogique; son rôle, sa constitution et ses principaux modes de fonctionnement constituent des objets de négociation liés aux conventions collectives³. La Direction générale, quant à elle, est un comité consultatif auprès du D.G. qui est appelé à discuter toute question de régie interne, d'ordre éducatif et administratif. La Direction générale réunit le D.G. et tous les directeurs ou directrices du collège; parmi eux, ceux et celles qui dirigent les ressources financières, les ressources humaines, les ressources matérielles, les services pédagogiques et les services aux étudiants⁴.

Le directeur général assume la responsabilité de la gestion de l'ensemble des programmes et des ressources du collège (planification, organisation, direction, contrôle, évaluation); son mandat stipule entre autres qu'il *assure la préparation des plans de développement à court et à long termes qu'il doit soumettre au Comité exécutif et au Conseil d'administration*⁵.

Les services pédagogiques regroupent, sous l'autorité d'un directeur ou d'une directrice (communément appelé D.S.P), le plus grand nombre d'adjoints⁶ ayant notamment sous leur responsabilité l'organisation scolaire, l'information scolaire, l'enseignement, l'éducation permanente et les ressources éducatives. Les services aux étudiants, sous l'autorité d'un directeur ou d'une directrice (communément appelé

D.S.A.E.), gèrent des programmes et des ressources ayant trait principalement aux activités suivantes : psychologie, orientation, pastorale, santé, activités socio-culturelles et sportives, placement étudiant, aide financière et logement étudiant ⁷.

Les principaux groupes d'intérêts que l'on retrouve dans le collège sont les associations étudiantes, les syndicats (syndicat du personnel enseignant, syndicat du personnel professionnel non enseignant, syndicat du personnel de soutien), l'association des cadres et gérants ainsi que l'association des parents.

Le collège offre une vingtaine de programmes de formation dont les trois quarts sont de type professionnel. En 1988-1989, 250 enseignants et enseignantes, répartis dans plus d'une vingtaine de départements, assuraient la formation d'environ 3000 étudiants et étudiantes majoritairement inscrits au secteur professionnel (75% au secteur professionnel par rapport à 25% au secteur général) ⁸.

5.2 Le système d'action existant et les changements réclamés par les acteurs

Afin de pouvoir analyser les changements réalisés dans le cadre de la démarche *plan de développement*, en ce qui regarde plus spécifiquement les transformations touchant le système d'action existant, il importe de décrire «ce qui existe au départ», c'est-à-dire au moment même où s'amorce l'entreprise. Du point de vue des acteurs eux-mêmes, les rapports qu'ils entretiennent sont extrêmement difficiles. Qu'il s'agisse des rapports entre collègues ou entre les diverses catégories de personnel, qu'il s'agisse des rapports entre les employés et la direction ou encore entre les services et les départements, etc. De plus, la communication est déficiente et la gestion, critiquée sous plusieurs aspects.

Nous avons choisi de présenter sous forme de tableau les principaux aspects problématiques caractérisant le système d'action existant au départ du processus de changement dans le collège, tels qu'ils se dégagent d'une lecture d'ensemble de données provenant de plusieurs sources. Ces données ont été extraites de documents écrits dont la production est antérieure à l'enquête sur le terrain ⁹ et sont complétées, dans le texte qui suit le tableau, par de larges extraits des entrevues réalisées pendant l'enquête. En conséquence, ce qui est décrit dans le tableau 5.1 et dans le texte qui l'accompagne, traduit l'état des interactions sociales tel qu'explicité par les principaux acteurs concernés.

Tableau 5.1
Aspects problématiques des interactions sociales
identifiés par les acteurs

<u>. au sujet des rapports entre collègues au sein des départements :</u>	<u>. au sujet des rapports entre membres des diverses catégories de personnel (p.n.e., enseignant, soutien) :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - méfiance entre les individus, faible niveau de confiance, absence de soutien - conflits interpersonnels - isolement des individus au sein du département - tension due aux enseignantes et enseignants M.E.D. (environ 25% d'enseignants mis en disponibilité) - problèmes de climat dans les départements - effets néfastes sur les individus : démotivation, accablement, burn-out, on se sent dépassé par la tâche... 	<ul style="list-style-type: none"> - cloisonnement entre les groupes : chacun a ses propres activités - préjugés entre les corps d'emploi - difficultés de collaboration entre les catégories d'employés...
<u>. au sujet des rapports employés / direction, cadres et gérants :</u>	<u>. au sujet des rapports entre les services du collège et les départements et entre les départements :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - esprit d'affrontement, agressivité, climat au rouge - fossé entre la direction et le personnel; désengagement de la direction - les «boss» se pointent seulement quand ça va mal - mépris : on est classé d'avance - peu ou pas d'écoute lorsqu'un besoin est exprimé; il faut crier pour avoir du service - favoritisme : la convention est interprétée selon les cas - manque de valorisation, pas de reconnaissance pour quelque chose de bien fait... 	<ul style="list-style-type: none"> - communication déficiente entre les services et les départements - isolement des services et des départements - animosité entre les départements, «lobbying» et «grenouillage» à cause de l'argent (les budgets alloués)...

<u>. au sujet de la communication dans le collège :</u>	<u>. au sujet du processus de prise de décision et du type de gestion :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - l'information se transmet «par la bande», via un réseau informel, ce qui entretient la méfiance - manque de communication, manque d'information; on ignore ce qui se passe ailleurs dans le collège - le linge sale ne se lave pas - peu de débats à caractère pédagogique - les problèmes rencontrés par la direction ne sont pas connus des employés; ces derniers ne se sentent pas impliqués... 	<ul style="list-style-type: none"> - centralisation aux services pédagogiques - direction de type bureaucratique, qui laisse grossir les problèmes puis éteint les feux, «style pompier» - trop de temps consacré par le D.R.H. (directeur des ressources humaines) à la gestion des conventions collectives - absence (déplorée) d'une politique et de services pour aider les employés au prise avec des problèmes graves aux plans professionnel et/ou personnel (ex. : dépression, alcoolisme et toxicomanie, divorce...)...

L'enseignant qui deviendra responsable de la phase d'élaboration du plan de développement explique qu'il existait alors dans le collège, et ce depuis plusieurs années, «un climat malsain, un climat qui était pourri»¹⁰. Il précise : «on constatait une amplification des situations où les relations se vivaient sous le signe de la confortation, de la fermeture, où la communication n'était plus possible. Une communication qui aurait pu permettre en tout cas de régler des problèmes»¹¹. Il y avait beaucoup de conflits et de confrontations entre les personnes, entre les groupes et entre les services, qui aboutissaient de plus en plus souvent au bureau du directeur général afin que ce dernier «tranche sur un problème très particulier dans un secteur bien défini»¹². Selon cet enseignant, les décrets de '82 étaient en bonne partie responsables du phénomène :

*C'est un élément important qui a créé comme un sentiment de démobilisation au niveau de l'ensemble des ressources, une démotivation, un désengagement et un désintérêt par rapport à l'appartenance institutionnelle. Il y a eu comme un sentiment de frustration qui s'est développé dans les groupes. [...] Finalement, le monde ont développé des attitudes plus agressives au niveau des relations, même à l'intérieur d'un département ou d'un même service... des attitudes plus individualistes, des attitudes pour dire : on nous a coupé de 20% de salaire, on va en faire 20% de moins ! [...] Les conflits étaient provoqués par le fait qu'il y avait du monde qui ne voulait pas s'engager alors que d'autres disaient : bon, faut passer au-dessus de ça ! Je pense que tout ça finalement a créé un climat à l'interne qui était malsain, un climat qui était pourri... parce qu'il n'y avait plus de perspective, il n'y avait plus de concertation, il n'y avait plus de mobilisation autour de certains objectifs institutionnels...*¹³

Outre les coupures de salaires auxquelles il est fait référence, la crise économique de l'époque a eu aussi des effets majeurs sur le financement des collèges et la masse monétaire qui leur était allouée a commencé à subir des compressions de l'ordre de 7 à 8% chaque année. Ces compressions ont eu un impact important dans le collège; l'enseignant poursuit son analyse :

*C'était des services qui étaient diminués. C'était des postes qui n'étaient pas comblés, qui n'étaient pas remplacés. C'était des restrictions budgétaires au niveau des équipements, au niveau des immobilisations... Alors, ça (les compressions) ne se faisait pas sans des répercussions à l'interne, dans les services et pour les personnes aussi qui avaient à vivre ces réalités-là. Ce qui conduisait inévitablement à des augmentations de tâche, à un surcroît de travail dans beaucoup de services, dans beaucoup de secteurs, pour les employés : les professionnels non enseignants, les employés de soutien, au niveau du secrétariat, au niveau de l'organisation de l'enseignement, du support à l'enseignement. Alors, ce sont des facteurs externes (les compressions) mais qui contribuaient à créer à l'interne un impact qui perturbait le fonctionnement des relations inter-groupes. Ça ne facilitait pas, à l'interne, un bon climat.*¹⁴

Au sujet de cette période difficile pour les employés du collège, le directeur des ressources humaines corrobore le témoignage précédent :

Dans la période après-décrets, il y a eu beaucoup de démobilisation pour toutes les catégories de personnel. À un point tel, que chacun dans sa cour s'est recentré sur ce qu'il jugeait l'essentiel. Par exemple, dans le cas du professeur : sa classe, ses élèves... C'était : on veut plus rien savoir du syndicat, on veut plus rien savoir du boss; les deux nous ont fait la démonstration bien claire qu'ils se sacraient bien de nous autres! Au niveau du personnel de soutien, c'était une époque où eux avaient vécu peut-être plus douloureusement que d'autres catégories ces décrets-là parce que moins bien payés... Donc, c'était un climat de démobilisation générale. Les professionnels ont considéré ces coupures-là comme un coup de sabre dans la valeur qu'ils croyaient avoir dans le collège.[...] Au niveau des professionnels, la ronde de négociations et celle qui a suivi a malheureusement conduit à une dévalorisation profonde de leur rôle dans les collèges [...]; ils se sont sentis très très diminués dans leur rôle, dans leur importance... Mais, c'était les employés de soutien qui, à l'époque, étaient très agressifs, sur à peu près tout ce qui pouvait se passer dans le collège [...]. Ça se sentait sur à peu près tout ce qui pouvait se passer dans le collège. Il n'y avait plus possibilité d'aucune façon d'avoir une entente sur quoi que ce soit au niveau des relations de travail. C'était presque l'époque des années '73 avec les enseignants... On avait à ce moment-là dix griefs par semaine! C'était sur les locaux qui coulent dans telle section, c'était sur à peu près tout ce qui se passait. Dans le cas des soutiens, il y avait une frustration d'installée, une frustration assez profonde qui a mené à une crise. Au moment des consultations (sur le plan de développement), cette crise-là, on était en plein cœur! [...] Je peux vous dire que ça bloquait, ça montait au Conseil d'administration, ça tirait partout, à gauche, à droite, partout! Et pas dans un sens constructif; dans le sens qu'on fait pitié puis on veut rien savoir...¹⁵

Une agente de bureau, membre de l'exécutif de son syndicat au cours de ces années-là, explique que les employés de soutien avaient alors plusieurs motifs de se sentir floués et laissés pour compte au sein même de l'organisation. À cette époque, ils ont la conviction qu'on ne reconnaît pas la valeur de leur travail et qu'on ne les respecte pas en tant que personne puisqu'on les traite comme des valets en exigeant d'eux ceci ou cela, sans délai et sans tenir compte des contraintes bureaucratiques avec lesquelles les employés de soutien doivent composer :

*Ça fait qu'à un moment donné, tu dis : ils (en parlant des patrons, des profs, des professionnels) me prennent pour qui là? Même les étudiants, ils s'imaginent que nous autres, on est là pour servir, point. C'est ingrat. Souvent, c'est ingrat. Un moment donné, bien ça fait un temps ça, c'est comme la femme au foyer qui s'est révoltée, l'employé de soutien s'est révolté. C'est à peu près la même chose. Les employés de soutien avaient besoin d'une valorisation.*¹⁶

Cette employée illustre son propos par plusieurs exemples dont celui-ci :

*Quand un projet se réalise, un vidéo par exemple, le travail de chacun est reconnu. (Au générique) il y aura les noms des directeurs du projet, des techniciens...jamais tu vas voir le nom d'une secrétaire ou d'un agent de bureau qui a pourtant travaillé aussi au projet. Ou, ils vont faire un souper ou une réception pour remercier toute l'équipe qui a travaillé, sans inviter la secrétaire ou l'agent de bureau. Ça fait que, à un moment donné, ça devient pesant à supporter. C'est des frustrations qui s'accumulent.*¹⁷

Elle explique qu'il faut ajouter à cela des difficultés particulières rencontrées par les employés de soutien pour obtenir des conditions acceptables de perfectionnement ou encore, pour obtenir une classification correspondant à leurs qualifications. Il faut aussi ajouter le fait que les employés de soutien ne sont jamais invités à se joindre à des discussions impliquant, par ailleurs, toutes les autres catégories de personnel. Pourtant, dit-elle, «on a des choses à dire nous autres aussi»; à cette époque, «on sentait qu'on avait des choses à dire, mais on nous le demandait pas»¹⁸.

À cette époque, le syndicat des professionnels non enseignant (P.N.E.), quant à lui, reproche principalement à la direction du collège de procéder unilatéralement à des réaffectations de personnel et de ne pas combler les postes restés vacants, générant ainsi un sentiment d'insécurité chez les professionnels et un accroissement de la tâche pour les P.N.E. restés en poste dans leur secteur d'activités :

Par exemple, on pouvait prendre un conseiller pédagogique, spécialiste en moyens techniques pour l'enseignement, et le shooter à la bibliothèque sans trop d'élégance puis, ne pas ouvrir le poste [...]. On a eu aussi un animateur qui a été muté à l'éducation permanente. Alors, nous (au service d'animation socio-culturelle, affaires sportives et communautaires), on n'en avait plus pour assumer nos services essentiels au niveau de l'animation.¹⁹

Du côté du personnel enseignant, il faut ajouter aux problématiques engendrées par les décrets une décroissance importante de la clientèle étudiante. En 82-83, le collège a atteint un sommet en terme de clientèle à l'enseignement régulier avec un peu plus de 3800 étudiants. Au cours des années subséquentes, cette clientèle a été en décroissance jusqu'à un plancher d'environ 2900 étudiants. Cela a eu pour effet de créer un nombre important d'enseignants et d'enseignantes mis en disponibilité (M.E.D.) dans le collège. L'enseignant qui deviendra responsable de l'élaboration du plan de développement explique :

Les M.E.D., c'est les enseignants et les enseignantes qui sont mis en disponibilité parce que la clientèle est insuffisante et qui vivent des situations d'instabilité professionnelle. Donc, qui se retrouvent à 80% de leur salaire; qui se retrouvent aussi à devoir assumer des tâches à très court terme, pour de courtes périodes et à être assez mobiles au niveau de l'emploi et à jamais trop trop savoir, d'une année à l'autre, même d'une session à l'autre, qu'est-ce qui peut les attendre. Ça pouvait aussi créer certaines tensions à l'interne parce que certains avaient une certaine vision de ces profs-là. C'est-à-dire : des profs payés à 80% de leur salaire, à rien faire. Alors qu'en réalité, c'était du monde qui travaillait énormément et dans des conditions pas très faciles. C'est un facteur qui contribuait aussi à créer un mauvais climat. On avait, à l'interne, d'une année à l'autre, entre 50 et 60 enseignants et enseignantes qui vivaient ce type de situation-là.²⁰

C'est dans ce contexte que les membres de l'organisation vont réclamer, très tôt dans le processus, un assainissement du climat de travail dans le collège ainsi que des changements dans les pratiques d'information, de communication et de gestion. Ces demandes seront exprimées sur le ton de la revendication dès le début de la première

ronde de consultations. Ce moment correspond à un temps fort (TF 3) dont la dynamique sera analysée un peu plus loin dans le présent chapitre.

Pour le moment, nous présentons un résumé des principaux changements réclamés par les acteurs et touchant le type et les modes d'interaction qu'ils aimeraient voir s'établir dans le collège : davantage d'information et de communication, davantage de consultation voire une participation au processus de prise de décision, une reconnaissance et une valorisation du personnel, une meilleure gestion des ressources humaines, un assainissement du climat de travail. Les données du tableau 5.2 proviennent essentiellement de rapports d'ateliers tenus à la session d'automne suivant la mise en marche du processus.

Tableau 5.2
Changements en matière d'interactions sociales
réclamés par les acteurs

<u>d'avantage d'information et de communication :</u>	<u>d'avantage de consultation voire une participation au processus de prise de décision :</u>
<ul style="list-style-type: none"> - au sein de chaque service : des réunions de régie pour améliorer le climat et la communication - davantage de liens entre la Direction générale et les services; de meilleures liaisons avec la Direction - une structure formelle d'information favorisant la communication et une approche plus humaine : faire circuler l'information «at large» - créer des lieux et des occasions d'échange et de communication notamment pour le 	<ul style="list-style-type: none"> - consulter les départements (ex. : sur la tâche des M.E.D.) - réunir les gens pour des décisions importantes comme l'attribution des budgets («on le faisait avant...») - se donner des mécanismes pour impliquer le personnel dans le processus de prise de décision - impliquer les syndicats dans l'élaboration et la diffusion d'une politique d'aide aux employés en difficulté ainsi que dans la mise sur pied du programme

<p>personnel de soutien (planifier des activités et tenir des réunions)</p> <ul style="list-style-type: none"> - susciter des débats et des échanges sur le pédagogique - davantage de rencontres réunissant les R.C.D. et le D.S.P. (minimum : 2 par session) - faire connaître les vrais problèmes à tous les employés et faire état des dossiers importants sur la place publique - mettre en place une instance d'animation pédagogique et de lieux de partage des expériences et du vécu pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - que des décisions soient prises à partir du <i>plan de développement</i> (mais : «on doute...»)
<p><u>. reconnaissance et valorisation du personnel :</u></p>	<p><u>. une meilleure gestion des ressources humaines :</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - les gens veulent être considérés, qu'on reconnaisse les bons coups, qu'on valorise le travail bien fait et qu'on donne du «feed-back» positif - on réclame une reconnaissance et une valorisation du personnel non seulement à l'interne mais aussi sur la place publique 	<ul style="list-style-type: none"> - une politique de gestion des ressources humaines - une politique d'aide aux employés en difficulté - une planification du perfectionnement des personnels : un plan global de perfectionnement pour valoriser le personnel et permettre aux individus de s'adapter aux nouvelles tâches et à la technologie
<p><u>. l'assainissement du climat de travail dans le collège :</u></p>	
<ul style="list-style-type: none"> - un climat de confiance : développement et maintien d'un bon climat de travail - des relations employés/ direction plus personnalisées, une approche plus humaine et un respect de l'employé - une ouverture des portes à la direction, notamment à la direction du personnel et que les décideurs se déplacent sur les lieux de travail, qu'ils discutent avec les employés et qu'ils soient plus près et à l'écoute des gens - une juste application des conventions collectives pour tout le monde 	

5.3 La phase préparatoire à l'opération «plan de développement»

Dans le cadre de la présente section, nous rendons compte de l'analyse synchronique des temps forts (TF1 et TF 2) identifiés pour la phase préparatoire à l'opération «plan de développement». Pour chacun de ces deux temps forts, nous présentons les principaux acteurs impliqués dans l'opération et les enjeux du moment, le contexte organisationnel et les événements marquants de même que les activités réalisées dans le cadre du processus de changement planifié.

Nous mettons aussi en perspective les divers points de vue exprimés par les acteurs concernés ainsi que les attitudes et les comportements des uns et des autres relatifs à la période analysée. Puis, au terme de l'exposé des temps forts composant la phase complète, nous mettons en évidence, dans leur articulation d'ensemble, les jeux de pouvoir et les tractations ayant marqué la phase et que sous-tendent les stratégies en présence (stratégies, rappelons-le, inférées à partir des discours et des comportements relationnels de chacun : individu ou groupe concernés).

Nous examinons ensuite si la dynamique socio-politique propre à la phase analysée, avec les rapports qui la caractérisent, a favorisé ou non le déroulement de l'entreprise et si elle a généré des changements, prévus ou non prévus. Nous procéderons suivant la même logique, aux sections 5.4 et 5.5, afin de rendre compte des résultats de l'analyse des deux autres phases du processus.

5.3.1 Les travaux préliminaires (TF 1)

Les principaux acteurs impliqués au cours des travaux préliminaires au lancement de *l'opération plan de développement* sont le directeur général du collège ainsi qu'un enseignant nommé responsable de l'élaboration du plan de développement. Il y a aussi

la Direction générale qui, rappelons-le, réunit autour du D.G. les dirigeants des ressources et des services (ressources financières, ressources humaines, ressources matérielles, services pédagogiques et services des affaires étudiantes). Il y a aussi un autre comité, créé pour l'occasion, appelé *comité réacteur*, dont la tâche principale était de valider des contenus et des procédures planifiés par le responsable de la démarche. Enfin, il y a les exécutifs des syndicats et de l'association des cadres et gérants du collège.

Dans les mois qui ont précédé le début des travaux, le D.G. et les membres de la Direction générale ont discuté de l'idée de doter le collège d'un plan de développement. Le D.G. rappelle qu'il «*était fondamentalement d'accord pour qu'il y en ait un*» et, chez les cadres, «*l'idée du plan de développement était partagée*»²¹. Selon le D.G., initiateur de l'entreprise, «*le milieu était mûr et le moment propice pour un tel projet*». Il explique :

*Le collège vivait depuis un bon bout de temps une période d'assez fortes discussions, peut-être pas de ces discussions formelles qu'on fait à 200, dans des salles de réunions, mais beaucoup de discussions en petits groupes, à gauche puis à droite, beaucoup de suggestions... Ce qui a aidé si on veut à l'idée qu'on puisse se faire un plan de développement.[...] On sentait le besoin d'un certain renouveau pédagogique, un certain besoin de se rapprocher des clientèles et ça, c'était... c'était peut-être des discussions à la cafétéria ou de corridors, mais on sentait le besoin de se cristalliser davantage au niveau de certains objectifs. [...] C'est comme beaucoup d'activités que l'on fait, il y a un timing dans lequel ça doit arriver. Ça prend un certain mûrissement, une certaine réflexion où il y a toujours beaucoup de discussions avant d'en arriver à dire : on va faire ceci ou cela. Il n'y a pas de génération spontanée là-dedans! Ça se construit par des rencontres, des réunions, des idées, des points de vue émis par des syndicats, des groupes patronaux, par des groupes étudiants... Il y avait un certain nombre de personnes qui pensaient qu'on avait atteint cette maturité-là et qu'on pouvait progresser collectivement davantage en précisant nos idées et en clarifiant un certain nombre de ces idées-là.*²²

Pour le directeur général, un plan de développement est *«l'outil le plus approprié»* pour harmoniser le travail :

[...] pour préciser où sont nos forces (comme organisation), où sont nos faiblesses et où on doit porter l'action pour les années subséquentes, c'est-à-dire : définir un certain nombre d'axes qui vous permettent d'orienter les actions pour les mois et les années subséquentes. En d'autres mots, à partir d'un plan de développement, on est capable de dégager les grandes orientations. ²³

Le D.G. et les membres de la Direction générale se sont donc mis d'accord sur une procédure à suivre pour y arriver. Estimant qu'aucun d'entre eux n'avait le temps de faire le plan de développement *«avec la gestion courante puis la vie qui continue, le développement qui continue de toute façon»*, il a été décidé *«assez rapidement»*, que la Direction générale s'adjoindrait une personne-ressource pour travailler avec elle sur ce dossier, *«quelqu'un capable de prendre charge de ça»* ²⁴. Il a été alors convenu que cette personne-ressource travaillerait avec les membres de la Direction générale pour définir les grandes orientations de développement du collège puis, produire un plan qui serait ensuite présenté au milieu ²⁵.

Le D.G. propose à la Direction générale le nom d'un enseignant de philosophie, membre de l'organisation depuis une quinzaine d'années et ancien président de syndicat, comme personne-ressource pour travailler au projet. L'enseignant en question terminait un mandat de trois ans au Conseil d'administration du collège, à titre de représentant du personnel enseignant et s'apprêtait à solliciter un renouvellement de mandat ²⁶. La discussion en Direction générale sur le choix de cette personne *«a duré peut-être cinq minutes»*, précise le D.G. qui poursuit : *«le choix de cette personne s'est fait facilement»*, principalement parce qu'il s'agit de quelqu'un qui bénéficie d'une *«forte crédibilité»* auprès de l'ensemble du personnel et à qui *«on reconnaît beaucoup de qualités intellectuelles et de qualités humaines»*. *«Son passé syndical n'avait aucune*

importance, ça n'a même pas été un critère qui intéressait les gens», précise encore le D.G.²⁷.

Le directeur général approche donc cet enseignant qui, d'emblée, se montre intéressé par le projet. Son expérience en tant que membre du Conseil d'administration où, explique-t-il, «on prenait des décisions de développement sans trop savoir»²⁸, l'a convaincu que le collège devait se donner des outils facilitant la prise de décision en matière de développement en fixant, par exemple, des objectifs de développement afin d'assurer une plus grande cohésion dans les décisions prises au Conseil. Cela lui apparaissait particulièrement nécessaire dans un contexte de restrictions budgétaires, où il faut «gérer la décroissance», qu'on ne peut acquiescer à toutes les demandes et qu'il faut par ailleurs justifier les «décisions administratives»; cet enseignant raconte :

*Les trois années où j'ai été au Conseil, j'ai constaté personnellement beaucoup de lacunes au plan de l'organisation. On n'avait pas de politiques, pas de règles de procédure, pas de politique d'achats... En tout cas, une grosse déficience au plan de l'organisation puis des politiques. Finalement, des décisions se prennent mais on sait jamais trop trop pourquoi, en vertu de quoi. [...] C'est quoi nos critères? Nos règles pour faciliter la prise de décision? [...] On développait... On prenait des décisions comme membre du Conseil d'administration sans trop savoir vraiment pourquoi ça puis pourquoi pas ça... Moi, ça me tannait d'avoir toujours à décider au pif, à la pièce, sans savoir c'est quoi qu'il y a à côté, sans avoir vu l'ensemble de nos besoins, de nos priorités, de nos objectifs à moyen terme, sans être capable de faire un choix de priorités de développement par rapport à ça. [...] Le développement de l'informatique, c'est un exemple. À l'époque, c'était les changements technologiques. Tout le monde voulait avoir ses équipements : un laboratoire en Informatique, un laboratoire en Électro, en Mécanique, en Bureautique, en Administration... Bon, ça en prenait partout-là! [...] Qu'est-ce qu'on dit au monde par rapport au fait qu'on a dit oui à ça, puis qu'on a dit non à ça? Alors là, on devient vulnérable parce qu'on n'a pas de référence pour établir nos priorités.*²⁹

Il explique aussi que cette expérience au C.A. lui a permis d'avoir une vue d'ensemble des enjeux pour le collège, de se sensibiliser «à des situations et à des

carences» et de «bien percevoir les conflits, les tensions, l'écoeurement et la démotivation» qui se vivaient à l'interne. Cela, parce que le Conseil d'administration est l'instance où aboutissent les problèmes; «même si on ne peut pas les régler à ce niveau, les problèmes arrivent là pareil»³⁰. De son point de vue, il fallait qu'il se passe quelque chose d'important au chapitre des relations dans le collège pour développer un climat plus stimulant. Selon lui, le directeur général partageait cette vision. L'enseignant raconte :

On se disait, quand on regardait l'allure générale du collège, qu'à peu près tout le monde se situait autour de 40-42 ans. On avait fait des statistiques, des relevés là-dessus. Puis, on posait comme postulat que tout le monde avait encore 10 à 15 ans de vie très active à faire ici, au collège, et qu'on pouvait pas se permettre de vivre ces 10-15 années-là dans des conflits, dans des confrontations qui sont épuisantes et essoufflantes puis qui ne sont pas très très stimulantes. Alors, notre préoccupation c'était un peu ça dans le fond. C'était de dire : qu'est-ce qu'on peut faire? Comment on peut faire en sorte que... qu'on donne un certain souffle, une certaine dynamique à l'institution, qui permette à l'ensemble, à la grande majorité du personnel du collège, de faire ces 10-15 années-là dans les meilleures conditions possibles, dans le meilleur contexte possible?³¹

Deux rencontres en tête-à-tête auront lieu entre le directeur général et cet enseignant; la première, au début de la session d'automne et la seconde, juste avant les Fêtes. Ces deux rencontres ont donné lieu à des échanges, à des discussions de fond et à des négociations entre les deux hommes qui auront un impact majeur sur la suite du processus. En effet, si les deux s'entendaient tout à fait sur la pertinence d'un plan de développement pour le collège, les visions de chacun quant à la manière de procéder pour y arriver différaient totalement. L'enseignant, qui deviendra en fin de compte l'animateur de la démarche³², raconte :

[...] moi, j'estimais qu'il était important, au départ, de faire une démarche avec le monde de la base, plutôt que d'arriver avec des orientations définies par quelques personnes (la Direction générale) et de tenter de les vendre ensuite au milieu. Ce qui, à mon point de vue, aurait été difficile à cause de la nature même de la culture institutionnelle. À cause aussi de la nature des problèmes qu'on avait et qui étaient liés beaucoup au climat de travail. ³³

De plus, l'enseignant avait la conviction que pour obtenir l'adhésion à une démarche de plan de développement, à des orientations ou à des mesures précises, il fallait «*impliquer la base*» dans le processus de réflexion sur les choix organisationnels. L'enseignant résume ainsi :

Alors finalement, au terme de la première rencontre, moi, je lui ai suggéré (au D.G.) –tout en manifestant mon accord et mon intérêt aussi pour participer à une démarche comme ça– je lui ai suggéré de songer à une démarche où on partirait d'abord de ce que pouvaient être les besoins de la base. Puis, de travailler sur cette base-là pour dégager des orientations et voir où est-ce qu'on pourrait aller avec ça. ³⁴

Les deux hommes se laissent là-dessus en «*se donnant du temps pour réfléchir, chacun de son côté*» ³⁵ mais sans avoir conclu d'entente formelle. Ce n'est qu'environ deux mois plus tard, à la veille du congé des Fêtes, qu'ils vont se revoir. Selon l'enseignant, le D.G. se présente à cette seconde rencontre, animé par un sentiment d'urgence par rapport à la mise en marche du projet. De plus, le directeur général s'est rallié à la perspective suggérée par l'enseignant, favorisant la mise en place d'un processus qui «*permettrait à la base de s'exprimer ouvertement et clairement sur son vécu, sur ses besoins, sur ses perceptions*» ³⁶.

À partir de là, le directeur général et l'enseignant s'entendent sur le mandat qui sera confié à ce dernier, à savoir «*faire une démarche d'animation dans le milieu pour doter le collège d'un plan de développement*»³⁷ et ils s'entendent aussi sur les modalités :

*Les modalités c'était que je serais libéré de ma tâche d'enseignant pour faire cette démarche-là et que je relèverais, en terme d'autorité, directement du directeur général pour me permettre d'avoir accès directement à des autorisations pour définir la démarche et les activités liées à la démarche.*³⁸

En terme de temps requis pour l'élaboration du plan de développement, les deux hommes prévoient un an de travail. D'abord, une première session pour tracer le portrait de la réalité institutionnelle, informer et sensibiliser le milieu à cette réalité ainsi qu'à la démarche entreprise, consulter le personnel et les groupes quant aux choix et aux priorités à établir en matière de développement et enfin, élaborer un plan provisoire. Ensuite, une seconde session pour tenir une deuxième ronde de consultations autour du plan provisoire puis, la rédaction finale et l'adoption d'un plan de développement. Le tableau 5.3, présenté ci-après, résume les principales caractéristiques de l'entreprise de changement planifié telles que prévues au départ.

Tableau 5.3
Principales caractéristiques de l'entreprise de changement planifié
telles que prévues au départ

-
- 1. Objet :** plan de développement du collège
 - 2. Initiateur :** directeur général
 - 3. Étapes prévues et temps alloué :**
 - élaboration du plan de développement : 1 an
 - implantation des projets de changement contenus dans le plan : 3 ans
 - 4. Leadership :**
 - pour l'étape de l'élaboration : un responsable, sous l'autorité du D.G.
 - pour l'étape d'implantation : les directeurs de chacun des services (ex. : D.S.P.)
 - 5. Stratégie de changement favorisée :**
 - pour l'étape de l'élaboration : au départ, une approche de type empirico-rationnelle puis, suite aux discussions entre le D.G. et le responsable, plutôt une approche faisant place à la consultation des personnels et des groupes sur les choix et les priorités en matière de développement institutionnel sur une proposition globale de développement
 - pour l'étape de l'implantation : une approche non précisée au départ
-

La décision prise à la suite des pourparlers impliquant l'enseignant et le D.G. de réaliser une démarche de type consultatif pour élaborer le plan de développement, a été mal accueillie par certains membres de la Direction générale. Le directeur des services pédagogiques (D.S.P.) de l'époque résume ainsi :

Je pense que les gens (de la Direction générale) ne s'attendaient pas à ça [...]. Je pense qu'ils auraient préféré dire : la direction, c'est nous autres, c'est nous autres qui décidons : où est-ce qu'on s'en va là, c'est pas les gens de la base qui vont nous le dire.[...] J'étais de cette école. J'aurais préféré probablement cette école. Parce que je pense que c'est à la direction du collège de dire : bien nous, on décide de se développer dans tel secteur, on va pas dans lui, on va dans lui.³⁹

Ce point de vue est partagé par le directeur des ressources humaines qui, de son propre aveu, n'était «*pas personnellement très très friand de cette façon de faire*». Il explique :

Les discussions qu'on a eues en Direction générale ont été des temps forts, pas beaucoup sur les contenus mais sur la procédure, sur la façon de consulter et sur les débouchés éventuels. J'étais pas très très chaud là sur la façon de faire, j'anticipais pas des résultats extraordinaires. J'étais pas le seul à penser ça. Mais, c'est le directeur général... lui... c'était sa façon de voir les choses et nous, on se voyait lié avec les résultats d'un plan de développement. [...] Notre vision de cette consultation-là, nous autres, c'était que ça déterminerait les orientations fondamentales du collège et que, dans ce sens-là, on pouvait pas ne pas penser qu'on serait lié avec ça et on aurait souhaité être des intervenants plus importants. [...] On savait que nos interventions ne seraient que mêlées au travers des autres finalement et... sans avoir une espèce de... de poids particulier. [...] J'étais convaincu qu'il sortirait de cette consultation-là plusieurs frustrations et je n'étais pas convaincu que ça déboucherait sur des choses concrètes. Je pensais plus que... c'est évident que... vu de mon siège... -on est toujours un peu teinté, on connaît le discours des gens parce qu'il nous est constamment ramené en comité de relations de travail ou en arbitrage ou...enfin.-... on en vient à avoir une idée assez juste de la frustration qui peut s'installer dans le collège. Alors, ce que moi je me disais, c'est que bon, on va leur donner l'occasion de s'exprimer encore une fois -parce qu'à mon sens, ils l'avaient déjà mais autrement- et donc, j'étais pas très très convaincu de la valeur de cette consultation-là [...].⁴⁰

L'enseignant, dûment mandaté et libéré de sa tâche d'enseignement dès le mois de janvier suivant la seconde rencontre avec le D.G., se met au travail. En premier lieu, il élabore un *protocole de travail*. Ce protocole se présente sous la forme d'un document d'information destiné au milieu. Le document en question, intitulé *Plan de développement : Démarche provisoire*⁴¹ définit l'essentiel de la tâche à réaliser en spécifiant tout d'abord ce qu'implique la démarche d'élaboration du plan de développement, à savoir :

- 1- Clarifier les différentes missions du collège : - mission éducative et pédagogique, - mission communautaire.

2- Définir les niveaux d'objectifs inhérents aux divers services et structures du collège et en établir une cohérence entre eux et avec la mission du collège.

3- Préciser et insérer la réalité du collège dans la réalité socio-économique et culturelle de la région.

4- Dégager les priorités d'action et d'organisation du collège à moyen terme, sur la base des idées ou projets de développement soumis par l'ensemble de la collectivité.

5- Connaître et tenir compte des orientations et des décisions nationales en matière de développement des collèges, des programmes professionnels, des services et des ressources disponibles.⁴²

Le document précise ensuite les diverses dimensions que recouvre le concept de développement institutionnel dans le cas d'une organisation d'enseignement, à savoir :

- A. Le développement de l'enseignement (qualité) et des enseignements (développement des programmes) et la recherche appliquée ayant un lien avec ces enseignements.
- B. Le développement des ressources humaines et la reconnaissance de la contribution implicite de celles-ci à la réalisation d'un plan d'action. Intégration et participation au développement.
- C. Le développement des services et des activités à la collectivité étudiante.
- D. Le développement des services et des activités à la communauté régionale.
- E. Le développement des services de support à l'enseignement.
- F. La recherche de ressources matérielles et financières nouvelles (le financement du développement)⁴³

Le document présente enfin le plan d'action qui indique les principales étapes prévues pour l'élaboration du plan de développement ainsi que l'échéancier envisagé⁴⁴. Comme prévu, une large place y est faite à la consultation; il s'agit plus précisément de :

Susciter, recueillir et évaluer, par une consultation large chez tous les groupes de l'institution, les idées ou projets susceptibles d'engendrer une dynamique interne et de contribuer au développement à court et à moyen termes du collège.⁴⁵

À cet effet, deux périodes de consultations sont prévues : la première pour une «cueillette de données» et la seconde, quelques mois plus tard, pour la «prise de décision»⁴⁶.

Une fois le protocole de travail établi, l'animateur du projet va consacrer l'essentiel de son temps, entre les mois de février à juin 1987, à la production de divers documents d'étude, d'analyse et de réflexion, en vue de composer un portrait du vécu institutionnel des dernières années; à ce propos, l'animateur précise :

*Le premier quatre mois a tourné autour de ce que je pourrais appeler une analyse institutionnelle; c'est-à-dire qu'il fallait dégager le profil, le portrait de ce qu'était notre institution au moment où on amorçait cette réflexion-là.*⁴⁷

Il s'agissait d'identifier aussi bien les forces du collège que de cerner les situations et / ou les principaux problèmes qui confrontaient alors l'organisation et commandaient la mise en place de mesures concrètes pour y faire face. Ceci impliquait, entre autres choses, de faire le point sur les éléments de conjoncture ayant marqué la réalité institutionnelle au cours des dernières années. A cet égard, un document d'information publié en avril 1987 précise :

Depuis six ou sept ans, les conditions dans lesquelles les cégeps évoluent au Québec se sont grandement modifiées : cadre législatif et financier, situation socio-économique, évolution et changements technologiques, réformes à l'enseignement secondaire et universitaire, modifications des besoins du milieu, décrets gouvernementaux sur les conditions de travail des employé-e-s, discours public sur la productivité des employé-e-s de l'Etat, modifications des ententes Fédéral-Provincial sur le financement de l'enseignement post-secondaire, etc. Tous ces facteurs, relevant de causes externes au cégep lui-même, ont inévitablement eu un impact sur le rythme et la nature de notre évolution interne.

Outre les conditions générales auxquelles il est fait allusion ici, le document d'information identifie certains facteurs ayant marqué plus particulièrement la petite histoire du collège à l'époque. Parmi ces facteurs, il est notamment fait mention de la réforme en profondeur des programmes existants ainsi que de l'ouverture de nouveaux programmes, de la diminution de la clientèle étudiante, de la hausse des employés mis à pied ou mis en disponibilité, du vieillissement des personnels, de l'augmentation de la clientèle adulte à l'enseignement régulier, de l'informatisation de la gestion et de l'enseignement ainsi que des changements technologiques qui obligent le renouvellement et l'achat de nouveaux équipements ⁴⁹.

Ce travail dit d'analyse institutionnelle, pour reprendre les termes de l'animateur, aboutira à la production de trois dossiers d'analyse et de réflexion qui seront diffusés auprès des membres de l'organisation l'automne suivant.

Le premier dossier correspond à une *étude de clientèle* ⁵⁰ qui décrit et analyse l'évolution de la clientèle locale entre 1984 et 1987 (répartition par secteur, évolution des entrées en première année, pertes totales d'effectifs, taux de diplomation, taux de réussite, taux d'abandon, etc.) et propose une réflexion sur la problématique que soulève la diminution constatée de la clientèle à l'enseignement régulier au cours de ces années. Un autre dossier est consacré aux *services auxiliaires et communautaires* ⁵¹ : éducation permanente, centre spécialisé, services alimentaires, auditorium, plateaux sportifs, résidences... Il en esquisse le portrait et souligne un certain nombre « de problèmes posés par l'existence de ces services afin d'inciter le milieu à en questionner l'organisation actuelle et l'orientation éventuelle » ⁵². Finalement, un dernier dossier porte sur *le milieu de travail* ⁵³. Ce dossier fait état de la situation (évolution des personnels, vieillissement, portrait des enseignant-es mis-es en disponibilité, évolution des programmes...) puis, propose une double réflexion centrée à la fois sur certains malaises partagés qui traversent les différents groupes du collège et aussi sur les insatisfactions plus

particulières exprimées à l'intérieur de chacune des catégories de personnel (personnel de soutien, personnel professionnel, personnel enseignant, cadres et gérants).

Au chapitre des malaises partagés, ce dernier dossier met l'accent sur les récriminations exprimées en ce qui concerne un manque de *valorisation du personnel* («valorisation de ce qui se fait et de ceux et celles qui le font»), l'absence d'un sentiment d'*appartenance institutionnelle* («de plus en plus, on préfère se réaliser ailleurs»), un manque de *transparence des gestionnaires* («les pratiques administratives locales ont peu privilégié cette dimension considérée essentielle»), un sérieux problème de *communication* («Tout est à faire. Comment développer des relations soucieuses de respect et d'écoute envers les autres? Les conflits interpersonnels, les préjugés intergroupes, l'éclatement dans le travail départemental, le mépris apparent et parfois réel envers d'autres, etc.») et enfin, il est question de mécontentements exprimés par rapport à *plusieurs aspects plus terre-à-terre de l'organisation du travail* («les locaux, l'espace, l'aménagement interne, les horaires, la peinture, les équipements, l'entretien, la bureaucratisation, etc.»)⁵⁴.

Pour produire ces dossiers, l'animateur va s'adjoindre des personnes-ressources, selon les besoins; il demandera par exemple à un enseignant de sociologie de travailler à la réalisation de l'*étude de clientèle*⁵⁵. Par ailleurs, durant cette même période au cours de laquelle différentes tâches sont réalisées en vue de tracer un profil d'ensemble du vécu institutionnel, l'animateur va aussi travailler à l'identification des thématiques devant faire l'objet d'une réflexion collective sur le devenir du collège et au choix des moyens à mettre en œuvre pour la consultation.

Par rapport à cette autre tâche qui consiste à identifier les thèmes et les moyens de la consultation, l'animateur va faire appel à une douzaine de personnes représentatives du milieu et issues des différents secteurs du collège (pavillons et corps d'emploi), afin

de constituer un groupe de travail appelé *comité réacteur*. La tâche de ce comité consistait à réagir à des documents proposés à son attention en rapport avec les pistes thématiques et la méthode de consultation préconisée. En procédant de cette manière, «on validait au fur et à mesure» le travail produit, dira l'animateur du projet ⁵⁶. Cela a permis de «confirmer des alignements», «d'enrichir» ou encore «d'ajuster des choses au niveau du contenu et au niveau de la méthode» ⁵⁷. Par exemple, le comité réacteur a aidé l'animateur à mieux cibler les thématiques de la consultation en identifiant celles «qui apparaissaient prioritaires pour le monde» ⁵⁸ dans un ensemble plus vaste de thèmes et de sous-thèmes susceptibles de faire l'objet d'un questionnement et d'une réflexion lors des consultations. À l'origine, le directeur général et l'animateur du projet avaient estimé que

[...]la réflexion sur les choix institutionnels devait couvrir, en terme de contenu, toutes les réalités du collège : l'enseignement régulier, les services auto-financés comme les services subventionnés, et toucher autant les aspects relatifs au climat de travail que les aspects relatifs à l'organisation du travail et aux relations avec le milieu local et régional. ⁵⁹

La préoccupation du directeur général et de l'animateur, au départ, était de s'assurer que les diverses thématiques proposées couvraient à peu près toutes les dimensions de l'objet complexe que représente une institution d'enseignement collégial. Le travail du comité réacteur a permis «de rétrécir l'entonnoir», estime l'animateur qui explique :

Moi, en tout cas, ça m'a permis d'identifier les thématiques que le monde voulait travailler, les thématiques à partir desquelles on devait travailler pour éviter la dispersion et faciliter la consultation. Ça m'a permis de constituer des dossiers d'analyse autour de ces thématiques-là, d'alimenter le milieu en réflexions, en données, sur ces thématiques et de préparer la consultation sur la base de ces thématiques-là. ⁶⁰

De plus, les membres du comité réacteur ont joué un rôle de *relais* entre les leaders de l'opération (le directeur général et l'animateur) et le milieu, transmettant à leur entourage de l'information glanée au sein du comité et, inversement, informant les leaders des réactions du milieu aux premiers moments de l'opération. Comme le raconte l'animateur, en parlant des membres du comité réacteur :

*Ils pouvaient nous dire : bien chez-nous, au café, on parle de ça... Un autre dit : moi, chez-nous, on parle de ça... Bon. Ça te donne des antennes qui te situent par rapport à la réaction, par rapport aux discours, par rapport aux résistances, et qui te permettent d'en prendre compte puis d'ajuster tes démarches. C'est important, très important.*⁶¹

Les membres du comité réacteur ont donc été les premiers à s'impliquer dans le processus de changement planifié et à y contribuer de manière tangible en tant que *groupe de travail*. Selon le directeur général, l'implication de *simples membres*, somme toute assez tôt dans le processus, aurait fait la preuve aux yeux de tous que la participation attendue des gens de l'organisation était une participation réelle et non une participation pour la forme; il explique :

*On avait une volonté très forte que le monde participe puis qu'ils disent quelque chose et que quand ils disent quelque chose, qu'ils sentent que toutes les carottes ne sont pas cuites au point de départ.[...] Dans le fond, on parlait de quelque chose qu'on mettait sur la table mais qui n'avait aucun caractère décisif, aucun caractère obligatoire, et on faisait travailler les gens avec ça. [...] Il y avait une véritable ouverture pour que le monde participe et ça, c'était important parce que les gens sont brillants, même très brillants, et ils comprennent très vite quand c'est tout décidé d'avance. Puis quand c'est décidé d'avance, il y a un paquet de monde qui se désintéresse au point de départ. Ça fait qu'on se retrouve avec un petit clan de... un petit clan d'initiés, disons, si on peut parler comme ça. À ce moment-là, ça perd tout intérêt.*⁶²

Enfin, le mois de février 1987 marque le début de l'intervention auprès des membres de l'organisation pour les informer et les sensibiliser à la démarche qui

s'amorce. La toute première opération d'information et de sensibilisation se fera auprès des représentants officiels des différents regroupements d'employés dans le collège plus spécifiquement, auprès de l'exécutif de l'Association des cadres et gérants ainsi qu'auprès des exécutifs de chacun des trois syndicats soit le syndicat du personnel enseignant, celui du personnel non-enseignant et enfin, le syndicat du personnel de soutien. Tous les exécutifs de chacun des groupes ont donc été rencontrés pour leur faire connaître le projet mis de l'avant : les objectifs visés, le cadre de travail privilégié, les délais prévus, etc. ⁶³ Selon l'animateur, il s'agissait aussi de solliciter la collaboration de chaque groupe au processus ⁶⁴. Là-dessus, il raconte :

Cette démarche-là a permis de faire un premier contact, de faire connaître la démarche, de faire un premier contact avec ce qu'on pourrait appeler les instances officielles des différents partenaires impliqués dans la démarche. Et, de façon générale, l'accueil a été extrêmement positif vis-à-vis cette volonté d'amorcer une démarche de la façon dont on le prévoyait. Il y avait donc une porte ouverte... à dire oui, on estime que c'est une démarche importante. On estime aussi que le moment est propice parce qu'on sort d'un règlement de convention qui a été quand même satisfaisant, qui s'est fait sans trop d'accrochages, sans décret... que le climat est favorable dans le fond à une démarche de consultation du milieu et qu'on pourrait effectivement avoir la collaboration et la participation des groupes. ⁶⁵

Les points de vue recueillis auprès de membres des exécutifs syndicaux de l'époque diffèrent quelque peu. Du côté des enseignants, pour commencer, un des membres de l'exécutif syndical résume ainsi sa propre réaction et celle de ses collègues du comité exécutif :

*On croyait pas beaucoup à ce plan-là. Mais ce plan-là était lié à la libération de X (l'enseignant qui deviendra l'animateur de la démarche). X était quelqu'un qui avait une certaine notoriété, si on peut dire, dans les milieux syndicaux. On arrivait d'une négociation puis on savait qu'on avait fait des demandes qui avaient été plus ou moins acceptées puis, à cause de la négociation antérieure qui avait laissé des blessures, si on peut dire, le climat de travail faisait un peu pitié... On était évidemment intéressé à trouver des solutions nous aussi, mais on pensait que le collège utilisait un terme un peu complexe (plan de développement) pour essayer de noyer les problèmes qu'on avait, pour pas les voir. [...] On n'y croyait pas trop. On n'était pas trop chaud. [...] Notre opinion, à l'intérieur de l'exécutif, était : on laisse faire les choses. X est libéré, on va voir qu'est-ce que ça va donner. [...] On savait que cette libération donnait du travail à une autre personne et il y avait beaucoup de M.E.D. dans le collège. On laissait faire les choses.*⁶⁶

Cette libération, qui convenait au syndicat des enseignants, a par ailleurs été contestée par le syndicat des professionnels non enseignant. Deux professionnels, rencontrés en entrevue, étaient à l'époque membres de l'exécutif syndical des P.N.E.; ils expliquent :

*Il y a eu un litige parce que le collège, à ce moment-là, procédait à des coupures de personnel chez les professionnels. Donc, lorsqu'on a appris la nomination d'un professeur pour travailler sur le plan de développement, la réaction, au niveau syndical, a été de soumettre un article 39. C'est-à-dire de demander que cette personne-là soit reconnue comme professionnel et qu'il y ait une ouverture de poste.[...] On vivait des coupures au niveau des professionnels [...]. En plus, à l'éducation des adultes, on avait des gens qui étaient surnuméraires depuis des années et le collège nous disait qu'on pouvait pas ouvrir d'autres postes pour des raisons financières [...]. Puis là, on voyait le collège qui engageait un professeur pour faire cette tâche-là alors que c'était carrément, pour nous, une tâche de professionnel. Pour nous, une tâche de conseiller au développement, c'est une tâche de professionnel. À ce moment-là, je me souviens avoir rencontré X (l'enseignant concerné) pour lui dire qu'on soumettait un article 39, sur le plan syndical, pour faire reconnaître que le collège ne respectait pas la convention collective, qu'il avait signée avec notre association, en engageant une personne du milieu sans suivre la procédure normale.*⁶⁷

L'attitude du syndicat face au projet de *plan de développement*, a été «*d'être très réticent, en tout cas, très prudent*»⁶⁸. L'exécutif syndical constatait alors que la Direction du collège avait «*tendance à vouloir engager de plus en plus de professeurs pour faire des tâches qu'on disait connexes*»⁶⁹. L'un des principaux intéressés explique :

*(L'enseignant concerné) disait : c'est une tâche connexe à l'enseignement. Nous, on disait : c'est carrément du développement dans le collège, c'est carrément une tâche de conseiller pédagogique. Tu peux pas dire que c'est une tâche de professeur que d'être agent de développement pour faire un plan de développement! C'est pas une tâche d'enseignant. C'est vraiment une tâche de professionnel. Alors, moi, avec X (l'enseignant concerné), j'ai eu un échange qui a été assez chaud. X maintenait que c'était une tâche connexe à l'enseignement et moi, je maintenais que c'était une tâche de professionnel. Donc, la collaboration était pas à son plus fort...*⁷⁰

Malgré ce litige et malgré «*la méfiance*» qu'il a provoquée chez les P.N.E., ces professionnels, oeuvrant tous deux au sein des services aux étudiants (S.A.E.), expliquent qu'il fallait que les professionnels participent au processus. Selon eux, les professionnels ne pouvaient «*pas boycotter*» la démarche : «*c'était très important qu'on donne nos préoccupations. On se devait de donner notre point de vue pour que ça puisse avoir des répercussions sur nos interventions*». Cela, en raison du fait qu'ils étaient convaincus que le plan de développement allait se faire puisque la Direction avait mandaté quelqu'un pour faire le nécessaire, «*quelqu'un qu'ils (les membres de la direction) connaissaient bien et auquel ils avaient confiance*»⁷¹. Ces professionnels étaient aussi persuadés que le directeur des S.A.E. allait appliquer le plan.

Les employés de soutien, de leur côté, ont d'abord été très surpris qu'on leur demande de participer à l'opération étant donné que ce genre d'activités est, selon eux, habituellement réservé aux enseignants et aux professionnels. Un membre de l'exécutif du syndicat de l'époque témoigne :

On se disait : ça se peut-tu qu'enfin on nous demande notre avis? On était très surpris de ça. On dit : bon, ça nous intéressait mais on était très méfiants évidemment. On se demandait si ça pouvait donner quelque chose. Moi, j'ai dit : si on fait rien, on a rien. Si on leur dit pas ce qui ne va pas, comment veux-tu... J'ai dit : on va arrêter de se plaindre en arrière et on va au moins essayer de le dire en avant. ⁷²

Cela dit, l'exécutif du syndicat des employés de soutien a dû néanmoins négocier des conditions particulières en vue de permettre à ses membres de participer au processus. Ces conditions étaient d'obtenir, pour les employés de soutien, l'autorisation formelle de participer aux activités tenues sur le temps de travail (des ateliers, pour commencer) ainsi que la garantie de pouvoir parler, sans risque, devant les patrons et devant les professionnels assis à la même table. L'exécutif s'est adressé à l'animateur qui, au début, ne voyait pas le problème :

Lui (l'animateur), il disait : vous avez juste à vous présenter aux activités (par exemple, aux ateliers). On disait : bien voyons donc! Ça se passe pas comme ça! Si le patron dit : j'ai pas eu d'ordre du service du personnel comme de quoi vous pouvez vous absenter... Pour aller à une réunion syndicale, les professeurs n'ont pas besoin d'une libération, ils y vont. Mais, les employés de soutien qui ne sont pas libérés ne peuvent pas aller aux assemblées syndicales.[...] On a dit aussi : il faut que vous établissiez un processus et que vous donniez des explications avant aux employés pour dire : il n'y aura pas de danger. Il n'y a personne qui peut revenir contre vous autres sur ce qui va se dire dans ces ateliers-là. Alors, il (l'animateur) est parti à ce moment-là pour aller chercher ces autorisations-là. ⁷³

5.3.2 Le lancement de l'opération «plan de développement» (TF 2)

Au printemps '87, un document d'information diffusé à travers le cégep précise à tous les membres que «la direction du collège s'engage à définir ses principaux axes de développement sur la base d'une volonté la plus collégiale possible»⁷⁴. On y indique que la ronde des consultations qui va s'ensuivre «relève directement du bureau du directeur général», lequel «verra à s'assurer des ressources et des conditions appropriées

pour que l'opération donne des résultats positifs et significatifs»⁷⁵. Ce document explicite en outre les visées générales de la démarche qui s'amorce dans le collège en précisant qu'il s'agit non seulement de permettre à l'institution «de conserver et d'accroître, si possible, l'ensemble de ses ressources humaines, de ses services» mais aussi, de recréer un «climat de dynamisme, d'appartenance et de motivation essentiel à un développement fort»⁷⁶.

Quelques mois plus tard, en juin précisément, trois rencontres auront lieu qui regrouperont au total environ trois cents membres de l'organisation. Ces rencontres seront préparées et animées par le directeur général du collège, le directeur des services pédagogiques et l'animateur du projet. Lors de chacune de ces rencontres, les responsables vont présenter le portrait contextualisé du vécu institutionnel des trois années précédentes, de manière à dégager un profil d'ensemble de ce qu'est le collège au moment où s'amorce la réflexion sur son devenir, et ils vont proposer à l'attention des membres les thématiques (thèmes et sous-thèmes afférents) à partir desquelles va s'organiser la consultation. Ces présentations visent à «faire adhérer le personnel du collège à la démarche»⁷⁷, ainsi que l'explique l'animateur du projet :

*On ne peut pas arriver comme ça et dire : on vient vous consulter sur le développement du collège. Il faut une phase qu'on avait appelée «phase de sensibilisation», qui ouvre les esprits comme les volontés de ceux qui pourraient être éventuellement impliqués dans ce processus. Puisqu'on voulait travailler avec le milieu, il fallait justifier les fondements, les motifs qui faisaient qu'on croyait important de faire une démarche de ce type-là. Donc, en faisant ressortir les éléments de conjoncture puis en présentant un bilan de notre réalité institutionnelle, cela nous permettait de faire intégrer ou approprier cette réflexion-là par l'ensemble des intervenants du milieu.*⁷⁸

Les rencontres de juin viennent ainsi mettre un terme au travail préparatoire accompli au cours de la session d'hiver 1987 en vue de la première ronde de consultations qui s'amorcera à la rentrée, l'automne suivant.

Trois grandes tendances s'observent dans les réactions des membres en tout début de processus. Certains individus se montrent plutôt favorables au projet tout en manifestant un certain scepticisme quant à l'issue de la démarche. D'autres, accordent du crédit au projet parce qu'il est piloté par X (l'animateur). Enfin, certains portent plus ou moins attention à l'opération qui démarre parce qu'ils ont la tête ailleurs, préoccupés par une tout autre question.

Le point de vue d'un employé de soutien résume bien la première tendance identifiée :

*Je me disais : on peut pas être pire que ce qu'on vit actuellement. Donc, si le collège veut améliorer les choses, pourquoi pas essayer? Moi, je n'étais pas réfractaire, je n'étais pas un empêcheur de tourner en rond. Par les années passées, une des choses qu'on déplorait, c'était de ne pas pouvoir donner son opinion. Fait que, le fait d'être consulté, c'était intéressant. Mais la première idée, on se dit : ça va être encore un beau gros rapport qui va s'empiler sur une tablette, qui bougera pas. Est-ce qu'on s'implique là-dedans? En fin de compte, on se dit : on va donner la chance au coureur.*⁷⁹

Un autre employé, enseignant celui-là, explique dans la même optique :

*Ça (les rencontres d'information et de sensibilisation) lançait le projet en créant des espoirs, pour moi en tout cas. J'étais de ceux qui croyaient à ça. Je trouvais ça intéressant qu'on se dote d'un plan de développement. Mais c'était pas très clair...le développement global au niveau de l'institution. Je pense que c'était, dans l'ensemble, bienvenu. Si je me souviens, c'était bienvenu sauf que c'était pas encore très clair ce que ça deviendrait, qu'est-ce que ça serait... Face à tout projet qui vient, bon, tu dis : c'est quoi là? Est-ce qu'on va dire toutes sortes de choses puis, finalement, ça va finir en queue de poisson?*⁸⁰

D'autres membres ont confiance en l'animateur et s'ils accordent du crédit à l'opération c'est principalement parce qu'elle est pilotée par cette personne. Plusieurs membres associent d'ailleurs très étroitement le plan et l'animateur, à telle enseigne que

plusieurs, parlant du plan de développement du collège, utilisent l'expression «le plan à X» (X étant le prénom de l'animateur). Les quelques extraits suivants illustrent bien cette attitude :

*X, ici, a une très bonne cote en terme de carrière et de réalisations. [...] C'est une personne qui a une réputation à cause de sa formation en philosophie puis, ensuite, de son sens des responsabilités parce qu'il s'est impliqué puis, évidemment, il a toujours réussi à répondre aux exigences des postes qu'il a occupés, que ce soit au syndicat ou ailleurs. Donc, c'est une personne qui est reconnue comme sage, une personne qui a beaucoup de relations et qui a toujours un bon jugement.*⁸¹

*Pour moi, le plan de développement est beaucoup identifié à X. Je dois dire franchement là que moi, j'ai participé aux ateliers et tout ça parce que c'était X. Parce que j'avais même pas le goût d'y participer dans le temps. Ça venait du collège et j'ai eu beaucoup de réticences. J'ai toujours embarqué très tièdement dans le plan de développement. [...] Je savais que c'était leadé par le D.G. et j'avais plus ou moins confiance dans ça. [...] Je savais pas où est-ce que le collège voulait aller avec ça. C'était pas clair pour moi puis ça l'est toujours pas. Que X s'embarque, ça m'a peut-être plus fait respecter le processus, lui accorder de la crédibilité là.*⁸²

*Un moment donné, j'ai su que X présenterait une démarche, un genre de plan de travail. Puis, j'étais tout à fait content de la décision, de la part de l'administration, d'avoir choisi X. J'avais particulièrement confiance au bonhomme. Je pense que ses qualités personnelles sont évidentes, pour moi en tout cas. C'est quelqu'un de très ouvert, quelqu'un de curieux, quelqu'un d'organisé. [...] J'étais sûr qu'il allait se passer quelque chose puis, éventuellement, on aurait notre mot à dire. Connaissant X, il allait bien sûr offrir un programme de développement très démocratique.*⁸³

D'autres membres enfin, accordent plus ou moins d'attention au projet *plan de développement* qui s'enclenche. Bien qu'ils assistent, pour la plupart, aux réunions d'information et qu'ils participeront plus tard à des activités liées au *plan de développement*. C'est qu'ils ont d'autres préoccupations, d'autres priorités en tête, à ce moment-là. Par exemple, un enseignant du secteur technique témoigne de ses

préoccupations personnelles et des préoccupations des collègues de son département à l'époque :

*On sentait venir le virage technologique et puis c'était les années où les grosses coupures (budgétaires) commençaient. On vivait... Écoute, on coupait les crayons en deux! Je sais pas si tu te souviens de ce moment-là, on commençait les vaches maigres [...]. Et nous autres, c'était dans la période où on se formait le plus au niveau de l'informatique. Tout le monde était beaucoup préoccupé par le perfectionnement. On n'était pas trop préoccupé par le plan de développement. Le plan de développement, nous autres, ça passait par notre propre développement, pour être prêts à enseigner les nouvelles technologies.*⁸⁴

Une enseignante, nous confiera qu'elle a accueilli le projet «avec une ouverture, une curiosité mais pas tellement plus», préoccupée qu'elle était, en tant que militante syndicale, par une menace de désaffiliation du syndicat enseignant de la CSN, menace qui se concrétisera en fin de compte par la dissolution des liens entre le syndicat local enseignant et la centrale syndicale. Cette enseignante, par ailleurs très impliquée à divers titres dans le collège, raconte :

*Émotivement, j'ai pris ça tellement dur (la désaffiliation) que ça m'a pris six mois, quasiment un an, à m'en remettre. Toutes mes énergies ont passé là, à ce moment-là. J'avais beaucoup moins d'intérêt aux autres affaires qui se passaient dans le cégep. [...] Tout ce que j'ai fait, ça été de me tenir au courant (par rapport au plan de développement), de lire ce qui sortait puis d'aller aux séances d'information. Bon, pour tout dire, j'avais quand même une relative indifférence par rapport à ça : qu'est-ce que ça allait donner? J'en attendais pas grand-chose en fait.*⁸⁵

5.3.3 La dynamique socio-politique caractérisant la phase préparatoire

Considérons maintenant, dans leur articulation d'ensemble, les jeux de pouvoir et les tractations ayant marqué la phase préparatoire et que sous-tendent les stratégies en présence. Ces dernières étant inférées, faut-il le rappeler, à partir des discours et des

comportements relationnels des individus et des groupes impliqués. Voyons en outre si la dynamique socio-politique de la période, avec les rapports qui la caractérisent, a généré des changements prévus ou non prévus et facilité le déroulement de la démarche visant à doter le collège d'un plan de développement.

La toute première alliance à se constituer au cours de cette phase préparatoire implique le directeur général et les membres de la Direction générale. Un consensus s'établit assez facilement autour de l'idée de doter le collège d'un plan de développement et d'engager une personne-ressource pour travailler de concert avec les membres de la Direction générale sur les contenus du plan. La désignation même d'un individu jugé apte à accomplir cette tâche, dont le nom est suggéré par le D.G., ne pose aucun problème. Il est clair cependant que les membres de la Direction générale se voient comme les maîtres d'oeuvre du plan de développement; ils entendent préserver leur pouvoir décisionnel et s'assurer ainsi de garder le contrôle sur les contenus et sur le processus de changement. Le modèle d'élaboration qu'ils arrêtent, après d'assez longues discussions sur le sujet, va tout à fait en ce sens.

Or, si l'enseignant sollicité se montre d'emblée favorable à l'idée d'un plan institutionnel de développement, il exprime néanmoins d'importantes réserves quant au modèle d'élaboration préconisé par la Direction générale. Dès lors, des discussions et des échanges s'enclenchent sur ce point névralgique, des pourparlers dont sont exclus les membres de la Direction générale étant donné que les rencontres avec l'enseignant n'impliquent que le D.G.. La personne-ressource pressentie pose donc des conditions, la plus fondamentale étant la possibilité même de remettre en cause la façon de faire arrêtée en Direction générale. Autrement dit, l'enseignant entend faire valoir sa vision des choses et pose, en quelque sorte, le ralliement des membres de la direction (en tout cas, le ralliement du D.G.) à une vision participative du processus comme condition à

son engagement dans la démarche, ce qui implique une réorientation pour le moins radicale du modèle initialement prévu.

Cet enseignant dispose de la marge de manoeuvre nécessaire pour négocier les conditions de sa participation à l'entreprise. Il a toute la latitude qu'il faut. En effet, rien ni personne ne peut le contraindre à accepter la proposition qui lui est faite. Il peut tout simplement choisir de rester dans l'enseignement, son poste étant assuré au département de philosophie, et solliciter un second mandat au Conseil d'administration, comme il l'avait anticipé. Cette dernière option lui permettrait de continuer à exercer une influence au sein de l'organisation, influence à laquelle il tient, semble-t-il, puisque depuis qu'il est à l'emploi du collège, son comportement témoigne d'une volonté d'agir dans le milieu au-delà de la tâche normalement requise d'un enseignant de cégep. Ainsi, non seulement s'est-il engagé au fil des ans dans divers projets du département de philosophie mais, surtout, il a été actif à l'intérieur de son syndicat, notamment à titre de président de l'exécutif syndical puis, il s'est fait élire au C.A. du collège en tant que représentant des enseignantes et des enseignants. Voilà donc un acteur qui sait se positionner dans les systèmes d'influence. Cela dit, cet enseignant est perçu dans le collège comme quelqu'un ayant non seulement la volonté et la capacité d'agir dans le milieu mais encore, celles d'agir avec le milieu. La crédibilité dont il jouit auprès d'une grande partie des membres de l'organisation, y compris le personnel de direction, repose en effet pour une bonne part sur la réputation de «*démocrate*» qu'il a établie dans le cadre des divers mandats qu'il a assumés dans le collège ⁸⁶. Pour lui, «*le monde de la base*» comme il le dit, doit avoir son mot à dire sur les sujets qui le concerne. Il s'agit là d'une position de principe, d'une praxéologie, avec laquelle le D.G. va devoir composer.

Les pourparlers entre l'enseignant et le directeur général aboutissent à une entente en dyade dont les termes invalident l'alliance initiale établie entre le D.G. et les membres de la Direction générale. L'enseignant obtient en effet pratiquement carte

blanche pour organiser, tel qu'il le conçoit, une démarche d'élaboration du plan de type participatif. Cela représente, de la part du D.G., un désaveu du modèle qu'il avait pourtant lui-même mis au point avec les autres membres de la Direction générale. Plusieurs d'entre eux, notamment ceux qui occupent des postes clés tels que la direction des services pédagogiques ou encore, la direction des ressources humaines, réagissent plutôt mal à cette nouvelle orientation et cela aura des répercussions au cours des phases ultérieures de l'entreprise de changement. De plus, l'enseignant obtient toutes les autres conditions qu'il demande dont celle de *travailler directement sous l'autorité du D.G.*, une position hiérarchique habituellement réservée aux cadres supérieurs. Ce faisant, les autres membres de la Direction générale se retrouvent exclus du rapport d'autorité face à l'enseignant, ce qui représente une situation pour le moins inusitée. L'enseignant a donc les coudées franches pour agir comme il l'entend. Sous l'autorité du D.G., il n'a plus que ce dernier à convaincre, dans le cas de positions divergentes, et il peut y arriver puisque c'est précisément ce qu'il vient de faire.

Cela dit, chacun des deux principaux protagonistes trouve son compte à travers cette entente. Le D.G. veut que *l'opération plan de développement* s'enclenche au plus vite et cela n'est possible que si quelqu'un se met à la tâche rapidement et à temps plein. En concédant à l'enseignant ce qu'il demande, le D.G. s'assure les services de l'individu pressenti au départ et il mise sur l'intérêt de cet enseignant pour le projet ainsi que sur la crédibilité de ce dernier pour rallier le plus de gens possible au processus. En quoi il n'a pas tort; les témoignages recueillis auprès des membres de l'organisation confirment le haut niveau de confiance accordé par les individus à cette personne. Cet enseignant, quant à lui, obtient ses conditions et se saisit d'une responsabilité importante qui lui donne l'opportunité d'exercer une influence tout à fait centrale dans le collège; habile négociateur, il utilise ses atouts pour se garantir une grande marge de manoeuvre dans le cadre de son nouveau mandat.

Au cours de cette phase préparatoire, l'enseignant (désormais désigné sous l'appellation «animateur», ainsi qu'il se définit lui-même) amorce très tôt la mise en place d'un réseau d'échanges et de discussions. Cela commence avec la constitution d'un *comité réacteur ou aviseur*, représentatif des diverses catégories de personnel et des divers pavillons du collège. Les individus approchés pour faire partie du comité ont été sélectionnés de façon stratégique. Il s'agit d'individus qui ont des antennes, qui sont à l'écoute de ce qui se passe dans leur secteur et sont capables d'en rendre compte; cela, tout en étant habiles, par ailleurs, à se faire entendre de leurs collègues. Les capacités des membres du *comité réacteur* ont donc été sollicitées d'une part pour tenter de s'assurer *a priori* que les grandes thématiques de changement ainsi que les procédures proposées convenaient aux membres de l'organisation (l'optique de validation expliquée par l'animateur) et, d'autre part, pour commencer à informer le milieu de ce qui se préparait tout en tenant l'animateur au courant des premières réactions du milieu.

La création du *comité réacteur* correspond à la mise en place par l'animateur d'un premier système temporaire d'action qui en est un de délibérations c'est-à-dire, d'échanges, de discussions et de recherche de consensus. L'animateur tente par là de relier les gens à travers un réseau de communications interpersonnelles lequel est complété par un système d'informations plus conventionnel, fondé sur une documentation écrite et s'adressant formellement à tous les membres du collège (communiqués, dossiers d'étude, documents d'information, etc.).

Il est à noter cependant que les travaux du comité sont centrés essentiellement sur le plan de développement c'est-à-dire, tournés vers la recherche de solutions : quels thèmes de discussion, quels contenus soumettre aux membres de l'organisation et quelles procédures favoriser afin que le plus de gens possible participent à cette recherche de solutions qui se traduira par des projets de changement portés par le plan? L'identification des champs d'action où des changements apparaissaient souhaitables est

un travail qui a d'abord été accompli par l'animateur et le directeur général; le comité réacteur a contribué, pour sa part, à rétrécir l'entonnoir. À aucun moment le comité n'a été associé à la démarche d'analyse des problèmes existants. Pour l'essentiel, c'est l'animateur seul, aidé de manière ad hoc par quelques personnes-ressources sur un dossier ou sur un autre (ex. : l'étude des clientèles), qui a procédé à cette analyse. Hormis le dossier intitulé *Le milieu de travail*, consacré aux malaises ressentis par les employés à l'interne, les deux autres aspects étudiés concernent le collège en tant qu'institution : sa clientèle ainsi que ses services auxiliaires et communautaires. Avec ces trois thèmes, l'analyse des problèmes existants n'apparaît certes pas exhaustive et comme l'opération est réalisée seulement par l'animateur, on doit constater que cette démarche n'est pas participative.

Lorsqu'il insiste sur la nécessité de «faire une démarche avec le monde de la base», l'animateur a en tête *une démarche de recherche de solutions* et non *une démarche d'analyse des problèmes de départ*. Son souci est de faire participer les individus et les groupes au *choix des orientations* et *des mesures de développement*. Pourtant, *l'analyse de la situation de départ* représente un travail de base qui oriente le *processus de résolution de problèmes*. Dans le cas présent, les membres ont été exclus de cette opération puisque *leur perception des problèmes existants n'a pas été sollicitée*. Cette omission aura des répercussions importantes au moment où vont s'amorcer les consultations élargies (phase suivant celle-ci).

L'élaboration du réseau de communication se poursuit avec les rencontres impliquant les représentants des groupes syndicaux que l'animateur cherche à rallier au projet. L'animateur joue ici une carte qu'il est normal de jouer lorsqu'on a été soi-même président de syndicat et qu'on connaît d'expérience l'influence non négligeable des exécutifs syndicaux au sein de l'organisation. Bien qu'étant optimiste dans son appréciation de l'accueil réservé par les syndicats au projet, l'animateur réussit

néanmoins à ne pas susciter une opposition ouverte au projet, ce qui est déjà un plus du point de vue du directeur général : «*Les syndicats n'ont pas mis de bâton dans les roues. Dans le fond, ils ont laissé faire, ils ont laissé aller le processus, ce qui, en soi, est très positif*»⁸⁷.

Aucun exécutif ne manifeste à ce moment-là un enthousiasme débordant. De fait, au cours des premiers mois de la consultation, il n'y aura *pas de mot d'ordre syndical* invitant les membres à participer au projet «plan de développement». Mais, il n'y aura pas non plus de mot d'ordre les invitant au boycottage. Ainsi que le résume un ex-membre de l'exécutif du syndicat enseignant :

*C'était pas un mot d'ordre syndical de participer [...]. C'était pas boycotté en tant que tel mais il n'y avait pas de mot d'ordre. On disait pas : entrez là-dedans, ça va être excellent, etc. On laissait aller les gens. Autrement dit, on s'en est pas mêlé en tant que tel.*⁸⁸

Les exécutifs syndicaux sont tous sur le frein au départ de la démarche mais aucun ne s'oppose au projet, ni ouvertement, ni en catimini; ce qui aurait pu se produire, en particulier dans le cas du syndicat des professionnels. En tant qu'instance formelle, ce syndicat a en effet réagi suivant les règles qui s'appliquent habituellement lors d'un litige avec l'administration touchant les relations de travail (un article 39 soumis au C.R.T.) mais l'exécutif n'a pas donné de mot d'ordre formel à l'encontre du projet. Tant du côté des professionnels que du côté des autres syndicats, on observe plutôt une attitude de non-ingérence («on laisse faire») et une position attentiste («on va voir ce qui va se passer»). C'est que les syndicats, malgré des hésitations («on y va, on y va pas») et une certaine méfiance qu'ils expriment ouvertement, voient tout de même dans la démarche qui s'amorce, une opportunité pour leurs membres de se faire entendre. Cela est particulièrement clair dans le cas du syndicat des employés de soutien et dans celui des professionnels. Ces gens veulent que leurs membres se fassent entendre et qu'ils

puissent entendre ce que les autres ont à dire (le cas des employés de soutien principalement). Ils veulent que leurs membres aient leur mot à dire sur les décisions qui vont se prendre, estimant qu'ils auront à vivre par la suite avec les résultats de ces décisions. Alors, autant être là et faire valoir son point de vue (le cas des professionnels principalement).

Enfin, les rencontres d'information et de sensibilisation, lesquelles ont réuni plusieurs centaines de personnes, complètent la stratégie initiale de l'animateur pour la mise en place des activités de consultations élargies qui suivront; les rencontres d'information et de sensibilisation en constituent pour ainsi dire le prélude.

L'accueil réservé au projet par les individus n'est pas négatif dans l'ensemble mais il n'est certes pas enthousiaste. Même à travers les réactions les plus positives, un scepticisme s'exprime. Les individus, à l'instar des syndicats, hésitent avant de s'avancer. Ils sont prudents dans l'évaluation, par anticipation, des retombées positives du projet et même, dans certains cas, ils ne cachent pas leur méfiance. Mais cette méfiance s'adresse au collège, à la direction, et non à l'animateur. De fait, si la confiance accordée à ce dernier par les membres n'avait pas été ce qu'elle était, il y a fort à parier que l'accueil puis la participation au projet auraient pris un tout autre visage. Cela dit, il est clair que les individus aussi bien que les groupes organisés en ont assez du climat qui règne dans le collège à l'époque et les uns comme les autres voient dans l'opération qui s'amorce une chance à saisir pour tenter d'améliorer le climat. À ce chapitre, les individus comme les groupes estiment qu'ils n'ont rien à perdre. Ils décident en fin de compte de donner une chance au coureur.

Dès la phase préparatoire, deux changements majeurs se produisent dans le système d'action existant à l'intérieur du cégep : 1) les acteurs entament le dialogue et, 2) on les invite à se mettre collectivement à la recherche de solutions en vue d'améliorer

certaines réalités du collège, notamment le climat de travail «*pourri*» prévalant à l'époque.

On ne se parlait pas ou peu, sinon pour se chicaner, entre collègues, entre membres des divers corps d'emploi, des divers départements, des divers pavillons, etc. Et voici que plusieurs s'asseoient autour d'une même table pour s'informer mutuellement, discuter et échanger (le cas du *comité réacteur* ou *aviseur*). On n'était pas ou mal informé et voici que les exécutifs syndicaux sont rencontrés face-à-face, ailleurs qu'au C.R.T. et que l'on assiste à des séances publiques d'information animées par le directeur général lui-même ainsi que par le directeur des services pédagogiques; dans le même ordre d'idée, voici que l'on reçoit régulièrement de la documentation écrite expliquant les tenants et les aboutissants du processus auquel on nous invite à se joindre. Un véritable réseau de communication est en train de se mettre en place à l'échelle de l'organisation; ce réseau sera appelé à se développer davantage au cours de la phase d'élaboration du plan proprement dite (phase subséquente).

On était isolé, cloisonné, replié sur soi et voici que l'on nous invite à une démarche collective où les individus et les groupes ont tous leur mot à dire en autant qu'ils participent. En d'autres termes, tous et chacun sont conviés à s'impliquer dans un processus orienté vers l'identification d'objectifs partagés, c'est-à-dire la détermination de visées autour desquelles les individus et les groupes font consensus. Une telle opération ne s'était pas vu depuis longtemps dans le collège.

5.4 La phase d'élaboration du plan institutionnel de développement

Suivant une structure de présentation identique à celle de la section qui précède, nous rendons compte ci-après de l'analyse synchronique des temps forts TF 3, TF 4 et TF 5 ayant marqué la seconde phase de l'opération, soit *la phase d'élaboration du plan*

de développement. Nous rendons compte par la suite de la dynamique socio-politique et des changements caractérisant la période ciblée.

Parmi les principaux acteurs impliqués au début de la phase d'élaboration du plan de développement, on compte d'abord l'animateur de la démarche qui, conformément au mandat qui lui a été confié, jouera un rôle central tout au cours de cette phase en assumant le leadership des activités liées à la consultation élargie, à la synthèse des contenus générés par ces activités et à l'écriture progressive du plan. Il y a ensuite les membres individuels (plus d'une centaine) qui, sur leur propre base et de leur propre chef, participeront à des ateliers de discussions et d'échanges constituant la première opération de consultation élargie. Il y a enfin sept équipes d'animation, chacune composée de trois ou quatre personnes, qui vont seconder l'animateur et voir à la préparation et à l'animation d'un atelier spécifique dont elles ont la responsabilité puis, à la production d'un rapport faisant suite à l'atelier en question. Il faudra attendre la seconde opération d'envergure des consultations, soit celle des avis, mémoires et audiences publiques (TF 4) pour qu'apparaissent à l'avant-scène du processus plusieurs regroupements formels du collège qui, à ce moment-là, vont s'impliquer de façon manifeste dans le processus, en tant qu'acteurs collectifs; ce sera par exemple le cas de départements, de services, de syndicats et d'organismes comme la Commission pédagogique. Enfin, ce n'est qu'à la toute fin de la phase d'élaboration (TF 5) que le Conseil d'administration jouera un rôle prépondérant, soit au moment de l'adoption des textes et de l'échéancier de réalisation du plan de développement.

5.4.1 Les consultations élargies, le travail d'écriture et la proposition globale de développement (TF 3)

Au début de la session d'automne 1987, les membres sont donc conviés à participer au processus de consultation qui se met en train. Plusieurs formules de

consultation ont été retenues afin de «rejoindre le plus large éventail d'intervenant-es possible»; la rencontre et l'échange formel ou informel avec des individus, des groupes, des organismes, des départements ou des services, l'atelier thématique, le mémoire et le sondage, constituent les principaux moyens favorisés ⁸⁹. Dans un communiqué à tout le personnel, en date du 15 septembre, le directeur général écrit :

Je profite de l'occasion pour vous inciter tous-toutes, personnes, départements, services, organismes, à vous insérer activement dans ce processus de réflexion et à contribuer par l'expression de vos idées, de vos projets, à l'élaboration et au choix des orientations et priorités d'action de notre développement institutionnel au seuil des années 90.⁹⁰

Les objectifs spécifiques de la consultation élargie sont les suivants. Il s'agit en premier lieu, d'établir le plus clairement possible «l'état des perceptions et des attentes générales vis-à-vis le développement du collège». Il s'agit aussi d'identifier «ce que l'on considère comme les forces et ce que l'on désigne comme les faiblesses du collège». L'opération a aussi comme but de «recueillir les suggestions, idées, projets ou recommandations qui, selon les différent-es intervenant-es rencontré-es, sont de nature à favoriser le développement du collège sous les différentes dimensions impliquées». Enfin, la consultation élargie devrait permettre à chacun des membres «d'évaluer la contribution et l'implication personnelle» qu'il est prêt à consentir «dans la réalisation du plan de développement et à quelles conditions»⁹¹.

5.4.1.1 Les ateliers

Deux séries d'ateliers ont marqué le début de la ronde des consultations. Un document de travail préparé en vue de la planification de ces activités prévoit que les informations, les données et les idées colligées au cours des ateliers, seront regroupées, traitées et évaluées de manière à conduire à la formulation d'hypothèses de

développement⁹². Les ateliers devaient permettre, en tout premier lieu, d'établir ce que le document de travail appelle «un portrait objectif et subjectif» de la situation, fondé sur les «perceptions» des membres quant aux «faiblesses et lacunes», «forces et acquis» du collège. Les ateliers devaient permettre en outre, d'identifier «les attentes les plus évidentes» au chapitre des changements jugés «nécessaires et souhaitables» ainsi que «les priorités à mettre de l'avant» et «les orientations à donner au développement». Enfin, les ateliers devaient favoriser une sorte de «brain-storming» en ce qui concerne «les idées nouvelles», «les mesures concrètes», «des solutions particulières ou globales» à implanter, sans oublier l'identification des «conditions de mise en place ou de réussite» jugées requises⁹³.

Ainsi donc, au cours des mois d'octobre et de novembre 1987, les membres ont été conviés à participer à **une première série d'ateliers de réflexion**. Il y a eu trois ateliers, chacun d'eux faisant suite à la parution d'un des trois dossiers d'analyse et de réflexion préparés au cours de la phase précédente par l'animateur de la démarche. Le premier dossier portait, rappelons-le, sur la clientèle, le second sur le milieu de travail et le troisième sur les services auxiliaires et communautaires⁹⁴. Les dossiers servaient à «faire connaître les forces et les faiblesses du collège» par rapport à chacun des aspects traités⁹⁵. Ils ont été publiés l'un après l'autre, à quelques semaines d'intervalle. Chaque publication incluait une invitation à participer à des échanges libres permettant à chacun de «réagir au dossier, de soulever d'autres questions, d'émettre ses idées» :

*Après chaque diffusion, il y avait un atelier ou une séance de travail offert à l'ensemble des groupes du collège pour venir réagir. On appelait ça des ateliers de réflexion... pour compléter, atténuer ou infirmer les éléments de contenu, les informations présentées dans les dossiers.*⁹⁶

Lors de ces ateliers, les membres de la direction vont se tenir plutôt en périphérie, participant peu ou pas aux rencontres collectives; lorsqu'ils le font, ils diront que c'est

par intérêt personnel pour un dossier précis tel que le développement informatique, par exemple. Lorsqu'ils participent, ils adoptent plutôt un "low profile", comme en témoigne le directeur des ressources humaines:

*On (lui-même et son adjoint) s'était posé la question: est-ce qu'on va aux ateliers? On a décidé d'y aller mais de ne pas jouer des rôles importants. C'était une consultation populaire, alors allons-y "low profile". Je n'ai donc pas du tout la prétention d'avoir été un acteur important dans la confection de ce plan-là.*⁹⁷

Le point de vue de la plupart des dirigeants se résume à travers le témoignage du directeur des ressources matérielles qui, en entrevue, a expliqué ainsi son propre comportement:

*J'avoue qu'au départ, je n'étais pas particulièrement intéressé à participer à des ateliers où on parle par exemple de climat de travail ou de choses comme ça. Pour une raison bien simple, c'est que si on veut que les gens disent vraiment ce qu'ils pensent, on n'a pas à être là parce que ça peut intimider certaines personnes. Et il faut bien comprendre qu'on est souvent remis en cause dans de tels ateliers, comme cadre. Donc, moi mon avis c'était de laisser faire les choses: on va laisser les gens dire ce qu'ils ont à dire puis on prendra ce qui va ressortir. Je n'ai pas à participer à des ateliers de ce type-là. Je me serais senti constamment sur la défensive.*⁹⁸

Il ajoute par ailleurs qu'il a finalement participé «à un seul atelier» mais «pas en tant que responsable», simplement en tant que «participant», parce qu'il s'agissait, dit-il, «d'un dossier qui m'intéressait»; il ajoute encore: «ce n'est pas que les autres dossiers ne m'intéressaient pas mais là, je n'avais pas à aller justifier quoi que ce soit»⁹⁹.

Un employé de soutien résume ainsi l'ambiance qui régnait lors des tout premiers ateliers:

*L'ambiance, c'était quand même un peu froid. J'ai l'impression qu'il y avait encore beaucoup de réticence. C'était au début du processus et il me semble que c'était surtout X (l'animateur) qui essayait de vendre sa salade. Je me souviens, il y avait quelques employés de soutien, on était deux ou trois il me semble, il y avait une couple de professionnels, quelques profs, des cadres. On n'était pas une grosse gang, on était à peu près une vingtaine.*¹⁰⁰

Par la suite, au cours des mois de novembre et de décembre, **une deuxième série d'ateliers**, appelés "**ateliers thématiques**" ou "**ateliers de travail**", sera organisée. Dans un communiqué d'information diffusé aux membres de l'organisation, il est précisé que : "L'objectif de ces rencontres est d'élaborer ensemble un certain nombre de mesures, de projets ou de recommandations susceptibles d'être mis de l'avant dans les choix sur les orientations éventuelles du Plan de développement."¹⁰¹

En prévision de ces ateliers thématiques, l'animateur réalise tout d'abord un sondage dans le milieu auprès d'une quarantaine de personnes provenant de tous les horizons du collège afin de cerner les principaux sujets d'intérêt et de préoccupation du personnel. Ces personnes ont été invitées à sélectionner les thèmes qu'elles jugeaient prioritaires, à partir d'une liste de thématiques qui avait été distribuée à tous les membres quelques mois auparavant. Cette sélection fera ressortir une douzaine de thèmes dont sept seront finalement retenus aux fins de discussion; ces thèmes sont l'aide aux personnels en difficulté, le perfectionnement, le soutien aux étudiant-es en difficulté, le climat de travail, l'utilisation de l'informatique, la recherche et enfin, l'animation pédagogique. Chacun de ces thèmes fera l'objet d'un atelier spécifique afin d'identifier «les initiatives à développer face au thème en cause»¹⁰² et chaque atelier «sera répété à deux moments différents de la semaine, afin de permettre à tous de participer»¹⁰³. Enfin, une équipe d'animation a été constituée autour de chacun des thèmes. Chaque équipe d'animation regroupait trois à quatre personnes «mixées» à partir des différents groupes du collège : professionnel non-enseignant, personnel de soutien, enseignant, cadre; ces équipes vont assurer la circulation des informations dans deux directions soit, du milieu

vers l'animateur puis, de l'animateur vers le milieu; elles vont en outre assurer «la préparation et le suivi du travail réalisé par l'atelier dont elles ont la responsabilité»¹⁰⁴. Tout le personnel était invité aux ateliers thématiques et environ 150 personnes, au total, vont y participer¹⁰⁵.

Par la tenue des ateliers, le directeur général et l'animateur de la démarche espéraient recueillir dès l'automne '87, les recommandations et les suggestions des différents intervenants du milieu par rapport au développement du collège. Les ateliers devaient, en principe, favoriser l'émergence de propositions concrètes de changement et de développement, propositions dont on prévoyait qu'elles seraient débattues plus largement lors d'une journée d'étude prévue à la session suivante. «*Mais ça pas été riche là-dessus...*», pour reprendre les termes de l'animateur du projet¹⁰⁶. Dans les faits, les ateliers ont été pour ainsi dire détournés de leur objectif premier pour se centrer sur un tout autre objet et se transformer en une sorte d'activité de catharsis. Les ateliers thématiques ont en effet pris la tournure d'un bilan. Avant de parler du développement du collège, les participants et participantes avaient des choses à faire entendre; à ce sujet, l'animateur explique :

*Je traduirais ça par une réflexion qui me revient de quelqu'un qui participait à ces ateliers-là: Ecoutez ben là ! Avant de nous faire parler du développement du collège, vous allez toujours ben régler nos problèmes de fonctionnement !*¹⁰⁷

Les ateliers thématiques se sont donc transformés en «*ateliers de défoulement*», dira l'animateur. «*Ça été des séances d'autopsie...*», ajoutera-t-il.

*Ces ateliers-là ont servi d'exutoire pour permettre au monde de se libérer de toutes les frustrations qui avaient été accumulées depuis six ou sept ans... Des frustrations qu'on n'avait pas permis d'exprimer. Il n'y avait pas eu d'occasion, de lieu, d'outil de communication qui aurait permis à ce discours-là, à ces critiques-là, de se formuler, de s'exprimer... Puis, ça été violent ! agressif !... Une période difficile... Le monde était cru ! Il y avait une volonté de dire : on va vider le sac, comme il faut ! Après ça, on se parlera de développement.*¹⁰⁸

L'animateur se souvient très bien que, personnellement, il «a vécu ça dur» :

*Les employés se défoulaient... et quand je rencontrais les cadres, ils disaient : ça marche pas !... c'est une affaire de fous... ça pas de bon sens ! [...] C'est sûr que ça me mettait une pression, personnellement, et que ça mettait de la pression sur le modèle. C'était comme faire la preuve que la démarche n'avait pas de sens. Ceux qui étaient plus ou moins d'accord avec cette démarche-là, constataient que c'était le bordel ! [...] Heureusement, le directeur général a toujours cautionné la démarche, sans réserve, convaincu qu'on arriverait malgré tout à des résultats significatifs.*¹⁰⁹

Il lui a fallu un certain temps pour se convaincre qu'il s'agissait là d'une «étape à faire»; «moi, j'avais pas pensé à cette étape-là», dira-t-il. «Les ateliers, pour moi, avaient été pensés dans l'optique d'aller chercher des solutions et puis des suggestions, puis des idées...»¹¹⁰. Mais l'activité a pris un tour inattendu et il faudra une certaine décantation avant d'en arriver à la conclusion suivante :

*Après un certain temps, on en est venu à la conclusion que c'était utile, qu'il fallait passer par là, que c'était peut-être finalement plus important de faire ça que de faire le plan. Le plan de développement devenait un prétexte dans le fond pour libérer les choses, pour permettre au monde de dire leurs affaires, puis de faire connaître les aspects qui ne fonctionnaient pas dans le collège.*¹¹¹

Avec un peu de recul, l'animateur de la démarche a vu qu'il y avait moyen de tirer partie du mécontentement exprimé et ce, pour la suite du processus de consultation. A cet égard, il précise :

Ils (en parlant des membres de l'organisation) nous disaient ce qui ne marchait pas et en nous disant ce qui ne marchait pas, ça nous disait ce qu'il fallait faire pour que ça marche... C'est comme ça qu'il fallait le voir .¹¹²

Ce sera donc sur la base des récriminations colligées dans les rapports d'ateliers produits par les responsables à l'animation desdits ateliers que s'organisera la recherche de solutions et d'idées de changement ¹¹³. Les énoncés particuliers contenus dans les rapports des ateliers seront regroupés, synthétisés et transformés en énoncés généraux sur la base desquels les intervenants seront invités à suggérer des propositions de changement lors d'une journée d'étude subséquente. Ainsi, par exemple, dans le rapport de l'atelier qui traitait du climat de travail, on trouve des énoncés tels que : *Le climat est au rouge, c'est un climat de mépris... L'agressivité monte de plus en plus... Le linge sale ne se lave pas... Les problèmes ne se règlent jamais... Le climat, ça commence le matin quand je rentre: le boss me regarde pas s'il n'a pas besoin de moi... Il faut crier fort pour avoir du service... L'environnement physique est malsain... Nous sommes isolés et pas écoutés... Les problèmes ne sont pas assez connus des employés... Je me sens un numéro... etc.* Ces divers points de vue exprimés au sujet du climat de travail ont été résumés et traduits en huit énoncés généraux tels que:

Le climat de travail est caractérisé par la méfiance des individus entre eux. Des structures favorisant la communication et une approche plus humaine sont souhaitées par les participant-e-s (au niveau des décisions).

Et :

Il faut travailler à changer nos attitudes, c'est-à-dire changer l'esprit d'affrontement pour créer un climat de confiance.¹¹⁴

Au total, plus d'une soixantaine d'énoncés généraux ont été formulés ainsi à partir du matériel généré par les ateliers thématiques, afin de servir de base de réflexion et de

susciter des idées dans la poursuite des activités de consultation. Ces énoncés généraux se rapportent à l'une ou l'autre des sept thématiques abordées lors des ateliers soit, rappelons-le, le perfectionnement, l'aide au personnel en difficulté, le soutien aux étudiant-es, le climat de travail, l'utilisation de l'informatique, la recherche et l'animation pédagogique ¹¹⁵.

5.4.1.2 La journée d'étude de février

Avec l'accord de la Commission pédagogique, la journée pédagogique prévue au calendrier de la session d'hiver 1988 sera transformée en journée d'étude sur le plan de développement, une journée «ouverte à tous les groupes d'employé-e-s du collège» ¹¹⁶. On compte «poursuivre la démarche amorcée par les ateliers thématiques de l'automne précédent» et aussi, se pencher sur ce que «devraient être les missions essentielles et les priorités principales du collège» ¹¹⁷. En vue de l'organisation de cette journée, une douzaine de thématiques parmi lesquelles figurent les sept abordées l'automne précédent, sont suggérées aux membres pour les ateliers prévus en avant-midi; l'après-midi devant être consacré exclusivement au thème "mission et priorités". Huit thématiques seront finalement priorisées par les membres soit les sept déjà sur la table plus *l'organisation administrative et financière* comme huitième objet de discussion, et ce, avec un intérêt marqué pour «le climat de travail», «le soutien aux étudiant-e-s en difficulté» ainsi que pour «l'animation pédagogique» ¹¹⁸. Le contenu de la journée sera axé sur la recherche de propositions de changement, l'expression d'idées et la formulation de suggestions *«qui s'inscrivaient naturellement dans les voies de solution des problèmes qui avaient été soulevés lors des ateliers thématiques»* ¹¹⁹. Le travail accompli lors de cette journée d'étude conduira à la production d'un document-synthèse d'une vingtaine de pages contenant la liste de quelques soixante-dix recommandations formulées par les participant-es, en lien avec l'un ou l'autre des énoncés généraux dont

ils disposaient et qui synthétisaient les principaux problèmes identifiés antérieurement

120

Sur la base de ce document-synthèse, l'animateur pourra finalement élaborer une première ébauche d'un projet de plan de développement intégrant l'ensemble des réflexions de sources diverses articulées jusque-là. Cette ébauche sera par la suite soumise à divers comités aviseurs ainsi qu'aux membres de la Direction générale réunis en session spéciale de travail à la toute fin du printemps '88. L'ébauche sera alors retravaillée et bonifiée. L'opération conduira en bout de piste à la publication, au mois de juin, d'une *Proposition globale de développement*¹²¹ sur laquelle les individus, groupes, départements et services du collège seront invités à se prononcer l'automne suivant.

5.4.1.3 La Proposition globale de développement : un texte-clé

Ce document peut être considéré comme un texte-clé dans la mesure où il correspond à une synthèse de la consultation menée jusque-là et constitue le premier véritable canevas de base de ce qui deviendra plus tard le *Plan de développement*. Il vaut donc la peine de s'arrêter plus en détails sur certains aspects de sa structuration et de son contenu.

En premier lieu, dans un préambule à cette *Proposition globale de développement*, l'animateur explicite les principes généraux qui ont guidé le travail d'écriture du document. L'animateur précise tout d'abord, la volonté de «réfléter les consultations», c'est-à-dire de «rester proche de ce qui a été exprimé et souhaité tout au long des consultations»¹²². Le deuxième principe concerne la recherche d'une «cohérence dans les objectifs à partager» par un travail de structuration d'ensemble qui transcende les particularités afin d'en arriver à «une vision institutionnelle». Par ailleurs, l'animateur invite les membres de l'organisation à considérer les recommandations contenues dans le

document comme «des mandats d'action à développer». En ce sens, les recommandations retenues suite aux consultations, «précisent les orientations mises de l'avant et laissent entrevoir les mesures concrètes à travailler», sans épuiser pour autant l'éventail des possibilités d'action. Le texte du plan de développement, écrit-on, n'a pas «à entrer dans une description détaillée ou à faire l'énumération d'un éventail d'actions possibles ou pertinentes». En conséquence, il est stipulé que :

Les différents services ou groupes du collège devront donc se donner et faire connaître un plan de travail permettant de concrétiser davantage les moyens, les ressources et les étapes nécessaires à l'atteinte des objectifs et orientations dégagés par le plan de développement. Ce qui n'enlève rien quant à la responsabilité du collège dans le support et la stimulation aux projets ou activités à réaliser.¹²³

Enfin, un dernier principe veut qu'on laisse en dehors du plan de développement les propositions amenées par les membres mais qui touchent directement des objets de négociation collective tels que la tâche par exemple, ou bien le rôle des responsables de la coordination départementale ou encore, l'intégration de l'éducation permanente. On a considéré que ces propositions correspondaient «en fait à des demandes d'amélioration des conventions de travail»¹²⁴.

En ce qui concerne le contenu de la *Proposition globale de développement*, le document identifie la valorisation des ressources humaines¹²⁵, l'écoute de la collectivité étudiante¹²⁶, la qualité de la formation¹²⁷ et l'ouverture aux besoins du milieu¹²⁸ comme principaux axes de développement. Dans leurs grandes lignes, les orientations privilégiées par rapport à chacun de ces quatre axes de développement sont les suivantes. Tout d'abord, au chapitre de la valorisation des ressources humaines, «on souhaite entre autres choses, plus de visibilité dans le processus de décision et surtout une information plus formalisée et mieux personnalisée»; ceci implique notamment la création d'un «réseau et de moyens de communication adaptés, de lieux d'expression, de structures de consultation et de décision responsabilisantes»¹²⁹. On souhaite en outre une

«saine gestion des ressources humaines» qui devrait s'exprimer par une capacité locale de «valoriser, stimuler, canaliser les énergies, susciter des convictions et des engagements, soutenir des objectifs de développement»¹³⁰. Enfin, on estime qu'il est important de développer une approche de reconnaissance du travail accompli par le personnel, une stratégie de soutien au personnel en difficulté ainsi que «des formules plus appropriées et un encadrement d'organisation plus systématique» en matière de perfectionnement¹³¹. Pas moins de seize recommandations accompagnent l'exposé de cette problématique particulière.

En ce qui concerne la collectivité étudiante, le document propose de travailler dans l'optique de favoriser «l'épanouissement global» des étudiant-es, d'accroître le soutien à toutes les clientèles, y compris aux étudiant-es en difficulté et enfin, de faire une place plus grande à la représentation étudiante¹³². Ces orientations impliquent notamment de «se donner des moyens afin de mieux connaître les caractéristiques des clientèles»¹³³. Dix-neuf recommandations suivent l'exposé de cette autre problématique spécifique. Par ailleurs, au chapitre de la qualité de la formation, le document souligne la nécessité «de pouvoir approfondir collectivement la réflexion sur le pédagogique et sur l'éducation en général»¹³⁴. Cela, de manière à ce que chaque intervenant-e ne se sente plus isolé-e par rapport aux grandes questions qui traversent actuellement tout le champ de l'éducation scolaire et qui portent «sur les objectifs, sur le sens, sur les contenus, sur l'organisation, sur les clientèles, sur les méthodes, sur les moyens, sur les ressources et sur les services»¹³⁵. Les quelques vingt-cinq recommandations proposées dans la foulée de la problématique articulée au chapitre de la qualité de la formation vont dans le sens de «soutenir l'encadrement de l'apprentissage», de «stimuler l'animation du pédagogique» et de «favoriser l'innovation pédagogique»¹³⁶.

Enfin, par rapport à la question de l'ouverture aux besoins du milieu, la *Proposition globale de développement* pose en problématique la relation cégep / milieu

et suggère, à travers dix-neuf recommandations afférentes, «d'harmoniser, à l'interne, les relations inter-services», de renforcer la contribution de chaque acteur à la vie de l'organisation et de développer une vision commune¹³⁷. Par rapport à l'environnement externe, le document propose de développer «la concertation avec le milieu» ainsi que «la présence aux besoins de la collectivité», une collectivité considérée ici dans sa dimension locale et régionale aussi bien que dans sa dimension nationale et même, internationale¹³⁸.

Dans un communiqué spécial à tout le personnel, le directeur général du collège, en parlant de cette *Proposition globale de développement*, explique :

Nous disposons, à présent, d'un outil qui nous permettra de compléter notre réflexion et de procéder aux choix plus définitifs. Cette étape impliquera une réaction plus formelle de l'ensemble des départements et services sur les priorités à privilégier dans la mise en application de certaines mesures.¹³⁹

Cette étape s'amorcera effectivement l'automne suivant. Les consultations élargies se poursuivront par le dépôt d'avis et de mémoires émanant d'individus ou de groupes, de départements ou de services, ainsi que par la tenue d'audiences publiques.

5.4.2 Avis, mémoires et audiences publiques: la poursuite des consultations et du travail d'écriture du plan de développement (TF 4)

Dès le début de la session d'automne '88, les membres de l'organisation sont donc invités à tenir une rencontre à l'intérieur de leur département, de leur groupe ou de leur service respectif, afin d'exprimer leur point de vue sur le document *Proposition globale de développement*. Cette autre opération de consultation élargie vise à «mieux identifier l'ordre des priorités, à donner plus de cohésion aux orientations proposées et à ajouter des aspects importants qui avaient pu échapper à la première écriture»¹⁴⁰. L'expression

du point de vue des uns et des autres prendra soit la forme d'un mémoire, soit la forme d'un avis écrit, plus ou moins détaillé ou encore, celle d'un avis verbal. Lors des audiences publiques tenues en novembre, sept de ces mémoires ou avis sont présentés publiquement¹⁴¹.

Au total, dix-huit départements (sur un peu plus d'une vingtaine), une douzaine de directions et services, plusieurs sous-groupes spécifiques de personnel (par exemple : le personnel technique des départements), deux syndicats, quelques individus, de même que la Commission pédagogique, ont soit déposé un mémoire, soit donné un avis écrit ou verbal, faisant état des choix de développement privilégiés par chacun. Par ailleurs, dans les commentaires écrits, accompagnant les choix exprimés, plusieurs groupes ont souligné que la *Proposition globale de développement* identifiait «assez bien l'ensemble des problèmes du milieu», qu'elle constituait une «excellente synthèse» des consultations menées jusque-là et traduisait «assez exactement» les discussions antérieures et les propos tenus lors des ateliers de l'année précédente. Plusieurs commentaires ont été aussi énoncés à l'effet que l'on souhaitait que le document «ne reste pas sur les tablettes», que l'exercice de consultation ne soit pas vain et qu'il débouche à court terme sur des actions concrètes. Certains ont en outre exprimé le souhait d'être consultés pour la suite du processus et associés à la réalisation ou mise en oeuvre du plan de développement¹⁴².

A la fin novembre, l'animateur de la démarche faisait parvenir aux membres de l'organisation une première compilation statistique des résultats découlant de cette dernière opération de consultation élargie. Il en ressort que la recommandation relative à l'élaboration d'une politique de gestion des ressources humaines en vue de l'amélioration du climat de travail, qui se fonderait sur la reconnaissance du personnel et l'identification des niveaux de responsabilité, «apparaît clairement comme la priorité principale qui rallie tous les groupes du collège»¹⁴³. Au même chapitre, les propositions concernant

l'élaboration et la mise en place d'un programme d'aide aux employé-es, d'une politique et de programmes de perfectionnement liés à une gestion dynamique et fonctionnelle des ressources humaines, de même que le développement d'un mode de gestion à la fois décentralisé, ouvert et responsabilisant, «ressortent avec évidence dans les diverses expressions des choix»¹⁴⁴. Enfin, le milieu a insisté sur la nécessité d'une amélioration des conditions réelles et quotidiennes dans lesquelles le personnel exerce ses fonctions au collège : «pour les départements, ces conditions sont d'abord celles qui concernent l'exercice de l'enseignement (proposition 44) (horaire, locaux, services, équipement)» et, « pour les services et groupes, ces conditions touchent leur environnement physique, leur milieu de travail immédiat (proposition 15) (espace, sécurité, équipement)»¹⁴⁵.

Par ailleurs, plusieurs recommandations contenues dans les sous-chapitres «À l'écoute de la collectivité étudiante» et «La qualité de la formation» ont fait aussi consensus :

La réussite de la clientèle étudiante (sous-chapitre 2-B) et la motivation qui résulte de la qualité de la relation avec les étudiantes et étudiants (sous-chapitre 3-A) constituent un autre pôle majeur exprimé par les choix des propositions retenues. Ainsi, le dépistage de la clientèle en difficulté (proposition 24), le cheminement de l'aide aux étudiantes et aux étudiants (proposition 21) et les caractéristiques de notre clientèle (proposition 28) sont des responsabilités nouvelles à assumer efficacement dans notre organisation. De même, les exigences de la formation fondamentale (proposition 36) et le dynamisme de l'animation pédagogique (proposition 46) soutiendraient mieux les efforts des intervenantes et des intervenants dans l'atteinte des objectifs de formation de l'ensemble du collège.¹⁴⁶

Enfin, la clarification de la portée de la mission de service à la communauté, une meilleure publicisation à l'externe des services et compétences disponibles au collège, ainsi qu'une plus grande harmonisation des relations inter-services, «constituent le dernier volet des choix prioritaires exprimés»¹⁴⁷.

5.4.3 L'adoption du plan par le C.A. et l'échéancier de réalisation (TF 5)

Dans un court bilan rendu public en date du 20 février 1989, l'animateur de la démarche écrit que les consultations de l'automne précédent ont permis aux différents intervenants du collège de faire connaître leur point de vue sur la *Proposition globale de développement*, tel que prévu. L'opération, précise-t-il:

[...] aura servi finalement à mieux identifier l'ordre des priorités, à donner plus de cohésion aux orientations proposées et à ajouter des aspects importants qui avaient échappé à la première écriture.¹⁴⁸

C'est sur la base des conclusions faisant suite à cette opération que l'animateur travaillera à l'élaboration d'une version plus complète et plus cohérente du plan de développement, au cours des premiers mois de la session d'hiver 1989. Avant d'être déposée et adoptée par les instances concernées, à savoir la Commission pédagogique, la direction générale, le Comité exécutif et le Conseil d'administration du cégep, cette version sera soumise à la critique d'un comité de lecture pour s'assurer de la clarté du texte et de la qualité de l'écriture.

Par ailleurs, le plan de travail initial, établi en février 1987, prévoyait qu'un plan d'action concrétisant les phases et les moyens d'implantation accompagnerait le plan de développement. En fin de compte, ce sera plutôt un échéancier de trois ans indiquant les priorités à privilégier chaque année, à compter de la session d'automne '89, qui complètera la version finale du plan de développement¹⁴⁹. Ces documents ont été déposés au Conseil d'administration lors de la séance régulière du 14 février 1989. Le Conseil a choisi de tenir une assemblée spéciale d'étude sur le plan de développement, le 8 mars suivant. L'adoption formelle du Plan et de l'échéancier des priorités pour les années 89-90, 90-91 et 91-92, se fera finalement lors d'une autre assemblée spéciale tenue le 29 mars 1989¹⁵⁰. Au cours de cette même réunion, le directeur général

informera les membres du C.A. que le Conseil «devra dégager des budgets spécifiques lors de l'analyse du budget en juin, ceci pour satisfaire adéquatement les besoins nouveaux engendrés par la réalisation du plan de développement»¹⁵¹.

Essentiellement, le Conseil d'administration du collège a adopté deux propositions. L'une portait sur l'adoption du contenu général du Plan de développement ainsi que de l'échéancier de réalisation. L'autre proposition concernait le texte précisant la mission du collège, mission qui se définit comme suit :

Le Collège [...] est une institution d'enseignement public dont la mission principale est d'assurer une formation à des clientèles jeune, adulte et socio-communautaire, pour leur permettre d'accéder soit à des études universitaires, soit au marché du travail ou de poursuivre leur développement personnel.

Le collège, conscient de son appartenance à son milieu et de la richesse de ses ressources soutient aussi, dans sa mission, le développement complémentaire et essentiel des orientations de service à la communauté et de recherche. Il offre donc un éventail de services et de programmes dans les champs de l'information, de la consultation, de l'aide technique, de la formation sur mesure, de la recherche appliquée, de la formation linguistique et de la coopération internationale.

Dans la réalisation de sa mission, le collège entend privilégier les dimensions suivantes :

- . La valorisation de ses ressources humaines ;
- . L'écoute de la collectivité étudiante ;
- . La qualité de la formation ;
- . L'ouverture au besoin du milieu.¹⁵²

La phase de mise en oeuvre du plan s'amorcera l'automne suivant. Le tableau 5.4, présenté ci-après, offre une vue d'ensemble des principaux projets de changement portés par le plan de développement et touchant l'enseignement régulier.

Tableau 5.4
Principaux projets de changement portés par le plan de développement
touchant l'enseignement régulier

Axes de développement (4)	Priorités	Objectifs	Moyens
1. VALORISATION DES RESSOURCES HUMAINES	- L'encadrement du personnel	- Rechercher, dans la gestion des ressources humaines, une approche qui s'appuie sur la valorisation et la reconnaissance des personnels et sur la promotion, à tous les niveaux, de la qualité du climat de travail.	<ul style="list-style-type: none"> - Politique de gestion des ressources humaines tenant compte des dimensions - amélioration du climat de travail - identification des niveaux de responsabilité - approche de reconnaissance du personnel - accès à l'égalité - Politique et programmes de perfectionnement - Programme d'aide aux employé-e-s.
	- Une gestion responsabilisante	- Intégrer dans les structures et processus administratifs une gestion à la fois décentralisée, ouverte et responsabilisante.	Modèle de gestion décentralisé, ouvert et responsabilisant, impliquant les personnels, les services, les départements, les groupes et les organismes <ul style="list-style-type: none"> - Plan de communication pour répondre à des besoins spécifiques.
	- Un milieu de travail adéquat	- Créer un environnement physique et humain favorisant une meilleure qualité de travail et le mieux-être	- Planification générale des travaux d'aménagement, de transformation et d'entretien des bâtiments et espaces

		personnel et collectif.	physiques et du renouvellement des équipements - Offre à ses personnels de programmes d'activités physiques, de loisirs et sociaux qui stimulent l'appartenance institutionnelle et le mieux-être personnel et collectif.
2. ÉCOUTE DE LA COLLECTIVITÉ ÉTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> - L'aide aux étudiantes et aux étudiants - L'épanouissement global - La représentation étudiante 	<ul style="list-style-type: none"> - Assister adéquatement l'étudiante ou l'étudiant, jeune ou adulte, dans son cheminement personnel et académique en lui offrant des services ou programmes d'aide appropriés à ses besoins, à sa croissance ou à ses difficultés. - Contribuer à l'épanouissement global de l'étudiante ou de l'étudiant en facilitant l'expression de leurs diverses habiletés dans le développement de leur propre milieu de vie. - Favoriser la représentation et l'expression du point de vue étudiant dans les diverses structures du collège, sur les décisions qui le concernent et dans son vécu pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi du cheminement étudiant : <ul style="list-style-type: none"> . accessibilité . dépistage - Aide à l'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> . soutien pédagogique . adaptation aux clientèles. - Consolidation du placement étudiant - Santé physique et mentale. - Exercice de la représentation - Expression sur le vécu pédagogique.
3. QUALITÉ DE LA FORMATION	<ul style="list-style-type: none"> - L'encadrement de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Se donner un encadrement de l'apprentissage qui 	<ul style="list-style-type: none"> - L'organisation pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> . souci prioritaire des

		s'appuie sur une vision cohérente et intégrée des objectifs et des exigences d'une formation de qualité.	conditions d'exercice d'une pédagogie de qualité . amélioration des divers services de support à l'enseignement . augmentation périodique des budgets - La formation fondamentale : . définir notre conception . politique de valorisation du français - L'approche programme : . instauration . politique d'évaluation des programmes - Une éducation continue.
	- L'animation pédagogique	- Stimuler la vie pédagogique dans le milieu en clarifiant les responsabilités et les besoins des différents groupes et en la soutenant activement par des moyens appropriés d'animation.	- La vie pédagogique : . établir le rôle et la responsabilité des partenaires impliqués . la communication et l'information . les activités d'animation - Le soutien à l'enseignante et à l'enseignant : . le perfectionnement . l'aide professionnelle.
	- L'innovation pédagogique	- Rendre plus accessible, par des mesures locales, la recherche et l'expérimentation pédagogiques sur l'aide à l'apprentissage et sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur.	- L'expérimentation pédagogique - Le développement de l'informatique.

4 OUVERTURE AUX BESOINS DU MILIEU	- La concertation avec le milieu	- Assurer une meilleure coordination des relations avec le milieu, une plus grande promotion à l'externe des services, ressources et expertises disponibles au collège et développer une concertation efficace sur les axes ou les projets d'intervention éventuels.	- Liens avec le milieu : · profil des besoins · coordination des interventions - Recherche et développement : · transfert des expertises · structures et financement.
	- Collège-milieu : une mission à partager	- Développer une vision et des pratiques internes qui favorisent une coexistence harmonieuse et dynamique entre les services et les secteurs dans la réalisation des différentes orientations de la mission du collège.	- Vision institutionnelle - Projets institutionnels.
	- Présence aux besoins de la collectivité	- Préciser le cadre de développement des services à la collectivité et leur assurer les conditions et les moyens nécessaires à leur croissance.	- Les services à la collectivité - La coopération internationale : · axes d'intervention · retombées internes.

5.4.4 La dynamique socio-politique caractérisant la phase d'élaboration

Le premier événement significatif de cette phase qui a duré finalement deux ans s'est passé au moment des ateliers thématiques lorsque les membres ont ouvert la boîte de Pandore. Les tout premiers d'ateliers qui ont précédé les ateliers dits thématiques, n'auront servi que de période de réchauffement, le climat étant un peu tiède et chacun restant sur son quant-à-soi. On remarquera que les cadres se sont peu impliqués au départ, certains même pas du tout, dans ces activités sensées être participatives pour tous; ils préféraient, semble-t-il, s'abstenir de participer afin de laisser les gens plus libres de s'exprimer. Jusqu'à quel point cette position représente-t-elle une stratégie d'évitement? Après tout, certains d'entre eux, plus particulièrement le directeur des ressources humaines ainsi que le directeur des services pédagogiques, se méfiaient de ce qui allait sortir de la consultation élargie puisqu'ils s'attendaient à ce que les membres profitent de l'occasion qui leur était offerte pour faire entendre leurs doléances. Les cadres les plus en vue, ceux dont les fonctions les amènent constamment à l'avant-scène dans le collège, s'attendaient à cela et ils se doutaient bien qu'ils ne pouvaient pas ne pas être des cibles toutes désignées dans les circonstances. La suite des événements leur a donné raison puisque, lors des ateliers thématiques, les membres ont fait front commun et saisi l'opportunité qui leur était offerte pour «vider le sac» et «se défouler» après plusieurs années de frustrations accumulées. Personne ne s'attendait cependant à ce que cela se fasse avec une telle «violence».

Le mécontentement et la frustration éclatent donc comme une vague de fond, avec une telle force que tous en sont surpris, même les cadres de la haute direction. Parmi eux, ceux qui n'étaient pas d'accord avec l'idée des consultations élargies s'empressent évidemment, dès que le processus se met à déraiper, de réclamer qu'on mette un terme à «cette folie». Durant cette période difficile, le directeur général tient le cap. A-t-il le choix? Il a personnellement cautionné une démarche de type consultatif, sans se

préoccuper d'obtenir l'aval des principaux gestionnaires du collège. Et voilà que déjà, en début de parcours, il se retrouve dans une position difficile. Les membres du personnel cadre, forts mécontents des récriminations dont ils font largement les frais, exercent des pressions pour qu'il arrête là le processus. Mais s'il répond à cette demande, il donne la preuve, aux yeux de tous, qu'il a fait une erreur en acceptant le modèle participatif préconisé par l'animateur et il désavoue celui en qui il avait mis sa confiance, sur qui il avait misé. S'il fait cela, le directeur général signe à toutes fins pratiques l'arrêt de mort du projet «plan de développement» et il devra vivre avec les conséquences de cet échec, un échec qui risque fort d'entamer sa crédibilité au sein de l'organisation. A-t-il vraiment d'autre choix que de tenir le cap en espérant trouver une voie de sortie et de rester solidaire de l'animateur pour faire face à la tempête qui se déchaîne de deux côtés à la fois: du côté des membres et du côté des cadres?

L'animateur se retrouve dans une position similaire, quasi intenable. C'est lui qui a insisté personnellement pour favoriser la participation des membres et qui a convaincu le directeur général du bien-fondé de cette option. Cependant, la participation des «gens de la base» avait été pensée dans une optique très précise, le personnel devant être associé au travail de recherche de solutions et non au travail de définition des problèmes (phase de diagnostic). Les membres ordinaires, sans concertation organisée (il faut le souligner), ont tout de même forcé un retour à la phase de l'analyse des problèmes en servant aux leaders de la démarche ce qui ressemble à un ultimatum: laissez-nous d'abord parler de nos problèmes, exprimer nos frustrations, et après, on pourra parler du développement du collège. Posée en ces termes, cette proposition ne constitue pas une ouverture à la négociation bien au contraire, elle est à prendre ou à laisser, un point c'est tout. Ce que les membres du personnel revendiquent ainsi, haut et fort, c'est leur droit à l'expression; ils veulent mettre sur la table, eux-mêmes et en détails, leurs propres visions des problèmes. Et ils n'ont rien à perdre en revendiquant ce droit à la parole puisque pour eux, à ce stade-ci, la réussite de l'opération «plan de développement» ne

signifie rien. L'opération pourrait avorter, cela n'a aucune importance pour eux. Le «plan de développement» n'est pas leur projet, c'est celui du D.G., celui de l'animateur, pas le leur. Au sujet de cette question de l'expression du point de vue des membres, l'animateur dira qu'il «n'avait pas pensé à cette étape-là».

En fait, l'animateur n'a pas omis l'étape de l'analyse des problèmes puisqu'une bonne partie des travaux préliminaires réalisés au cours de la phase précédente portaient précisément là-dessus. Mais il a travaillé seul à ce moment-là, y compris sur le thème du «climat de travail» et au moins un des trois dossiers qu'il a constitués touchaient des préoccupations assez éloignées de celles de la majorité des membres oeuvrant à l'enseignement régulier; il s'agit en l'occurrence de la problématique concernant les services auxiliaires et communautaires laquelle, à l'époque, n'occupait certes pas la première position au palmarès des préoccupations des membres du personnel.

Quoiqu'il en soit, l'animateur s'est retrouvé tout à coup non plus à la tête d'une démarche rationnelle de changement soigneusement planifiée, mais plutôt au coeur d'une décharge émotive aussi subite qu'inattendue. La logique du processus de changement planifié s'est trouvée battue en brèche par les forces émotionnelles déchaînées. S'il avait fallu que l'animateur réponde à l'émotion par l'émotion, celle des cadres comme celle des membres, c'en aurait été fait de la démarche. Il n'aurait même plus été possible d'élaborer un plan de développement en direction générale puis de «vendre» ce plan au reste de l'organisation. Mais l'animateur a gardé le contrôle de ses émotions même si les événements l'ont déstabilisé pendant un moment et que personnellement «il a vécu ça dur», selon son propre témoignage. Cependant, il se devait de composer avec les événements et de trouver une voie de sortie parce que lui aussi, à l'instar du directeur général, il risquait gros en cas d'échec, il risquait de perdre la confiance de plusieurs et une bonne partie de sa crédibilité. Dans les circonstances, l'animateur et le D.G. se retrouvent solidaires, en dyade isolée, au coeur de la tourmente.

Pour eux, plus que jamais, la réussite de l'opération «plan de développement» représente un défi de taille. L'opération vient en effet de s'engager dans une voie qui ressemble à une impasse alors même que les enjeux se multiplient pour ceux qui en assument le leadership.

Afin de trouver une voie de sortie, l'animateur va devoir prendre un peu de recul et se donner du temps. Sa voie de solution consiste tout d'abord à accepter la dérive émotionnelle en tant que fait. De sa part, il n'y a pas de tentatives pour ramener les gens à l'ordre, faire la morale ou reprocher aux membres quoique ce soit, pas même leur ultimatum. Il y a plutôt une écoute, une ouverture et une compréhension. L'animateur ne cherche pas à rejeter ce qui vient d'émerger mais tente plutôt de composer avec cet imprévu. Ensuite, il trouve, par raisonnement, le moyen de réintroduire du rationnel dans le processus: en nous disant «ce qui ne marchait pas, ça nous disait ce qu'il fallait faire pour que ça marche. C'est comme ça qu'il fallait le voir». Cette stratégie opère une régulation majeure parce qu'elle ouvre en quelque sorte le dialogue avec les membres, un dialogue qui permettra effectivement d'orienter à nouveau le processus vers la cible initialement visée, c'est-à-dire la recherche de solutions et de voies de développement pour le collège. En prenant en compte les récriminations du milieu tout en les rationalisant, l'animateur désamorce une situation explosive et assure la relance de la démarche sans perdre «les gens de la base». Et s'il ne perd pas les membres en cours de route c'est parce qu'il fait la preuve d'une réelle prise en compte de leur point de vue. Mais cela va exiger de lui un travail considérable.

Tout d'abord, il va prendre en compte toutes les récriminations exprimées au cours des sept ateliers thématiques qui se trouvent colligées dans les rapports d'ateliers, et récupérer ces informations dans le bon sens du terme; c'est-à-dire qu'il va traiter ces données comme une réelle contribution au processus d'élaboration du plan et non les évacuer. Puis, il va faire des regroupements, des synthèses et transformer les listes de

récriminations en quelques soixante-dix «énoncés généraux». Ces énoncés composent le document-synthèse d'une vingtaine de pages utilisé comme base de travail lors de la journée d'études laquelle concrétisera définitivement la relance du processus d'élaboration du plan de développement. C'est en effet lors de cette journée d'études que les membres consentent enfin à parler du développement du collège. Auparavant, leur regard était tourné vers le passé. Mais, après avoir exprimé les critiques et les frustrations qu'ils voulaient exprimer, après avoir constaté que leur point de vue était réellement pris en compte, ils ont porté leur regard vers l'avant et accepté de s'engager dans une démarche de recherche de solutions. Ce faisant, ils ont commencé à s'approprier le projet «plan de développement».

Par la suite, au terme de cette année éprouvante pour plusieurs, juste avant les vacances d'été, c'est hors des murs du cégep, à la campagne et dans un environnement agréable, que les membres de la Direction générale vont tenter de sceller leur réconciliation autour du projet «plan de développement». Pendant deux jours, dans ce qui se présente comme une sorte de retraite fermée, les membres du personnel de direction, en compagnie de l'animateur et de quelques personnes-ressources, vont se constituer en groupe de travail et se pencher sur les résultats de la journée d'études. Cela, dans le but d'en tirer non pas un plan de développement tel que prévu à l'origine -ce qui serait prématuré dans les circonstances- mais une proposition globale de développement.

Les membres de la haute direction ont-ils alors scellé un véritable pacte d'alliance autour du projet? Il faut se rappeler qu'ils ont été écartés de la décision finale relative à la stratégie d'élaboration du plan et qu'au moment de la crise, plusieurs d'entre eux réclamaient qu'on mette fin à ce qu'ils percevaient être un cirque. Quelques mois plus tard, ont-ils réellement tourné la page sur les événements frustrants vécus depuis le début du processus? Jusqu'à quel point se sont-ils réjouis du fait qu'une voie de solution ait été trouvée par l'animateur afin que le processus puisse se poursuivre? Cela est

difficile à évaluer. Une chose est certaine par ailleurs, les événements auront eu raison du directeur des services pédagogiques, cible de nombreuses critiques lors des ateliers, qui a remis sa démission pour retourner sur le poste d'adjoint qu'il occupait auparavant, un poste lié à des fonctions plutôt techniques. Une autre chose est certaine aussi, et nous le verrons lors de l'analyse de la phase subséquente, les directeurs de services qui résistent depuis le début au modèle d'élaboration du plan -pour les motifs que l'on connaît- vont mettre du temps à s'engager activement dans la phase de réalisation des projets de changement portés par le plan. Nous voyons en cela l'indice d'une faible adhésion au projet et donc d'un pacte scellé du bout des dents.

Cela suffit néanmoins pour qu'il soit possible d'élaborer la «proposition globale de développement» laquelle relancera la démarche l'automne suivant. Rappelons que cette proposition constitue une véritable synthèse des consultations menées jusque-là; elle trouve son point d'ancrage dans des consensus établis sur des orientations et des objectifs que les membres sont disposés à partager. Ces orientations et ces objectifs ainsi que les recommandations qui s'y rattachent sont, en très grande partie, centrés sur le développement interne du collège dans la perspective de transformer qualitativement une bonne partie des construits d'action collective existants (ex. modes d'information et de communication, modes d'encadrement des élèves, modes de prise de décision, etc.) et d'activer la dynamique pédagogique dans le collège. Les quatre grands axes de développement retenus en témoignent à l'évidence: valorisation des ressources humaines, écoute de la collectivité étudiante, qualité de la formation, ouverture aux besoins du milieu. Compte tenu du contexte d'émergence du plan de développement, il n'y a rien là de surprenant. Cela dit, le directeur général du cégep, reconnu pour son esprit entrepreneurial, nous confiera en entrevue que de son point de vue, à cause précisément de cette centration sur l'interne, le plan du collège n'est *«pas un véritable plan de développement»*. Le directeur général explique:

*Dans le fond, c'est un plan de développement interne. C'est pas un plan de développement qui tient compte de l'externe, pratiquement d'aucune façon. Au C.A., il y a des gens, plusieurs, qui sont de l'externe et eux, ils se disaient: où est-ce qu'on est, nous autres, là-dedans? On n'est pas gros. Ça ne les a pas empêchés de trouver ça intéressant mais, je pense, que plusieurs s'attendaient à un plan de développement pour positionner le collège pour le futur et ça, ce n'était pas le résultat des consultations. Le résultat était beaucoup plus quelque chose de centrée sur nous-mêmes.*¹⁵³

Par ailleurs, il faut remarquer jusqu'à quel point l'animateur, dans le texte d'introduction qu'il a rédigé et qui accompagne la «proposition globale», insiste sur le fait que les différents services et groupes du collège devront s'approprier les recommandations qui seront retenues et, surtout, les recevoir comme «des mandats d'action à développer». L'animateur adopte même un ton prescriptif en écrivant que les services et les groupes «devront donc se donner et faire connaître un plan de travail permettant de concrétiser [...] les moyens, les ressources et les étapes nécessaires à l'atteinte des objectifs [...] dégagés par le plan de développement». Faut-il y voir une pression exercée, de manière à peine voilée, pour tenter de convaincre certains directeurs encore récalcitrants ou encore, certains groupes dans le collège, tels que les syndicats, qui jusque-là sont demeurés plutôt muets et en coulisses? Un an avant l'adoption formelle des textes définitifs du plan, alors qu'il reste encore tous les avis et les mémoires à recevoir, les audiences publiques à tenir, alors qu'aucun groupe formellement constitué ne s'est encore prononcé sur les contenus de la «proposition globale», ces propos ne sont-ils pas un peu prématurés?

Considérés en soi et hors contexte, de tels propos peuvent sembler effectivement prématurés. Ils le paraissent moins si on les considère globalement en tant que discours persuasif visant à produire un effet de mobilisation sur les regroupements formels du collège. Du point de vue de l'animateur, il s'agit d'amener les services et les groupes à s'impliquer dans la dernière phase de consultation qui s'amorce précisément avec la publication et la diffusion du document «proposition globale de développement».

Jusque-là, ce sont en effet les acteurs individuels qui se sont fait entendre et non les acteurs collectifs que sont les départements, services, syndicats et autres organismes dans le collège. Or, au moment de la phase d'implantation des projets portés par le plan, ce sont moins les acteurs individuels que les acteurs collectifs qui auront à assumer le leadership en vue de l'actualisation des projets, faute de quoi lesdits projets risquent fort de ne jamais se concrétiser. Conscient de cet enjeu, l'animateur prépare la voie à l'implantation des projets de changement en interpellant directement les groupes formellement constitués. Voilà pourquoi il insiste sur les implications concrètes que vont avoir pour eux les recommandations adoptées, sur les suites qu'ils auront à donner à ces recommandations au cours des mois et des années à venir. Il cherche ainsi à convaincre chacun d'eux de l'intérêt qu'il a, en tant que groupe, à participer au processus final de prise de décision qui s'enclenche, soit en produisant un avis écrit ou un mémoire, soit en se présentant aux audiences publiques; puisque le groupe aura à vivre et à travailler avec les décisions qui seront prises, il a sans doute intérêt à faire entendre et valoir son point de vue. Ainsi, sans exclure tout à fait les voix individuelles qui souhaiteraient se faire entendre, la dernière opération de consultation s'adresse plus particulièrement aux groupes formels. En s'y prenant de cette manière, l'animateur force en quelque sorte les individus à se reconstituer en acteurs collectifs au sein des regroupements habituels qui sont les leurs puisque c'est en tant que groupe qu'on leur demande de faire entendre leur voix. Cela implique qu'ils auront à délibérer en tant que groupe, à s'entendre, voire à se solidariser autour de certaines recommandations bref, à se prononcer en tant qu'acteur collectif.

Cette stratégie s'est avérée efficace puisque la très grande majorité des départements, des directions et des services, deux syndicats, la Commission pédagogique ainsi que plusieurs sous-groupes spécifiques, se sont effectivement prononcés en tant que collectif, en tant que regroupement. Quelques individus seulement

ont parlé en leur nom personnel lors de l'opération «avis, mémoires et audiences publiques».

Une fois de plus, l'animateur va procéder à une synthèse des résultats de cette dernière opération de consultation élargie afin de faire ressortir les recommandations autour desquelles un large consensus s'est établi. Nous avons fait état de ces conclusions à la fin du point 5.4.2. Un dernier travail de ré-écriture et une dernière opération de validation des textes par un comité de lecture conduiront à la version finale du document qui sera soumis à la Commission pédagogique, à la Direction générale et au Comité exécutif avant d'être présenté officiellement au Conseil d'administration du cégep.

On doit remarquer que divers moyens, utilisés au cours de la phase précédente - soit la phase préparatoire-, afin d'établir un réseau d'échanges et de discussions autour du projet, ont été reconduits tout au long de la phase d'élaboration du plan. Ainsi, l'animateur s'est adjoint au besoin des personnes-ressources et a constitué des groupes de travail (par exemple les comités responsables des ateliers, les comités aviseurs, la Direction générale élargie) pour l'aider dans sa tâche. Cela, principalement pour confirmer, enrichir ou encore ajuster les contenus des synthèses qu'il a élaborées lesquelles étaient par la suite diffusées largement dans le collège et servaient de point d'ancrage lors des activités de consultation élargie. Ces systèmes temporaires d'action, orientés vers la réalisation d'une tâche précise, ont fait évoluer le travail d'élaboration des contenus du plan. Il y a dans cette façon de faire un recours systématique et continu à des procédures qui, considérées dans leur ensemble, constituent une stratégie globale de validation progressive du travail d'écriture du plan de développement. Bien entendu, il faut ajouter à cela toutes les activités de consultation élargie qui, par leur nature même, ont élargi le réseau des échanges et des discussions. De plus, il faut préciser que l'animateur a poursuivi son travail d'information auprès de tous les membres et de toutes

les instances du collège -et pas seulement auprès ceux et celles qui participaient aux activités- en leur faisant parvenir divers documents au cours de cette période.

En fin de compte, lorsque le Conseil d'administration est saisi des textes du plan de développement, les jeux sont faits à toutes fins pratiques. L'adoption du plan de développement par le C.A. ne constitue ni plus ni moins qu'une formalité puisqu'il s'agit alors pour cette instance d'entériner, en bout de parcours, un projet dont les contenus ont été élaborés et adoptés par les acteurs de l'organisation.

5.5 La phase d'implantation du plan institutionnel de développement

Cette troisième et dernière phase du processus de changement planifié se compose de deux temps forts soit un rendez-vous manqué se rapportant au lancement de l'opération implantation (TF 6) puis le travail accompli par les services du collège en vue de s'approprier les projets de changement à réaliser (TF 7). Dans ce dernier cas, nous nous intéressons plus particulièrement aux stratégies d'implantation et aux actions engagées par chacun des services concernés soit le service des ressources matérielles, celui des ressources humaines, les services pédagogiques et enfin, les services aux étudiants. Les principaux acteurs impliqués au cours de la phase d'implantation ou de réalisation des projets de changement portés par le plan de développement sont donc les services mentionnés ainsi que les directeurs desdits services.

5.5.1 Le lancement de l'opération implantation : le rendez-vous manqué (TF6)

Il faut se rappeler que c'est à la fin d'une année scolaire, soit au printemps 1989, que le Conseil d'administration du cégep a adopté les textes du plan de développement ainsi qu'un échéancier de réalisation s'étalant sur trois ans. Cela s'est passé à temps pour

que le collège puisse inclure dans ses prévisions budgétaires de l'année suivante des sommes d'argent et des ressources afin de soutenir la réalisation des projets de changement prévus au cours de la première année d'implantation. L'animateur, dont le mandat se terminait avec la fin de la phase d'élaboration du plan de développement, précise qu'il avait été question de créer un bureau de coordination institutionnelle lequel aurait eu le mandat d'assurer la coordination du développement institutionnel en lien avec le plan de développement et non de réaliser les projets de changement en tant que tel. Selon l'animateur, il y avait là au moins deux risques, le premier étant *«que les acteurs se déchargent de leurs responsabilités»* en se disant par exemple que le bureau allait s'en occuper et l'autre, étant celui *«de susciter des conflits inutiles en dédoublant les pouvoirs»*.¹⁵⁴

En fin de compte, l'idée du bureau de coordination n'a pas été retenue et c'est donc la Direction générale qui devenait responsable de la mise en œuvre du plan de développement, les directions des services devant s'approprier les mandats qui leur étaient assignés dans le plan de développement et se donner un plan de travail pour concrétiser la mise en place des mesures suggérées dans le plan de développement. L'animateur explique :

*On a pensé qu'il était préférable de s'en tenir aux structures existantes, même si elles avaient été beaucoup critiquées dans le processus d'élaboration du plan, qu'on pouvait leur faire confiance et qu'elles pourraient effectivement mettre en place les outils qu'il fallait pour opérationnaliser les recommandations. Personnellement, je trouve que ça n'a pas été un mauvais choix mais je dois avouer que ça eu aussi comme conséquence de ralentir un peu le processus d'implantation, la première année plus particulièrement. Pour moi, la raison est assez simple. C'est que les directions de services, les directeurs, n'ont jamais été impliqués très directement, très formellement, dans la démarche d'élaboration du plan de développement. Il y a toujours eu une certaine tension entre ceux-ci ou ceux-là et le directeur général, tout au long de la démarche, et peut-être avec moi aussi là-dedans. Alors, ils n'achetaient pas nécessairement tout de suite, comme ça, du jour au lendemain, un cahier de devoirs à faire, alors qu'ils s'étaient sentis comme un peu tassés, comme un peu évacués dans cette démarche-là. Je pense qu'il y a eu un peu de résistance passive, disons, pour un certain temps.*¹⁵⁵

Les dirigeants admettent eux-mêmes leur faible implication dans l'opération élaboration. Le directeur des ressources matérielles reconnaît ainsi la chose :

*J'avoue que le plan de développement, c'est pas un dossier auquel j'ai énormément participé, dans lequel je me suis énormément impliqué. J'ai pas une très grande souvenance du dossier d'ailleurs. Je connais un peu les résultats, le plan adopté. Mais, le cheminement suivi pour y parvenir, j'ai pas un très grand souvenir de ce cheminement-là.*¹⁵⁶

Cela dit, bien que le mandat de l'animateur ait été terminé et que ce dernier soit retourné à l'enseignement, il avait été convenu qu'il participerait au lancement de l'opération implantation. Le directeur général avait demandé à l'animateur de participer à trois ou quatre séances d'information qui devaient avoir lieu quelque temps après la rentrée d'automne, vers la mi-septembre, afin de présenter publiquement les orientations ainsi que les contenus du plan de développement et permettre aux groupes d'échanger, suivant la manière de faire utilisée lors du lancement de l'opération élaboration du plan. Mais ce rendez-vous d'automne n'a jamais eu lieu.

Des éléments de conjoncture sont venus brouiller les cartes. Cette année-là en était une de négociations collectives et bien que les conventions ne soient pas encore échues, les centrales syndicales avaient décidé de faire une grève pendant la campagne électorale québécoise, c'est-à-dire précisément, cet automne-là. Les syndiqués du secteur public, notamment les infirmières, voulaient mettre de la pression sur le gouvernement pour aller chercher des ententes avant les élections ; la crainte étant que le gouvernement obtienne un mandat fort qui aurait affaibli le rapport de force des centrales. Il y a donc eu des grèves illégales. Dans le collège, raconte l'animateur, *«tous les groupes du milieu étaient en tension par rapport à ça ; on attendait des règlements»*¹⁵⁷. Dans un pareil contexte, le climat à l'interne n'était pas fameux *«pour lancer une opération de projets de changement»*¹⁵⁸. Finalement, le conflit a traîné plusieurs semaines et s'est terminé par un coup de force du gouvernement libéral qui a refusé de négocier durant la campagne électorale. Le parti libéral a été reporté au pouvoir. En fin de compte, tout ceci a eu comme conséquence un report à la session d'hiver du lancement de l'opération implantation. À ce sujet, l'animateur précise : *«À l'hiver, moi, j'ai pas voulu reprendre. Je ne me sentais plus de paternité par rapport à ça»*¹⁵⁹. Au bout du compte, les activités de lancement n'ont jamais eu lieu. Pourtant, selon l'animateur, il aurait été important que les dirigeants réalisent une opération formelle démontrant aux yeux de tous leur propre engagement en faveur de l'implantation et qu'ils profitent de l'occasion pour remercier le milieu, assurer la relance des activités et donner de la visibilité à l'opération de mise en œuvre des changements :

Ça aurait été une étape importante pour canaliser l'énergie puis confirmer les résultats de la démarche d'élaboration et aussi, pour valoriser la participation, la contribution des gens qui ont participé. Ça aurait été en quelque sorte un geste de reconnaissance.

Il ajoute :

*Moi, j'ai insisté là-dessus mais je n'avais plus de mandat. J'avais pas l'intention de faire une bataille là-dessus et j'étais un peu mal placé aussi pour leur dire ça à eux (les dirigeants).*¹⁶⁰

5.5.2 L'appropriation par les services des projets à réaliser, les stratégies d'implantation et les actions engagées (TF 7)

Le processus d'implantation a donc mis un certain temps à se mettre en marche. Selon l'animateur, au cours des premiers mois, les individus, dans des situations un peu conflictuelles avec les directeurs des services, ne se gênaient pas pour leur remettre le plan de développement sous le nez ; il raconte ainsi ce que pouvaient dire les membres :

*C'est beau un plan de développement, c'est des belles idées là, mais ça change pas ce que vous faites, ça change pas votre façon d'agir, ça change pas vos attitudes. Réveillez-vous !*¹⁶¹

Au cours de la session d'hiver, au moins une cinquantaine de personnes se sont adressées à l'animateur pour lui demander des comptes au sujet du plan de développement, convaincues que le plan avait été mis sur une tablette. Dans le journal syndical des enseignants, on est revenu régulièrement, avec une certaine ironie, sur le mystérieux silence entourant le plan de développement depuis son adoption par le C.A. alors qu'il en avait été tellement question durant son élaboration. Selon l'animateur, c'est ce type de *pression du milieu* qui a fini par inciter les directions à agir. Mais même lorsque des choses concrètes ont commencé à se produire indiquant que le plan de développement était pris en charge, dans la tête des gens, «*il subsistait comme un doute, un questionnement pas rapport à ça*»¹⁶².

Cela dit, l'une des premières manifestations visibles de la prise en charge du plan de développement par un service est venue des ressources matérielles. On se souviendra que plus d'un dans le collège souhaitait une amélioration de l'environnement physique

dans lequel s'exerce le travail. Très tôt dans le processus d'implantation, des travaux de peinture ont été réalisés, de la couleur a été mise sur les murs un peu partout dans le collège, des locaux, des espaces ont été réaménagés, ainsi de suite. Cela a nécessité des frais assez élevés mais un heureux concours de circonstances a permis aux autorités du collège d'agir rapidement dans ce dossier. En effet, bon an mal an, le collège disposait jusque-là d'une enveloppe budgétaire d'environ 150 à 160 000\$ par année pour les travaux de rénovation ; tout à coup, l'année même du début de la mise en œuvre du plan, l'enveloppe est passée à un demi-million de dollars. Le directeur des ressources matérielles explique :

*C'est pas un miracle. C'est que, auparavant, le Ministère gardait un gros montant et accordait des budgets spéciaux à certains collèges et ça se faisait de façon plus ou moins équitable. Autrement dit, les collèges qui étaient en bon terme avec certains professionnels recevaient plus d'argent et les autres, leurs projets étaient mis de côté ou relégués au second plan. En 88-89, ils ont décidé de répartir équitablement cette enveloppe entre les collèges au lieu de le faire de manière discrétionnaire. Ici, on est passé de 150 000\$ à un demi-million dans un an. À partir de ce moment-là, on a pu commencer des travaux. On savait qu'il y avait des murs qui n'avaient jamais été repeints depuis 1965. Ça, on le savait mais on n'avait pas d'argent pour le faire. On procédait uniquement aux urgences et souvent, les gens ne voyaient pas c'était quoi les urgences. Par exemple, réparer une chaudière à vapeur durant l'été, personne pense que c'est important mais ça coûte 100 000\$. Tu viens donc de passer les deux tiers de ton budget là-dedans. Donc, avec le demi-million, on a pu commencer à faire des choses qui étaient plus visibles pour les gens. Et c'est pour ça qu'ici, aux ressources matérielles, on a précédé de beaucoup l'échéancier prévu pour la mise en œuvre du plan de développement. [...] Si ça n'avait pas été de ce budget-là, ça aurait été beaucoup plus pénible pour la mise en œuvre. Il aurait fallu faire des choix.*¹⁶³

Ainsi, dès la première année de mise en œuvre, des changements notables ont été perçus dans l'environnement physique. Des changements ont aussi été perçus par plusieurs en ce qui regarde le climat de travail ; et ce, malgré les tensions de l'automne dont il a été question précédemment. L'animateur, par exemple, raconte :

Il y a eu des changements au niveau des relations entre les groupes d'employés et une meilleure attitude, en tout cas une plus grande ouverture, dans les relations de travail. Moi, les feed-backs que j'ai eus la première année, c'était qu'on semblait plus satisfait des relations qui se vivaient au niveau des comités représentatifs, des comités conjoints, par exemple le C.R.T. ou les comités de perfectionnement. ¹⁶⁴

Du point de vue du directeur des ressources humaines qui, rappelons-le, n'était pas favorable au départ à l'approche participative préconisée pour l'élaboration du plan, «deux personnes partageaient avec des devoirs là-dedans», lui-même ainsi que la nouvelle directrice des services pédagogiques. Il témoigne:

Pour moi, ça faisait du stock. Il y avait là, au niveau des ressources humaines, plein de devoirs à faire mais je me sentais d'attaque. Donc, je suis parti avec de bonnes intentions et je me suis approprié ce dossier-là. J'ai pédalé des grands bouts sans que ça aboutisse. Mais, enfin, on va y arriver... ¹⁶⁵

Il explique qu'il a abordé la mise en œuvre du plan avec de bonnes intentions, parce qu'il a finalement constaté que les orientations contenues dans le plan étaient intéressantes. Il ne pensait pas que les consultations produiraient de tels résultats mais, fait-il observer, «ça été le cas, alors donc chapeau aux principaux intervenants !» ¹⁶⁶. Cela dit, il s'est senti lié, obligé de donner suite au plan «sans avoir trop participé au contenu»; de son point de vue, les membres de la Direction générale se trouvaient liés parce qu'il s'agissait d'un plan voté par le Conseil d'administration :

On s'est senti définitivement lié. Il y avait des devoirs à faire face au Conseil d'administration. On est quand même des officiers supérieurs et quand le Conseil décide quelque chose... Souvent, des fois, c'est nous qui l'amenons à décider des choses... Mais, cette fois-là, c'est eux qui ont consigné la résolution, la volonté populaire, si je peux me permettre de dire ça comme ça là. ¹⁶⁷

Le directeur des ressources humaines explique lui-même qu'il s'est d'abord attaqué à des dossiers «positifs» ne soulevant pas la controverse, à des projets «non

contestés». Il en donne pour exemple *«le programme d'aide au personnel»*. Il explicite ainsi :

*On a là une problématique assez bien définie. On a là un intérêt commun (administration et syndicats), pas non négociable mais non contesté. Il s'agit donc de mettre en place quelque chose qui va être le meilleur produit pour ce qu'on cherche à régler comme problématique.*¹⁶⁸

Le directeur des ressources humaines va s'adjoindre un enseignant du département de travail social lequel vient précisément de compléter un stage sur le thème des programmes d'aide aux employés dans la grande entreprise. Cet enseignant raconte qu'au cours de son stage, il a eu l'occasion *«de lire à peu près tout ce qui existait comme littérature là-dessus»* et de faire une analyse complète des différents types de programme d'aide en vigueur dans des banques, des institutions scolaires ou dans l'industrie; il résume ainsi: *«J'étais pas mal au fait des types de programme qui s'offraient puis des types de démarche d'implantation aussi»*¹⁶⁹. Cet enseignant se verra accorder une libération d'enseignement de deux jours par semaine afin de travailler sous l'autorité du D.R.H. à l'élaboration puis à l'implantation, dans les meilleurs délais, d'un programme d'aide local.

Ils vont procéder sur la base d'une vaste consultation et vont associer à la démarche les syndicats du collège. Selon l'enseignant, c'est lui qui a proposé au D.R.H. d'adopter une approche participative pour l'élaboration et le suivi du programme d'aide au personnel. Pour cette personne-ressource, il était important que le programme soit élaboré collectivement, c'est-à-dire qu'il se réalise avec le concours des différents groupes concernés *«et non en vase clos comme s'il s'agissait d'un projet de la direction, un programme patronal»*. Après tout, explique-t-il, *«on avait fait le plan de développement toute la gang ensemble, alors on n'était pas pour faire le programme*

*d'aide en catimini, dans un bureau»*¹⁷⁰. Cet enseignant raconte qu'il a discuté de sa vision des choses avec le D.R.H.:

Je lui ai dit: si tu veux un programme patronal, qui sera une réalisation du collège, qui sera géré par le collège, qui sera géré par la direction des ressources humaines alors, fais-le. Tu as des modèles, fais-le. Moi, ce n'est pas mon orientation. Ce que je propose pour l'élaboration, ça va dans le sens de la démarche du plan de développement, c'est qu'on va consulter les gens. D'abord, on va informer les gens de ce que c'est un programme d'aide au personnel, parce qu'il faut vraiment démêler ces affaires-là. Puis, on va les consulter sur ce qu'ils veulent. Puis, on va les inviter à faire un comité conjoint et à définir eux-mêmes un protocole d'entente pour une gestion conjointe du programme d'aide, pour que ça appartienne à l'ensemble des groupes du collège et non que ce soit juste l'affaire de la direction. Moi, c'est la démarche que je propose et dans laquelle j'accepte d'embarquer. Si à la direction, vous acceptez ça, à ce moment-là on y va.
171

Le directeur des ressources humaines, de son côté, avait plutôt songé au départ à «imposer» un programme; il connaissait ce dossier pour y avoir travaillé à la Fédération des cégeps à titre de président de la Commission des affaires de relations de travail et de ressources humaines. Mais il a plutôt accepté la proposition de l'enseignant de travail social, sous condition toutefois. Il fallait d'abord en parler aux différents comités de relations de travail (C.R.T.) et obtenir le consentement des dirigeants syndicaux. La réponse des syndicats a été positive sauf de la part du syndicat des professionnels. Une fois de plus, du point de vue des professionnels, comme cela avait été le cas lors de la libération de l'animateur qui était aussi un enseignant, se posait le problème de la libération d'un enseignant pour faire le travail d'un professionnel. Et justement, l'un des enjeux majeurs pour les professionnels dans le contexte du moment qui en était un de négociations collectives, rappelons-le, était précisément la reconnaissance de la spécificité de leur travail dans les collèges. Le syndicat a donc déposé un grief de plus relatif à cette question, comme il l'avait fait suite à la libération de l'animateur. Mais cela n'a pas empêché finalement le D.R.H. et l'enseignant d'aller de l'avant avec le projet, suivant les grandes orientations proposées par l'enseignant de travail social.

Cet enseignant conçoit et réalise d'abord un programme d'information aux membres, puis des consultations s'amorcent. Les membres ont été conviés à des réunions, tenues à différents moments, sur une période de deux ou trois semaines. Environ une centaine de personnes, au total, ont assisté à ces rencontres réunissant les gens sur la base «*du moment où ils étaient disponibles*» et non par groupes d'employés¹⁷². Dans la foulée de ces réunions, on a demandé aux participants de répondre à un questionnaire au sujet du type de programme souhaité. Les données générées par le questionnaire ont ensuite été compilées et ont servi d'assises à l'élaboration d'une proposition pour un programme d'aide «*qui partait de ce que les gens avaient dit*»¹⁷³. Cette proposition a été élaborée conjointement, avec des représentants syndicaux. Puis, chacun d'eux est retourné dans son instance pour débattre la proposition initiale, proposer certains amendements, etc. Il faudra environ deux mois pour finaliser une proposition conjointe pour le programme d'aide. Toutes les parties ont signé l'entente, y compris le syndicat des professionnels. À partir de là, précise l'enseignant:

*On a procédé à l'appel d'offres, puis on a fait des entrevues de sélection, tout le comité ensemble, et on a choisi une firme de professionnels pour nous offrir le service.*¹⁷⁴

Ainsi, un peu plus d'un an après l'adoption du plan de développement par le C.A., les employés du collège pouvaient bénéficier d'un programme d'aide. Un programme qui est «*chromé*», de l'avis du D.R.H.:

*C'est un des plus beaux. On voit d'ailleurs notre dépliant aujourd'hui, repris dans différentes organisations. Alors, on est solide là-dessus. C'est un beau programme, c'est un programme complet et on en est très fier.*¹⁷⁵

Selon lui, un important travail d'information a été réalisé auprès des membres :

*Il faut que les gens comprennent bien que dans un programme comme ça, il y a des notions de confidentialité, il y a des garanties. Il faut que les gens sachent que ce n'est pas un professionnel de l'interne qui donne ces services-là. Enfin, il y a un paquet de garanties à donner pour que les gens puissent y adhérer librement et aient le sentiment que c'est vraiment pour eux autres et non pas que c'est un programme patronal pour s'immiscer dans leur vie.*¹⁷⁶

Après l'implantation, un comité de six personnes réunissant des employés de soutien, des enseignants et des professionnels non enseignant, a été formé pour assurer le suivi du programme. Il s'agit pour ce comité de voir à ce que le contrat de base liant le collège et la firme extérieure soit respecté ; il s'agit aussi pour le comité de jouer un rôle proactif dans l'organisation de certaines activités incluses dans le programme et touchant des thèmes tels que le stress. Sur ces thèmes, le comité organise des semaines d'activités : vidéos, conférences, session d'évaluation par des psychologues, etc. Au sujet des personnes impliquées dans le comité, le directeur des ressources humaines dira : *«c'est des forces du milieu ce monde-là»*¹⁷⁷. Au terme de la première année d'implantation, ce comité *«a fait une vérification sur la connaissance, la perception et l'utilisation du programme d'aide»*, raconte l'enseignant de travail social, membre de ce comité, qui ajoute que les membres ayant répondu au questionnaire, ont alors exprimé *«un degré assez élevé de satisfaction»*¹⁷⁸.

Le programme d'aide aux employés, réalisé sous la gouverne du service des ressources humaines, sera remarqué par tous les membres dans l'organisation. C'est généralement la première manifestation concrète du plan de développement dont les personnes rencontrées en cours d'enquête vont nous parler.

On se souviendra que le directeur des ressources humaines devait aussi élaborer une politique de gestion des ressources humaines ainsi qu'une politique de perfectionnement. Au chapitre des politiques institutionnelles, les choses sont allées beaucoup moins rondement que dans le cas du programme d'aide. En effet, au terme des

trois années prévues à l'échéancier d'implantation et alors qu'elles constituaient pourtant des recommandations identifiées comme prioritaires par le milieu, ni l'une ni l'autre de ces politiques n'est encore adoptée. En se référant d'abord à la politique de gestion des ressources humaines, le D.R.H. confirme :

*On est toujours dans notre plan de travail. J'ai produit plusieurs documents de plusieurs pages là-dessus. Et, dans le cas du perfectionnement, j'ai produit une politique institutionnelle. Mais ni l'une ni l'autre de ces politiques-là ne sont aujourd'hui adoptées.*¹⁷⁹

Au sujet de la politique de perfectionnement, il dit que l'élaboration de cette politique n'est plus dans ses priorités de travail. Il explique qu'il n'arrive pas à rallier les membres de la Direction générale sur des orientations fondamentales qui, à son avis, doivent se discuter et se décider en régie. Selon lui, il importe que les contenus d'une politique institutionnelle soient partagés par le directeur général et par les autres directeurs de services sinon, «c'est voué à l'échec». Il explique qu'il pourrait toujours écrire une politique, la diffuser et même la faire accepter par le C.A. mais, de son point de vue, tout ceci n'aurait guère d'utilité si les directeurs mettaient ensuite ladite politique sur une tablette. Il estime par ailleurs que le collège fait déjà beaucoup en matière de perfectionnement, suffisamment en tout cas pour qu'il soit possible «*de répartir équitablement les sommes réservées au perfectionnement*». Il précise cependant :

*Je n'ai pas réussi à trouver des lignes directrices qui feraient l'affaire de tout le monde dans le collège. [...] Je ne suis pas convaincu que l'on veuille, au niveau institutionnel, en faire une politique écrite parce que l'absence de politique, ça permet d'utiliser un pouvoir discrétionnaire pour investir dans tel ou tel secteur.*¹⁸⁰

Au sujet de la politique de gestion des ressources humaines, il dira qu'il se heurte au même problème :

*Je n'avais pas vu dans ce dossier-là le pouvoir discrétionnaire, la chasse gardée de certains membres de la direction. Donc, je me suis aperçu qu'il fallait y aller avec des pincettes. [...] Moi, je suis un peu pris avec ça. Je ne peux pas aller à la vitesse que je voudrais. Si j'avais été à ma vitesse là-dedans, il aurait fallu que je bulldoze un peu mes collègues gestionnaires pour leur imposer une façon de penser.*¹⁸¹

Pourtant, précise-t-il :

*J'ai un document pas mal final sur une philosophie de gestion auquel va se greffer une politique, c'est-à-dire l'émission de certains principes importants en matière de gestion et auxquels on va pouvoir raccrocher tous les programmes qu'on a mis de l'avant (par exemple : le programme d'aide aux employés, le programme d'accès à l'égalité, le programme d'achat de micro-ordinateurs, etc.). Alors donc, c'est un dossier assez avancé qui doit cependant être réalisé par les membres de la Direction générale et tous les cadres, étant précisé que la consultation populaire sur le plan de développement a déjà défini certaines orientations qui devraient être privilégiées dans ça. Alors donc, on prend pour acquis que ce sera un document de gestion, une politique de gestion des ressources humaines. Mais encore là, chaque chef de services veut régner dans son royaume et il n'est pas évident qu'une politique fasse l'affaire de tous les gestionnaires. [...] Je m'aperçois que si ça vient de moi, c'est perçu comme une intrusion dans le royaume d'un individu. Puis ça, c'est toujours mal perçu. Ici, dans le collège, chaque chef de services est autonome et la Direction des services pédagogiques, par exemple, voit une espèce d'intrusion dans son royaume quand je parle de gestion des ressources humaines. [...] C'est pour eux autres, quelque chose qui n'est pas touchable par la Direction des ressources humaines.*¹⁸²

À défaut de rallier ses collègues, le directeur des ressources humaines a procédé par une stratégie de petits pas, ainsi qu'il l'explique lui-même. En d'autres termes, il a installé à la pièce ou encore, réactivé certains programmes ou certaines activités qui, selon ses propres dires, constituent autant de «*petits programmes*» et de «*gestes concrets*» traduisant déjà une certaine conception de la gestion des ressources humaines. Ainsi, la mise en place des programmes d'accès à l'égalité, d'aide aux employés ou de soutien à l'achat d'un micro-ordinateur, la réactivation de certaines procédures d'attribution des sommes consacrées au perfectionnement en vue d'un partage équitable

des ressources, la remise sur pied du club social et de l'activité de reconnaissance du personnel (une soirée aux deux ans), sont autant d'exemples qui, selon lui, témoignent d'une valorisation du personnel : *«pour que chacun puisse se réaliser et par conséquent, devenir un meilleur producteur de services»*¹⁸³. Mais, ajoute-t-il, *«il reste qu'il faut avoir un discours cohérent, un discours transparent par rapport à notre gestion et c'est ça que j'ai de la difficulté à coucher sur papier»*¹⁸⁴.

Le directeur des ressources humaines expliquera au cours de l'entrevue qu'il a amorcé le travail d'implantation dont il avait la responsabilité par la mise en place du programme d'aide au personnel *«parce qu'il s'agissait d'un programme évident, populaire et facile»*; il avouera avoir pensé qu'il en irait de même avec le développement organisationnel mais, dit-il, *«ce n'est pas du tout le cas»*¹⁸⁵. Selon lui, un manque de temps, des conjonctures peu propices, et même les humeurs des uns et des autres, expliqueraient la lenteur dans le dossier des politiques institutionnelles; bref, il y aurait *«toujours un petit quelque chose qui déstabilise»* et il y aurait aussi *«des mentalités à changer»*:

*Les contraintes viennent des mentalités à changer. Et là, je ne parle pas de l'employé de soutien ou du prof., je parle de mes pairs qui ne sont pas convaincus de l'importance des programmes que je développe ou des politiques que je mets de l'avant. [...] Il y en a qui n'ont pas la même vision de l'humain que moi je peux avoir. Dans une organisation, c'est peut-être le rôle premier d'un directeur des ressources humaines de faire que les gestionnaires composent avec des ressources pas toujours parfaites mais en précisant qu'eux autres non plus ne sont pas toujours parfaits. Et plus souvent qu'autrement, leurs imperfections sont plus irritantes que celles des employés dans la réalisation d'une mission. Enfin donc, il faut travailler avec les individus en place et il faut prendre le temps de les changer et ça, bien ça ne se fait pas dans une journée.*¹⁸⁶

Enfin, concernant la seconde priorité, soit *une gestion responsabilisante*, constituant l'autre volet de l'axe de développement *valorisation des ressources humaines* identifié dans le plan institutionnel, le D.R.H. explique que tout le monde ne veut que le

meilleur de la décentralisation, c'est-à-dire plus de pouvoir au sein du service ou du département: *«on veut plus de responsabilités, être mis à contribution, être associés à la production...»*. Mais, explique-t-il, gérer ce n'est pas toujours facile puisqu'il faut faire des choix souvent difficiles, régler des problèmes de comportement chez certains individus, faire des choix pour modifier des pratiques de travail, etc. Selon lui, le chef de service raisonne ainsi:

*[...] pour mille et une raisons, des fois par manque de connaissances, des fois parce qu'il sait que le lendemain de ses choix difficiles il va devoir vivre avec son personnel, alors il dit: décentralisons tout ce qui est facile et positif puis la slush, retournons ça dans la chaise du D.R.H.*¹⁸⁷

De son point de vue, les chefs de services ne sont pas prêts à vivre la responsabilisation, l'imputabilité, allant de pair avec une décentralisation; il estime qu'il faut donner d'abord à ces personnes *«un certain perfectionnement»* parce qu'elles ne sont pas toutes prêtes à cela:

*Ça veut dire qu'on leur trouve des perfectionnements adaptés, qu'on leur choisit les meilleures ressources pour pouvoir leur permettre de faire leur boulot. On leur donne des programmes de développement, des programmes de gestion en support et qu'on leur organise différentes activités pour leur permettre de mieux atteindre leurs objectifs. C'est ça notre rôle fondamental. Bien sûr, quand il arrive des problèmes difficiles, on est plus présent puis on peut les supporter, leur donner un support légal au niveau des arbitrages par exemple, etc. Notre rôle principal c'est de les aider à faire en sorte que chacun puisse dispenser les meilleurs services dans son unité.*¹⁸⁸

Bref, conclut-il, *«il y a encore du chemin à faire»*. Mais il dit qu'il est *«très positif par rapport à ce qui reste à faire»* et il pense qu'il sera possible de trouver *«un terrain d'entente»* avec les membres de la direction pour *«situer la gestion des ressources humaines comme une réalité claire pour tout le monde, une façon de faire qui soit assez bien partagée par tout le monde»*¹⁸⁹.

En ce qui regarde le troisième axe du plan de développement, soit *la qualité de la formation* auquel se rattachent les priorités *encadrement de l'apprentissage, animation pédagogique et innovation pédagogique*, c'est une nouvelle directrice des services pédagogiques (D.S.P.) qui a eu à vivre l'implantation. Cette personne a été embauchée au cours de l'année qui a suivi la démission du D.S.P. ayant vécu les débuts de la démarche relative au plan de développement. La nouvelle D.S.P. est arrivée en poste au moment où la «Proposition globale de développement» était sur la table; elle raconte:

*Quand je suis arrivée, le fruit des consultations était disponible dans une première version organisée. C'était très riche pour moi, parce que d'habitude quelqu'un qui arrive en poste doit se donner six à huit mois pour faire le tour du jardin. Pour moi, le tour du jardin avait été fait dans un processus institutionnel. Alors, je cueillais les fruits. Je participais à la récolte. Mon souci était de voir ce qu'il y avait là-dedans et me l'approprier.*¹⁹⁰

Elle explicite ainsi:

*Vous comprenez, moi, j'arrive et l'analyse diagnostique est faite. [...] Quand je suis arrivée comme DSP, j'ai grandement bénéficié du fait que l'institution avait fait une démarche diagnostique et de positionnement par rapport à un certain nombre de thématiques et cela reflétait des attentes, des besoins. Alors, pour moi, ça été un premier mandat facile parce que, dans le fond, j'avais à faire certaines choses clairement énoncées. Autrement dit, j'avais le phare pour m'orienter.*¹⁹¹

Ainsi, contrairement au D.R.H. qui estimait se retrouver avec «des devoirs à faire», la nouvelle D.S.P. considère être arrivée au bon moment pour profiter d'une opportunité incroyable. Elle explique qu'elle a lu tous les documents relatifs au plan de développement, y compris tout ce qui avait été produit au cours de l'année et demie ayant précédé son arrivée en poste, qu'elle a échangé avec plusieurs personnes sur le sujet, y compris avec l'animateur responsable de la démarche et aussi, à quelques reprises, avec le directeur général. Selon elle, cela était d'autant plus nécessaire que ses services étaient appelés, comme les autres, à se prononcer l'automne suivant sur le

«Proposition globale»; elle précise qu'il fallait donc *«se faire une tête sur les dimensions concernant davantage la régie pédagogique»* puisqu'elle présumait, d'entrée de jeu, que les services pédagogiques auraient *«un rôle actif d'actualisation des choix institutionnels faits à partir de l'opération de consultation sur la proposition globale»*¹⁹².

Elle dit avoir compris rapidement que le D.G. avait porté le dossier du plan de développement et donc, *«qu'il y croyait»*; elle précise:

*Le D.G. et moi, on ne s'est pas parlé de ça pendant deux ans. Je me suis dit, il y a là quelqu'un en haut qui y croit. Moi, si je me situe comme D.S.P., je vais le faire. On va s'approprier ces mandats-là et on va faire nos réalisations avec les gens de la régie pédagogique.*¹⁹³

Elle ajoute aussi que les contenus du plan de développement, une fois adoptés, constituaient, de son point de vue, des mandats du Conseil d'administration, de la Direction générale et de la communauté collégiale:

*Personne n'a eu besoin de m'écrire mes grands mandats. J'arrive en poste et il y a un plan de développement, il y a une série d'énoncés, il y a des besoins, des attentes exprimées. Je me dis: tu te mets à la tâche puis tu t'occupes de ça et on se mobilise pour que les choses arrivent.*¹⁹⁴

À partir de là, ce qui préoccupe la D.S.P. c'est la mobilisation des sept adjoints qui forment la régie pédagogique dont elle assume la direction de même que la mobilisation du personnel enseignant. Pour elle, l'engagement des membres de la régie représentait *«une condition essentielle à la réussite»* des projets de changement à caractère pédagogique portés par le plan de développement. Elle constate que *«la tâche des adjoints, ce n'est pas moi qui la fait»* et elle ajoute qu'elle *«n'enseigne pas non plus au quotidien»*; de son point de vue, il fallait donc trouver *«quelque chose qui soit partagée pour que la synergie se crée»*. *«Je ne peux pas pousser toute seule»*, précise-t-elle¹⁹⁵.

Voici comment elle résume le discours qu'elle a tenu alors à ses adjoints:

*Dans quoi vous sentez-vous prêts à investir et quels sont les défis que vous êtes prêts à partager (elle pèse ici chacun de ses mots) et auxquels vous allez vous associer comme acteur important pour que les choses arrivent? Ça été ça mon questionnement à la régie pédagogique, une régie que je ne connaissais pas puisque j'arrivais.*¹⁹⁶

Au moment de la présentation des avis, des mémoires et de la tenue des audiences publiques, la D.S.P. siège sur le comité des audiences et n'y a vu que des avantages. Elle explique qu'un D.S.P. «vit d'habitude avec la pédagogie», alors que là, elle «vivait avec le collège» en entier. Elle a eu en main «tous les rapports» et elle «a vu tout le monde: les gens de partout, les syndicats, les différents services», précisant du même souffle que tout le monde l'a vue aussi:

*J'étais dans la vraie vie. J'ai fait le tour de la planète en peu de temps. Ça été très riche et très branché avec le monde aussi. Parce qu'en même temps que moi, je les voyais, eux, ils me voyaient aussi. Donc, ça été la première rencontre. Ça été un moment très marquant.*¹⁹⁷

Entre le moment des audiences publiques et l'adoption des contenus du plan par la C.A., quelques mois se sont écoulés. La D.S.P. dit que cette période en a été une «d'incubation» au cours de laquelle elle a commencé à esquisser un plan d'action des services pédagogiques collé au plan de développement. Cela était tout à fait possible puisque «on connaissait déjà les éléments, les contenus du plan».

Elle raconte qu'en sortant de la réunion du C.A., elle avait l'échéancier de réalisation à la main et elle s'est dit: «pour moi, maintenant, le plan de développement, c'est ça». Elle se souvient du directeur général ayant alors déclaré devant le Conseil qu'il appartenait à chacun des services concernés d'assurer le suivi: «après, on n'en a jamais reparlé. Ça n'a jamais été l'objet, en tant que tel, de discussions à la Direction

générale». Pour sa part, dit-elle: *«moi, je suis partie avec l'échéancier et les thématiques, je suis revenue dans mon bureau et j'ai ouvert ça»*¹⁹⁸.

Par rapport à la première année d'implantation, suivant l'échéancier fixé par le Conseil d'administration, les services pédagogiques étaient interpellés sur *l'aide aux étudiants et l'encadrement de l'apprentissage*. La D.S.P. estimait que certaines priorités identifiées dans le plan *«touchaient certaines dimensions des services aux étudiants»*. Selon elle, il y avait des éléments relatifs à l'aide aux étudiants qui *«touchaient certaines dimensions des services aux étudiants»*; elle précise que sur des thèmes tels que *la croissance personnelle ou l'intégration aux études collégiales*, les deux services *«devaient forcément se rencontrer»*. Après en avoir convenu avec le D.G., la directrice des services pédagogiques a donc pris l'initiative d'une intervention auprès du directeur des services aux étudiants (D.S.A.E.) afin qu'un plan d'action soit élaboré conjointement puis cosigné par les deux directions de services. Elle explique que les services pédagogiques avaient quand même à écrire un plan d'action spécifique à leur champ d'action et qu'il en était de même des services aux étudiants qui avaient *«eux aussi à écrire un plan bien à eux par rapport, par exemple, à la dimension animation culturelle, sportive et communautaire»*, mais, précise-t-elle:

*Il y avait dans le plan, des dimensions concernant à la fois les services pédagogiques et les services aux étudiants. Ça, c'était absolument important pour moi, pour la communauté collégiale, qu'on retrouve les SAE et les services pédagogiques ensemble, qu'ils fassent un joint quelque part, qu'on fasse des passerelles et que cela soit visible. C'est donc un objectif que je m'étais donné comme DSP: reserrer les liens avec les services aux étudiants.*¹⁹⁹

Pour travailler sur le plan conjoint, la D.S.P. va s'adjoindre une personne-ressource d'expérience soit l'enseignant de philosophie, celui-là même qui avait agi comme animateur lors de la phase d'élaboration du plan de développement. La D.S.P. a demandé au D.G. de libérer à nouveau cet enseignant afin qu'il puisse venir travailler

avec elle en tant que chargé de projet. La directrice et le D.G. s'entendaient à l'effet qu'il y avait *«du gros boulot à faire aux services pédagogiques et que ce boulot-là devait s'inscrire dans une continuité et se faire avec des personnes crédibles et bien articulées»*²⁰⁰.

L'une des premières tâches confiées à l'ex-animateur, qui allait finalement devenir conseiller pédagogique un peu plus tard et pour de bon, a été de réaliser une analyse diagnostique un peu plus fine sur certaines thématiques du plan de développement qui concernaient les services pédagogiques et par rapport auxquelles aucune donnée précise n'existait (ex.: données exactes relatives aux cheminements scolaires des étudiants du collège). Ainsi, un certain nombre d'études locales et d'analyses poussées ont été effectuées notamment au sujet des besoins d'aide et d'encadrement des clientèles étudiantes. C'est dans la foulée de ce travail qu'un document conjoint a été produit et cosigné par les services pédagogiques et les services aux étudiants; ce document porte le titre de *La réussite, une affaire à suivre: orientations et propositions pour un plan d'action*²⁰¹. Il y a eu aussi plusieurs journées pédagogiques consacrées à un travail *«avec le monde»* afin de valider les orientations sur cette thématique et des comités aviseurs ou réacteurs ont été mis sur pied suivant le même modèle que lors de la phase d'élaboration du plan de développement. Ces comités réunissaient des cadres des services aux étudiants, des cadres des services pédagogiques, des enseignants, des professionnels des S.A.E. et des services pédagogiques et parfois même des employés de soutien *«lorsque cela était requis»*. Cette démarche de planification stratégique a permis d'établir des consensus sur des orientations de fond, des priorités annuelles, le rôle de l'enseignant *«comme premier agent responsable de l'apprentissage»* ainsi que sur la nécessité d'une concertation entre les intervenants. La D.S.P. commente ainsi le travail accompli à l'époque au collège sur le thème de la réussite:

*Ça, je trouve que c'est un bon coup. Alors que le réseau (à la même époque) était inondé de dossiers sur les échecs et les abandons, nous au cégep, on parlait déjà de la réussite. Et ça, je peux me l'approprier un peu. Quatre ans plus tard, le discours du réseau devient le discours de la réussite.*²⁰²

Le document *«La réussite, une affaire à suivre»* a été d'abord validé par la régie pédagogique puis a été présenté à la Commission pédagogique ainsi qu'à l'assemblée des r.c.d.; il a été ensuite repris en régie pédagogique afin d'y apporter certains ajustements et *«revalider l'adhésion de la régie dans son engagement à faire des choses»*²⁰³ et enfin, présenté à la Direction générale. Entre-temps, l'ex-animateur et les comités aviseurs travaillent à l'articulation d'un plan d'action spécifique *«pour chacune des grandes têtes de chapitres qui avaient été retenues dans les orientations»*²⁰⁴.

De son côté, la D.S.P. prépare et présente un mémoire au Conseil des collèges témoignant de la vision et des valeurs qui sous-tendent l'action des services pédagogiques du collège²⁰⁵. Elle explique:

*Ça été pour moi et pour les services pédagogiques, et pour moi particulièrement, une belle occasion de prendre du temps pour écrire notre vision et notre philosophie. Le mémoire vient camper une vision des années 2000. C'était la première fois qu'aux services pédagogiques on partageait nos valeurs, nos principes et notre vision.*²⁰⁶

À peu près à la même époque, la D.S.P. demande aux départements d'établir de façon concomitante leur bilan annuel et leur plan de travail départemental s'ils souhaitent obtenir un soutien véritable des services pédagogiques. Auparavant, les départements avaient l'habitude de fournir *«une liste d'épicerie et des demandes»* quand ce n'était pas purement et simplement une photocopie de l'extrait de la convention collective se rapportant au plan de travail départemental. En contrepartie, la D.S.P. s'engage à répondre avec diligence aux besoins exprimés et à rencontrer en face-à-face

chacun des départements du collège, au moins une fois par année, «pour parler ensemble»; elle précise:

*Au début, les premières années, les départements ne discutaient que de demandes matérielles et budgétaires. Là (maintenant), on parle de pédagogie puis d'orientations. Puis on manque toujours de temps!*²⁰⁷

Les années d'implantation se caractérisent aussi, pour les services pédagogiques, par de nombreuses actions pour informer l'ensemble des acteurs à l'interne au sujet de la façon dont sont gérés plusieurs aspects importants de l'organisation scolaire dans le collège, par exemple les horaires, les cours complémentaires, etc. De plus, le volet *animation pédagogique* a été beaucoup développé, sous la gouverne de l'ex-animateur, dans une optique de perfectionnement continu. Ainsi, de nombreuses activités à l'interne viennent nourrir et soutenir la réflexion et l'intervention pédagogiques:

*On a beaucoup d'activités institutionnelles du type séminaires, colloques, journées pédagogiques, qui ont une dimension perfectionnement, par exemple sur les valeurs des jeunes, la motivation, les styles d'apprentissage, l'actualisation du potentiel intellectuel, l'approche-programme, etc. Il n'y avait rien avant comme information pédagogique. Il y a maintenant un journal pédagogique. Il y a aussi des conférences éducatives et des conférences midis, etc.*²⁰⁸

La D.S.P. estime la participation des membres à un peu plus de la moitié du personnel; elle commente ainsi cette participation:

*Cent vingt-cinq à cent cinquante personnes, moi, je trouve que c'est excellent. C'est plus de la moitié du monde. [...] On dit qu'une organisation est dynamique et se développe quand 10% du monde s'engage et se mobilise. Alors moi, je trouve que la participation chez nous est excellente.*²⁰⁹

De plus, beaucoup de travail a été accompli par différents comités ad hoc, travaillant de concert avec les services pédagogiques, en matière de développement, de

révision et d'évaluation des programmes de formation. De nouvelles modalités de formation ont aussi été mises en place: implantation de l'alternance travail-études, reconnaissance des acquis, approche-programme (comme modalité d'aide à l'apprentissage par une meilleure concertation des intervenants au sein des départements), mise sur pied de centres d'aide à l'apprentissage, horaire individuel adapté, projets d'encadrement pour les nouveaux étudiants (première année, première session), etc. La D.S.P. résume ainsi:

*Les gens sentent que la pédagogie s'occupe de la pédagogie. Dans la foulée du plan de développement, on a amélioré, consolidé des choses existantes, mais on a aussi innové. En fait, tout le temps, on était dans l'ordre de la consolidation et dans l'ordre de l'innovation. On a été le premier collège à l'est du Québec et le deuxième ou troisième au Québec à implanter l'alternance travail-études. Ça, c'est important comme modalité nouvelle, décroisée, branchée sur la vraie vie.*²¹⁰

Du côté des services aux étudiants, le directeur estime que le plan de développement est venu renforcer des pratiques d'animation déjà existantes dans le collège et favorisant la participation des étudiants aux affaires qui les concernent directement. Cela dit, le plan a eu aussi un autre effet sur les S.A.E.:

*Ça nous a fait réaliser où il fallait mettre nos priorités: les nouveaux étudiants de première année, première session. Avant ça, on s'adressait à la population étudiante en général. Tandis que là, on met l'accent sur les étudiants de première année.*²¹¹

Ainsi, les services aux étudiants se sont impliqués activement pour renouveler l'accueil, l'intégration et l'encadrement des nouveaux étudiants, en collaboration avec les départements, les conseils de programmes et les conseils étudiants. Dans l'optique de mieux contrer les abandons et les échecs, particulièrement nombreux en début de parcours collégial, plusieurs professionnels du service de psychologie et d'orientation ont travaillé de concert avec des membres des services pédagogiques, au sein de comités

formés par l'ex-animateur, à la mise au point d'instruments de dépistage des étudiants en difficulté ainsi qu'à l'élaboration d'un système d'encadrement pour l'aide à l'apprentissage de ces étudiants.

Le directeur des services aux étudiants précise aussi qu'un important travail a été accompli par le service de l'aide financière ainsi que par le service de pastorale pour réajuster certaines pratiques en vue de mieux répondre aux besoins de la clientèle étudiante au régulier.

5.5.3 La dynamique socio-politique caractérisant la phase d'implantation

Au cours de la phase de mise en oeuvre des projets de changement portés par le plan de développement, chaque service a été, ni plus ni moins, renvoyé à lui-même. Il faut se rappeler la déclaration faite à cet égard par le directeur général devant les membres du Conseil d'administration, au moment même de l'adoption du plan. La phase d'implantation allait aussi s'amorcer sur la base d'un important rendez-vous manqué lors de la rentrée marquant le début de la mise en oeuvre. Ce rendez-vous manqué ainsi que la déclaration initiale du D.G. au Conseil d'administration allaient en quelque sorte donner le ton à ce qui allait suivre. Le silence quasi total du directeur général sur le plan de développement au cours de toute cette période, sa présence extrêmement discrète sur le terrain des opérations, son absence à l'avant-scène en tant que leader d'un plan dont l'organisation venait de se doter, apparaissent pour le moins étrange. Cela l'est moins lorsqu'on se rappelle que, de son point de vue, marqué par un esprit d'entreprise, le plan de développement du collège n'en était pas vraiment un parce que trop exclusivement centré sur la consolidation et le développement à l'interne.

Ainsi, dans certains services, comme celui des ressources matérielles, on s'est empressé de retourner sur son propre terrain, pour retrouver ses routines de gestion et ne se préoccuper que de ce qui, dans le plan, relevait directement de sa responsabilité (ex.: rénovation de l'environnement physique). Personne n'a assuré la coordination d'ensemble du travail de mise en oeuvre du plan de développement réalisé par chacun des services, ni cherché à y associer l'ensemble du personnel de la même manière que ce dernier avait été associé à l'élaboration. Il n'y a pas eu non plus d'informations périodiques fournies à l'ensemble des acteurs de l'organisation sur l'état d'avancement des projets de changement, ni de suivi global du processus d'implantation; cela, contrairement à ce qui s'était passé au cours des deux phases précédentes. Les hautes instances telles que la Direction générale et le Conseil d'administration n'ont apparemment demandé des comptes à personne, n'ont procédé à aucun bilan ni à aucune évaluation des résultats et rien, au moment de l'enquête sur le terrain, ne laissait présager qu'il en serait autrement dans un futur immédiat. L'absence d'un dispositif de suivi du processus d'implantation de même que l'absence d'informations diffusées à tous les acteurs du collège a laissé croire à plusieurs que le plan avait *«fini en queue de poisson»*²¹².

La plupart des individus rencontrés en entrevue durant l'enquête sur le terrain qui sont simples membres et non les cadres de l'organisation, ont déclaré que le plan de développement n'était plus, depuis longtemps, un objet de discussion ou de préoccupation dans leur département, leur service ou leur syndicat. Ils étaient d'ailleurs plutôt étonnés que le plan fasse l'objet d'une recherche et ils affirmaient d'emblée n'avoir pas grand-chose à dire sur le sujet. Ce n'est qu'au terme d'un entretien d'une durée moyenne d'une heure et demie, après avoir fait le tour du processus dans son ensemble et des changements qu'ils avaient observés au cours des dernières années dans le collège, qu'ils finissaient par conclure, tout compte fait, que le climat de travail était meilleur, que beaucoup de projets avaient été réalisés et que plusieurs transformations notables

s'étaient produites dans les us et coutumes du collège. Ils ont énuméré, raconté et même détaillé toute une série de changements constatés en lien avec les quatre axes de développement du plan: *valorisation du personnel, qualité de la formation, écoute de la collectivité étudiante et ouverture aux besoins du milieu*. Certains d'entre eux ont même remercié la chercheuse pour leur avoir permis de prendre conscience de tout cela. Un tel phénomène ne relève pas de l'anecdote mais est symptomatique de l'ignorance dans laquelle les membres ordinaires ont été tenus durant la phase d'implantation.

Même parmi les acteurs qui se sont engagés plus activement au cours de la phase d'implantation, dans l'un ou l'autre des projets de changement portés par le plan, plusieurs déplorent que le processus n'ait pas été vécu avec la même mobilisation, le même dynamisme et la même transparence constatés lors de la phase d'élaboration du plan²¹³.

La plupart des acteurs, parce que non informés de ce qui se déroulait sur le terrain en phase d'implantation, ont très rapidement perdu de vue l'évolution des divers projets de changement portés par le plan de développement. Cela, d'autant plus facilement que ces projets étaient placés sous la responsabilité des services et que, dès lors, ils se confondaient ni plus ni moins avec toutes les autres activités, routines et autres actions habituelles de chacun des services. La plupart des acteurs, y compris de D.G., en sont venus à ne plus pouvoir départager le quotidien des services de ce qui découlait plus directement du plan de développement.

Il aura fallu l'initiative d'une poignée d'individus proactifs, agissant de leur propre chef et sur leur propre base, pour que s'instaurent et se maintiennent non seulement une concertation mais aussi des collaborations entre membres (à travers des comités principalement), entre services et avec les départements (services pédagogiques et services aux étudiants). La nouvelle directrice des services pédagogiques et l'ex-

animateur, devenu conseiller, ont travaillé tous deux en ce sens de même que l'enseignant de travail social sans qui le programme d'aide n'aurait pas été ce qu'il est devenu. Sans ces trois acteurs, il y a fort à parier que le directeur des ressources humaines ainsi que le directeur des services aux étudiants seraient restés exclusivement sur leur terrain spécifique comme l'a fait le directeur des ressources matérielles.

La détermination de la D.S.P., de l'ex-animateur et de l'enseignant en travail social, a conduit à la mise en place et au maintien de dispositifs de concertation et de collaboration (ex.: le comité du programme d'aide au personnel) ainsi qu'au développement de nouvelles façons de faire lorsqu'il s'agit de réaliser des projets. Plusieurs catégories d'acteurs ont bénéficié des retombées de ces nouveaux modes d'action collective, notamment les étudiants, principalement à cause des nombreuses réalisations à caractère pédagogique accomplies à travers l'effort conjoint des services pédagogiques et des services aux étudiants. Le directeur des services aux étudiants, par exemple, estime que le travail conjoint, accompli par les services pédagogiques et les services aux étudiants, a été *«une belle réussite comme structure d'animation, comme méthode de sensibilisation des gens aux besoins et aux problèmes de la clientèle étudiante»*; il précise:

*Pour moi, ça a été la plus belle réussite du plan de développement. Il y a des actions concrètes qui, dans plusieurs secteurs, se continuent et qui, à long terme, vont donner des résultats.*²¹⁴

Il ajoute aussi que *«beaucoup de barrières ont été abolies en terme de concertation puis de participation, en terme de communication»*²¹⁵, cela, d'après lui, parce que les gens ont échangé sur les mêmes problématiques:

*On le voit nous autres, au niveau des services aux étudiants, lorsqu'on va demander la collaboration des enseignants dans les départements. Avant, c'était: bâdre-nous pas avec ça! Maintenant, c'est pas mal plus facile d'avoir la collaboration des départements. Là-dessus, il y a une mentalité qui a changé. Je pense qu'à la longue, les gens vont sortir de leur spécialité. On était rendu que chacun travaillait en fonction de sa spécialité, dans son petit coin. Maintenant, sur certaines questions, le service de psychologie, les aides pédagogiques et certains départements travaillent ensemble sur ces problèmes-là. Ça devient naturel.*²¹⁶

Cela dit, les principaux intéressés y ont trouvé aussi des bénéfices personnels. L'enseignant en travail social a pu réinvestir immédiatement sur le terrain les acquis d'un stage de formation qu'il venait de terminer. L'ex-animateur, en acceptant de s'associer aux services pédagogiques s'est retrouvé, une fois de plus, dans une position où il pouvait exercer une influence non négligeable sur les gens et les événements. Il assurait en même temps une certaine continuité au projet *plan de développement* auquel il avait tout de même consacré plus de deux ans de travail. En s'engageant à fond dans l'opération implantation, la D.S.P., quant à elle, y a gagné un renouvellement de mandat, une première dans l'histoire du collège. Au moment de sa demande de renouvellement de mandat adressée au Conseil d'administration, elle a fait, essentiellement, le bilan des réalisations accomplies par les services pédagogiques dans la foulée du plan de développement puis, sur cette base, elle a dégagé un point de vue prospectif²¹⁷.

Enfin, de son côté, l'action du directeur des ressources humaines s'est heurtée à un beau paradoxe. En effet, certaines des priorités identifiées dans le plan, en rapport avec l'axe de la valorisation du personnel, exigeaient des gestionnaires qu'ils modifient eux-mêmes des règles existantes lesquelles leur conviennent par ailleurs tout à fait puisqu'elles leur permettent d'exercer un pouvoir discrétionnaire. Ils n'ont pas accepté de changer ces règles en refusant de s'entendre sur les textes de politiques institutionnelles de gestion des ressources humaines et de perfectionnement, déposés par le D.R.H., et on comprend pourquoi. Il s'en est suivi une négociation interminable entre le directeur des

ressources humaines, seul porteur du projet, et ses collègues de la haute direction. Cette négociation n'a pas abouti et n'aboutira peut-être jamais, si les dirigeants persistent à reporter systématiquement le moment d'une prise de décision claire en Direction générale sur ce sujet. Cette manière de jouer le jeu est habile puisqu'elle permet de faire du sur place tout en donnant l'impression de continuer à travailler sur le dossier. Et cette manoeuvre dilatoire est beaucoup moins dangereuse politiquement que le fait de dire clairement qu'on ne veut pas concrétiser ces deux projets de changement. Les dirigeants ne sont pas prêts à courir le risque de susciter une réaction forte dans le collège en fermant définitivement le dossier. De son côté, le D.R.H. pousse le projet des politiques institutionnelles de gestion des ressources humaines et de gestion du perfectionnement mais sans trop insister toutefois; pourquoi risquer de se mettre à dos ses alliés naturels?

Cela dit, c'est le directeur des ressources humaines qui, seul, porte finalement l'odieux de ne pas avoir réalisé ce qui avait été identifié comme prioritaire par les acteurs du collège. Cependant, il a eu l'habileté de frapper un grand coup dès le départ de la phase d'implantation en réalisant, avant toute chose, un projet populaire et vendu d'avance: le programme d'aide au personnel. L'avantage que lui donnait ce programme, par rapport aux autres projets du plan, c'est qu'il ne venait d'aucune manière jouer dans les plates-bandes des autres membres de la haute direction; ce qui donnait au D.R.H. toute la latitude pour agir à sa guise. Bien que paralysé jusqu'à un certain point par ses collègues gestionnaires, il a néanmoins tiré son épingle du jeu avec sa stratégie des petits pas. En installant à la pièce une mesure ou une autre de valorisation du personnel et en réactivant certains programmes ou activités telles que l'activité de reconnaissance du personnel, les acteurs de l'organisation ont eu l'impression que beaucoup de choses ont été réalisées dans la foulée du plan par le service des ressources humaines.

5.6 Le processus dans son ensemble

Certains événements ont marqué l'entreprise de changement à chacune des trois phases de la démarche. Ces événements représentent des moments particulièrement névralgiques parce que ce qui s'est alors produit a eu une incidence majeure sur la suite du processus. Nous faisons tout d'abord référence à la négociation impliquant le directeur général et l'enseignant de philosophie, en tout début de parcours, et dont l'issue allait invalider l'entente précédente intervenue entre le D.G. et les membres de la Direction générale. C'est le modèle même d'élaboration du plan de développement qui a fait l'objet de cette négociation et l'enjeu principal était la participation de l'ensemble des acteurs de l'organisation à l'opération. Nous faisons ensuite référence à la deuxième série d'ateliers thématiques, au début de la phase d'élaboration du plan, laquelle a bien failli signer l'arrêt de mort de la démarche de changement. Et, enfin, nous faisons référence au rendez-vous manqué, au début de la phase d'implantation, pour le lancement de l'opération mise en oeuvre du plan de développement.

Ces événements sont qualifiés de névralgiques parce qu'ils présentent des caractéristiques communes. Tout d'abord, beaucoup de pressions étaient exercées à ce moment-là sur des acteurs-clés lesquels se retrouvaient en même temps devant un choix d'action contrasté, de type binaire: oui ou non à telle proposition, oui ou non à telle intervention. Selon le choix qui l'a alors emporté, la démarche s'est alignée dans une certaine direction. Par exemple, si le directeur général ne s'était pas rallié en fin de compte à la vision de l'enseignant et s'il s'en était tenu au scénario décidé en Direction générale, nul doute que le processus d'élaboration du plan de développement aurait été fort différent de même que les contenus portés par le plan. C'est le directeur général qui a décidé du sort réservé à la proposition de l'enseignant; s'il l'avait rejetée, il n'y aurait eu ni processus participatif, ni animateur pour piloter le dossier. De la même façon, il n'y aurait pas eu de plan élaboré ni, en conséquence, de phase d'implantation si l'enseignant devenu animateur ne s'était pas accomodé de l'ultimatum servi par les membres et

n'avait pas trouvé de voie de sortie satisfaisante à ce qui semblait être devenu une impasse, au moment de la deuxième série d'ateliers, lorsque les membres ont «vidé leur sac». De la même manière, le processus d'implantation aurait sans doute été différent si le directeur général était allé de l'avant avec le rendez-vous prévu pour le lancement de cette opération. Le rendez-vous aurait signifié publiquement, au moins sur un plan symbolique, une continuité avec les phases précédentes, c'est-à-dire un arrimage non équivoque de la mise en oeuvre du plan à tout ce qui avait précédé. Cela aurait peut-être suffi pour que la dynamique de l'implantation soit plus collective, c'est-à-dire moins sectorielle. On peut supposer, en tout cas, que moins d'acteurs seraient restés sur l'impression que le plan de développement avait été mis sur les tablettes après son adoption par le C.A.

Il est clair aussi que des négociations extrêmement importantes ont marqué chacune des phases du parcours de changement, des négociations dont l'issue (entente ou non entente), chaque fois, a eu un impact sur la suite des événements. Dans plusieurs cas, les acteurs ont négocié autour d'une vision des choses impliquant des options d'action très différentes selon la vision de l'un ou celle de l'autre. Puis, selon le point de vue qui l'a alors emporté, l'action subséquente s'est orientée dans une certaine direction. Évidemment, on ne parle pas ici d'un processus formel de négociation, du type de ceux que l'on met en place lorsqu'il s'agit par exemple de négocier les contenus d'une convention collective. Il n'y a pas de tables de négociation dans le cadre du processus que nous avons étudié, non plus que de rapports de force au sens où on l'entend habituellement, ni signature de documents ayant une quelconque valeur légale. Nous avons plutôt étudié un processus de négociation qui implique parfois deux acteurs seulement, parfois un individu par rapport à un groupe et d'autres fois, un groupe par rapport à un autre groupe. La négociation se déroule souvent en tête-à-tête, à travers des rencontres plus ou moins formelles et qui aboutissent ou non à des ententes verbales,

donc à ce qu'on peut appeler un contrat tacite, la parole faisant foi de l'engagement de l'acteur.

Pour notre part, nous avons observé que même des négociations strictement interpersonnelles pouvaient avoir un impact significatif sur la démarche de changement, l'entente résultant de la négociation ayant orienté la suite des événements dans une direction parfois fort différente de ce qui avait été prévu auparavant. Que l'on se rappelle par exemple les négociations impliquant le directeur général et l'enseignant de philosophie qui deviendra l'animateur, en tout début de processus, ou encore, les négociations puis l'entente intervenue entre le directeur des ressources humaines et l'enseignant en travail social qui deviendra responsable du projet *programme d'aide au personnel*. Ces négociations interpersonnelles ont réglé non seulement les conditions de la participation de chacun de ces deux enseignants au processus de changement (ex. : libération d'enseignement, lien d'autorité, etc.) mais ont scellé le sort de la vision qui allait inspirer le mode d'organisation de l'action collective.

Il n'y a pas que des négociations interpersonnelles qui ont eu des retombées sur le processus de changement pour l'orienter dans une certaine direction. Il y a aussi des négociations importantes qui ont impliqué d'une part un acteur individuel et d'autre part un groupe. Nous en donnons pour exemple l'animateur face aux participants de la deuxième série d'ateliers ou encore, le directeur des ressources humaines avec ses collègues de la Direction générale ou bien, la nouvelle directrice des services pédagogiques face à chacun des départements du collège. Il y a enfin, la négociation entre groupes lorsque par exemple l'équipe des leaders de l'opération *plan de développement*, composé du directeur général et de l'animateur a rencontré l'exécutif de chacun des syndicats du collège afin de négocier sinon leur participation active, du moins la paix sociale comme condition nécessaire à la démarche de changement.

Les négociations n'ont pas toutes abouti à des ententes et cela a eu un impact sur le projet de changement concerné (ex. : le D.R.H. et ses collègues dirigeants par rapport à la politique de gestion des ressources humaines et à la politique institutionnelle de perfectionnement). À l'inverse, nous avons pu observer que dans toutes les négociations ayant débouché sur une entente, les projets de changement ont été réalisés, sinon totalement du moins en bonne partie. Ces négociations réussies se caractérisent par une logique du *donnant-donnant* qui fait que chaque individu, groupe ou instance participant à la négociation gagnait quelque chose en concluant une entente.

Par ailleurs, l'information constitue un élément-clé dans un processus de changement intentionnel qui implique de multiples acteurs. Le succès obtenu par l'animateur au plan de la mobilisation repose en bonne partie sur le soin qu'il a mis à informer régulièrement tous les acteurs de l'organisation et ce, dès la phase préparatoire à l'opération *plan de développement*. Ainsi, très tôt dans le processus et tout au long de la phase d'élaboration du plan, l'animateur met en place toute une panoplie de moyens visant à informer l'ensemble des acteurs, individuels et collectifs. Il diffuse périodiquement, dans toute l'organisation, des communiqués et différents dossiers d'information, il organise des assemblées publiques ou «séances d'information» ouvertes à tous et à toutes, il réalise des activités ciblées visant à informer un sous-groupe spécifique (ex. : les exécutifs des syndicats), etc. De plus, il met en place des comités dits réacteur ou aviseur, qui lui permettent notamment de se tenir informé des actions et réactions des acteurs à travers le collège, autrement dit de prendre le pouls des gens et des événements.

Le dispositif d'information conçu et mis en oeuvre par l'animateur assure ainsi la libre circulation des informations; les flux d'information vont et viennent, dans les deux directions: du leader vers la base et du «monde de la base» vers le responsable des opérations. De plus, les acteurs ont affaire ici à une information fournie par une voie

officielle, contrairement à ce qui existait auparavant. On se souviendra que les membres déplorait en début de processus le manque d'information, dénonçaient le fait d'être informés «par la bande» et réclamaient même des réunions pour être mis au courant de ce qui se passe dans le collège.

En phase d'implantation, l'information à tous et à toutes, à l'échelle de l'organisation, a fait défaut. Il s'agit là d'une nette lacune observée au cours de cette période. Le manque, l'absence d'information périodique et complète, une information déficiente, a créé une impression fautive chez de nombreux acteurs dans le collège. Plusieurs individus, surtout des simples membres, ont acquis la conviction que peu de réalisations avaient été accomplies suite à l'adoption du plan par le C.A. Les gens ont retenu, comme projets réalisés, précisément ceux sur lesquels ils ont reçu de l'information: le programme d'aide au personnel et l'animation pédagogique. Il ne s'agit pas d'un hasard. Les projets qui ont été remarqués sont ceux qui ont été pilotés par des responsables soucieux d'informer les membres et de s'informer, en retour, des préoccupations et points de vue des membres. Le comité du programme d'aide ainsi que les services pédagogiques ont fait connaître leurs réalisations. Cela dit, rares sont les personnes même parmi les cadres qui, après deux années et demie d'implantation, ont pu se faire une idée d'ensemble de ce qui avait été accompli durant cette période ou même de ce qui restait à faire dans la foulée du plan. Au moment de l'enquête, personne dans l'organisation, pas même le D.G., ne pouvait fournir un bilan exhaustif et relativement précis de l'opération implantation, sauf pour son propre secteur d'activités.

D'autre part, l'animateur a voulu que le plus grand nombre d'acteurs possible établissent des consensus autour des visées de changement du plan de développement et autour des moyens à mettre en œuvre pour arriver à changer des choses. Il a réussi à relever le pari puisque les participants au processus ont dit reconnaître leurs préoccupations dans les textes du plan et reconnaître les résultats du travail qu'ils

avaient accompli collectivement en phase d'élaboration. Mais cela n'a pas été sans mal et il faut souligner la très grande habileté de l'animateur à gérer les communications. Il l'a fait de main de maître dès la phase des travaux préliminaires puis tout au long de la phase d'élaboration du plan de développement. Il a continué de la même manière et suivant les mêmes modes de gestion participative lorsqu'il est devenu conseiller pédagogique et s'est impliqué dans les dossiers *écoute de la collectivité étudiante* et surtout, *qualité de la formation*. Ce n'est certainement pas par hasard ou par pure coïncidence que l'on observe un grand nombre de changements par rapport à ces deux grands axes de développement, aussi bien au plan des innovations (ex. : mise sur pied d'un journal pédagogique à l'interne, organisation périodique d'activités centrées sur la pédagogie et/ ou sur la recherche au collégial, etc.) qu'à celui des transformations (ex. : groupes de travail).

Les moyens favorisés par l'animateur à cet égard ont été des activités formelles favorisant la communication directe ou face à face, c'est-à-dire les échanges et les discussions, c'est-à-dire des délibérations favorisant ce que Habermas (1987) appelle les procès d'intercompréhension (ateliers, journée d'étude, audiences publiques, etc.). En d'autres termes, les acteurs ont été conviés à plusieurs reprises à venir *dire* et à venir *entendre dire*. Cela dit, en elles-mêmes, de telles activités ne suffisent pas à dégager, sur un plan symbolique, des objectifs partagés ou des consensus clairs. Il faut aussi un travail de synthèse des résultats des échanges puis de validation de la synthèse par un retour aux participants. Cela se fait, dans un premier temps, via des équipes de travail représentatives du milieu composées par échantillonnage raisonné, dirions-nous; ce sont les fameux comités réacteurs ou aviseurs. L'animateur met donc en place et réunit des petits groupes de travail dont les unités sont porteuses des diverses tendances et préoccupations des principaux sous-groupes du collège. Une telle tactique évite ainsi de multiplier les rencontres en grand nombre qui risqueraient peut-être de lasser à la longue certains participants. Une synthèse, finalisée en équipe de travail, est ensuite reprise de

manière à faire avancer le débat; par exemple, la synthèse suivant la seconde série d'ateliers et dont les contenus ont été ensuite transformés en énoncés positifs, c'est-à-dire en propositions de changement, a préparé le terrain aux débats et aux échanges de la journée d'étude.

Selon Moscovici et Doise (1992), le passage des représentations individuelles à une représentation sociale, ou consensus, exige un important travail de délibérations (échanges et discussions). Le consensus n'appartenant à personne en propre mais émergeant du travail d'un groupe qui délibère; le consensus est donc un produit du système d'échanges et de communications. Rappelons que, pour ces deux auteurs, un groupe au sein duquel les participants délibèrent, c'est-à-dire discutent et argumentent, aurait tendance à établir un consensus autour d'une position affirmée, ou de «choix nets et tranchés» et non autour d'une position de compromis (p.63). Le consensus véritable, précisent-ils encore, est autre chose que la somme de plusieurs compromis et il «est d'habitude préparé par une quantité substantielle d'échanges entre les membres du groupe, en accentuant les réactions et positions qui vont ensemble. [...] En se réunissant et en parlant ensemble [...], ce qu'on a en commun de manière latente devient manifeste» (p.96-97). La recherche des interfaces entre les points de vue exprimés est donc cruciale. Pour aboutir à un consensus véritable, il faut donc jouer en toute lucidité le jeu de l'interinfluence et du conditionnement mutuel, c'est-à-dire dans un cadre formel de délibération plutôt que de façon souterraine, informelle, comme c'est généralement le cas. Dans le cadre du processus étudié, l'ensemble des moyens d'information, de communication et d'action mis en oeuvre par l'animateur a fourni les conditions nécessaires pour aboutir à «des objectifs partagés» (Crozier et Friedberg, 1977) ou à l'établissement de certains consensus (Moscovici et Doise, 1992), l'exemple sans doute le plus éloquent étant les contenus mêmes du plan de développement.

Nos observations, réalisées en contexte naturel, sur le terrain, tendent ainsi à confirmer ce qu'un courant de la psychologie sociale, de type expérimental, a établi à partir d'observations réalisées en contexte artificiel, c'est-à-dire en laboratoire, et ce qu'un autre courant de la psychothérapie a établi en contexte clinique cette fois. Nous nous référons d'abord, plus précisément, aux travaux de Moscovici et Doise (1992) lesquels ont établi que la représentation individuelle qu'un acteur se fait d'un objet influence grandement la manière dont il organise son action par rapport à cet objet (par exemple, un problème à résoudre). Nous nous référons aussi aux travaux de Watzlawick et de ses collaborateurs (1988; 1981; 1980; 1975; 1972) qui proposent quant à eux le concept de vision du monde plutôt que celui de représentation. Pour ces derniers, la vision du monde (et donc aussi, d'un objet dans ce monde) constitue le cadre de référence conceptuel/ symbolique à partir duquel l'acteur organise et construit son rapport au monde ou à un objet dans ce monde. La représentation ou la vision de l'acteur sont les prémisses à partir desquelles il analyse et interprète un objet, établit un certain rapport avec lui et agit en congruence avec cela.

Cela dit, comme l'acteur agit dans un environnement peuplé d'autres acteurs et en raison des processus en jeu, d'interinfluence et de conditionnement mutuel, il se peut que l'interaction, en particulier lorsqu'elle est suscitée, encadrée et gérée dans l'optique d'une recherche de consensus et de concertation, provoque un changement de vision ou un recadrage en d'autres termes, une modification de prémisses (Watzlawick et coll., 1980; 1975; 1972) ou encore, il se peut que les acteurs passent «des représentations individuelles» à une «représentation sociale» de l'objet ou de la tâche à réaliser (Moscovici et Doise, 1992).

Il apparaît d'autant plus important de gérer efficacement les processus d'information et de communication lorsque l'on reconnaît qu'il n'y a pas une rationalité unique à l'oeuvre dans un processus collectif de changement. La rationalité a toujours sa

place dans un dispositif d'action collective mais, ainsi que le soulignent Crozier et Friedberg (1977), il convient de parler de rationalités multiples en jeu dans un tel processus, rationalités parfois convergentes et parfois divergentes ou en opposition. Et c'est en considérant l'articulation d'ensemble de rationalités qui se rejoignent ou se complètent, s'opposent ou s'ignorent, que l'on peut comprendre ce qu'il advient sur le terrain. Plus précisément, c'est à cette condition que l'on arrive à expliquer comment il se fait que certains projets prévus aboutissent alors que d'autres, qui ont pourtant une valeur intrinsèque indéniable aux yeux de plusieurs, n'aboutissent pas.

Qu'on pense par exemple à la politique de gestion des ressources humaines, pourtant identifiée comme la priorité de changement numéro un par la très grande majorité des acteurs du collège, et qui ne s'est pas concrétisée. Ce projet de politique institutionnelle, de même que celui concernant la gestion du perfectionnement, s'est heurté à une rationalité divergente, celle des membres de la haute direction du collège, fort peu intéressés à renoncer aux prérogatives que leur donne un pouvoir discrétionnaire. Une approche participative dans une démarche de changement comporte donc des risques pour les dirigeants, non seulement celui de voir les employés avancer des propositions de changement touchant des chasses gardées de la direction, mais encore celui d'être critiqués ouvertement quant à ses façons de faire. Ce qui s'est produit dans le cadre du cas à l'étude

Crozier et Friedberg (1977) ont beaucoup écrit sur la rationalité et la stratégie afférente des acteurs en contexte d'interaction, défendant l'idée que la rationalité des uns se comprend aussi bien que celle des autres. Il en va de même des stratégies. Ces auteurs ont notamment le mérite d'en avoir clarifié les points d'ancrage: objectif(s) poursuivi(s) par l'acteur, défense de ses intérêts, jeux de pouvoir, ressources et capacités de l'acteur. Selon ce que nous avons observé à travers notre étude de cas, nous pensons que la

rationalité et la stratégie d'un acteur se comprennent aussi à la lumière de la représentation que ce dernier se fait d'un objet.

Ainsi, et par rapport à un même objet donné, par exemple l'objet *plan de développement*, la représentation que s'en fait un acteur peut être fort différente de celle que s'en fait un autre. Pour l'un, l'objet peut être vu comme une opportunité à saisir, de laquelle retirer possiblement certains avantages, alors que pour un autre, le même objet sera vu comme une contrainte dont il faut s'accomoder. Si l'on revient à l'exemple précis du plan de développement ou même de n'importe lequel des projets de changement portés par ce plan, on peut dire que cet objet n'est en soi, au départ, que des mots sur du papier. Ce qui fait ensuite la différence, c'est la valeur symbolique, le sens et le poids que chacun accorde à ces mots. C'est cela qui peut être sensiblement ou même fort différent d'un acteur à l'autre. Selon les résultats de notre analyse, nous pensons que le rapport (la relation) qu'un acteur établit avec un projet de changement colore fortement ce qu'il fera par la suite par rapport à cet objet, selon les significations qu'il lui attribue. Rappelons-nous par exemple les rapports établis par le D.R.H. et par la nouvelle D.S.P. avec le plan et les projets de changement. Ces rapports ont été fort différents dès le départ et les stratégies déployées par chacun en phase d'implantation l'ont été tout autant. Tout indique que l'agir d'un acteur gagne à être interprété en tenant compte aussi de la représentation qu'il se fait d'un objet.

Par exemple, le directeur général et l'animateur n'attribuent pas la même signification à l'objet *plan de développement*. Pour le premier, un tel plan devait avoir une valeur instrumentale devant permettre de positionner le collège par rapport à l'an 2000. Lorsque l'opération d'élaboration conduit en fin de compte à la production d'un document articulé dans une optique très différente, essentiellement tournée vers l'interne, le D.G. se désintéresse de l'entreprise. Comment interpréter autrement le silence quasi absolu, tant au sein de l'organisation qu'au sein de la Direction générale,

qui a suivi l'adoption formelle du plan par le C.A., et l'absence à l'avant-scène de la mise en oeuvre des projets portés par le plan de celui-là même qui avait été l'instigateur de la démarche?

Pour l'animateur, un tel plan est une occasion de mobiliser le «monde de la base», dans un esprit de partenariat, autour d'un certain nombre d'objectifs et de projets à développer afin d'améliorer un aspect ou un autre de certaines réalités et pratiques dans le collège; une occasion donc de rétablir ainsi un bon climat à l'interne. L'animateur, tout au long de la démarche, a agi en congruence avec cette vision. Ses stratégies d'intervention visaient toujours à favoriser la participation et l'expression du plus grand nombre d'acteurs possible, l'établissement de consensus, la concertation et la collaboration dans l'action. Même dans les moments plus difficiles, il est resté fidèle à sa vision des choses.

Pour la plupart des groupes formels, par exemple les syndicats, et pour une majorité d'acteurs individuels, le plan représentait d'abord et avant tout une opportunité de se faire entendre, de dire ce qu'on avait à dire, publiquement, et d'entendre les points de vue d'autres acteurs. En même temps, le projet était vu par plusieurs comme un projet du D.G., un projet patronal, un projet de la haute direction; on était donc méfiant. Puis, lorsque le projet *plan de développement* devient celui de l'animateur, on accepte plus volontiers de s'engager, parce que l'on fait confiance à cet acteur lequel ne cesse d'ailleurs de répéter que le plan de développement doit être l'affaire de tous. En fin de compte, un peu plus du tiers des trois cents et quelques membres du personnel va s'engager, à un moment ou à un autre, ainsi que la quasi totalité des groupes formels: services, départements, syndicats.

Les projets de changement portés par le plan de développement, quant à eux, sont apparus aux yeux du directeur des ressources humaines comme autant de «*devoirs*» à

faire, des devoirs donnés par le Conseil d'administration et auxquels il ne pouvait donc se soustraire *«en tant qu'officier supérieur»*. Il s'agit donc pour lui de s'acquitter d'une tâche qui présente un aspect contraignant mais parce qu'il a le sens du devoir, il va le faire en tâchant de bien paraître. Il réalise d'abord, de son propre aveu, les projets les plus populaires se rattachant à l'axe de développement *«valorisation du personnel»*, tels que le *programme d'aide au personnel*, et rétablit tout ce qu'il peut comme mesures, activités ou comités afin de répondre le plus vite possible à ce que *«le monde de la base»* exigeait au plan de la valorisation. D'où ce que nous avons appelé précédemment une stratégie des petits pas.

Le plan et les projets de changement sont apparus bien différemment aux yeux de la nouvelle directrice des services pédagogiques. Pour elle, le plan et les projets ont représenté une incroyable opportunité. Elle y voit un diagnostic établi par la communauté collégiale ainsi que l'expression de besoins et d'attentes sur lesquels elle peut capitaliser; en d'autres termes, elle peut mettre à profit ce qui a été accompli avant son arrivée en poste. D'autant que le plan a été entériné par le C.A., ce qui confère une légitimité à l'action de tous ceux et celles qui s'engagent dans sa mise en oeuvre. Il s'agit là, pour elle qui arrive dans l'organisation, d'un point d'ancrage solide sur lequel s'appuyer pour faire ses preuves et asseoir en même temps son autorité en tant que D.S.P.. Elle s'engage donc à fond dans l'opération, s'assure le concours de personnes-clés, tout particulièrement l'ex-animateur, ainsi que l'appui du directeur général avant de prendre une initiative majeure. L'enjeu, pour elle, ne fait pas de doute; il s'agit du renouvellement de son mandat. En faisant la démonstration, devant les membres du Conseil d'administration, de tout ce qu'elle avait accompli dans la foulée du plan et de l'échéancier qu'ils avaient eux-mêmes adoptés officiellement, elle réussira, haut la main, à obtenir ce renouvellement; ce qui constitue une première historique dans le collège puisque jamais, auparavant, un directeur des services pédagogiques n'avait réussi cela.

Enfin, la phase d'implantation n'a pas été coordonnée, suivie ou supervisée, relancée au besoin. Les services et les acteurs ont été laissés à eux-mêmes. Lorsque chacun retourne dans son royaume, se retranche dans son secteur, il devient impossible de maintenir une dynamique d'action collective d'influence et de conditionnement mutuel, de concertation et de collaboration à l'échelle de l'établissement. En bout de ligne, force est de constater que le système d'action concret existant dans le collège, au départ de la démarche, a finalement été peu modifié à l'échelle institutionnelle. Autrement dit, ce ne sont pas tous les dispositifs d'action mis en place au fil des ans par les acteurs eux-mêmes qui ont été modifiés dans la foulée de l'opération plan de développement.

Par exemple, le directeur général a peu ou prou modifié ses modes habituels de coopération avec les autres instances et groupes formels du collège. La Direction générale, quant à elle, persiste à protéger son territoire et ses prérogatives. Ce n'est pas par hasard qu'il n'y a pas eu de groupe inter-sectoriel ou de comité représentatif du milieu constitué pour travailler aux politiques de gestion des ressources humaines et de perfectionnement. Du côté des ressources matérielles, la direction a toujours travaillé ses dossiers avec son équipe d'employés. Ce n'est donc pas dans ce service qu'on a vu apparaître des comités conjoints, réacteurs, aviseurs ou autres. Le directeur a répondu aux demandes relatives à l'amélioration de l'environnement physique puis, il a fermé le dossier.

Là où l'on observe le plus de transformations, de changements dans les dispositifs d'action et les modes de coopération, c'est au sein des services pédagogiques. Ce n'est certainement pas par hasard non plus puisqu'il s'agit du seul service où un nouveau membre de la haute direction a fait son apparition et c'est là aussi que travaille depuis quelques années l'ex-animateur.

NOTES ET RÉFÉRENCES

- ¹ Source : Règlement de régie interne du cégep, adopté par le C.A. en 1980 et modifié en 1985.
- ² Id.
- ³ Dans la convention collective des enseignants, on trouve l'article traitant de la Commission pédagogique au sein d'un chapitre spécifique consacré au thème *Information et participation*.
- ⁴ Source : *Guide de l'enseignant(e) 1991-1992*, la Direction des Services pédagogiques.
- ⁵ Source : *Règlement de régie interne du cégep*, adopté par le C.A. en 1980 et modifié en 1985.
- ⁶ Sept adjoints en 1990.
- ⁷ Source : *Guide de l'enseignant(e) 1991-1992*, la Direction des Services pédagogiques.
- ⁸ Sources : Syndicat des enseignants et *Agenda* publié par les Services aux étudiants.
- ⁹ Il s'agit plus spécifiquement des rapports des ateliers de novembre et décembre 1987, des ordres du jour et des notes de réunions des R.C.D. (responsables de la coordination départementale) ainsi que d'une série de mémos échangés entre le D.S.P. de l'époque et les R.C.D. durant la session d'automne 1987.
- ¹⁰ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI.

- 11 Id.
- 12 Id.
- 13 Id.
- 14 Id.
- 15 Extrait de l'entrevue ENT 120 DRH
- 16 Extrait de l'entrevue ENT 230 SOUT
- 17 Id.
- 18 Id.
- 19 Extraits de l'entrevue ENT 220 PNE
- 20 Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI
- 21 Extraits de l'entrevue ENT 105 DG
- 22 Id.
- 23 Id.
- 24 Id.
- 25 Id.
- 26 Données de l'entrevue ENT 100 ANI
- 27 Extraits de l'entrevue ENT 105 DG
- 28 Extraits de l'entrevue ENT 101 ANI

²⁹ Id.

³⁰ Id.

³¹ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI

³² Cette dénomination d'animateur n'est pas arbitraire mais s'inscrit dans la foulée du terme «*animation*» que cet enseignant utilise en faisant référence à son action dans le cadre du processus d'élaboration du plan de développement.

³³ Extraits de l'entrevue ENT 100 ANI

³⁴ Id.

³⁵ Id.

³⁶ Id.

³⁷ Id.

³⁸ Id.

³⁹ Extrait de l'entrevue ENT 200 ADJ (ex-DSP)

⁴⁰ Extraits de l'entrevue ENT 120 DRH

⁴¹ Source : *Plan de développement : Démarche provisoire*, document d'information, 11 février 1987, 10 p.

⁴² Id., p.1

⁴³ Id., p.2

⁴⁴ Id., p.3

- ⁴⁵ Extrait du document *Plan de développement/ Cadre général du mandat de réalisation*, mars 1989, 5 p. Ce document reprend l'essentiel des contenus du document précédent (texte de février 1987) en y apportant quelques modifications mineures et en y ajoutant les objectifs de la phase d'élaboration du plan de développement ainsi qu'une liste d'arguments concernant la nécessité du plan.
- ⁴⁶ *Plan de développement : Démarche provisoire*, document d'information, 11 février 1987, p.3
- ⁴⁷ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI
- ⁴⁸ *Plan de développement : Opération lancement/Consultations*, document d'information, 1^{er} avril 1987, p.1
- ⁴⁹ Id., p.1-2.
- ⁵⁰ *Étude de clientèle*, dossier d'analyse et de réflexion, septembre 1987, 6 p.
- ⁵¹ *Services auxiliaires et communautaires*, dossier d'analyse et de réflexion, novembre 1987, 9 p.
- ⁵² Id., p.1
- ⁵³ *Le milieu de travail*, dossier d'analyse et de réflexion, octobre 1987, 10 p.
- ⁵⁴ Extraits du dossier *Le milieu de travail*, id., p.5
- ⁵⁵ *Étude de clientèle*, op. cit.
- ⁵⁶ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI
- ⁵⁷ Extraits de l'entrevue ENT 101 ANI
- ⁵⁸ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI

⁵⁹ Id.

⁶⁰ Id.

⁶¹ Extrait de l'entrevue ENT 101 ANI

⁶² Extraits de l'entrevue ENT 105 DG

⁶³ *Plan de développement : Démarche provisoire*, op.cit., p.6

⁶⁴ Donnée de l'entrevue ENT 100 ANI

⁶⁵ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI

⁶⁶ Extraits de l'entrevue ENT 190 ENS

⁶⁷ Extraits de l'entrevue ENT 220 PNE

⁶⁸ Id.

⁶⁹ Id.

⁷⁰ Id.

⁷¹ Id.

⁷² Extrait de l'entrevue ENT 230 SOUT

⁷³ Id.

⁷⁴ *Plan de développement, document d'information*, mai 1987, p.4

⁷⁵ Id., p.3

⁷⁶ Id.

- ⁷⁷ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI
- ⁷⁸ Id.
- ⁷⁹ Extrait de l'entrevue ENT 185 SOUT
- ⁸⁰ Extrait de l'entrevue ENT 125 ENS
- ⁸¹ Extrait de l'entrevue ENT 205 ENS
- ⁸² Extrait de l'entrevue ENT 145 ENS
- ⁸³ Extrait de l'entrevue ENT 180 ENS
- ⁸⁴ Extrait de l'entrevue ENT 175 ENS
- ⁸⁵ Extraits de l'entrevue ENT 135 ENS
- ⁸⁶ Dans le cadre d'une des entrevues que nous avons réalisées (ENT 105 DG), le directeur général du cégep dira de cet enseignant que *«tous le reconnaissent comme un grand démocrate»*.
- ⁸⁷ Extrait de l'entrevue ENT 105 DG
- ⁸⁸ Extraits de l'entrevue ENT 190 ENS
- ⁸⁹ Extraits du document d'information *Plan de développement : Démarche provisoire*, 11 février 1987, p.7
- ⁹⁰ *Communiqué du directeur général à tout le personnel*, 15 septembre 1987
- ⁹¹ Extraits du document d'information *Plan de développement : Démarche provisoire*, 11 février 1987, p.7
- ⁹² *Grille de travail sur le contenu*, document de travail, automne 1987, 2 p.

⁹³ Id.

⁹⁴ Nous faisons référence ici à des dossiers dont il a été question précédemment. Il s'agit en l'occurrence de l'*Étude de clientèle*, dossier d'analyse et de réflexion, septembre 1987, 6 p., de *Services auxiliaires et communautaires*, dossier d'analyse et de réflexion, novembre 1987, 9 p., et, *Le milieu de travail*, dossier d'analyse et de réflexion, octobre 1987, 10 p.

⁹⁵ Extrait de l'entrevue ENT 101 ANI

⁹⁶ Id.

⁹⁷ Extrait de l'entrevue ENT 120 DRH

⁹⁸ Extrait de l'entrevue ENT 125 DRM

⁹⁹ Id.

¹⁰⁰ Extrait de l'entrevue ENT 185 SOUT

¹⁰¹ *Ateliers thématiques/ phase de consultation*, communiqué au personnel signé par l'animateur, non daté.

¹⁰² Id.

¹⁰³ Extrait de l'entrevue ENT 101 ANI

¹⁰⁴ Données tirées du communiqué *Ateliers thématiques/ phase de consultation* et complétées par des précisions apportées par l'animateur lors d'une rencontre informelle.

¹⁰⁵ Donnée de l'entrevue ENT 100 ANI

¹⁰⁶ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI

¹⁰⁷ Id.

¹⁰⁸ Id.

¹⁰⁹ Id.

¹¹⁰ Id.

¹¹¹ Id.

¹¹² Id.

¹¹³ Les rapports d'atelier dont il a été possible de retrouver la trace sont les suivants : *Rapport de l'atelier sur l'aide aux personnels en difficulté, Rapport de l'atelier # 4 sur le climat de travail, Rapport de l'atelier sur l'utilisation de l'informatique, Rapport de l'atelier # 7 sur l'animation pédagogique.*

¹¹⁴ Énoncés extraits de *Plan de développement / Documents de travail utilisés dans les ateliers lors de la journée du 11 février 1988.*

¹¹⁵ Id.

¹¹⁶ *Journée d'étude*, communiqué de l'animateur à tout le personnel, 21 janvier 1988.

¹¹⁷ Id.

¹¹⁸ *Plan de développement / Journée d'étude*, relevé des inscriptions aux ateliers de l'avant-midi.

¹¹⁹ Extrait de l'entrevue ENT 100 ANI

¹²⁰ Les documents qui présentent les énoncés généraux de même que les recommandations afférentes sont les suivants: *Plan de développement / Le perfectionnement / Atelier 1, Plan de développement / Aide au personnel en difficulté / Atelier 2, Plan de développement / Soutien aux étudiant-es / Atelier 3, Plan de développement / Climat de travail / Atelier 4, Plan de développement / Utilisation de l'informatique / Atelier 5, Plan de développement / La recherche / Atelier 6, Plan de développement / L'animation pédagogique / Atelier 7, Plan de*

développement / L'organisation administrative et financière / Atelier 8. Ces documents ont été regroupés sous le titre Rapport des ateliers de la journée du 11 février 1988 (liste des recommandations).

- ¹²¹ *Proposition globale de développement (Document de travail)*, juin 1988, 26 p. et annexe.
- ¹²² Les extraits sont tirés du préambule à la *Proposition globale de développement*, id., p.2-5
- ¹²³ Id., p.4
- ¹²⁴ Id., p.5
- ¹²⁵ Id., *Partie 1 : La valorisation des ressources humaines*, p.6-10
- ¹²⁶ Id., *Partie 2 : À l'écoute de la collectivité étudiante*, p.11-15
- ¹²⁷ Id., *Partie 3 : La qualité de la formation*, p.16-21
- ¹²⁸ Id., *Partie 4 : L'ouverture aux besoins du milieu*, p.22-26
- ¹²⁹ Id., p.7
- ¹³⁰ Id., p.6
- ¹³¹ Id., p.7
- ¹³² Id., p.13-14
- ¹³³ Id., p.14
- ¹³⁴ Id., p.16
- ¹³⁵ Id.

- ¹³⁶ Id., p.18-19, 19- 20 et 21
- ¹³⁷ Id., p.26
- ¹³⁸ Id., p.25-26
- ¹³⁹ *Communiqué spécial* du directeur général à tout le personnel, accompagnant le document *Proposition globale de développement*, 8 juin 1988.
- ¹⁴⁰ *Plan de développement / Vers une conclusion...*, document d'information de l'animateur à tout le personnel, 20 février 1989.
- ¹⁴¹ Il existe plusieurs traces écrites de cette autre opération de consultation élargie. Relativement à cette activité et à cette période, la base documentaire constituée par la chercheuse comprend les documents suivants:
Guide de lecture du document *Proposition globale de développement*, 6 p.
Horaire des audiences publiques du 3 novembre 1988, 1 p.
Liste des groupes, personnes et départements et/ou services qui ont présenté un mémoire relatif au plan de développement du collège, 2 p.
28 avis détaillés ou mémoires déposés durant cette période.
Plan de développement, compilation statistique des résultats et commentaires généraux, document d'information, 28 novembre 1988, 6 p.
Plan de développement, Commentaires et suggestions, document d'information, 5 décembre 1988, 9 p.
Les choix des priorités / Bilan de la consultation d'automne 1988, document de travail pour les membres du Conseil d'administration, 3 p.
- ¹⁴² Les commentaires dont il est question ici sont contenus dans l'un ou l'autre des 28 avis détaillés ou mémoires faisant partie de la base documentaire détaillée ci-haut.
- ¹⁴³ Extrait des *Commentaires généraux sur les résultats* faisant suite à la *compilation statistique des résultats* de la consultation, op. cit., p.6
- ¹⁴⁴ Id.
- ¹⁴⁵ Id.

¹⁴⁶ Id.

¹⁴⁷ Id.

¹⁴⁸ *Plan de développement / Vers une conclusion...*, document d'information de l'animateur à tout le personnel, 20 février 1989.

¹⁴⁹ *Échéancier de planification*, document de travail pour les membres du Conseil d'administration, réunion du 8 mars 1989.

¹⁵⁰ Conseil d'administration du cégep, *Procès-verbal de la cinquième (5^e) assemblée (spéciale)* tenue au collège le 29 mars 1989, p.111-115.

¹⁵¹ Id., p.115

¹⁵² Id., résolution 89.05.05, p.113

¹⁵³ Extrait de l'entrevue ENT 106 DG

¹⁵⁴ Extrait de l'entrevue ENT 101 ANI

¹⁵⁵ Id.

¹⁵⁶ Extrait de l'entrevue ENT 225 DRM

¹⁵⁷ Extrait de l'entrevue ENT 101 ANI

¹⁵⁸ Id.

¹⁵⁹ Id.

¹⁶⁰ Id.

¹⁶¹ Id.

¹⁶² Id.

¹⁶³ Extrait de l'entrevue ENT 225 DRM

¹⁶⁴ Extrait de l'entrevue ENT 101 ANI

¹⁶⁵ Extrait de l'entrevue ENT 120 DRH

¹⁶⁶ Id.

¹⁶⁷ Id.

¹⁶⁸ Id.

¹⁶⁹ Extraits de l'entrevue ENT 125 ENS

¹⁷⁰ Id.

¹⁷¹ Id.

¹⁷² Données de l'entrevue ENT 125 ENS

¹⁷³ Extrait de l'entrevue ENT 125 ENS

¹⁷⁴ Id.

¹⁷⁵ Extrait de l'entrevue ENT 120 DRH

¹⁷⁶ Id.

¹⁷⁷ Id.

¹⁷⁸ Extrait de l'entrevue ENT 125 ENS

¹⁷⁹ Extrait de l'entrevue ENT 120 DRH

¹⁸⁰ Id.

¹⁸¹ Id.

¹⁸² Id.

¹⁸³ Id.

¹⁸⁴ Id.

¹⁸⁵ Id.

¹⁸⁶ Id.

¹⁸⁷ Id.

¹⁸⁸ Id.

¹⁸⁹ Id.

¹⁹⁰ Extrait de l'entrevue ENT 110 DSP

¹⁹¹ Id.

¹⁹² Id.

¹⁹³ Id.

¹⁹⁴ Id.

¹⁹⁵ Extraits de l'entrevue ENT 110 DSP

¹⁹⁶ Extrait de l'entrevue ENT 110 DSP

¹⁹⁷ Id.

¹⁹⁸ Id.

¹⁹⁹ Id.

²⁰⁰ Id.

²⁰¹ *La réussite, une affaire à suivre. Orientations et propositions pour un plan d'action.* Cégep X, hiver 1990, 40 p.

²⁰² Extrait de l'entrevue ENT 110 DSP

²⁰³ Id.

²⁰⁴ Id.

²⁰⁵ *Vers l'an 2000. Les priorités de développement de l'enseignement collégial.* Mémoire présenté par le cégep X au Conseil des collèges, janvier 1991, 29 p.

²⁰⁶ Extrait de l'entrevue ENT 110 DSP

²⁰⁷ Id.

²⁰⁸ Id.

²⁰⁹ Id.

²¹⁰ Id.

²¹¹ Extrait de l'entrevue ENT 210 DSE

²¹² Extrait de l'entrevue ENT 125 ENS

²¹³ C'est le cas notamment de l'enseignant en travail social, responsable du programme d'aide au personnel.

²¹⁴ Extrait de l'entrevue ENT 210 DSE

²¹⁵ Id.

²¹⁶ Id.

²¹⁷ *Bilan et prospective 1988-1992*, Direction des services pédagogiques, 22 p.

CONCLUSION

Nous estimons avoir réalisé une recherche doctorale féconde à plus d'un point de vue. Tout d'abord, cette démarche de recherche nous a conduit à élaborer puis à mettre en oeuvre un dispositif d'enquête complexe et puissant. Complexe, parce que le dispositif combine plusieurs méthodes et techniques de collecte des données. Une telle triangulation méthodologique exige par ailleurs une planification rigoureuse afin de rencontrer à la fois les exigences de la recherche historique et celles de la recherche de type ethnographique. Ainsi, nous avons dû déterminer avec soin la période visée par l'investigation, arrêter une stratégie générale d'enquête et préciser en détails le plan de collecte du matériel empirique. L'enquête en tant que telle a nécessité plusieurs séjours sur le site, échelonnés sur une période de six mois ainsi qu'un pré-terrain réalisé principalement en vue de gagner la confiance des gens du milieu et de réunir certaines données de base pour commencer à reconstruire la trame événementielle du processus de changement à l'étude. Nous parlons aussi d'un dispositif puissant. Puissant, parce qu'un tel dispositif génère un volume fort appréciable de matériel empirique dont il faut extraire ensuite les données pertinentes: documents écrits de divers types, notes d'observation sur le terrain, textes d'entrevues formelles et notes d'entretiens informels réalisés en cours d'enquête. Un tel volume de matériel, à la fois matériel invoqué et matériel suscité, favorise la triangulation des sources et la critique d'identité assurant ainsi la valeur du corpus des données (crédibilité et fiabilité des données). Voilà pourquoi nous parlons d'un dispositif d'enquête complexe et puissant. Ce travail d'ordre méthodologique représente, à notre avis, une contribution originale à l'effort déployé

depuis quelques années par de nombreux chercheurs en vue de renouveler l'instrumentation de la recherche en sciences de l'éducation.

Ensuite, eu égard au fait que les collèges constituent le parent pauvre de la recherche en éducation, notre étude, menée dans l'un des quarante-huit cégeps de la province, vient très certainement enrichir les connaissances dont nous disposions jusqu'à maintenant au sujet du fonctionnement de ces organisations d'enseignement post-secondaire. La contribution de la thèse à cet égard apparaît assez unique puisqu'on y étudie un cégep de l'intérieur, c'est-à-dire à partir des points de vue des acteurs individuels et collectifs qui le constituent, des rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres, des modes d'organisation qu'ils se sont donnés au fil du temps, de la culture organisationnelle propre au milieu, etc. De plus, la recherche documentaire réalisée en vue de cerner le contexte d'émergence du mouvement de changement planifié dans les cégeps au cours des années '80 et sur laquelle s'articule le portrait des collèges présenté au chapitre I de cette étude, nous en apprend beaucoup sur les difficultés et les contraintes avec lesquelles ces organisations d'enseignement doivent composer ainsi que sur les enjeux et les défis qui sont les leurs.

Enfin, nous estimons avoir atteint l'objectif général de recherche et démontré la valeur heuristique de notre proposition de départ laquelle, rappelons-le, stipulait que les rapports sociaux qui s'élaborent au cours d'un processus de changement intentionnel (via des affrontements, des négociations, tractations et alliances plus ou moins formelles, etc.) conditionnent l'évolution de la démarche de changement ainsi que la transformation ou le maintien des construits organisationnels auxquels les acteurs aboutissent en bout de piste. Les résultats de cette étude de cas, soit celui de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un plan de développement dans un cégep, permettent de mieux comprendre la dynamique socio-politique du *changement dit planifié* lorsque ce processus est vécu à l'échelle d'une organisation d'enseignement,

c'est-à-dire lorsqu'il implique plusieurs individus, services, instances et groupes formels. Le cas à l'étude conduit d'abord à une compréhension fine de la démarche collective de changement telle qu'elle a été vécue dans l'organisation d'enseignement collégial concernée et des transformations que le processus a générées au fur et à mesure de son déroulement. Cette compréhension fine du cas est éclairante à maints égards, notamment parce qu'elle permet de cerner des aspects importants qui caractérisent une démarche de changement impliquant de nombreux acteurs. Cela nous permet de tirer des conclusions afin d'enrichir ce qu'il est convenu d'appeler la conception interactionniste et socio-politique du changement intentionnel dans une organisation d'enseignement.

En tout premier lieu, il ressort de cette étude que si un processus ayant le changement comme finalité peut être planifié, le changement dans ses contenus ne peut l'être. Bien entendu, le changement peut se donner à lire en tant que visée globale, par exemple: améliorer une pratique spécifique ou un service offert. Le changement correspond alors à un objectif large et général que se fixe une personne, un groupe ou même plusieurs acteurs, individuels et collectifs, au sein d'une organisation, en espérant atteindre cet objectif après avoir fourni un effort conscient et délibéré pour y arriver. En éducation, ceux qui enseignent en savent quelque chose puisque c'est dans une telle optique qu'ils interviennent quotidiennement auprès d'apprenants, dans le cadre de parcours de formation fortement balisés, mais sans jamais être tout à fait certains des résultats précis auxquels aboutiront leur effort.

En d'autres termes, personne ne peut prédire avec exactitude ce que produira un dispositif d'action mis en place pour atteindre certains objectifs. Cela dit, chacun sait aussi d'expérience que des changements peuvent se produire, et se produisent de fait, dans le fonctionnement d'un service, d'une organisation ou d'un parcours de formation (ex. formation à la recherche) sans jamais avoir été formulés en tant que visées. Dans les deux cas, un même constat s'applique pourtant, à savoir que le changement émerge dans

la foulée d'un système d'action concret. À cet égard, les résultats de la présente étude confirment le point de vue de Crozier et de Friedberg (1977) à savoir que le changement ne peut être que contingent et relatif au système d'action à travers lequel les acteurs impliqués le coproduisent. Nous parlons bien entendu du changement comme résultante non seulement du dispositif d'action mis en place par le ou les leaders d'une opération de changement en vue d'orienter les acteurs vers certaines cibles, mais aussi des négociations et tractations, affrontements ou rapports de force ainsi que des alliances, ententes et consensus qui ne manqueront pas de jalonner le parcours et qui s'établissent sans que nul, au départ, ne puisse prédire tout cela et encore moins en prédire l'issue. Voilà pourquoi, afin d'éviter toute ambiguïté, il conviendrait mieux de parler du changement intentionnel dans le sens d'un changement visé ou escompté, plutôt que du changement planifié.

Pour tout dire, ce sont les processus qui peuvent être planifiés. L'individu ou l'équipe qui prend l'initiative d'une démarche visant à provoquer du changement, aura à concevoir puis à mettre en oeuvre des dispositifs d'action ayant le changement comme finalité. Cependant, il n'est pas question ici d'une planification rigide à laquelle les acteurs doivent se subordonner, pieds et poings liés en quelque sorte. Bien au contraire, selon les résultats observés dans le cadre de notre étude, les éléments de planification gagnent à être vus comme des balises pour guider l'action et non comme un parcours logique, défini a priori, un cheminement totalement prédéterminé et auquel les acteurs doivent obéir à tout prix. C'est plutôt l'inverse qui apparaît pertinent: le plan doit s'ajuster au fur et à mesure à la logique du terrain. Cela exige, de la part de l'individu ou du groupe assumant le leadership de la démarche, une ouverture et une flexibilité par rapport aux imprévus qui ne peuvent manquer de survenir. Il importe d'être à l'écoute des demandes émergeant des acteurs impliqués dans la démarche de changement et aussi d'être attentif aux changements qui surviennent dans la foulée même du processus et que personne ne peut prévoir parce que ces changements sont liés à des phénomènes

dont on ne peut prédire l'issue (ex.: négociations, alliances, affrontements, etc.). Il semble aussi très important de pouvoir ajuster ses plans aux éléments de conjoncture qui interviennent tout à coup et obligent à réajuster le tir, c'est-à-dire à composer avec une nouvelle donne (ex.: une grève).

L'ouverture et la flexibilité dont il est question ici, correspondent finalement à une écoute active du terrain en vue d'un ajustement stratégique du plan général d'intervention. Une telle attitude est d'autant plus nécessaire lorsqu'on admet le phénomène de la négociation comme une composante incontournable d'un processus de changement intentionnel à partir du moment où la démarche implique de nombreux acteurs, individuels et collectifs. Bien entendu, l'issue définitive d'un processus de négociation est toujours incertaine au départ des discussions. Cela dit, il importe tout de même d'être conscient que le résultat de la négociation (entente ou non entente) risque fort d'avoir un impact sur le déroulement de la démarche.

La personne ou l'équipe responsable d'une démarche collective de changement intentionnel a donc tout intérêt à favoriser la conclusion d'ententes entre les participants. Dans une approche participative et à plus grande échelle (celle de l'organisation par exemple), il importe même de rechercher l'établissement de consensus clairs autour des visées de changement et des moyens à mettre en oeuvre pour arriver à transformer ce que l'on veut transformer. Un autre aspect majeur qui ressort de la recherche que nous avons menée est l'importance capitale que revêt une gestion adéquate et efficace des processus d'information et de communication laquelle implique notamment la mise en place de dispositifs de délibération et de systèmes d'action temporaires ou permanents (ex.: comité réacteur, comité du programme d'aide au personnel, etc.). Cela, en particulier lorsque les leaders d'une opération de changement optent pour une approche participative et qu'ils cherchent à favoriser l'établissement de consensus, à identifier des objectifs que les acteurs concernés sont prêts à partager ou des moyens de mise en

oeuvre qui emportent l'adhésion du plus grand nombre. Dans une entreprise collective de changement, l'information et la communication sont centrales. Une gestion adéquate et efficace de ces processus permet de faire passer les acteurs d'une vision personnelle, ou représentation individuelle, à une représentation sociale.

On le constate, la complexité d'un processus de changement intentionnel dans une organisation, en particulier lorsque ce processus est vécu sur un mode participatif, exige de la personne ou de l'équipe qui en assume le leadership une véritable mentalité «d'entrepreneur social», pour reprendre l'expression proposée par Friedberg (1997). Cet auteur résume ainsi ce qu'il entend par là:

(L'entrepreneur social) opère le diagnostic, et partant, donne l'impulsion initiale qui déclenche le processus et crée la rupture avec la situation antérieure. C'est à lui aussi qu'il revient de gérer et d'animer le processus ainsi déclenché et d'opérer les corrections de trajectoire qui s'imposent au jour le jour. Toutes ces fonctions ne peuvent certes être remplies par un seul individu. Toute l'adresse de l'entrepreneur du changement consistera naturellement à se construire des relais auxquels il pourra déléguer une partie de l'animation et du pilotage du processus. Sa réussite ne saurait être imputée à lui seul; elle témoignera simplement du fait qu'il aura su communiquer aux intéressés sa propre volonté de changement et qu'il aura su les mobiliser au service du processus qu'il a enclenché. Elle comportera donc toujours une forte dimension collective. (p.348)

Ces différentes conclusions issues de l'étude de cas réalisée dans le cadre de la présente recherche prennent tout leur sens et une bonne part de leur pertinence dans une conjoncture où le partenariat intra-organisationnel apparaît comme une voie obligée de développement institutionnel et d'amélioration des pratiques et des services éducatifs. Dans une telle conjoncture, il devient impératif de mieux comprendre, dans une perspective micro-sociologique, le défi que représente l'établissement puis le maintien de consensus véritables, d'une concertation ainsi que d'une coopération voulue et négociée, entre les acteurs concernés. Tout cela afin qu'émergent des changements congruents par rapport aux visées que l'on cherche à atteindre. On aura compris que la

conjoncture évoquée ici, renvoie aux tendances qui s'observent actuellement en éducation au Québec.

Au cours des trente dernières années, notre système d'éducation a évolué suivant les impératifs et la logique du changement décrété : des décisions qui se prennent dans les plus hautes sphères du système et des acteurs à la base qui se voient confinés à un rôle d'exécutants. Les acteurs à la base du système ont été historiquement ceux qui ont dû implanter sur le terrain des projets de changement portés par le tout dernier énoncé de politique, le plus récent plan d'action ministérielle, les toutes dernières dispositions légales et autres prescriptions venues d'en haut... Malgré cela, on ne peut nier qu'un vent de décentralisation souffle sur le système scolaire depuis quelques années; il souffle vers l'école, la communauté qui l'environne, l'équipe-école.

L'idée d'un pouvoir accru de la gestion locale en milieu scolaire, qui jusqu'à tout récemment n'était qu'une idée dans l'air du temps, fait actuellement l'objet d'un projet de loi visant à modifier la *Loi sur l'instruction publique* ; ce, dans la foulée de l'un des dix chantiers prioritaires identifiés dans le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* (1996) et proposant de "redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté". Ce virage vers une certaine décentralisation se produit dans un contexte où le développement en éducation au Québec ne se fait plus dans les mêmes conditions, ni de la même manière, ni avec les mêmes moyens que par le passé, principalement depuis la crise économique du début des années '80, ainsi que nous l'écrivions dans le premier chapitre de cette thèse. Depuis une quinzaine d'années, rappelons-le, les gestionnaires des cégeps, des universités, des commissions scolaires et des écoles, ont appris à travailler dans une optique d'abord de rationalisation puis d'efficience accrue et de planification stratégique. Ces dernières années, les gestionnaires des organisations d'enseignement ont aussi compris la nécessité d'établir de plus en plus des coopérations volontaires et consenties

(partenariats, réseaux, maillages...), aussi bien avec des acteurs à l'externe qu'avec leurs propres membres à l'interne, afin d'accroître la qualité des services et assurer le développement non seulement quantitatif mais aussi qualitatif de leur organisation.

Ainsi, compte tenu à la fois de la décentralisation et de la rareté des ressources, on voit de plus en plus fréquemment des projets à réaliser au sein des écoles, des collèges ou des universités qui requièrent, pour aboutir, non seulement un consensus dans les visions et les intentions en regard du projet mais encore, une action concertée de la part de plusieurs agents exerçant des fonctions diverses et occupant des positions différentes dans l'organisation : gestionnaires, équipe de direction, membres du personnel enseignant, membres du personnel professionnel, syndicats, etc. Ce type de défi se pose et va continuer à se poser non seulement lorsqu'il s'agit d'établir puis de réaliser un plan de développement institutionnel mais aussi lorsqu'il est question, par exemple, d'élaborer puis de mettre en œuvre un plan d'action en vue d'améliorer la réussite scolaire des élèves ou encore, de travailler de concert en vue de transformer certaines pratiques existantes, etc.

Dans une conjoncture où les centres de décision opèrent un certain déplacement, où la gestion locale s'intensifie et la marge de manoeuvre des acteurs de la base s'élargit, où les membres de chaque institution d'enseignement sont appelés à jouer un rôle davantage proactif par rapport à leur propre organisation, il vaut la peine de mieux comprendre des approches susceptibles de favoriser l'action collective, concertée et collaborative, à l'échelle de l'établissement. En ce sens, il importe sans doute de reconnaître que le consensus, la concertation et la collaboration dans l'action ne sont pas donnés d'avance mais sont à construire entre les acteurs concernés. Ainsi que le soulignent, rappelons-le, Crozier et Friedberg (1977), rien ne garantit a priori la contribution des individus ou des groupes, non plus que la collaboration des uns avec les autres, bien que les deux apparaissent essentielles à la concrétisation de certains types de

projets. Du point de vue des personnes pilotant un projet de changement, il importe donc de choisir puis de mettre en œuvre des moyens favorisant l'établissement de consensus quant aux intentions de changement ainsi qu'une concertation et une collaboration dans l'action. Cela implique vraisemblablement un élargissement du répertoire des savoirs et savoir-faire de ceux et celles qui assument un tel leadership. Cela suppose en effet une appropriation de concepts et de modèles relatifs à l'information et à la communication au sein des grands ensembles humains organisés ainsi que le développement d'habiletés à gérer ces processus, en particulier ceux de délibération en vue d'optimiser le travail de discussions et d'échanges réalisé par les participants. Cela commande aussi la capacité d'ajuster un plan initial aux exigences et à la logique imposées par le terrain. À cet égard, les conclusions de la présente recherche prennent tout leur sens.

Par ailleurs, une mise au point s'impose au sujet de la généralisation des résultats. On peut traiter de cette question en se fondant uniquement sur des critères de validité statistique lesquels conduisent à souligner l'impossibilité de généraliser à une population les résultats d'une étude de cas. Ce qui est exact. L'étude de cas conduit cependant à un autre type de généralisation qui est de l'ordre des propositions théoriques et non de l'ordre des populations. La présente étude de cas a permis de saisir et de comprendre un phénomène complexe dans sa globalité et son unicité tout en mettant à l'épreuve la valeur explicative d'un appareil conceptuel préalablement élaboré par un processus itératif théorie-terrain. Les résultats gardent donc toute leur valeur même si l'étude n'a été menée que dans un seul cégep. Cela dit, dans l'optique d'un travail de généralisation théorique plus poussé au sujet du changement intentionnel dans des systèmes d'action impliquant de nombreux acteurs, il serait souhaitable de réaliser d'autres études semblables, dans d'autres organisations d'enseignement, de manière à isoler les particularités afin d'établir des interfaces entre les résultats, de dégager clairement les aspects récurrents, les points de convergence, ainsi que les caractéristiques fondamentales communes.

Enfin, nous voyons une autre limite à cette recherche doctorale, une limite qui pour plusieurs n'en est pas une et qui est liée à la position d'extériorité adoptée par la chercheuse par rapport à l'objet d'étude, faisant de cette recherche *une étude sur*. Une posture traditionnelle de recherche maintient en effet une distance avec le terrain, les acteurs et le phénomène étudié. Plusieurs voient d'ailleurs dans cette posture une condition de scientificité. Nous ne comptons pas ouvrir à ce moment-ci un débat d'ordre épistémologique mais simplement signifier notre intérêt pour une recherche de type *avec et pour*. Nous pensons seulement que l'étude de la dynamique socio-politique du changement intentionnel a quelque chose à gagner en passant aussi par des approches de type recherche-action collaborative ou de type recherche-action en partenariat avec les milieux de pratique: une compréhension de l'intérieur. Sans renoncer pour autant à un type de recherche plus classique, notre intention est aussi de nous engager, au cours des prochaines années, dans des recherches avec des acteurs de terrain en éducation pour travailler avec eux à l'élaboration, à la mise en oeuvre et au suivi de divers projets de changement intentionnel ayant comme visée la transformation de visions et de pratiques en éducation, pour leur propre bénéfice comme pour celui des élèves et des étudiants des divers ordres d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadon, M. et L'Hostie, M.(1993). Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche: de la collecte à l'analyse du discours. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol.8- Hiver 1993, p.65-83.
- Baldrige, J.V. et Deal, T.E. (1975). *Managing Change in Educational Organizations : sociological perspectives, strategies, and case studies*. Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Bateson, G. (1979). *La nature et la pensée*. Paris : Seuil.
- Bateson, G. et Ruesch, J. (1988). *Communication et société*. Paris : Seuil.
- Bell, P. (1983). *A Review of the Research on Institutionalization of Innovation in Education*. Texas : University of Texas at Austin. (E.R.I.C.).
- Benne, K.D., Bennis, W.G. et Chin, R. (1976). Planned Change in America. *The Planning of Change, third edition*, New-York : Holt, Rinehart and Winston, p.13-22.
- Bennis, W.G., Benne, K.D., Chin, R. et Corey, K.E. (1976). *The Planning of Change, third edition*, New-York : Holt, Rinehart and Winston.

- Berger, P.L. et Luckmann, T. (1966) (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klinsieck.
- Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, no 40, p.345-370.
- Berman, P. et McLaughlin, M.W. (1980). Factors affecting the process of change. *Schools, conflict and change*, sous la direction de M. Milstein. New-York : Teachers' College Press.
- Bertrand, Y. et Guillemet, P. (1989). *Les organisations : une approche systémique*. Montréal : Les Editions Agence d'Arc.
- Blanchet, A., Bourkercha A. et Bonnet, P. (1991). L'interactivité des relances dans l'entretien d'enquête. *Connexions* 57, p.57-68.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Bordeleau, Y., Brunet, L., Haccoun, R.R., Rigny, A.J. et Saucier, A. (1982). *Comprendre l'organisation, Approches de recherche*. Montréal : Les Editions Agence d'Arc.
 - Bordeleau, Y. (1987). *Comprendre et développer les organisations : Méthodes d'analyse et d'intervention*. Montréal : Les Editions Agence d'Arc.
- Bouchard, P. (1993). Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 8- Hiver 1993, p. 9-27.
- Boudon, R. (1977). *Effet pervers et ordre social*. Paris : P.U.F.
- Boudon, R. (1984). *La Place du désordre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1992). *Traité de sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourgeault, G. (1989). Depuis le serment d'Hippocrate...-des codes, des modèles, des repères. *Cahiers de Recherche Éthique* 13. Montréal : Fides, p.43-63.
- Burrell, G. et Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London : Heinemann.
- Caldwell, G. et Langlois, S. (1986). Les cégeps vingt ans après. *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, Québec : Université Laval, p. 355-364.
- Capra, F. (1983). *Le temps du changement, Science, société et nouvelle culture*. Monaco: Le Rocher.
- Carlos, S. (1974). *Recherche sur la tâche des enseignants du collégial*. Québec : M.E.Q.
- Chalmers, A.F. (1982). *Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris : La Découverte.
- Chanlat, J.F. (1990) (sous la direction de). Introduction - Vers une anthropologie de l'organisation. *L'Individu dans l'organisation / Les dimensions oubliées*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval / Éditions Eska.
- Chin, R. et Benne, K.D. (1976). General Strategies for Effecting Changes in Human Systems. *The Planning of Change, third edition*. New-York : Holt, Rinehart and Winston, p.22-45.
- Claux, R. et Gélinas, A. (1982). *Pour un renouvellement de la systémique : systèmes souples, changement émergent et recherche-action*. Série de six vidéogrammes, Montréal : Arc Editeur.

- Collettere, P. et Delisle, G. (1984). *Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*, 2^e édition, Montréal : Les Editions Agence d'Arc.

Conseil des Collèges (1984). *Le cégep de demain : pouvoirs et responsabilités, Synthèse de la consultation*. Québec : Conseil des collèges.

Conseil des Collèges (janvier 1985). *Le cégep de demain, Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation menée en 1984 sur le thème " Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités*. Québec : Conseil des collèges.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Grasset.

Dandurand, P. (1971). Essai sur l'éducation et le pouvoir. *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express, p. 277-297.

Daunais, J.P.(1984). L'entretien non directif. *Recherche sociale*, sous la direction de Benoît Gauthier, Sillery : Presses de l'Université du Québec, p. 247-275.

De Bettignies, H.-C. (1975). *Maîtriser le changement dans l'entreprise ? / textes choisis*. Paris : Les Editions d'organisation.

De Rosnay, J. (1975). *Le macroscope. Vers une vision globale*. Paris: Seuil.

- Derouet, J.L. (1984). *Acteurs, organisations, cultures, Pour une sociologie de l'établissement scolaire*. France : Institut National de Recherche Pédagogique.

- Deslauriers, J.P. (sous la direction de) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative/ Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill Editeurs.

Des Rosiers, M. (1990). Les entreprises d'hier, d'aujourd'hui et de demain. *Changement planifié et développement des organisations, tome 1 : Historique et prospective du changement planifié*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier, Sillery : Presses de l'Université du Québec, p. 25-55.

Dionne, P. et Ouellet, G. (1990). *La communication interpersonnelle et organisationnelle : l'effet Palo Alto*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Durand, J.P. et Weil, R. (dir.). (1989). *Sociologie contemporaine*. Paris : Éditions Vigot.

Feyerabend, P.(1979). *Contre la Méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.

Foucher, R. et coll. (1974). *La satisfaction au travail et les aspirations reliées au travail des professeurs du réseau collégial québécois (secteur francophone)*. Montréal : I.N.R.S. - Education.

Friedberg, E. (1972). Les organisations. *La sociologie*. Paris : Marabout Université, p.346-365.

Friedberg, E. (1993) (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.

Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change, 2nd Edition*. New-York : Teachers College Press.

Garcia-Debanc, C. (1991). Interaction et construction de la signification dans des discussions orales. *Connexions* 57, p.97-106

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

- Huberman, M. (1990). *Dualité méthodologique quantitative/ qualitative de la recherche en éducation*. Conférence de M. Huberman au C.I.R.A.D.E. (enregistrement vidéoscopique).
- Isabelle, R. (1982). *Les cégeps, collèges d'Etat ou établissements autonomes ? L'évolution de l'autonomie des Cégep de 1967 à 1982*. Québec : Conseil des collèges.
- Jackson, D.D. (1981). L'étude de la famille. *Sur l'interaction. Palo-Alto 1965-1974 : une nouvelle approche thérapeutique*, sous la direction de P. Watzlawick et J.H. Weakland. Paris : Seuil, p. 23-45.
- Jackson, D.D. (1981). Les règles familiales : le *quid pro quo* conjugal. *Sur l'interaction. Palo-Alto 1965-1974 : une nouvelle approche thérapeutique*, sous la direction de P. Watzlawick et J.H. Weakland. Paris : Seuil, p. 46-59.
- Jarniou, P. (1981). *L'entreprise comme système politique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kelly, M. (1984). L'analyse de contenu. *Recherche sociale*, sous la direction de Benoît Gauthier, Sillery : Presses de l'Université du Québec, p. 293-315.
- Kirby, S. et McKenna, K. (1989). *Experience, Research, Social Change - Methods from the margins*. Toronto: Garamond Press.
- Kochan, T. et coll. (1986). *The Transformation of American Industrial Relations*. New-York : Basic Books.
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lacour-Brossard, L.(1986). Les étudiants en sciences humaines. *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, Québec : Université Laval, p. 449 - 466.

- Lahaye, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1991). L'étude du corps enseignant à partir d'une méthode qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 4-hiver 1991, p. 105-123.
- Laing, R.D. (1970). *Le moi divisé*. Paris : Stock.
- Laing, R.D., Phillipson, H. et Lee, A.R. (1966). *Interpersonal Perceptions/ A Theory and a Method of Research*. London : Tavistock.
- Laing, R.D. (1986). *La voix de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Laliberté, G.-R. et Robert, M. (1987). Étude de projets éducatifs québécois. Tome 1 : problématiques et analyse générale. *Les Cahiers du Labraps*, vol. 3, tome 1, Sainte-Foy : Université Laval.
- Laperrière, A. (1984). L'observation directe. *Recherche sociale*, sous la direction de Benoît Gauthier, Sillery : Presses de l'Université du Québec, p. 225-246.
- Legendre, R. (1981). *Une éducation... à éduquer. Deuxième édition*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Lemay, P. et Claux, R. (1992). La recherche-action : fondements, pratique et formation. L'actualité de Kurt Lewin. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 7 - Automne 1992, p. 53-66.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Lofland, J. et Lofland, L.H. (1984). *Analyzing Social Settings/ A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Second Edition. Belmont: Wadsworth.
- Loucks-Horsley, S. et coll. (1987). *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover : Mass. : The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands. Oxford, Oh. : National Staff Development Council.

- Loucks-Horsley, S. et coll. (1990). *Elementary School Science for the '90s*. Washington : National Center for Improving Science Education.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche/ Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- March, J.G. et Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New-York : Wiley.
- Mead, G.H. (1934) (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mendras, H. et Forsé, M. (1983). *Le changement social :Tendances et paradigmes*. Paris : Armand Colin.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis :A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills : Sage.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.
- Moles, A.A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1977). *La Méthode, vol.1 : La Nature de la Nature*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience / nouvelle édition*. Paris: Seuil.
- Moscovici, S. et Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Noreau, J.J., Tessier, R. et Tremblay, B. (1973). La notion de stratégie de changement. *Changement planifié et développement des organisations : Théorie et pratique*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Montréal : Les Éditions de l'IFG, p.171-177.

- Osborne, B. (1993). *Understanding Change in a Time of Change*. Paper presented at the Annual Conference on Creating the Quality School, Oklahoma, March 25-27, 19 p. (E.R.I.C.).
- Perrow, C. (1972) (1991). L'école institutionnelle. *Changement planifié et développement des organisations. Tome 3 : Théories de l'organisation, personnes, groupes, systèmes et environnements*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Sillery : Presses de l'Université du Québec, p.33-62.
- Petit, F. (1979). *Introduction à la psycho-sociologie des organisations*. Toulouse : Privat Editeur.
- Pires, A.P. (1982). La méthode qualitative en Amérique du Nord : un débat manqué (1918-1960). *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, no 1, avril 1982, p. 15-31.
- Poisson, B. (1991). Schéma d'analyse de l'organisation. Un point de vue actionnaliste. *Changement planifié et développement des organisations. Tome 3 : Théories de l'organisation, personnes, groupes, systèmes et environnements*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Sillery : Presses de l'Université du Québec, p.179-207.
- Poole, W. (1991). *Resistance to Change in Education : themes in the Literature*. New-York : Syracuse University, 15 p. (E.R.I.C.).
- Poupart, J.P. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et Socialisation*, vol. 4, no. 1, p. 41-47.
- Poupart, R. (1973). La participation et le changement planifié. *Changement planifié et développement des organisations : Théorie et pratique*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Montréal : Les Éditions de l'IFG, p.195-229.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales, Huitième édition*. Paris : Dalloz.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1985). *Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*. Québec : Conseil des collèges.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Guénard, D. (1992). Introduction à la dynamique lewinienne. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol.7 - Automne 1992, p.45-51.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Hall, G.E., Wallace, R.C. et Dossett, W.F. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Austin : University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education. (E.R.I.C.).
- Havelock, R.G. (1976). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge (6^e éd.)*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan : Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research.
- Hogue, J.P., Lévesque, D. et Morin, E.M. (1988). *Groupe, pouvoir et communication*. Sillery : Presses de l'Université du Québec et Montréal : Presses des Hautes Etudes Commerciales.
- Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco.

- Riel, M. (1990). Pratiques de changement collectif et individuel de 1960 à nos jours. *Changement planifié et développement des organisations. Tome 1 : Historique et prospective du changement planifié*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Sillery : Presses de l'Université du Québec, p.57-88.
- Rocher, G. (1991). Introduction à la sociologie générale, troisième édition. Ville La Salle : Éditions Hurtubise HMH.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations (3^e éd.)*. New-York : The Free Press.
- Satoshi, K. (1982). *Japon : l'envers du miracle*. Paris : Maspero.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, no 1, 1989, p. 123-135.
- Savoie-Zajc, L. (1989). *Les critères de la recherche qualitative*. Document inédit, 6 p.
- Schütz, A. (1984). Le monde social et la théorie de l'action sociale. *Sociétés*, no 0, p.6-10.
- Séguin, F. (1991). Les organisations. De l'analyse fonctionnaliste à l'analyse critique. *Changement planifié et développement des organisations. Tome 3 : Théories de l'organisation, personnes, groupes, systèmes et environnements*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Sillery : Presses de l'Université du Québec, p.1-21.
- Simard, M. (1981). *Tricofil : évolution d'une collectivité ouvrière et émergence d'un syndicalisme gestionnaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

- Sluzki, C.E. et Beavin, J. (1981). Symétrie et complémentarité : une définition opérationnelle et une typologie des dyades. *Sur l'interaction. Palo-Alto 1965-1974 : une nouvelle approche thérapeutique*, sous la direction de P. Watzlawick et J.H. Weakland. Paris : Seuil, p. 98-117.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- ° Tessier, R. et Tellier, Y. (1973) (sous la direction de). *Changement planifié et développement des organisations : Théorie et pratique*. Montréal : Les Éditions de l'IFG.
- Tessier, R. (1973). Une taxonomie des entreprises de changement planifié. *Changement planifié et développement des organisations : Théorie et pratique*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Montréal : Les Éditions de l'IFG, p.17-65.
- Tessier, R. (1973). Décisions personnelles et implantation du changement social. *Changement planifié et développement des organisations : Théorie et pratique*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Montréal : Les Éditions de l'IFG, p.276-283.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1990) (sous la direction de). *Changement planifié et développement des organisations. Tome 1 : Historique et prospective du changement planifié*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1991) (sous la direction de). *Changement planifié et développement des organisations. Tome 3 : Théories de l'organisation, personnes, groupes, systèmes et environnements*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Thuillier, P. (1971). Comment se constituent les théories scientifiques. *La Recherche*, no 13, p. 537-553.

- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- Tremblay, M.A. (1968). La technique de l'entrevue. *Initiation à la recherche en sciences humaines*. Montréal : Mc Graw-Hill, p. 311-360.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. et coll. (1981). *Sur l'interaction, Palo Alto 1965 - 1974, Une nouvelle approche thérapeutique*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement*. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P. (dir.). (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil.
- Weakland, J.H. (1981). La schizophrénie : problèmes fondamentaux de la recherche socioculturelle. *Sur l'interaction, Palo Alto 1965 - 1974, Une nouvelle approche thérapeutique*. Paris : Seuil, p.225-263.
- Winkin, Y. (dir.) (1981). *La nouvelle communication. Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman, Watzlawick*. Textes recueillis et présentés par Yves Winkin. Paris : Seuil.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills : Sage Publications.

ANNEXE I :
OUTILS UTILISÉS EN CONJONCTION LORS DES ENTREVUES

- 1.1 protocole d’entrevue**
- 1.2 plan de développement : résumé schématique des activités**
- 1.3 les ateliers : liste des thématiques abordées (aide-mémoire)**
- 1.4 plan de développement : les grands axes de développement (aide-mémoire)**

1.1 Protocole d'entrevue

1) Introduction

2) Situer la personne dans l'organisation :

Par rapport au poste occupé actuellement, à la catégorie professionnelle et/ou à l'unité syndicale...

À l'emploi du collège depuis... ?

Fonctions particulières exercées actuellement ? ... depuis ?...

Fonctions particulières exercées au cours des 5 dernières années ?

3) **Le PDD, actuellement, pour vous et dans votre ... (service, département, syndicat, etc...) : est-ce un sujet de discussion, de réflexion, de préoccupation ... ?**

Pour les gens autour de vous ? i.e. ceux et celles que vous côtoyez chaque jour dans l'exercice de votre travail ? ...

4) **Par rapport à la période d'élaboration du PDD (voir document Plan de développement : résumé schématique des activités) :**

a) Au départ du projet : Comment avez-vous pris connaissance du projet ? Comment avez-vous accueilli l'idée et le type de démarche proposés ?

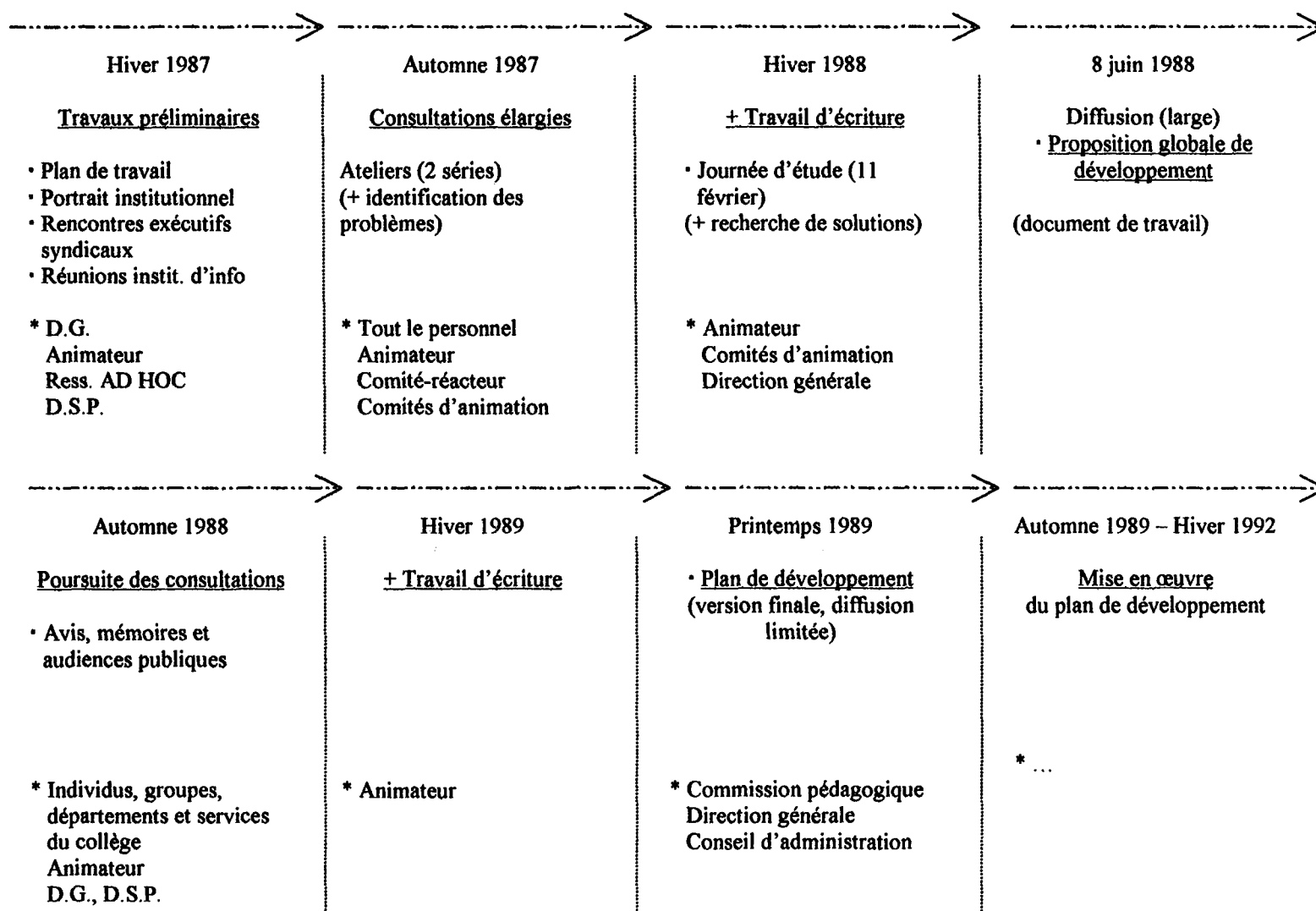
b) Voir les activités une à une (souvenirs, opinions, etc...) (comme aide-mémoire pour l'activité « ateliers », voir document Les ateliers : liste des thématiques abordées)

c) Appréciation de la manière dont le PDD a été élaboré (dans son contenu et ses priorités ...) ?

5) **Par rapport à la période de mise en œuvre du PDD (depuis 3 ans) (comme aide-mémoire, voir document Plan de développement : les grands axes de développement), les 4 grands axes de développement et les objectifs se rattachant à chacun, à savoir : 5.1 Valorisation des ressources humaines, 5.2 Écoute de la collectivité étudiante, 5.3 Qualité de la formation, 5.4 Concertation)**

- a) À votre avis, qu'est-ce qui a été accompli à ce(s) chapitre(s) depuis 3 ans ? ...
Autrement dit : quelles « nouveautés » (mesures, programmes, projets, ...) associez-vous à tel axe du PDD ?
(Ce que vous avez observé ? ... Ce dont vous avez entendu parler ? Qui a fait quoi, avec qui et comment ? ... Ce qu'il reste à faire ? ...)
 - b) Vous-même ou votre (service, département, syndicat, ...), avec vous été associé de près ou de loin à l'élaboration et / ou l'implantation de nouveaux projets, programmes, mesures ... liés au PDD ?
 - c) À votre avis, quels ont été les principaux bénéficiaires de ces changements ?
 - d) Appréciation de la manière dont le PDD a été mis en œuvre dans le collège au cours des trois dernières années ?
- 6) Au terme de cet entretien :
- a) Quelles seront et/ou devraient être les suites de ce processus en marche depuis maintenant 5 ans ?
 - b) Autre(s) commentaire(s) à formuler ?

1.2 Plan de développement : Résumé schématique des activités (Hiver 1987 ---- Hiver 1992)



1.3 Les ateliers :
Liste des thématiques abordées (aide-mémoire)

- 1) L'aide au personnel en difficulté**
- 2) Le climat de travail**
- 3) Le perfectionnement**
- 4) Le soutien aux étudiant-es**
- 5) L'utilisation de l'informatique**
- 6) La recherche**
- 7) L'animation pédagogique**

Une 8^e thématique s'ajoutera aux thématiques précédentes lors de la journée d'étude du 11 février 1988 :

- 8) L'organisation administrative et financière**

Les ateliers de l'après-midi du 11 février 1988 traiteront exclusivement de : *La mission et les priorités du collège.*

1.4 Plan de développement : Les grands axes de développement (aide-mémoire)

1. Privilégier la valorisation des ressources humaines

- *Rechercher, dans la gestion des ressources humaines, une approche qui s'appuie sur la valorisation et la reconnaissance des personnels et sur La promotion, à tous les niveaux, de la qualité du climat de travail.*

(politique de gestion des ressources humaines... politique et programmes de perfectionnement...)

- *Intégrer, dans les structures et processus administratifs, une gestion à la fois décentralisée, ouverte et responsabilisante.*

(communication...)

- *Créer un environnement physique et humain favorisant une meilleure qualité de travail et le mieux-être personnel et collectif.*

2. Privilégier l'écoute de la collectivité étudiante

- *Assister adéquatement l'étudiante ou l'étudiant, jeune ou adulte, dans son cheminement personnel et académique en lui offrant des services ou programmes d'aide appropriés à leurs besoins, à leur croissance ou à leurs difficultés.*

(accessibilité, dépistage, aide à l'apprentissage, connaissance des clientèles...)

- *Contribuer à l'épanouissement global de l'étudiante et de l'étudiant en facilitant l'expression de leurs diverses habiletés dans le développement de leur propre milieu de vie.*

(placement étudiant, santé physique et mentale...)

- *Favoriser la représentation et l'expression du point de vue étudiant dans les diverses structures du collège, sur les décisions qui les concernent et dans son vécu pédagogique.*

3. Privilégier la qualité de la formation

- *Se donner un encadrement de l'apprentissage qui s'appuie sur une vision cohérente et intégrée des objectifs et des exigences d'une formation de qualité.*

(l'organisation pédagogique, la formation fondamentale, l'approche programme...)

- *Stimuler la vie pédagogique dans le milieu en clarifiant les responsabilités et les besoins des différents groupes en en la soutenant activement par des moyens appropriés d'animation.*

(la vie pédagogique, la communication pédagogique, les activités d'animation, le soutien à l'enseignant-e...)

- *Rendre plus accessibles, par des mesures locales, la recherche et l'expérimentation pédagogiques sur l'aide à l'apprentissage et sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur.*

4. Privilégier la concertation (avec le milieu et à l'interne)

- *Assurer une meilleure coordination des relations avec le milieu, une plus grande promotion à l'externe des services, ressources et expertises disponibles au collège et développer une concertation efficace sur les axes ou les projets d'intervention éventuels.*

(liens avec le milieu, la recherche et le développement...)

- *Développer une vision institutionnelle et des pratiques internes qui favorisent une coexistence harmonieuse et dynamique entre les services et les secteurs dans la réalisation des différentes orientations de la mission du collège.*

(objectifs à partager, projets institutionnels...)

- *préciser le cadre de développement des services à la collectivité et leur assurer les conditions et les moyens nécessaires à leur croissance.*