RAPPORT DE RECHERCHE

GESTION DE CRISE ET RÉUSSITE SCOLAIRE : LA PANDÉMIE DE LA COVID-19 DANS LES CÉGEPS

PAR : SYLVIE DE SAEDELEER

Québec

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'autrice.

Rédaction : Sylvie De Saedeleer, chercheuse et conseillère pédagogique au Cégep du Vieux Montréal

Chercheurs :

- Sylvie De Saedeleer, chercheuse principale, conseillère pédagogique au Cégep du Vieux Montréal
- Gabriel Bouchard, cochercheur, enseignant au département de Lettres au Cégep Garneau (de juillet 2021 jusqu'à la fin de la session d'automne 2022)

Collaborations

Étudiants :

- Alexandra Bergeron, Cégep du Vieux Montréal, Éducation spécialisée
- Annie Brouillette, Cégep Garneau, Techniques juridiques
- Audrey Lachance, Cégep du Vieux Montréal, Éducation spécialisée
- Christie Lubin, Cégep du Vieux Montréal, Sciences humaines
- Émilie Launey, Cégep du Vieux Montréal, Graphisme
- Félicia Blanchette, Cégep de la Gaspésie et des Îles, Techniques juridiques
- Megane Goyette, Cégep Garneau, Techniques juridiques
- Milli Noël, Cégep du Vieux Montréal, Sciences humaines
- Noémie Ducharme, Cégep du Vieux Montréal, Sciences humaines
- Rose Pageot, Cégep du Vieux Montréal, Sciences humaines
- William de Bastiani, Cégep du Vieux Montréal, Sciences humaines
- Zahra Errayes, Cégep du Vieux Montréal, Informatique

Révision linguistique : Evelyne Pitre, enseignante de littérature au Cégep du Vieux Montréal
Traduction du résumé : Danielle Viens, enseignante d'anglais au Cégep du Vieux Montréal
Illustration de la page couverture et conception graphique : Mélanie Casavant, graphiste au Cégep du Vieux Montréal

Financement : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. Projet no 11709 (2021-2024)

Afin d'alléger le texte, dans le cas où le genre n'est pas spécifique, le genre masculin est utilisé pour désigner aussi bien les hommes, les femmes que les personnes non binaires.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2024
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2024
ISBN- 978-2-921100-84-7

Remerciements

Merci à la direction des études du cégep du Vieux Montréal qui m'a autorisé à déposer une demande de subvention.

Merci à Gabriel Bouchard qui a participé à la demande de subvention et à la réalisation des premières phases du projet. Sa connaissance du milieu collégial, en général, et des aspects touchant les enseignants, en particulier, ont été importants tout comme ses qualités d'intervieweur. La qualité des données collectées lui doit beaucoup.

Merci au ministère de l'Enseignement supérieur qui a soutenu financièrement le projet (PAREA).

Merci à Nathalie Savard et Maxime St-Onge pour leur soutien.

Merci aux directions du Cégep de Baie-Comeau, Collège de Bois-de-Boulogne, Cégep de l'Outaouais, Collège de Rosemont et Cégep de Sherbrooke qui ont accepté de collaborer au projet en autorisant la collecte de données pour les études de cas.

Merci à tous les participants pour leur générosité et leur sincérité. Sans eux, les connaissances sur la gestion de la pandémie dans les cégeps n'auraient pu s'enrichir.

Merci aux étudiants qui ont contribué à la réalisation du projet : Alexandra Bergeron, Annie Brouillette, Audrey Lachance, Christie Lubin, Émilie Launey, Félicia Blanchette, Noémie Ducharme, Rose Pageot, Megane Goyette, Milli Noël, William de Bastiani et Zahra Errayes.

Merci aux journalistes qui diffusent de l'information sur les cégeps et leur donnent vie.

Merci au personnel des bibliothèques qui m'a été d'une grande aide dans la collecte de documents, notamment au Cégep du Vieux Montréal, au Centre de documentation collégial, à l'Assemblée nationale et à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Merci au personnel responsable de l'accès à l'information, notamment au ministère de l'Enseignement supérieur, aux fédérations et aux cégeps qui ont collaboré à la réalisation du projet.

Merci au personnel de la Direction des statistiques et de l'information de gestion au ministère de l'Enseignement supérieur qui a donné accès facilement aux données quantitatives utilisées dans la recherche.

Merci aux membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) qui m'ont accueillie comme chercheuse associée.

Merci aux membres du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) qui m'ont accueillie comme membre régulière.

Merci aux membres du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF) de l'Université Catholique de Louvain en Belgique qui m'ont accueillie lors d'un séjour rendu possible grâce à l'appui financier du ministère de l'Enseignement supérieur

dans le cadre du Programme de soutien à la mobilité professionnelle des cégeps géré par la direction des affaires internationales de la Fédération des cégeps.

Merci à Michel Lalonde pour sa relecture, ses encouragements et sa confiance tout au long du projet.

Merci à Olivier Bégin-Caouette pour ses commentaires généraux et à Jean-Marie Van der Maren pour ses commentaires sur le chapitre méthodologique.

Merci à Danielle Viens pour la traduction du résumé et à Mélanie Casavant pour la conception graphiste de la page couverture.

Merci à Évelyne Pitre pour la révision linguistique du document final et pour sa bienveillance.

Merci à toutes les autres personnes qui se sentent concernées.

Résumé

Gestion de crise et réussite scolaire : la pandémie de la COVID-19 dans les cégeps
Sylvie De Saedeleer, chercheuse et conseillère pédagogique au Cégep du Vieux Montréal
Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Projet no 11709 (2021-2024)
Mots clés : Cégep – Pandémie - Réussite scolaire – Accord – Effet-établissement

En 2020, la crise sanitaire mondiale provoquée par le virus COVID-19 a bouleversé la vie du personnel et des étudiants dans les *collèges d'enseignement général et professionnel* (cégep). Tenant compte des marges d'autonomie, dont disposent ces établissements à la suite des mouvements de décentralisation (1985 et 1993) qui ont rendu nécessaire le remplacement d'accords nationaux par des accords locaux, l'étude cherche à comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite des étudiants. Le cadre théorique s'appuie sur la sociologie des établissements scolaires et sur les concepts de décentralisation, d'autonomie, d'effet-établissement et d'accord. Le cadre méthodologique privilégie l'étude de cas et l'analyse de documents. À partir d'entrevues réalisées avec des experts du milieu collégial et des représentants de cinq groupes (direction, enseignant, étudiant, personnel de soutien et professionnel) de cinq cégeps présentés comme des cas, la recherche met en lumière le point de vue des acteurs en distinguant ce qui est commun à tous les cégeps de ce qui est particulier.

Les résultats de la recherche permettent de tracer un portrait historique de l'autonomie des cégeps. Cet historique permet de contextualiser la gestion gouvernementale de la pandémie, notamment à travers les assouplissements consentis aux exigences habituelles. Les cinq études de cas sont présentées et les différentes stratégies choisies par les directions sont identifiées : chaque établissement a opté pour une gestion différente allant d'une faible utilisation des assouplissements à une très importante utilisation. Le point de vue des représentants étudiants est mis en lumière. Les défis et les enjeux rencontrés par les acteurs sont également mis en exergue ainsi que les débats occasionnés dans les communautés collégiales. Les données montrent, qu'en dépit du nombre important de défis et d'enjeux, il y a eu très peu de débats et encore moins d'ententes locales, malgré que ces ententes soient prévues dans la loi de décentralisation de 1985. Le seul groupe d'acteurs qui en a conclues est celui des enseignants qui bénéficient d'une autonomie (individuelle et collective) accordée par leurs conventions collectives, ce qui leur permet de négocier des décisions avec la direction. Les groupes du personnel de soutien et des professionnels n'ont rien à négocier. Ainsi, ils étaient dépendants de la direction. Le groupe des étudiants s'est senti globalement délaissé : la réussite des étudiants dépendait de leur capacité à se réorganiser, à suivre les enseignements, à solliciter de l'aide, à réussir leurs évaluations, etc. Elle a aussi été dépendante de la stratégie choisie par les directions et les enseignants. Ainsi, si un effet-direction et un effet-enseignant ont pu être mis en évidence, il n'a pas été possible d'identifier des effets dus au personnel professionnel, au personnel de soutien, aux étudiants et aux conseils d'administration, comme on aurait pu s'y attendre. Si de tels effets avaient été observés, il aurait été possible d'observer un effet-établissement.

Abstract

"Crisis Management and Academic Success: The COVID-19 Pandemic in CEGEPs"
Sylvie De Saedeleer, Researcher and Pedagogical Advisor at CEGEP du Vieux Montreal
Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Project number 11709 (2021-2024)
Key words: CEGEP – Pandemic – Student/Academic Success – Agreement – Establishment-Effect

In 2020, the global health crisis caused by the COVID-19 virus disrupted the lives of staff and students in Colleges of General and Professional Teaching (CEGEPs) across the province of Quebec. Given the degree of autonomy granted to these educational institutions following the decentralization movements of 1985 and 1993 – which replaced province-wide agreements with local agreements – this study seeks to understand how certain CEGEPs were able to reach local agreements to ensure student success. The theoretical framework of this study is based on the sociology of educational institutions and the concepts of decentralization, autonomy, establishment-effect, and agreement. The methodological framework prioritizes case studies and document analysis. Through interviews with experts and representatives from five groups (administrators, teachers, students, support staff, and professional staff) across five CEGEPs, this research sheds light on stakeholders' viewpoints, distinguishing between commonalities across CEGEPs and specificities of individual institutions. These findings reveal how organizational factors, where stakeholders reach agreements in the form of compromises, influence student success (establishment-effect).

The research results provide a historical overview of CEGEP autonomy. Understanding this historical context facilitates comprehension of the provincial government's management throughout the pandemic, particularly through the flexibility granted to the usual institutional requirements. Five case studies are presented, and different management strategies are identified, as each institution opted for a different management approach ranging from minimal to extensive flexibility with regards to requirements. Students' perspectives are highlighted, along with the challenges and issues faced by other stakeholders and the debates that arose within the CEGEP communities. The data reveal that despite numerous challenges and issues, there were very few debates and even fewer local agreements, even though such agreements have been provided for since the 1985 decentralization law. The only stakeholders who reached agreements were the teachers, who benefit from both individual and collective autonomy granted by their collective agreements, thereby allowing them to negotiate decisions with administrators. Support and professional staff had nothing to negotiate and were dependent on administrative governance. Overall, students felt neglected: their academic success depended on their ability to reorganize themselves, follow teachers' instructions, seek help, pass evaluations, etc. Student success also varied depending on administrators' and teachers' strategies. Thus, while the effects of administrators and teachers could be demonstrated, it was not possible to identify the effects of professional staff, support staff, students, and boards of directors, as might have been expected. If such effects had been observed, it would have been possible to identify an establishment effect.

Table des matières

Remerciements I
Résumé III
Abstract IV
Table des matières V
INTRODUCTION 1
Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE ET OBECTIFS DE RECHERCHE 3
Introduction 3
1. La problématique 4
2. La question et l'objectif général de recherche 6
3. Les objectifs particuliers de recherche 6
Conclusion 6
Chapitre 2 : CADRE THÉORIQUE 7
Introduction 7
1. Cadre scientifique 7
1.1 La sociologie 7
1.2 La sociologie des établissements scolaires 10
2. Cadre conceptuel 12
2.1 La décentralisation 12
2.2 L'autonomie 13
2.3 L'effet-établissement 14
2.3 L'accord 17
Conclusion 19
Chapitre 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE 21
Introduction 21
1. La collecte des données 21
1.1 L'entrevue 21
1.2 L'étude de cas 22
1.3 Le recueil documentaire 23
2. Les variables utilisées pour la sélection des cas 24
3. Le déroulement des activités de recherche 26
3.1 Convenance institutionnelle, approbation éthique et modifications du projet 26
3.2 La réalisation des entrevues 28

3.3 Le traitement des entrevues 30
3.4 Le recueil des documents 30
4. L'analyse des données : entrevues et documents 33
5. La rédaction du rapport 33
6. Les limites de la recherche 34
Conclusion 34
Chapitre 4 : L'AUTONOMIE DES CÉGEPS À TRAVERS L'HISTOIRE 37
Introduction 37
1. Le système précégep 37
2. La nationalisation de l'Éducation (années 1960) 38
2.1 La Révolution tranquille 38
2.2 La mise en place des cégeps 40
2.3 Les conditions et relations de travail des employés 41
2.4 La Formule Rand 43
3. La crise économique (1970-1985) 44
4. La décentralisation des conditions et relations de travail (1985) 47
5. La période d'accalmie (1985-1993) 51
6. Le Renouveau pédagogique (1993) 53
7. Le virage du succès (années 1990) 55
8. Entre évaluation, inclusion et manifestations étudiantes (années 2000 et 2010) 56
8.1 L'évaluation et la gestion axée sur les résultats 56
8.2 Les étudiants en situation de handicap et l'obligation d'accommodements 57
8.3 Le réseau collégial continue de se développer 59
Conclusion 64
Chapitre 5 : LA GESTION DE LA PANDÉMIE AU NIVEAU COLLÉGIAL 65
Introduction 65
1. La gestion gouvernementale 65
1.1 Les négociations de convention collective 67
1.2 La priorité au secteur de la Santé et aux directions de Santé publique 69
1.3 Éléments généraux 70
2. Les directives gouvernementales et ministérielles 70
2.1 Les directives transmises aux cégeps 70
2.2 Les assouplissements temporaires au RREC 73
3. Le point de vue des participants 77

3.1 Les réactions à l'annonce de la fermeture des cégeps 77
3.2 Les deux semaines de suspension 77
3.3 Les services essentiels 78
3.4 Les rencontres ministérielles 79
3.5 Un nouveau rôle pour les fédérations 81
4. L'autonomie des directions des cégeps 82
4.1 Attendre les directives ministérielles ou pas ? 82
4.2 L'autorisation d'aller chercher le matériel dans les cégeps 83
4.3 La régionalisation des décisions 83
4.4 La reprise des activités enseignantes 84
4.5 La réussite des étudiants 86
Conclusion 86
Chapitre 6 : LES ÉTUDES DE CAS 89
Introduction 89
1. Le Collège de Bois-de-Boulogne 89
1.1 Description du cégep par les participants 89
1.2 Un contexte prépandémique particulier 91
1.3 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite 92
2. Le Collège de Rosemont 93
2.1 Description du cégep par les participants 93
2.2 Un contexte pandémique particulier 95
2.3 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite 96
3. Le Cégep de Sherbrooke 97
3.1 Description du cégep par les participants 97
3.2 Un contexte prépandémique particulier 99
3.3 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite 100
4. Le Cégep de l'Outaouais 101
4.1 Description du cégep par les participants 101
4.2 Caractéristiques de la gestion de la pandémie 103
5. Le Cégep de Baie-Comeau 105
5.1 Description du cégep par les participants 105
5.2 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite 107
Conclusion 109

Chapitre 7 : LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS 111
Introduction 111
1. Le sentiment d'être un acteur important ou pas… 111
1.1 Des représentants d'association très sollicités 111
1.2 Des porte-paroles de groupes minoritaires 113
1.3 Des responsables de l'assurance Maladie 115
1.4 Des pourvoyeurs d'un soutien financier et alimentaire 115
2. Les enjeux identifiés par les représentants 115
2.1 La place de l'association dans les décisions 115
2.2 Faire entendre la voix des étudiants 117
2.3 Le respect des droits des étudiants 118
2.4 La gestion des plaintes par la direction 120
2.5 La qualité des relations avec la direction 120
2.6 La disponibilité des informations et leur compréhension 121
2.7 La compétence des représentants étudiants 121
2.8 La poursuite des enseignements à distance 123
2.9 Le bien-être des étudiants 124
3. Ce que les étudiants ont apprécié ou auraient apprécié 125
3.1 Moins de plateformes informatiques 125
3.2 Plus de cours enregistrés 125
3.3 Plus de pédagogie active 126
3.4 Conservation d'une plage horaire commune 126
3.5 Plus fort leadership de la part de la direction 127
3.6 Plus de reconnaissance de l'engagement étudiant 127
3.7 Plus d'information concernant la Cote R 128
3.8 Plus de consultation des étudiants 128
3.9 Plus de services et de soutien à la réussite 129
3.10 Ouverture des caméras facultative 130
3.11 Suspension des contrats de réussite 131
3.12 Suspension de l'évaluation de participation et de l'obligation de présence 131
Conclusion 132

Chapitre 8 : LES DÉFIS ET LES ENJEUX 135
Introduction 135
1. Continuer à faire exister l'organisation 135
2. Disposer et savoir utiliser du matériel et des outils informatiques 136
3. Connaitre, comprendre et appliquer les directives ministérielles 139
4. Le style de leadership 140
4.1 S'entendre pour parler d'une seule voix 140
4.2 Faire entendre cette voix 141
4.3 Travailler en mode collaboratif 143
4.4 Communiquer efficacement 144
5. Les enjeux de la mobilisation et de l'engagement du personnel 146
5.1 Continuer malgré la négociation des conventions collectives 146
5.2 Assurer des services essentiels 147
5.3 Permettre le télétravail 150
6. L'enseignement à distance 152
6.1 Reprendre les activités enseignantes 152
6.2 Identifier les savoirs essentiels 153
6.3 Identifier les activités pratiques essentielles 154
6.4 Adapter les pratiques pédagogiques 155
6.5 Assurer une évaluation équitable 158
6.6 Encadrer les étudiants 159
Conclusion 160
Chapitre 9 : LES DÉBATS 163
Introduction 163
1. L'élaboration du plan de reprise de l'enseignement 163
2. L'utilisation de la mention Incomplet 164
3. L'utilisation de la mention Équivalence 166
4. L'utilisation des plateformes informatiques 167
5. Retour en présence… ou pas ? 168
6. Caméra : ouverte ou fermée ? 173
7. Enseignement synchrone ou asynchrone ? 176
8. L'obligation de présence des étudiants aux cours 178
9. L'utilisation des ressources financières 179
Conclusion 182

Chapitre 10 : LES ENTENTES LOCALES 183
Introduction 183
1. La Loi et les instances de prises de décisions 183
1.1 La Loi sur le régime de négociation des conventions collectives 183
1.2 Les stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale 184
1.3 Les ententes locales : enseignants et professionnels 185
1.4 Les arrangements locaux : personnel de soutien 185
2. Les lieux et instances de discussions 186
2.1 Le Conseil d'administration et son comité exécutif 186
2.2 La Commission des études 187
2.3 Le Comité de relations de travail 189
3. Les ententes fédérales 189
3.1 Modification de certaines dispositions des conventions collectives 191
3.2 Suspension des délais d'arbitrage et de grief 192
3.3 Ouverture des caméras 192
4. Les ententes locales et arrangements locaux 193
4.1 Avec le personnel enseignant 193
4.2 Avec le personnel professionnel 195
4.3 Avec le personnel de soutien 196
4.5 Ententes et arrangements déposés auprès du ministre du Travail 197
Conclusion 197
Chapitre 11 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION 199
Introduction 199
1. Le cadre théorique 199
2. La théorie et la pratique 200
2.1 L'effet-établissement 200
2.2 L'effet-direction 202
2.3 L'effet-enseignant 204
2.4 Les effets inexistants 209
Conclusion 215
CONCLUSION 217
BIBLIOGRAPHIE 225

INTRODUCTION

En 2020, la crise sanitaire provoquée par un nouveau virus de la famille des coronavirus, le SARS-CoV-2, appelé communément COVID-19, a bouleversé un nombre important de sociétés et de personnes, dans leur vie personnelle comme dans leur vie professionnelle. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDÉ, s. d.), la pandémie a été un test de résistance pour les systèmes éducatifs[1]. À tous les niveaux de la société, la pandémie et sa gestion ont laissé, chez certains, des cicatrices importantes.

Du côté du grand public, des journalistes ont écrit sur le sujet voulant laisser une trace, porter la parole de populations silencieuses et apporter un regard rétrospectif afin de mieux préparer la société à la prochaine crise et sensibiliser les dirigeants. À titre d'exemple, au Québec, mentionnons l'essai de Duchaine, Gagnon et Lacoursière (Duchaine et collab., 2022) qui, à partir d'une centaine d'entrevues, ont fait parler les acteurs et dirigeants de premières lignes et ont ainsi mis à jour les mécanismes de gestion qui ont été en cause dans le décès de plus de 5000 personnes dans les centres de personnes âgées. Également, dans *Les anges oubliés*, à partir de soixante-dix entrevues, Pratte (2023) met en lumière le rôle essentiel des intervenants du monde communautaire dans la gestion de la pandémie, notamment dans les quartiers défavorisés de Montréal, où ces intervenants ont brisé l'isolement de nombreuses personnes, en apportant des informations, des explications et du réconfort. Ces exemples montrent l'importance du travail journalistique et sa contribution dans la compréhension de la gestion de la pandémie. Entre journalisme et recherche, mentionnons le collectif de Cossette et Simard qui dresse un bilan critique de la gestion gouvernementale de la pandémie en réunissant les textes d'intervenants de différentes pratiques et disciplines scientifiques et qui met en lumière la façon dont la gestion de la pandémie québécoise a exacerbé les inégalités sociales (Cossette et Simard, 2022; Hébert-Dolbec, 2022). Également, mentionnons le rapport des événements concernant l'état d'urgence du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2022) et les mémoires du Conseil supérieur de l'éducation sur l'après-pandémie (CSÉ, 2021c, 2021b).

Toutefois, aucune étude ne concerne la gestion de la pandémie dans les *collèges d'enseignement général et professionnel* (cégep), spécifiquement. Étudier la période du début de la pandémie est apparue une occasion à saisir pour mieux comprendre le fonctionnement des cégeps et leur environnement ainsi que pour mettre en lumière l'effet des décisions sur la réussite et la persévérance des étudiants. Bien que tous les acteurs de cégep aient reçu les mêmes directives gouvernementales ou ministérielles, chaque établissement a mis en place des stratégies qui lui étaient propres pour faire face à la pandémie.

[1] Leçons à tirer pour l'éducation pendant la crise du coronavirus – OCDE L'éducation et les compétences aujourd'hui (oecdedutoday.com)

Dans les chapitres qui suivent, nous présentons la problématique et les objectifs de recherche sur lesquels s'appuie le projet. Viennent ensuite le cadre théorique et la méthodologie de recherche utilisés pour la collecte des données. Une recension des écrits sur les connaissances déjà acquises retrace la mise en place des cégeps et l'évolution de leur autonomie à travers le temps. Dans un autre chapitre, nous présentons la gestion de la pandémie au niveau collégial lors de la première vague de contamination. L'analyse des données collectées permet de répondre à la question et d'atteindre les objectifs de recherche. Cinq études de cas de cégep permettent d'illustrer les caractéristiques propres à chaque établissement et donnent des exemples de la manière dont certaines organisations ont fait face à la pandémie. Un chapitre spécifique présente le point de vue des représentants d'étudiants. Les chapitres qui suivent exposent les défis et les enjeux qui ont été identifiés, les débats qui ont eu lieu et les accords qui ont été conclus entre les groupes d'acteurs. Le dernier chapitre, interprétation et discussion, permet de mettre en lumière l'avancée des connaissances que la recherche permet. La conclusion revient sur l'ensemble du projet et propose de nouveaux sujets de recherche.

Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE ET OBECTIFS DE RECHERCHE

Introduction

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), fin 2019, les premiers cas de maladie dus au virus SARS-CoV-2 (appelé COVID-19 ou coronavirus) sont signalés en Chine, dans la ville de Wuhan. Début janvier 2020, l'organisation alerte les états et publie des documents d'orientation à leur attention (OMS, 2020a). Le 30 janvier, l'Organisation déclare une urgence de santé publique de portée internationale. Cette maladie infectieuse, très contagieuse s'apparente à une grippe et peut entrainer le décès de personnes infectées. Le 3 février 2020, l'Organisation publie son *Plan stratégique de préparation et de riposte* (OMS, 2020b) et le 11 mars, son directeur général déclare officiellement une pandémie de la COVID-19.

Au Québec, le jeudi 12 mars 2020[2], en conférence de presse, le premier ministre du Québec, François Legault, applique les recommandations de la Santé publique en matière de précaution et annonce que toute personne qui revient de l'étranger ou qui présente des symptômes doit se mettre en isolement. Selon le premier ministre, la situation va durer plusieurs mois et il faut se préparer. Un suivi sera fait quotidiennement par le biais de conférences de presse diffusées sur les canaux de télévision. Il est accompagné de la ministre de la Santé et des Services sociaux, Danielle McCann, de la ministre responsable des Aînés, Marguerite Blais, et du directeur national de la Santé publique, Horacio Arruda. Selon Danielle McCann, les hôpitaux sont prêts, car la préparation s'effectue depuis « des semaines ». Le directeur national de la Santé publique mentionne que c'est depuis le début du mois de janvier que son équipe se prépare. Il ne considère pas la situation comme une crise et considère ne pas avoir « perdu le contrôle » (lors de ses interventions en anglais). Il en appelle à la solidarité collective, quitte à brimer la liberté et des droits individuels. Il pense que le scénario « catastrophe » ne se réalisera pas, que la situation sera peut-être un peu plus difficile que pour la pandémie précédente, celle du virus H1N1 en 2009-2010. Toutefois, il n'écarte aucun scénario. La distanciation est préconisée ainsi que le lavage des mains. Cependant, les rassemblements de plus de 250 personnes, dans des espaces intérieurs, sont interdits. Cette interdiction s'applique aux cégeps et ceux-ci sont invités à prendre les dispositions qui s'imposent. La fermeture des écoles n'est pas à l'ordre du jour, mais cette possibilité n'est pas exclue.

Le vendredi 13 mars, le premier ministre déclare l'état d'urgence sanitaire (MSSS, 2022)[3]. En vertu de la Loi sur la santé publique et de la Loi sur la sécurité civile, le premier ministre impose des mesures exceptionnelles afin de préserver le Québec de conséquences telles que celles déjà vécues en Italie ou en Colombie-Britannique. Le premier ministre annonce la fermeture des cégeps pour le lundi 16 mars. Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement

[2] (24) Le premier ministre du Québec François Legault parle aux médias de la COVID-19 - 12 mars 2020 - YouTube

[3] (24) Le premier ministre du Québec François Legault parle aux médias de la COVID-19 - 13 mars 2020 - YouTube

supérieur, entrevoit une fermeture de deux semaines et la réouverture des établissements pour le 30 mars. Toutefois, un premier confinement est ordonné le 25 mars (MSSS, 2022, s. d.) obligeant les établissements à rester fermés. Jean-François Roberge impose la reprise des enseignements à distance aux acteurs scolaires.

1. La problématique

Nous l'avons mentionné, il existe divers écrits qui retracent les événements de la pandémie dans la société québécoise. Toutefois, il n'en existe pas pour le niveau collégial. Il n'y a rien d'étonnant à cela puisque, de façon générale, les cégeps sont des organisations peu étudiées et peu de données sont disponibles à leur sujet. Si on n'y travaille pas depuis plusieurs années, il est difficile d'en connaitre et d'en comprendre le fonctionnement. Le cégep, comme organisation, est complexe et son environnement l'est tout autant.

Les ouvrages écrits à leur sujet sont essentiellement des récits de pratiques provenant de personnes qui témoignent et décrivent leurs expériences (ACCQ, 2011, 2019; ACCQ et Fédération des cégeps, 2017; CSÉ, 2019; Gravelle, 2019; Héon et collab., 2006, 2008) ou d'organismes conseillers gouvernementaux comme le Conseil des collèges, disparu avec la réforme de 1993 (voir toutes les publications), ou le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1975, 2019, 2021a, 2021c; Enomana, 2022).

Au fil de son histoire, le réseau collégial a traversé plusieurs événements marquants et, jusqu'ici, les impacts de ces événements ont peu été étudiés et documentés de façon spécifique. L'ouvrage qui se rapproche le plus de notre projet est *Le printemps érable dans les cégeps: expériences vécues de gestion de crise* produit par l'Association des cades des collèges du Québec (Cormier et collab., 2018). À travers leurs témoignages, des directions de collèges font œuvre utile pour les gestionnaires qui devront faire face à des crises dans le futur, en leur permettant de comprendre les limites du travail de gestion, en leur donnant des outils et en les informant des attitudes qui peuvent être adoptées. Ainsi, ces auteurs jugent « essentiel de faire un retour sur les événements après la grève étudiante pour mieux cerner les aspects de [leur] gestion de crise à améliorer et les leçons de gestion à conclure » (p. 113).

Notre revue des écrits n'a pas mis en lumière d'écrits récents portant sur la gouvernance et les modes de gestion dans les cégeps, à part les travaux entrepris par l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques qui s'est intéressé aux conseils d'administration (IGOPP, 2016, 2017a, 2017c, 2017b). Mentionnons que des aspects de gouvernance et de gestion observables dans d'autres paliers scolaires sont régulièrement observés (Anne et Chabot, 2022; Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, 2023; Bégin-Caouette et collab., 2018; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2017).

Par ailleurs, la sociologie des organisations, en général, et la sociologie des établissements scolaires, en particulier, montrent que ces organisations disposent de marges d'autonomie qui peuvent être la conséquence d'un processus de décentralisation. Au Québec, deux mouvements de décentralisation sont observables : l'un en 1985 qui concerne les conditions et les relations de travail dans les cégeps; l'autre en 1993 qui concerne l'enseignement. Selon ces courants

théoriques, ces deux processus de décentralisation devaient théoriquement produire un effet établissement composé d'ententes et d'accords locaux, afin de remplacer les éléments autrefois négociés et agréés au niveau national. Une recherche que nous avons menée précédemment s'est particulièrement intéressée au processus de décentralisation de 1993 (De Saedeleer, 2002, 2005) et nous a servi de base théorique pour poursuivre notre réflexion et approfondir notre compréhension. La dimension de l'effet d'établissement qui nous intéresse tient à l'organisation et aux processus décisionnels dans les établissements dans le but de garantir la réussite et la persévérance des étudiants.

La pandémie est apparue comme une occasion d'étudier les cégeps, car elle a induit des événements déstabilisants qui permettent de mettre en lumière des fonctionnements et des dysfonctionnements institutionnels ou organisationnels puisque ceux-ci sont amplifiés. Au Québec comme ailleurs, la pandémie a été l'occasion d'accroître les connaissances quant à l'enseignement supérieur et le système scolaire dans son ensemble. Parmi les écrits qui portent sur le sujet, mentionnons le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2021c) qui s'est intéressé aux vulnérabilités du système éducatif, qui étaient parfois déjà connues, mais que la pandémie a amplifiées en les rendant plus visibles. Également, mentionnons les notes de recherche sur les universités et leurs étudiants de Doray et Dussault (Doray et collab., 2022; Dussault et Doray, 2021), l'évaluation des impacts sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle de Gagné (Gagné et collab., 2021), les écrits de Lemieux et ses collègues sur la gestion de la pandémie par les directions d'établissements en enseignement obligatoire (Lemieux et collab., 2020, 2021), etc. La Fédération étudiante collégiale du Québec a été très active pendant la pandémie et a publié de nombreux documents de référence (FECQ, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b; Veilleux et collab., 2021).

Lors de la revue des écrits sur le sujet, nous n'avons trouvé aucune étude qui s'est intéressée à la gestion de la pandémie dans les cégeps, ce qui constitue un manque scientifique et de connaissances, un savoir dont ne pourront pas se prévaloir ces organisations lors du prochain événement qui les déstabilisera. Pour ces organisations, le début de la pandémie a constitué une période à haut risque quant à la persévérance et à la réussite des étudiants qui les fréquentaient. Durant la pandémie, ces organisations ont dû mettre en place des stratégies qui leur étaient propres dans le cadre des marges d'autonomie dont elles disposaient « en faisant appel au jugement professionnel [des] professeurs et à l'autonomie des établissements », comme le souligne le directeur général du collège Dawson d'alors, Richard Filion (Filion, 2020). Dans un avis publié en mai 2020, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ, 2020b) a d'ailleurs exprimé de sérieuses préoccupations quant à la réussite et à la persévérance de ses membres. Certains étudiants se sont ainsi sentis comme les grands oubliés de la pandémie (Colpron, 2021).

C'est dans ce contexte que se sont imposés notre question et notre objectif général de recherche.

2. La question et l'objectif général de recherche

Tenant compte du manque de connaissances observé quant aux mouvements de décentralisation du palier collégial de 1985 et 1993 que nous connaissons, des marges d'autonomie dont disposent les cégeps, de la nécessité de remplacer les accords nationaux par des accords locaux, des événements liés à la pandémie de 2020, notre question de recherche s'énonce donc ainsi : comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la crise provoquée par la première vague de la COVID-19?

Répondre à cette question correspond à notre objectif général de recherche.

3. Les objectifs particuliers de recherche

Pour atteindre cet objectif général, quatre objectifs particuliers sont mis de l'avant :

1. Connaître le point de vue d'acteurs experts;
2. Mettre en lumière cinq expériences de communautés collégiales en réalisant des études de cas;
3. Analyser les données en distinguant ce qui est commun à tous les cégeps et ce qui est particulier (effet établissement);
4. Acquérir de nouvelles connaissances sur les éléments qui ont favorisé la réussite des étudiants.

Conclusion

Le projet de recherche proposé souhaite apporter de nouvelles connaissances sur les cégeps et leur mode de gouvernance. Il vise, également, à faire œuvre utile en gardant en mémoire la séquence des événements. En collectant des données quant aux accords dont ont dû convenir les acteurs scolaires des cégeps à l'hiver 2020 en vue d'assurer les conditions d'apprentissage nécessaires à la réussite et à la persévérance des étudiants, il répond au besoin de mieux connaître les façons dont les cégeps ont réagi pour favoriser le cheminement de la population étudiante, alors qu'un contexte de crise sévissait.

Chapitre 2 : CADRE THÉORIQUE

Introduction

La présente recherche s'inscrit en prolongation de nos recherches précédentes sur les cégeps (De Saedeleer, 1997, 1998, 2002, 2005), principalement celle réalisée dans le cadre de l'obtention d'un doctorat en sociologie de l'Université de Montréal dont la thèse s'intitule *Décentralisation et autonomisation des CÉGEP : la production d'un effet-établissement* (De Saedeleer, 2002). Le cadre théorique découlant de cette recherche est repris dans ces grandes lignes, vulgarisé et mis à jour lorsque cela était pertinent. Les concepts d'effet-établissement et d'accord ont été particulièrement approfondis.

Dans un premier temps, nous présentons le cadre scientifique de la recherche qui s'ancre dans le champ de la sociologie et s'appuie sur la sociologie des établissements scolaires. Dans un second temps, nous présentons notre cadre conceptuel constitué des concepts de décentralisation, d'autonomie, d'effet-établissement et d'accord qui nous permettra d'atteindre notre objectif de recherche.

1. Cadre scientifique

1.1 La sociologie

La sociologie se définit comme l'étude scientifique d'éléments d'une société. Elle vise, avant tout, à comprendre comment les sociétés fonctionnent et se transforment. C'est une science du social qui se consacre à l'étude des relations, des (inter)actions et des représentations sociales ou des phénomènes sociaux. Une explication sociologique est généralement vue comme le produit d'une démarche méthodologique scientifique basée sur des faits, des données. Comme l'illustre bien Lemoine (2020),

> *À l'heure où l'on nous impose d'être « entrepreneur de soi-même », et où l'on exige de nous de plus en plus de nous désigner en tout point responsables personnellement de ce que nous sommes, il est indispensable de garder à l'esprit que nous sommes des êtres éminemment sociaux, portés par des mœurs, pris dans des logiques sociales générales et locales, reprenant largement des façons communes de voir et de penser (p. 7 et 8).*

Ainsi, nous pensons bien souvent agir de façon entièrement libre alors qu'il n'en est rien. Selon les cultures et les sociétés, l'être humain est plus ou moins conditionné par la société dans laquelle il évolue.

En France, dans les années 1960, deux courants de pensée se développent en parallèle. D'une part, les théories de Pierre Bourdieu vont marquer le monde de l'éducation à travers plusieurs œuvres majeures dont *Les héritiers : les étudiants et la culture* publiée (Bourdieu et Passeron,

1964) et *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Bourdieu et Passeron, 1970), coécrits avec Jean-Claude Passeron. Dans ces ouvrages, les auteurs montrent comment les mécanismes de reproduction sociale fonctionnent à travers les institutions, dont l'école. La transmission d'héritage social, culturel ou économique, et les pratiques culturelles favorisent la perpétuation des inégalités sociales. D'autre part, Raymond Boudon développe sa théorie de l'action rationnelle, à travers son œuvre *L'inégalité des chances* (Boudon, 1973) qui s'appuie sur l'individualisme méthodologique. Selon lui, les individus agissent de manière rationnelle en cherchant à maximiser leurs intérêts. Cette rationalité est toutefois limitée par des connaissances limitées de la réalité sociale et par des contraintes structurelles. Ainsi, globalement, ces deux courants de pensée s'affrontent, celui de Boudon où l'individu est stratégique sans considération pour les contraintes de structure et de système, et celui de Pierre Bourdieu pour qui l'individu est dominé par les structures et le système social.

Crozier et Friedberg marquent la sociologie en mettant de l'avant l'idée d'un *acteur stratégique*. Entre 1970 et 1980, l'administration française délaisse l'autorité et le contrôle centralisés pour s'orienter vers l'engagement et la participation des travailleurs. C'est l'occasion pour eux d'étudier ces transformations et d'observer la nouvelle gestion publique présentée comme le transfert d'outils organisationnels du privé vers le public (Heilbron, 2020). En 1977, leur œuvre, *L'acteur et le système* (Crozier et Friedberg, 1977) développe une théorie, la *théorie de l'acteur stratégique*, qui permet de comprendre comment se construisent les actions collectives à partir de comportements, de stratégies et d'intérêts individuels parfois contradictoires. Les auteurs font, également, intervenir trois concepts : le « système d'action concret », la « zone d'incertitude » et le « pouvoir ». Les postulats de l'analyse stratégique développée sont qu'une organisation se comporte comme un organisme vivant qui ne disposerait pas de mécanisme d'autorégulation naturelle. En ce sens, une organisation est toujours en mouvement : elle se donne de nouveaux objectifs, recrute du personnel, en perd, s'adapte à un environnement extérieur fluctuant, elle est donc en ajustement permanent. Ces ajustements s'effectuent par des acteurs qui cherchent à maintenir un équilibre (régulation) à travers des échanges, des négociations et des décisions. Ils n'acceptent pas d'être traités comme des moyens, des exécutants, ils possèdent leurs propres objectifs à atteindre. Puisque l'organisation n'est pas gouvernée exclusivement par des règles formelles définies par les dirigeants, il existe de nombreux espaces de liberté, des zones mal réglementées de l'organisation, appelées « espaces d'incertitude », que les acteurs vont occuper grâce à une relative liberté, une autonomie, des marges de manœuvre. Une zone d'incertitude apparaît comme la source d'un espace de pouvoir dont les enjeux donnent naissance à des stratégies, des jeux d'acteurs. Ceux qui occupent ces zones d'incertitude disposent alors d'un « pouvoir » organisationnel. Ces marges de manœuvre vont être occupées lors de jeux de pouvoir, notamment, quand le pouvoir central va vouloir contrôler les acteurs et que ces acteurs vont vouloir lui échapper. Ainsi, chaque salarié est un acteur du construit social qu'est l'organisation.

Pour donner un exemple de recherche adhérent à ce courant de pensée, mentionnons celle de Bettencourt (2005) qui s'est intéressée aux processus d'évaluation institutionnelle des cégeps sous l'angle des modes de régulation. Dans sa thèse de doctorat en Administration de l'Éducation intitulée *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial*, Bettencourt s'inspire, notamment, de Crozier et Friedberg

(1977). Son travail de recherche s'axe autour du concept de « régulation » tel que défini par Reynaud (1989) opposant une régulation de contrôle, liée à l'exercice d'une stratégie d'autorité, et une régulation d'autonomie, liée à l'exercice d'une défense collective. De l'opposition de ces modes résulte une régulation conjointe : « En créant une régulation, en la négociant, l'organisation essaie de se mettre d'accord sur le sens d'une action sociale » (Bettencourt, 2005, p. 54). Sa méthodologie de recherche s'appuie sur la réalisation de deux études de cas qui lui permettent d'observer les processus internes d'évaluation institutionnelle mis en place.

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, Boltanski et Thévenot s'intéressent au fonctionnement de la société en termes de conventions et d'accords, et développent une sociologie des conventions. D'abord, en 1987, avec *Les économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1987) puis, en 1991, avec *De la justification* (Boltanski et Thévenot, 1991), les auteurs proposent les fondements théoriques d'un champ sociologique qui intègre un réseau de concepts reliés les uns aux autres pour former une théorie sociale basée sur les concepts d'« épreuve », de « différend », de « principe », de « justice » et d'« ordre justifié », de « principe supérieur commun » et de « compromis ». Méthodologiquement, ils se basent sur l'analyse de discours, principalement sur les arguments qui soutiennent les positions des acteurs dans des désaccords, des différends, des conflits et des dysfonctionnements. Tout part d'une situation de désaccord, parfois faisant appel à un rapport de force (« dispute en violence »), parfois en justifiant les positions (« dispute en justice ») sur un ou des principes supérieurs communs qui référent à des « cités » : la *Cité* d'appartenance se réfère à un modèle d'ordre légitime qui rend explicite un principe supérieur commun qui s'appuie sur des justifications. Six cités de justification sont identifiées : inspirée, domestique, opinion, civique, marchande, industrielle et industrielle. Elles impliquent des *formes d'accords*, de cohérence dont des caractéristiques communes qui permettent de s'y référer à partir de valeurs partagées, de caractéristiques valorisées et dévalorisées, qui permettent de reconnaître la nature d'une situation de désaccord, et de savoir sur quel mode de résolution des conflits et des controverses les acteurs doivent se positionner pour assurer la cohérence de la cité. Ces cités sont à la base d'un sentiment de justice (d'un ordre « juste ») qui permet aux acteurs d'agir pour le *bien commun*. Chacune d'elles privilégie *l'accès à l'état de grandeur supérieur* des êtres ayant des caractéristiques différentes.

Pour Derouet, la sociologie des conventions, inspirée des théories de Boltansky et Thévenot qui se sont engagés dans une anthropologie du sens ordinaire de la justice, a permis de développer des études de terrain qui considèrent la rationalité des acteurs. L'intérêt de la sociologie des conventions est de réintroduire dans la sociologie les valeurs, les principes politiques, le sens de la justice tout en mettant de l'avant la pluralité des systèmes de référence des acteurs (Boltanski et Thévenot, 1987, 1991; Derouet, 2017; Leemann, s. d.). Les différentes définitions de ce qu'est l'« intérêt général » d'une société permettent d'encadrer les débats sociaux.

1.2 La sociologie des établissements scolaires

La sociologie des établissements scolaires cherche à comprendre comment les établissements scolaires fonctionnent et se transforment en étudiant, notamment, les relations et les (inter)actions sociales.

En France, le colloque d'Amiens de 1968 met de l'avant la nécessaire autonomie des établissements scolaires puisque, selon les participants, c'est à ce niveau que peut se jouer l'évolution réelle d'une pédagogie, la classe étant un cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement (Robert, 2008). En 1975, la Loi « Haby » instaure le « collège pour tous », aussi appelé le « collège unique », et reconnait la notion de « communauté éducative ». Le contexte français des années 1980 est marqué par le retour de la « gauche » au pouvoir après vingt ans d'absence alors qu'en 1975, la Loi de modernisation du système éducatif avait imposé un système centralisé qui pose problème (Leemann, s. d.). À partir de 1981-1982, une politique de « rénovation » se développe et vise, notamment, la responsabilisation des établissements en tant qu'organisation. Le gouvernement décide de décentraliser et d'allouer de nouveaux pouvoirs aux établissements scolaires, d'agrandir leurs marges d'autonomie. Dans une entrevue accordée à Leemann (s. d.), Derouet raconte :

> *Je suis entré à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) sur un programme d'accompagnement de la politique d'autonomie des établissements. Il s'agissait de saisir les logiques des acteurs qui s'affrontaient, de suivre la dynamique de leurs débats et d'analyser les différentes formes de compromis auxquelles ils aboutissaient.*

Cette autonomie accrue des établissements touche différemment les groupes professionnels qui les constituent et entraîne de nouveaux espaces de négociation pour ceux qui sont directement concernés par les pouvoirs transférés. Alors que le rôle politique des établissements scolaires s'accroît, les acteurs sont invités à décider localement de ce qu'il est « juste et bon » de faire dans leur établissement et à définir le bien commun, l'intérêt général.

En 1981, c'est Paty (Paty, 1981, 1997), sous la direction de Michel Crozier, qui s'engage la première dans une microsociologie de l'établissement où celui-ci est considéré comme un système, c'est-à-dire un ensemble organisé en interaction avec son environnement, composé de groupes d'acteurs, qui ne se réduisent pas à leurs adhérences socioculturelles et qui ont des enjeux qui leur sont propres (Odry, 2020). L'établissement est appréhendé comme une organisation qui, dans un environnement donné et par un certain type de fonctionnement, mobilise des ressources (Emin et Sauvageot, 1995 cités dans Odry, 2020). Dans la préface de la réédition de l'ouvrage, Crozier regrette que les pouvoirs publics n'aient pas pris en compte les résultats des études sur les établissements scolaires et notamment sur les résultats qui montrent que les acteurs scolaires font une différence malgré des politiques communes. Selon lui, « les responsables adorent discuter sur des principes, mais n'aiment pas les faits, surtout s'ils contredisent les idées reçues » (Paty, 1997, p. 5). Il constate que depuis la première édition, bien des fois, la situation des inégalités sociales a empiré dans les collèges français alors que « l'école d'aujourd'hui conditionne […] ce que sera la société de demain » (idem).

Derouet (1985) s'intéresse aux effets de la décentralisation sous l'angle des relations de travail dans ses recherches dans le cadre de la réforme des collèges (deuxième cycle de l'enseignement secondaire français). Comme il le mentionne, le sociologue devait « ouvrir les boites noires », afin d'étudier, dans les classes et les établissements, les difficultés rencontrées par la mise en place des politiques de démocratisation. Cette avancée des connaissances l'amène à développer une sociologie des établissements scolaires en analysant les accords et les compromis qui s'opèrent entre les différents acteurs des établissements scolaires (Derouet, 1985, 1987, 1988, 1992). En 1991, sous la direction de Boltansky, Derouet soutient sa thèse d'État publié sous le titre *École et justice De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Derouet (Derouet, 1992, 1998) utilise les principes de justice définis par Boltanski et Thévenot**.** Selon lui, des systèmes d'accords peuvent trouver place dans l'établissement, sur la base de n'importe quel modèle de justice, en s'inspirant d'un travail d'interprétation, « qu'opère la construction d'un système d'accords par rapport à un certain nombre de conditions sociales objectives comme l'origine sociale des élèves, les grades et les trajectoires sociales des enseignants ou le passé de l'établissement » (1998, p. 12).

Selon Broadfoot (2000), les difficultés des établissements scolaires sont souvent liées à l'accroissement de leur autonomie qui provoque des changements importants dans les rapports de pouvoir qui s'exercent entre les enseignants et les administrateurs et creusent le fossé entre les dirigeants et les dirigés.

Dans *Une analyse politique du fonctionnement des établissements d'enseignement*, Dutercq (1998) mentionne que « si l'établissement existe depuis longtemps en France comme une unité administrative, c'est la décentralisation éducative qui l'a reconnu comme unité pédagogique, sociale, voire économique, et qui l'a donc consacré dans sa globalité » (p. 31). Avec la décentralisation, un établissement peut, et même doit, définir « sa » politique, devenant ainsi un champ politique, c'est-à-dire un champ où s'affrontent des visions divergentes, des priorités à respecter et des stratégies à mettre de l'avant dans l'établissement. Dutercq conçoit l'établissement scolaire comme un lieu où différents acteurs se concertent pour prendre des décisions importantes pour les étudiants et même pour la communauté qui gravite autour de lui et qui contribue à sa mission éducative.

En Belgique, Maroy s'intéresse aux établissements scolaires belges à la lumière de la sociologie des organisations en privilégiant des approches américaines (Maroy, 2007). Dans un texte de réflexion, il s'interroge sur les approches théoriques à privilégier pour analyser la réalité de l'enseignement belge de 1991 qui, comme dans d'autres pays, n'arrive pas à atteindre une égalité des chances de réussite scolaire et fait le constat que la réussite est encore très variable selon le milieu culturel et économique d'origine, notamment. Dans ses conclusions, il adresse plusieurs questions dont l'une porte sur le professionnalisme des enseignants, et une autre sur l'autonomie du directeur d'établissement scolaire, de son pouvoir à l'égard des enseignants. Selon lui, le renforcement de l'autonomie du directeur risque d'avoir une signification différente selon le degré de professionnalisation du corps enseignant. Pour Maroy (2007), le directeur est issu du corps enseignant et en partage l'expertise et les valeurs. C'est ce qui assure son autorité : « À l'inverse, si l'on se contente de renforcer les pouvoirs d'un gestionnaire administratif ou pédagogique, sans susciter les conditions du développement d'un professionnalisme, le risque est grand de voir s'accentuer le retrait ou l'opposition des enseignants si le directeur s'efforce de

coordonner le travail des enseignants en ayant recours aux règles bureaucratiques ou à la supervision directe » (p. 20).

Ainsi, les écrits montrent que la sociologie des établissements scolaires se développe, en France, avec la décentralisation et l'autonomie des collèges, durant les années 1980 jusqu'à la fin des années 1990. Durant cette période, les études des phénomènes sociaux concernant l'égalité des chances de réussite des élèves se déplacent et se concentrent sur le « local ». Toutefois, au début des années 1990, les chercheurs semblent ne plus s'intéresser à ce courant de recherche, car ils réorientent leurs travaux.

Pour nous, cette sociologie des établissements scolaires reste la plus pertinente pour la compréhension des dynamiques sociales vécues dans les établissements scolaires, en général, et lors de la gestion de la pandémie, en particulier. Pour ce faire, les concepts de décentralisation, d'autonomie, d'effet-établissement et d'accord[4] sont utilisés.

2. Cadre conceptuel

2.1 La décentralisation

Le concept de décentralisation est emprunté aux sciences politiques. Comme dans notre étude de 2002, nous faisons nôtre la définition qu'en fait Lemieux (1997) à savoir que la décentralisation est le transfert, d'un organisme centre vers un organisme périphérique, d'attributions soit de compétences, de sources de financement ou de postes d'autorité. Les compétences réfèrent à des secteurs d'activités.

Un organisme centre est avant tout un centre de décision qui peut dicter, sous forme plus ou moins contraignante, les décisions qu'il est capable de prendre et les décisions auxquelles un organisme périphérique doit se soumettre. Le concept de centralisation désigne le mouvement inverse, à savoir le transfert, des mêmes attributions, d'un organisme périphérique vers un organisme centre.

Ces deux concepts font appel à un processus, une dynamique, un mouvement alors que les concepts de « centralisé » et « décentralisé » font appel à un état. Selon nous, les concepts de décentralisation et de centralisation ne présentent pas d'enjeu quant à leurs définitions. Lemieux présente différents types de décentralisation qui nous ont servi en 2002 soit la déconcentration, la délégation, la dévolution et la privatisation. Toutefois, ils ne nous serviront pas ici.

Nous retiendrons que le concept de décentralisation se définit comme le transfert d'attributions d'un organisme centre vers un organisme périphérique. Par ailleurs, nous pouvons ajouter qu'en vertu de ces définitions, un organisme centre « gouverne » quand il prend des décisions et un organisme périphérique « gère » quand il applique des décisions imposées par un organisme centre.

[4] Dans notre thèse, le concept d'accord était présenté à l'intérieur du concept d'effet-établissement. Nous le précisons davantage dans ce rapport.

Retenons, également, que Lemieux (1979) considère que « le politique consiste dans les relations de pouvoir par lesquelles se fait la gouverne des organisations, c'est-à-dire des systèmes finalisés d'action » (p. 5).

2.2 L'autonomie

Comme dans notre étude de 2002, nous nous inspirons des travaux de Rocque et collab. (1999) qui s'inscrivent dans le courant de l'écologie humaine, sur l'interaction entre les personnes et leur milieu et sur le processus de réduction des dépendances. En ce sens, l'autonomisation apparaît comme une longue quête, un long processus, et une longue série d'interventions visant à réduire progressivement des dépendances. Ce processus de réduction des dépendances se définit comme « un processus contextualisé visant soit à rendre plus faible la sujétion à autrui ou soit à rendre moins nombreuses les tâches et les activités sur lesquelles porte la sujétion, et ce, pour la décision et l'action » (p. 90).

Dans ce contexte, l'autonomie totale devient l'indépendance. Ainsi, le concept d'autonomie fait toujours référence à une certaine dépendance, jamais à une indépendance comme dans le langage commun. Pour identifier les marges d'autonomie dont dispose un acteur, individuel comme collectif (par exemple, un établissement scolaire), il faut identifier les zones d'indépendance et de dépendance, en quantité et en qualité. Il faut également identifier envers quel acteur, individuel ou collectif (par exemple, l'État), une dépendance est présente.

Dans une perspective sociologique, notre précédente recherche a pu identifier deux perspectives (De Saedeleer, 2002). D'une part, l'autonomie est considérée comme un droit et « avoir » de l'autonomie consiste à avoir des espaces, peu contraints par un organisme centre, qui peuvent être occupés par un organisme périphérique. Ces espaces sont autant d'espaces donnés à cet organisme périphérique pour faire des choix, plus ou moins libres, de ses décisions ou de ses actions. Dans ce cadre, il est nécessaire d'identifier les espaces d'autonomie accordée par un organisme centre qui détient le pouvoir de décider et les objets de dépendance envers ce pouvoir. D'autre part, l'autonomie est considérée comme une volonté et « être » autonome signifie occuper ces zones d'autonomie en décidant et en agissant, en étant plus ou moins contraint par autrui.

Notre définition s'inspire de travaux antérieurs dont ceux de Lemieux et Joubert qui se sont intéressés aux modes de gouverne et aux dynamiques du pouvoir dans les cégeps au début des années 1980 à partir d'une étude sur les conseils d'administration (Lemieux et Joubert, 1986). Leurs travaux, qui portent sur les modes de décisions collectives, ont permis d'identifier trois modes de gouverne : le mode administratif, le mode politique et le mode collégial. Le mode politique est fragmentaire et s'illustre par des oppositions, des luttes de pouvoir entre les acteurs. Le mode administratif, au contraire, est hiérarchique et s'illustre par un centre qui impose, qui domine et qui est monopolisé par une seule partie. Le mode collégial s'illustre par des positions égalitaires entre les parties prenantes. Le pouvoir est exercé par chaque participant et permet l'élaboration de consensus.

Pour les chercheurs, le fonctionnement des cégeps repose sur un assemblage de ces modes de gouverne qui sont en lien avec leur degré d'appartenance à leur milieu et à leur degré d'autonomie. Les auteurs rappellent qu'en 1967, dans le *Document d'éducation no 3* (MÉQ, 1967),

l'autonomie des cégeps s'impose quand il y a absence de directive. Ainsi, « tout ce qui n'est pas dévolu explicitement à l'action du gouvernement relève de l'action autonome du Conseil d'administration » (p. 46). Pour ces Lemieux et Joubert (1986), l'autonomie des cégeps se définit comme « l'affirmation du pouvoir local par rapport aux contraintes imposées par le Ministère, mais aussi par les centrales syndicales et la Fédération des cégeps » (p. 432). Dans ce contexte, pour être autonome, l'unité du commandement, donc des décisions, et la cohésion sont primordiales pour afficher un front commun face au centre « qu'il soit gouvernemental, syndical ou patronal » (idem).

Nous retiendrons que le concept d'autonomie se définit comme un droit et comme une volonté.

2.3 L'effet-établissement

Utilisé aux États-Unis dans les années 1960 (Cousin, 1993), le concept d'effet établissement trouve son origine dans le développement du courant de recherche portant sur « l'École efficace » (« School effect ») quand la Commission Coleman, dirigée par le sociologue américain James Coleman, est chargée d'évaluer les fruits des dépenses publiques en matière de réussite scolaire, notamment, en utilisant une méthode quantitative[5]. Les conclusions du rapport de cette commission (Coleman et collab., 1966) indiquent que des différences de réussite scolaire sont notables d'un établissement à l'autre et que ces différences sont attribuables à un effet de composition, c'est-à-dire un effet propre aux caractéristiques des populations étudiantes qui composent l'établissement (revenus des familles, scolarité des parents, appartenances ethnique et sociale, etc.). Ces caractéristiques seraient la principale source d'inégalités de résultats à l'échelle de l'établissement scolaire (Dumay et Dupriez, 2004).

Selon Dumay et Dupriez (2004, 2007), les pratiques organisationnelles et pédagogiques développées dans les établissements peuvent faire une différence dans la réussite des étudiants. Si leurs effets n'apparaissent pas dans le rapport Coleman, c'est parce qu'elles n'ont pas été appréhendées et mesurées de manière adéquate. Pour les auteurs, il faut s'interroger sur l'effet établissement attribuable à des processus organisationnels et pédagogiques, tout comme ils sont attribuables à la composition de l'établissement (Dumay et Dupriez, 2007).

Au Québec, pour le réseau collégial, mentionnons la recherche de Lalonde (2011) qui porte sur les aspects généraux de la vie des établissements qui exercent une influence sur la réussite scolaire. Ses résultats confirment, pour les cégeps notamment, que le genre et la moyenne au secondaire de l'étudiant demeurent des prédicteurs de diplomation les plus importants, mais que des caractéristiques d'établissement (la taille des établissements, la variété des programmes offerts et les dépenses par cours) influencent la réussite scolaire. Également, Guay et collab. (2020) concluent que les établissements exercent un effet sur les taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales et que cet effet est indépendant des variables individuelles ou de composition. Ainsi, l'obtention du diplôme dépendrait en grande partie de « ce qui se passe au collégial » (p. 9).

[5] Plus de 650000 élèves présents dans plus de 4 000 écoles d'enseignement primaire et secondaire ont passés des tests de performance en compréhension à la lecture, en mathématiques et en culture générale. Des données complémentaires ont été recueillies concernant leur milieu familial, leurs enseignants et leur établissement scolaire (Dumay et Dupriez, 2004).

En France, le concept d'effet établissement s'est développé dans le sillon de la sociologie des établissements scolaires au début des années 1980 que nous avons déjà abordée. Ce courant s'attache à chercher ailleurs que dans les caractéristiques des élèves les raisons des différences de réussite entre les établissements. Il emprunte la voie de l'ethnographie, base la collecte des données sur des méthodes qualitatives en général et des études de cas en particulier. De plus, ce courant n'est pas essentiellement axé sur l'efficacité de l'école. Il aborde la question des dynamiques internes, dont le contexte de l'établissement, la mobilisation collective et la capacité de produire de la valeur ajoutée (Felouzis et Perroton, 2007).

Dans ce contexte, le concept d'effet-établissement réfère généralement à ce qui différencie les établissements entre eux (Cousin, 1998). Selon Dutercq (1998), « si l'établissement existe depuis longtemps en France comme une unité administrative, c'est la décentralisation éducative qui l'a reconnu comme unité pédagogique, sociale, voire économique, et qui l'a donc consacré dans sa globalité » (p. 31). L'établissement est théoriquement devenu un centre politique, illustré, notamment, dans sa capacité d'élaborer des politiques et des règlements locaux, par la recherche de consensus et de représentations communes (Gather Thurler, 1998) et par l'élaboration d'accords locaux (Derouet, 1992).

Les établissements sont envisagés comme des *Cités* politiques qui, d'une part, sont des lieux où se concrétisent, s'appliquent les décisions politiques nationales, mais qui, d'autre part, sont des lieux où les acteurs doivent décider, arbitrer des exigences contradictoires et débattre d'enjeux en fonction de la situation qui leur est propre (Ballion, 1993; Derouet, 1998).

Pour appréhender l'effet-établissement, « il s'agit d'observer la capacité des établissements scolaires à se construire comme des organisations autonomes » (Cousin, 1993, p. 395). Ainsi, pour Derouet (1985), un établissement scolaire est le produit d'un travail de mobilisation des ressources. Mentionnons que plus récemment, Langlois (2018) rappelle que les acteurs scolaires ne sont pas des ressources humaines comme les autres : ils « ont » des ressources à mobiliser. Pour elle, lorsqu'on affirme que les personnes « sont » des ressources, on conçoit les ressources humaines au même titre que d'autres ressources telles que les financières, matérielles, technologiques, etc., alors que si l'organisation admet que les acteurs « ont » des ressources à mobiliser, l'organisation sous-entend une forme de reconnaissance d'un savoir professionnel qui exige de développer un savoir collectif partagé sur la nature de ce que signifient le professionnalisme et l'adhésion à ses idéaux.

Selon Dupriez (2003), si les recommandations relatives aux établissements scolaires visent leur transformation en lieux de coopération et de travail collectif, permettant le développement professionnel des enseignants et la qualité de l'enseignement, dans la réalité, les établissements scolaires sont des lieux de division bureaucratique du travail et d'isolement des enseignants basé sur le caractère professionnel de leur profession. En ce sens, les règles bureaucratiques suivies dans les établissements correspondent à une division bureaucratique du travail dont l'intérêt est d'éviter de multiplier les négociations locales. L'acte d'enseigner, par contre, est très peu prescrit par des textes administratifs. C'est un acte singulier qui s'adapte à chaque situation de classe. Chaque enseignant détient un pouvoir individuel sur son territoire spécifique (sa classe durant sa période de cours) et jouit d'une autonomie considérable dans la définition de ses pratiques.

Dans la littérature scientifique, les auteurs relativisent ces deux modes de fonctionnement en fonction des objectifs et du rôle attendus des établissements. Ainsi, Felouzis et Perroton (2007) constatent que l'atteinte de certains objectifs d'établissement ne nécessite qu'une mobilisation collective faible de la part des enseignants dans un établissement dont la fonction essentielle est de scolariser les bons élèves des familles aisées et dont la compétition scolaire ne produit que peu de cohésion entre les élèves et entre les enseignants (ex. : lycée d'élite) : l'essentiel concerne le niveau de la classe. Les enseignants ont souvent pour mission de « faire travailler » les élèves et ces derniers réussissent assez bien tout seuls. En revanche, dans des établissements moins sélectifs, gérer la « réussite de tous » et donc d'élèves forts et faibles académiquement, implique une mobilisation collective dans la mesure où la réussite des élèves représente une victoire contre les déterminations sociales et culturelles les plus fortes, celles de la reproduction des groupes sociaux (un enfant d'ouvrier devient un ouvrier alors qu'un enfant d'avocat devient un avocat).

Bien que toutes les recommandations relatives aux établissements scolaires plaident pour qu'ils deviennent des lieux de coopération et de travail collectif, Dupriez (2003, 2004) met en lumière quatre systèmes de relations sociales dans les établissements qui se modifient selon que l'activité politique est faible (stabilité) ou intense (instabilité) et selon qu'il y a accord ou désaccord. En fonction de la position des acteurs, leur attitude pourra être celle d'un pacte de non-agression (retrait), de l'opposition, d'un consensus ou d'un compromis négocié. L'auteur s'inspire de divers auteurs qui ont mis en lumière la complexité de concilier des règles bureaucratiques et professionnelles dans un « établissement mobilisé » qui force les acteurs d'un établissement à faire cohabiter deux modes de fonctionnement qui ne s'accordent que très rarement. D'un côté, il y a les règles bureaucratiques qui sont globalement les mêmes pour tous les établissements et servent à faire fonctionner les organisations dans un système. Elles correspondent à une division bureaucratique du travail pour éviter de multiplier les négociations locales autour de l'organisation des tâches administratives, des compétences attendues, etc. D'un autre côté, il y a les règles professionnelles qui s'appliquent à l'acte d'enseigner. Généralement peu prescrit par des textes administratifs, l'enseignement est considéré comme un acte singulier qui doit s'adapter aux particularités de chaque situation de classe. Ainsi, chaque enseignant adapte en permanence ce qu'il a prévu en fonction des contextes de classe et des réactions des élèves, tout en gardant comme objectif ce qu'on lui a assigné. L'organisation concrète de l'école est donc déterminée par des règles bureaucratiques qui définissent les modalités d'organisation du système scolaire et des établissements, et par le pouvoir individuel de chaque enseignant qui, dans sa classe durant sa période de cours, jouit d'une autonomie dans la définition de ses pratiques. Selon l'auteur, l'objectif est alors de mieux comprendre la place du travail collectif qui permet une « vision partagée » et un accord autour de conceptions communes. Selon l'auteur, cet idéal se rapporte aux collèges français de Derouet (2000) illustrant le compromis en justice, c'est-à-dire la construction collective d'une définition d'un bien commun local. Or, selon l'auteur, si cet idéal a pu exister dans certains établissements volontaires dans les premières années qui ont suivi la rénovation des collèges français, les cas ont été rares et ils ont sans doute disparu depuis (Derouet, 2000; Dupriez, 2003, 2004).

Selon Dupriez (2003),

> *l'idée de compromis négocié s'appuie sur cette conception : la force d'un tel établissement, c'est à la fois la capacité d'entraîner les acteurs dans un travail de négociation et d'ajustements interindividuels et l'importance d'un compromis sur lequel peut reposer le projet de l'école. Un tel compromis ne s'appuie pas nécessairement sur une explicitation des principes éducatifs sous-jacents, mais de manière plus pragmatique, il porte au moins sur des orientations et des choix concrets relatifs au travail dans l'établissement (p. 16).*

Devant ce constat, la question sociologique d'un effet-établissement s'en trouve modifiée. Pour Felouzis et Perroton (2007), « Il ne s'agit plus simplement de savoir si les enseignants sont « mobilisés » et si les équipes sont « cohérentes » et « soudées », mais d'identifier sur quelles conceptions, sur quels objectifs peuvent se construire cette mobilisation et cette cohésion. Par exemple, dans les établissements défavorisés, un « accord » entre les membres d'un établissement scolaire s'avère nécessaire pour construire de nouvelles normes et déjouer le modèle de la reproduction qui ne permet pas la réussite des plus socialement défavorisés. En ce sens, la position des établissements sur le marché scolaire est déterminante pour comprendre la forme, l'étendue et l'objet de la mobilisation des équipes » (p. 110). Ainsi, dans un établissement élitiste, dont les acteurs s'entendent sur le fait que l'intérêt général de l'établissement est de ne faire réussir que les meilleurs étudiants, le travail de mobilisation ne sera pas le même que dans un établissement accueillant des étudiants défavorisés, dont les acteurs ne s'entendent pas sur l'intérêt général de l'établissement qui peut être de ne faire réussir que les meilleurs étudiants ou de faire réussir le plus d'étudiants possible par un travail de collaboration et de compromis entre les acteurs scolaires.

En conclusion, nous retenons qu'un effet-établissement est un effet sur la réussite des étudiants dont la cause est attribuable à un établissement. Cet établissement est défini comme une organisation composée de divers groupes d'intérêt ayant des divergences de points de vue. Pour qu'il y ait la présence d'un effet-établissement, en cas de désaccord, il faut rétablir des accords dans l'établissement. Les acteurs doivent donc conclure des accords locaux, sous forme de compromis entre les divers groupes d'intérêt. Ces compromis font suite à un travail de cohésion et de mobilisation, dépassant les intérêts particuliers des groupes en vue de favoriser un intérêt général défini localement. Elles sont l'expression d'une politique, d'une stratégie, issue d'un affrontement de visions divergentes, de priorités à respecter ou de stratégies auxquelles adhèrent toutes les parties prenantes de l'établissement en vue de favoriser la réussite des étudiants.

2.3 L'accord

Face à la dichotomie des modes de fonctionnement des acteurs au sein des établissements scolaires, bureaucratique pour l'administration et professionnel pour les enseignants, Dupriez (2003, 2004) identifie quatre systèmes de relations sociales au sein des établissements qui varient en fonction du niveau d'activités politiques et du niveau d'accord des groupes en présence. Mentionnons que dans les études, généralement, l'attention des chercheurs ne se pose que sur les directions et sur les enseignants. Lors de désaccords, selon Dupriez, les acteurs peuvent

s'opposer, se désinvestir (pacte de non-agression) ou établir des accords par le biais de consensus ou de compromis.

Dans le cadre de notre projet, nous allons concentrer notre attention sur le concept d'accord. Dans le langage commun, les concepts d'accord, d'arrangement et de compromis sont généralement utilisés comme des synonymes. Dans le Larousse, un accord est, entre autres, un « Arrangement entre deux ou plusieurs parties pour régler un différend, définir les modalités d'une entente » [6]. Dans *Le Petit Robert*, un arrangement se définit comme une « Convention tendant à régler une situation juridique. ➞ accord, compromis », alors que le compromis se définit comme un « Arrangement dans lequel on se fait des concessions mutuelles » (accord, composition, transaction).

Dans le champ de la sociologie des organisations, Crozier et Friedberg (1977) élaborent la théorie de *l'acteur stratégique* afin de comprendre comment se construisent les actions collectives. Ils utilisent le concept de *système d'action concret* qu'ils définissent comme un ensemble d'individus coordonnant ses actions par des mécanismes assurant une stabilité grâce à d'autres mécanismes régulateurs. Le postulat de base est que tout individu cherche à augmenter son pouvoir et sa zone d'influence à partir d'une stratégie personnelle consciente ou inconsciente. Un système d'actions est un construit social qui dépend du jeu stratégique d'actions d'individus, devenus des acteurs. Lors d'une « épreuve », quand plusieurs modèles se confrontent, l'enjeu est alors d'articuler ces modèles au sein de l'établissement pour éviter les situations paralysantes et rendre l'organisation fonctionnelle malgré l'épreuve. Cette articulation demande l'élaboration d'accords locaux qui peuvent être de l'ordre du « compromis » ou de l'« arrangement ».

Boltanski et Thévenot (1987, 1991) distinguent, également, ces deux concepts. L'*arrangement* est un pacte, un accord, lié entre personnes « qui comptent » dans la mesure où des « gens » transigent momentanément pour la définition d'un bien qui leur est commun. C'est l'intérêt des parties en présence qui prime : « l'arrangement est un accord contingent aux deux parties rapportées à leur convenance réciproque et non en vue d'un bien général. Le lien qui rassemble alors les personnes n'est pas généralisable à tous » (1991, p. 408). Contrairement aux arrangements, les *compromis* réfèrent à des principes de justice généraux et respectent les principes de justice des parties. Dans ce cas, un compromis est un accord obtenu par des concessions effectuées lors de négociations : « Cet objectif est réalisé en recherchant l'intérêt général, c'est-à-dire non seulement l'intérêt des parties prenantes, mais aussi l'intérêt de ceux qui ne sont pas directement touchés par l'accord » (1991, p. 337-338).

Dans *Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986) - Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*, Derouet (1988) décrit bien l'importance de ces concepts dans sa sociologie des établissements scolaires. Nous l'avons mentionné, avec la décentralisation, l'établissement scolaire passe d'un organisme périphérique à un organisme centre capable de se gouverner. Pour créer un effet-établissement, toutes les ressources doivent être mobilisées vers un intérêt général commun et c'est l'accord des acteurs locaux sur un « ordre juste » qui va assurer la cohérence des ressources envers un but précis. Or, cette cohérence et la définition

[6] URL (2024-01-25) : Définitions : accord - Dictionnaire de français Larousse

locale de ce qu'est cet intérêt général commun passent nécessairement par des compromis entre des groupes d'acteurs qui ne partagent pas les mêmes modèles de justice.

Ainsi, nous retiendrons qu'un arrangement est un accord de gré à gré, en fonction des intérêts des parties présentes, sans égard pour un principe d'intérêt commun alors qu'un compromis est un accord politique conclu lors d'une négociation, dans l'intérêt des parties prenantes, mais aussi dans l'intérêt de ceux qui ne sont pas directement touchés par l'accord, et qui s'obtient en faisant des concessions.

Conclusion

Pour comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la pandémie de 2020, nous allons nous servir de fondements théoriques propres à la sociologie des établissements scolaires, parce qu'elle nous apparaît la plus pertinence à la compréhension du phénomène étudié.

Bien qu'il soit de mise dans l'usage commun de parler des « cégeps » comme d'une entité allant de soi, en tant qu'institution[7], la sociologie des organisations et la sociologie des établissements scolaires ont montré qu'au niveau organisationnel, l'entité « cégep », elle, ne va pas de soi. Elle est une construction sociale.

Ainsi, la sociologie des établissements scolaires nous permet d'avancer que le cégep est une organisation, constituée de groupes professionnels pouvant avoir des intérêts divergents, qui, avec la décentralisation, détient des marges d'autonomie qui peuvent, sous certaines conditions, créer un effet-établissement, c'est-à-dire un effet sur la réussite des étudiants. Or, la présence d'un effet-établissement ne va pas de soi. Un établissement qui ne produit pas d'effet conclut seulement des arrangements locaux, c'est-à-dire des accords de gré à gré, dans l'intérêt des parties concernées seulement.

Par contre, la présence d'un effet-établissement découle d'un travail d'interprétation et de mobilisation des acteurs, dans l'organisation, qui nécessite des compromis obtenus, lors de négociation, par des concessions entre les parties en présence. Un effet-établissement vise un intérêt général commun dépassant les intérêts particuliers des parties.

[7] Par exemple, « Le débat sur les cégeps refait surface » (Chouinard, 2014) ou « Les cégeps » [d'une région] réfléchissent à l'inclusion » (Meunier, 2023). Dans ces cas de figure, il est question du Cégep comme institution (Inchauspé, 1987).

Chapitre 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

Selon Livian (2018), quatre étapes de recherche sont possibles en sciences sociales. Le chercheur peut souhaiter « décrire » un phénomène social et son objectif est de dépeindre une situation ou un phénomène mal connu. Il peut souhaiter « expliquer » ce phénomène et son objectif est de savoir quels facteurs sont la cause du phénomène à étudier. Il peut souhaiter « comprendre » et son objectif est de saisir pourquoi les acteurs pensent ou se comportent de telle ou telle manière. Notre projet poursuit ces trois objectifs. Par contre, le projet ne poursuit pas la dernière étape identifiée par Livian. Il ne cherche pas à « transformer » les pratiques sociales des acteurs. Ainsi, le but de la recherche ne vise pas à changer une situation en œuvrant avec les acteurs concernés pour leur apporter de nouveaux éléments de décision.

Notre méthodologie de recherche souhaite donc décrire et expliquer pour comprendre. Pour ce faire, nous présentons la méthode d'étude de cas retenue et les méthodes de collecte de données que sont l'entrevue et le recueil de documents. De nature qualitative, notre projet cherche à mettre de l'avant la diversité des situations vécues dans les établissements et la particularité des cas. Ainsi, nous présentons comment nous avons sélectionné les cinq cégeps qui font l'objet d'une étude de cas à partir des données statistiques et les informations fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur. Nous poursuivons avec les étapes du déroulement de la collecte de données, comprenant l'obtention des convenances institutionnelles, les approbations éthiques et les modifications au projet en découlant. Les détails de la réalisation des entrevues et du recueil des documents sont décrits. Enfin, nous terminons avec la méthode d'analyse des données et les limites de la recherche.

1. La collecte des données

1.1 L'entrevue

Notre première méthode de collecte de données est l'entrevue. Une entrevue, aussi appelée « entretien » ou « interview », est une interaction verbale entre un chercheur et un participant visant à partager un savoir d'expertise détenu par le participant pour favoriser la compréhension d'un phénomène d'intérêt (Savoie-Zajc, 2018). L'entrevue permet de recueillir les propos d'un participant ou d'un groupe de participants par des questions dont les réponses constituent une source d'information et d'intérêt pour le chercheur (Ependa, 2017). Certains chercheurs parleront de méthode d'enquête et présenteront l'entrevue comme une technique de collecte de données. La méthode de l'entrevue permet aux participants de décrire et d'expliquer le phénomène étudié de leurs points de vue.

Une entrevue peut être dirigée ou structurée, semi-dirigée ou semi-structurée, non dirigée ou non structurée. D'un côté, le chercheur peut laisser le participant diriger l'entrevue et n'intervenir que pour demander des précisions. D'un autre côté, il peut diriger presque totalement l'entrevue

comme dans le cas de la passation d'un questionnaire (Savoie-Zajc, 2018). L'entrevue est une méthode de collecte de données qui est présentée dans tous les manuels de méthodologie de recherche (Beaupré et collab., 2017; Ependa, 2017; Karsenti et Demers, 2018; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), car elle est la plus utilisée dans les recherches de nature qualitatives.

Nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée, car nous connaissions les grands thèmes et les sous-thèmes que nous souhaitions aborder tout en restant ouverts à laisser le participant orienter ses propos. Les entrevues permettent d'approcher au plus près les représentations, les opinions et les sentiments des participants et les extraits de verbatim présentés aux lecteurs dans le présent rapport restituent la teneur des discours de manière vivante (Livian, 2018). Les entrevues semi-dirigées ont l'avantage de permettre une discussion, d'un à un, à partir d'un guide d'entrevue préétabli (Boutin, 1997), aussi appelé grille d'entrevue ou schéma d'entretien. Ce guide contient une liste de questions et de sous-questions prédéterminées, à laquelle le chercheur peut ajouter des questions d'approfondissement basées sur les réponses du participant. Il peut aussi formuler des hypothèses pour susciter la réaction du participant. L'entrevue semi-dirigée a l'avantage de pouvoir confronter la compréhension du chercheur aux participants qui peuvent la confirmer, l'infirmer ou la relativiser.

Nous avons opté pour des entrevues de groupe plutôt qu'individuelles, car elles ont l'avantage de permettre une discussion entre plusieurs participants. L'entrevue de groupe est un moyen efficace d'obtenir des informations riches quant aux points de vue des participants sur un sujet précis (Krueger et Casey, 2015). Toutefois, lorsqu'une entrevue de groupe n'était pas possible, des entrevues individuelles ont été réalisées.

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons réalisé des entrevues avec des participants dits « experts », qui occupaient une fonction de représentation ou un poste décisionnel dans des organismes périphériques aux cégeps, ainsi que des entrevues avec des représentants de direction, d'enseignants, d'étudiants, de personnel de soutien et de professionnels dans le cadre d'études de cas.

1.2 L'étude de cas

C'est Yin (1984) qui a beaucoup inspiré les chercheurs et contribué au développement de l'approche méthodologique concernant l'étude de cas. Van Der Maren (1996) relève que diverses appellations sont attribuées selon les disciplines scientifiques : monographie (sociologie, ethnologie), études de cas (éducation, médecine, économie, politique et administration) ou recherche clinique[8] (médecine, psychologie). La multitude des expressions accolées à l'expression « étude de cas » converge toutefois quant à l'orientation de cette approche qui vise à présenter, sous la forme la plus complète et détaillée possible, un objet de recherche. L'étude de cas permet de décrire, d'expliquer et de comprendre des phénomènes en situation réelle et non contrôlée (Barlatier, 2018; Yin, 2009).

L'étude de cas est considérée comme une *approche* plutôt que comme une *méthode* dans la mesure où elle conjugue une série de méthodes de collecte de données et, parfois, d'analyse. La

[8] Dans le sens où la recherche clinique cherche à compléter les connaissances médicales en approfondissant la connaissance et la compréhension des causes à l'origine des problèmes de santé.

collecte de données repose toujours sur des sources multiples. Il s'agit de collecter beaucoup d'informations, de plusieurs sources et de s'assurer que celles-ci représentent bien le cas à l'étude. Ainsi, la validité des résultats de recherche est assurée par la triangulation des données, qui consiste à vérifier systématiquement si l'information d'une source est corroborée par une autre source. Cette approche a l'avantage de replacer les phénomènes complexes étudiés en fonction de leur histoire et dans leur contexte, de comprendre les processus à l'œuvre, en recueillant, par exemple, les points de vue de plusieurs types d'acteurs (Livian, 2018).

Afin de faire une présentation la plus complète et la plus détaillée possible de l'objet étudié, soit le cégep, nous avons réalisé des études de cas de cégep. Ainsi, nous avons collecté des données de type qualitatif, principalement ethnographique, qui cherche à mettre en lumière une diversité de situation. Ces méthodes de collecte de données se révèlent essentiellement à la nature descriptive et inductive du projet. Selon Hamel (1997), l'étude de cas s'inscrit dans une démarche inductive où les faits empiriques sont mis en lumière par les informations transmises par des informateurs en situation d'acteurs, alimentant et donnant du relief à l'explication sociologique définie par l'étude.

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons privilégié la réalisation de cinq études de cas de cégep. Ce nombre a été décidé de façon arbitraire en anticipant les ressources (temps et moyens) dont nous aurions besoin tout en permettant de présenter une diversité de situation. Les critères de sélection des cas sont exposés plus loin dans ce chapitre.

Pour réaliser le projet, nous avons privilégié l'entrevue et le recueil documentaire que nous présentons ci-dessous.

1.3 Le recueil documentaire

Dans les années 1980, la revue documentaire ou recherche documentaire faisait référence aux documents constituant la revue des écrits figurant dans l'état des connaissances ou la problématique. Il s'agissait essentiellement d'écrits scientifiques ou historiques. Dans le cas qui nous occupe, le recueil documentaire fait référence aux documents considérés comme des données de recherche secondaires (donc créés à d'autres fins que la recherche) qui complètent des données primaires de notre recherche, collectées grâce aux entrevues.

Contrairement à l'entrevue et malgré que l'utilisation de documents comme source d'informations soit une méthode très répandue en sciences humaines, il existe moins d'écrits méthodologiques, que pour l'entrevue, qui décrivent cette méthode de recueil des données. Le recueil documentaire, aussi appelé recherche documentaire, collecte documentaire ou analyse documentaire est l'étude de documents comme méthode de collecte de données. Elle est toujours placée au même niveau que l'entrevue, l'observation ou le questionnaire (De Ketele et Roegiers, 2015; Karsenti et Demers, 2018). Les documents font partie des éléments d'un corpus textuel au même titre que les entrevues (Paillé et Mucchielli, 2021b). Dans les ouvrages méthodologiques, cette méthode est toujours mentionnée, mais elle est rarement explicitée. Pour Cellard (2017), « le document permet d'ajouter la dimension du temps à la compréhension du social » (p. 251). S'inspirant de Yin (2009), Gagnon (2012) mentionne, comme documents à analyser, des lettres, des communiqués, des publications et divers écrits. Selon cet auteur, l'utilité

des documents réside « dans leur capacité à corroborer les renseignements provenant d'autres sources » (p. 62).

La nature des documents peut être extrêmement variée et le terme « document » peut être appréhendé dans sa dimension la plus large (De Ketele et Roegiers, 2015). Aussi, le chercheur peut considérer la notion de document au sens que lui donne la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, c'est-à-dire, quelle que soit la forme des documents: écrite, graphique, sonore, visuelle, informatisée ou autre. De Ketele et Roegiers (2015) distinguent, comme d'autres auteurs, la recherche documentaire dans le cadre d'une revue des écrits scientifiques et le dépouillement d'archives considérées comme « tout document sélectionné selon une stratégie bien précise et traitée comme une donnée de la recherche, au même titre que le discours recueilli par l'interview ou les comportements recueillis par l'observation » (p. 27 et 28).

Certains chercheurs ont utilisé des procès-verbaux comme données de recherche. Mentionnons les modèles d'analyses des procès-verbaux dans le service de la gendarmerie (1895-1923) qui sont, selon la Bibliothèque nationale de France, des ouvrages qui reflètent des courants de pensée caractéristiques de leur époque. Dans ce contexte, ils appartiennent à l'histoire des idées et sont susceptibles de présenter un intérêt scientifique ou historique (R.-Editeurs Charles-Lavauze Imp, 2018). Mentionnons, également, Lévy (1985) qui s'intéresse au « flagrant délit » comme élément essentiel du traitement policier des affaires pénales et s'appuie sur des procès-verbaux. Selon lui, le procès-verbal écrit par la police, sous couvert de tracer le récit « objectif » de faits, est bien plus une reconstruction qui substitue des déclarations orales ambiguës ou contradictoires en mettant de l'avant la version policière de l'incident.

Comme nous le décrivons plus loin, nous avons utilisé des procès-verbaux comme données de recherche. Or, comme pour d'autres données, nous avons bien conscience qu'il s'agit d'une reconstruction du réel à relativiser. Toutefois, selon l'Office québécois de la langue française[9], un procès-verbal est un acte écrit qui relate officiellement ce qui a été discuté et de ce qui a été décidé au cours d'une séance, d'une assemblée, d'une réunion. Son objectif est d'être un « témoin » et de servir de référence. Un procès-verbal se distingue du compte rendu par son caractère officiel. Il répond généralement à une obligation officielle ou réglementaire[10].

2. Les variables utilisées pour la sélection des cas

Précisons que le projet de recherche ne porte pas sur l'analyse des taux de réussite de la population étudiante à l'hiver 2020. Toutefois, puisqu'il vise à comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants, nous devions prendre la réussite des étudiants en considération. La notion de « réussite » que nous utilisons correspond à la définition qu'en fait le *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC) de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionne*l qui précise que la réussite est observée lorsque « la note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours est de 60 % » (RREC, art. 27). En ce sens, les données portent sur la réussite des cours et non sur la diplomation

[9] URL (2024-02-02) : Rédiger un procès-verbal : meilleures pratiques | BDL (gouv.qc.ca)
[10] Lors de ces rencontres, c'est, généralement, le Code Morin qui est suivi.

des étudiants qui requière les trois conditions suivantes : réussite de tous les cours du programme; réussite de l'épreuve uniforme de français; réussite de l'épreuve synthèse du programme.

Pour atteindre les objectifs de la recherche et sélectionner les cinq cégeps faisant l'objet d'une étude de cas, nous nous sommes servis des données fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur et qui lui ont été transmises par les cégeps. Ainsi, la Direction des statistiques et de l'information de gestion[11] nous a transmis plusieurs données que nous avons exploitées.

Le Ministère mentionne plusieurs mises en garde concernant les données transmises :

- La définition du taux de réussite est « Le taux de réussite aux cours [qui] correspond au pourcentage de cours réussis (note scolaire > 59 %) par rapport à l'ensemble des cours suivis (réussis et échoués) ».
- Les cours dont la présence n'a pas été confirmée par l'étudiant et les cours non suivis (équivalences, dispenses, substitutions) ne sont pas considérés dans le calcul du taux de réussite aux cours.
- Les données concernent la formation continue et la formation régulière. Elles ne concernent pas le secteur de la formation aux entreprises.
- Les données fournies au 2021-02-20 par le Ministère ont comme source : PFSG, DGPP, DSIG, Portail informationnel, système SOCRATE.

Le ministère relève également que les taux de réussite aux cours ont connu une forte hausse durant l'année 2019-2020. Il en attribue l'origine probable aux assouplissements du RREC, et notamment à celle relative à l'attribution de la mention Incomplet qui a diminué le nombre d'échecs.

La première donnée utilisée pour sélectionner les cinq cégeps-cas a été les taux de réussite aux cours (étudiant/cours) fournis par le ministère, soit les taux de cours réussis à partir d'une note chiffrée d'un moins 60 % dans chaque cégep. Nous avons aussi considéré les mentions d'Incomplet, d'Équivalence et d'Incomplet-Équivalence qui pouvaient être utilisées de façon exceptionnelle par les organisations. Nous y reviendrons dans le rapport de recherche, mais, à l'hiver 2020, grâce à des assouplissements du RREC, les établissements pouvaient reconnaitre sous diverses formes la réussite ou le non-échec d'un cours à travers l'utilisation de la mention « Équivalence » et « Incomplet ».

Ces variables nous ont permis d'identifier les établissements qui s'étaient particulièrement distingués à l'hiver 2020:

- Le Cégep de Baie-Comeau présente un taux de 100 %, à la formation régulière et à la formation continue[12].

[11] Cette direction est affiliée à la Direction générale des politiques et de la performance au Secteur de la performance, du financement, des interventions régionales et du soutien à la gestion du ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

[12] Précisons que le Cégep de Lévis-Lauzon et le Collège Héritage présentent, également, un taux de 100 %, mais seulement à la formation régulière.

- Le Cégep de l'Outaouais présente le taux de réussite global le plus bas avec 51,6 %. Toutefois, il a utilisé les Équivalences pour sanctionner la réussite des étudiants, ce qui le place parmi les cégeps qui ont le plus haut taux de réussite avec 95,30 %[13].
- Après le Cégep de l'Outaouais, c'est le Collège de Rosemont qui présente le taux de réussite général le plus bas, avec 82,1 %.
- Le Cégep de Sherbrooke présente un taux de 94,60 % à partir des notes chiffrées et une forte utilisation des Équivalences, ce qui place ce cégep parmi ceux qui ont le plus haut taux de réussite.
- Également, le Collège Dawson présente un taux de réussite de 93,5 % à partir des notes chiffrées et une forte utilisation des Équivalences, ce qui place ce cégep parmi ceux qui ont le plus haut taux de réussite.

Les cinq organisations identifiées ont été contactées (voir la partie sur la convenance institutionnelle). Quatre ont accepté rapidement de collaborer à la réalisation du projet : le Cégep de Baie-Comeau, le Collège de Rosemont, le Cégep de l'Outaouais et le Cégep de Sherbrooke.

Enfin, dans le but, toujours, de diversifier davantage encore les données collectées, nous avons considéré le nombre de cours suivis et évalués avec une note chiffrée. Puisqu'un établissement avait pu atteindre un taux de réussite de 100 %, peut-être fallait-il prendre en considération le nombre de cours suivis et évalués. Or, toutes les organisations affichent une baisse des cours ayant été suivis et évalués à l'hiver 2020 comparativement à l'hiver 2019, à deux exceptions près : le Cégep de Bois-de-Boulogne (+ 8,92 points de pourcentage) et le Cégep de Thetford (+ 0,94). Ainsi, le Cégep de Bois-de-Boulogne se distingue particulièrement. À l'hiver 2020, 1 494 cours de plus ont été offerts comparativement à l'hiver 2019. Comparativement aux cours évalués, cela représente 6 points de pourcentage de plus entre l'hiver 2020 et la moyenne des hivers entre 2019 et 2016. Le Collège de Bois-de-Boulogne a été contacté et a accepté de collaborer à la réalisation du projet.

3. Le déroulement des activités de recherche

3.1 Convenance institutionnelle, approbation éthique et modifications du projet

Le projet a débuté le 1er juillet 2021. Avant de solliciter des participants dans un cégep, le chercheur doit obtenir l'autorisation des instances concernées en obtenant l'approbation de la convenance institutionnelle qui confirme le soutien de l'établissement. La convenance institutionnelle a été acquise d'emblée au Cégep du Vieux Montréal et au Cégep Garneau lors du dépôt de la demande de subvention. L'étape suivante était l'obtention des approbations éthiques.

Ainsi, après avoir préparé les documents de présentation et de sollicitation, les outils de collecte de données, etc., les approbations éthiques ont été demandées aux comités d'éthique de la

[13] Mentionnons que le taux de réussite de 51,6 % concernent principalement les étudiants de la formation continue puisque le taux de réussite à la formation régulière est de 0,5 % et le taux de réussite à la formation continue est de 95,5 %.

recherche[14] du Cégep Garneau et du Cégep du Vieux Montréal qui sont les établissements d'affiliation des chercheurs. Dans le dépôt des demandes, nous mentionnions que le projet était évalué à risque minimal, c'est-à-dire que « la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne du participant qui sont associés à la recherche » (Secrétariat de la conduite responsable, 2022, p. 28). Les participants pressentis étaient tous des représentants d'organismes habitués à prendre position pour celui-ci. Toutefois, comme nous abordions un sujet qui pouvait être sensible (la pandémie) et qu'il était possible que certaines questions suscitent des réflexions ou ravivent des souvenirs liés à une expérience désagréable, nous avions prévu de recommander une personne-ressource pour aider les participants à surmonter ces inconvénients ou de donner les références du service d'aide aux employés du cégep. Bien sûr, les participants pouvaient ne pas répondre à certaines questions ou arrêter l'entrevue lorsqu'ils le voulaient. Toutes les informations étaient présentées dans le Formulaire d'information et de consentement signé par les participants.

Le CER du Cégep Garneau a approuvé le projet le 14 septembre (numéro de référence: 20210914-4). Après plusieurs échanges et modifications, le CER du Cégep du Vieux Montréal refuse d'approuver le projet le 30 novembre, car il refuse que nous collections des documents auprès des participants afin d'atteindre l'objectif 2.a du projet : recenser les documents produits dans les cégeps-cas pour faire face à la crise. Pour ce faire, nous invitions les participants à nous transmettre des documents qui avaient été publiés ou rédigés par l'organisation qu'ils représentaient. Le Comité nous impose de limiter la proposition faite aux participants à la transmission de documents « publics » ou « publiés ». Or, les documents institutionnels qui ont circulé auprès du personnel ou des étudiants ne sont pas des documents publics ou publiés, et nous en avions besoin pour constituer les études de cas.

Une demande d'appel de la décision, basée sur les articles de l'Énoncé de politique des trois conseils, a été transmise en décembre 2021. En février 2022, le CER du Collège de Maisonneuve, qui agissait comme comité d'appel, rejette l'appel et confirme la décision du CER du Cégep du Vieux Montréal. Ce qui pose problème pour ces comités et ce qui a causé le refus de participer d'un cégep, c'est le risque, jugé important (plus que minimal), du bris du devoir de loyauté des participants envers leur employeur, même si nous avions assuré à ces instances que nous ne souhaitions pas recevoir de documents confidentiels. Selon eux, il y avait un risque trop important que des participants transmettent des informations sensibles, confidentielles, voire compromettantes.

[14] Selon l'Entente sur l'administration des subventions et des bourses des organismes par les établissements de recherche (science.gc.ca) (4.3 Recherche avec des êtres humains) des fonds subventionnaires du Canada, dont une grande partie des cégeps sont signataires parce que cette entente permet d'obtenir des fonds de recherche fédéraux, les établissements doivent déléguer à des Comités d'éthique de la recherche (CER) l'évaluation de l'acceptabilité éthique de toute recherche impliquant des êtres humains menée sous leur autorité ou sous leurs auspices (EPTC, art. 6.1). Les membres de ces CER, comme les chercheurs, doivent se référer aux exigences de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC) (Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche, 2022), pour évaluer la conformité des projets.

Le 3 février 2022, une nouvelle demande d'approbation éthique est transmise au CER du Cégep du Vieux Montréal, ne comprenant pas le sous-objectif de recherche nécessitant la collecte de documents auprès des participants. Suite à ces modifications, l'approbation éthique est reçue le 7 février 2022 (CVM CER2022-06).

Cinq mois après le dépôt des demandes d'approbation éthique et donc sept mois après le début du projet, en février 2022, nous démarrions la collecte de données en sollicitant des participants « experts » et en déposant des demandes de convenances institutionnelles auprès des cégeps identifiés comme cégeps-cas. Les approbations de convenance des cégeps-cas ont été obtenues ainsi que les approbations éthiques.

3.2 La réalisation des entrevues

Les acteurs « experts »

Pour bien comprendre le contexte de la gestion de la pandémie dans les cégeps, nous avons réalisé des entrevues avec des acteurs dits « experts » du milieu collégial. Le terme est utilisé dans le sens où ces acteurs occupaient une fonction de représentation ou un poste décisionnel à l'hiver 2020 dans des organismes (fédération ou organisation) qui réunissent et représentent des acteurs ou des organismes locaux. Comme De Saedeleer (2002) et Cormier et collab. (2018), nous pensons qu'il est important de connaître et de considérer le point de vue d'organisations gravitant autour des cégeps pour disposer d'un éclairage global.

Le guide d'entrevues utilisé avec les acteurs experts porte sur la description du contexte de crise, sur les enjeux et les défis rencontrés dans le réseau des cégeps et sur les leçons apprises, comme les compétences et les outils qui ont été développés. Il a parfois été transmis à l'avance aux participants afin qu'ils puissent se préparer, s'ils le souhaitaient.

Précisons que les participants ne représentaient pas les organisations, mais ils témoignaient en leur nom. À l'hiver 2020, les participants à la recherche occupaient une fonction de représentation ou un poste décisionnel dans les organisations suivantes: Fédération du personnel professionnel des collèges, Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur, Fédération des cégeps, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, Fédération étudiante collégiale du Québec, Association des cadres des collèges du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Concernant les participants experts, les entrevues ont été réalisées du 21 février au 7 septembre 2022 individuellement ou en groupe, en fonction de la préférence des participants. Le corpus de données contient huit (8) entrevues, en général d'une (1) heure ½, réalisées avec quinze (15) participants.

Les études de cas

Dans les cinq cégeps-cas, les participants sollicités devaient, à l'hiver 2020, avoir été membres du personnel de direction d'un des cinq cégeps-cas ou membre du comité exécutif des syndicats d'enseignants, de professionnels et du personnel de soutien ou membre du comité exécutif de l'association étudiante.

Chaque groupe d'acteurs avait sa grille d'entrevues semi-dirigées qui comportait des questions qui permettaient de collecter des informations permettant de décrire, d'expliquer et comprendre la gestion de la pandémie, notamment quant aux éléments qui ont servi à conclure des accords internes pour que les étudiants terminent et réussissent leur session de formation. Elle a été transmise à l'avance aux participants afin qu'ils puissent se préparer, s'ils le souhaitaient. Les thèmes considérés étaient : la mise en place du travail à distance; les aménagements qui ont dû être faits aux politiques et autres outils institutionnels (Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, plans-cadres des cours et autres outils locaux de régulation de l'enseignement); l'accès à de l'équipement informatique et à la formation aux moyens de communications numériques; la gestion du cheminement des étudiants (application des préalables, incomplets sans échecs, etc.); les communications établies au sein de l'établissement, etc.

Également, des questions plus larges liées à l'établissement ont été posées. Les participants étaient invités à présenter leur établissement selon leur point de vue (son histoire, les acteurs importants, ses spécificités, etc.) et à identifier les éléments locaux qui ont eu une incidence sur les décisions.

Concernant les études de cas, cinquante et un (51) participants ont été rencontrés dans les cégeps à travers quarante-et-une (41) entrevues, en général d'une (1) heure ½, réalisées du 24 mai 2022 au 22 décembre 2022, individuellement ou en groupe, en fonction de la préférence des participants.

Ces entrevues ont été réalisées avec

- dix (10) participants au Cégep de Baie-Comeau,
- onze (11) participants au Collège de Bois-de-Boulogne,
- dix (10) participants au Cégep de l'Outaouais,
- huit (8) participants au Collège de Rosemont,
- douze (12) participants au Cégep de Sherbrooke.

De ces participants,

- dix-sept (17) faisaient partie du groupe de la direction du cégep,
- dix (10) faisaient partie de l'association étudiante,
- neuf (9) faisaient partie du syndicat des enseignants,
- huit (8) faisaient partie du syndicat du personnel professionnel,
- sept (7) faisaient partie du syndicat du personnel de soutien.

Comme pour les entrevues avec les participants experts, les participants ne devaient pas représenter leur organisation, ils témoignaient en leur nom.

Toutes les entrevues ont été réalisées par les chercheurs. Certains étudiants qui travaillaient sur le projet ont assisté à quelques-unes d'entre elles. Les entrevues ont été réalisées par le biais d'une application de communication collaborative (Teams). Elles étaient enregistrées et transcrites par l'application.

3.3 Le traitement des entrevues

Une fois la collecte de données bien avancée, plusieurs étudiants ont participé à la transcription des enregistrements des entrevues (verbatims). Tous ont été formés, accompagnés et supervisés par les chercheurs pour accomplir leur mandat.

Les enregistrements des quarante-neuf (49) entrevues ont été réécoutés par les chercheurs et par les étudiants afin de vérifier les transcriptions. Toutes les transcriptions ont été vérifiées par l'un des chercheurs. Ensuite, les enregistrements ont été détruits et les transcriptions ont été dépersonnalisées, c'est-à-dire que toutes les informations qui permettent d'identifier les participants ou d'autres personnes ont été modifiées ou supprimées afin de garder les informations transmises sans les renseignements personnels des personnes concernées. Ce sont les copies des entrevues dépersonnalisées qui ont servi à l'analyse des données.

Une copie des transcriptions contenant les données personnalisées a été conservée afin de permettre de retirer les données en cas de demande de retrait du participant. Cette copie a été conservée sur le réseau protégé du Cégep du Vieux Montréal. Les formulaires d'information et de consentement signés ainsi qu'un document faisant le lien entre les transcriptions et le nom des participants ont également été conservés dans ce lieu accessible seulement par la chercheuse principale.

Le traitement des entrevues a été continu à partir de février 2022 afin de transcrire, vérifier, dépersonnaliser et rendre disponible ces données de recherche à d'autres chercheurs.

3.4 Le recueil des documents

Nous avons cherché toutes les publications qui permettaient de saisir et d'établir les connaissances concernant les cégeps. Dans ce contexte, les publications sur l'histoire des cégeps, la construction de leur autonomie et les enjeux dont ils ont été l'objet à travers le temps ont été consignées et analysées afin de rédiger le chapitre 4 du rapport sur l'autonomie des cégeps à travers le temps.

Documents gouvernementaux et ministériels

Des demandes ont été transmises au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Enseignement supérieur[15]. L'une de ces demandes concernait les directives transmises aux cégeps. Les documents reçus ne contenaient pas toutes les directives, certaines apparaissaient plusieurs fois, beaucoup manquaient. Devant l'absence de réponse satisfaisante du ministère, nous avons fait une demande d'accès au Cégep du Vieux Montréal et nous avons reçu, rapidement, une liste imposante de documents. Les directives qui ont servi de données s'échelonnent du 6 mars au 18 juin 2020, soit 60 documents transmis aux dirigeants de cégep.

Par ailleurs, afin de mieux comprendre l'origine de la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* de 1985, des documents ont été

[15] Toutes les réponses aux demandes d'accès à l'information adressées au ministère sont accessibles en ligne : Réponses aux demandes d'accès à l'information | Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur (gouv.qc.ca).

demandés à la Bibliothèque de l'Assemblée nationale. Ainsi, 13 documents ont permis de dresser les grandes lignes de l'origine de la Loi et des débats l'entourant.

Documents juridiques

Trois étudiants inscrits à un programme de Techniques juridiques ont recensé tous les décrets gouvernementaux touchant les cégeps, les ententes locales déposées auprès du ministère du Travail, etc., sous la supervision des chercheurs, au début du projet.

Documents institutionnels

Dans le cadre de la collecte de données, nous avions prévu de recueillir des documents auprès des cégeps-cas afin de constituer les études de cas. L'atteinte des objectifs de la recherche imposait la collecte de documents pour réaliser la ligne du temps de la pandémie, telle que vécue dans le réseau collégial, identifier les décisions et les actions qui avaient été prises dans chaque établissement, les accords qui avaient été conclus, etc. Ne pouvant pas collecter des documents par le biais des participants et les cégeps ne rendant pas beaucoup de documents disponibles sur leurs pages web, il a fallu recourir à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* pour obtenir les documents dont nous avions besoin pour atteindre les objectifs de la recherche et réaliser les études de cas.

Nous avons ainsi pu obtenir les documents dont nous avions besoin puisque toute personne qui en fait la demande a un droit d'accès aux documents d'un organisme public (art. 9), sous certaines conditions. De plus, grâce à l'application du *Règlement sur la diffusion de l'information et sur la protection des renseignements personnels* de la Loi, tout document transmis devient public. Le règlement exige d'un organisme public la diffusion sur un site internet des documents ou des renseignements, dans la mesure où ils sont accessibles en vertu de la loi, notamment: les études, les rapports de recherches ou de statistiques, produits par l'organisme public ou pour son compte dont la diffusion présente un intérêt pour l'information du public (art. 7). Mentionnons que les cégeps ne rendent pas public les documents transmis en vertu de la loi sur leur site interne, ce qui limite l'accès à l'information[16].

Par ailleurs, devant la diversité des informations transmises lors des entrevues, cette étape a été beaucoup plus importante et enrichissante que prévu. Ainsi, pour comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la pandémie, nous avons dû collecter des documents gouvernementaux et ministériels, juridiques, institutionnels et médiatiques.

Parmi les documents institutionnels nécessaires à l'atteinte des objectifs de recherche, nous avons demandé aux directions des cégeps-cas de nous transmettre les procès-verbaux des rencontres des membres en Conseil d'administration (CA), en Commission des études (CÉ) et en Comité de relations de travail (CRT)[17] concernant les syndicats d'enseignants, de professionnels

[16] De façon générale, au Québec, il apparaît très difficile d'avoir accès à des données (Martel, 2021; Pilon-Larose, 2021).

[17] L'instance qui réunit la partie patronale et la partie syndicale se nomme différemment dans les deux conventions collectives enseignantes : « RCS » pour « Rencontre entre le Collège et le Syndicat » dans la

et de soutien. Le tableau 1 ci-dessous indique le nombre de procès-verbaux transmis par les cégeps-cas concernant la période du 13 mars au 31 décembre 2020.

Tableau 1 : Nombre de procès-verbaux reçus par établissement du 13 mars au 31 décembre 2020

Cégep-cas	CA	CÉ	CRT Enseignant	CRT Soutien	CRT Professionnel	Total
Bois-de-Boulogne	7	8	13	6	0	34
Rosemont	6	7	10	6	6	35
Sherbrooke	9	11	15	5	7	47
Outaouais[18]	7	6	0	4	2	19
Baie-Comeau	7	4	8	7	5	31
Total	36	36	46	28	20	166

Au total, cent soixante-six (166) procès-verbaux ont été analysés en vue de décrire la gestion de la pandémie dans les cégeps-cas et pour confirmer ou compléter des données collectées par entrevue.

Des documents institutionnels mentionnés dans ces procès-verbaux et lors des entrevues ont également été collectés, tels que les documents qui ont été produits et diffusés auprès du personnel, des Politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages modifiées, des directives transmises aux étudiants concernant la possibilité de demander un incomplet, etc.

Les demandes d'accès à l'information ont débuté en février et se sont terminées en décembre 2023.

Documents médiatiques

Nous avons procédé à une recension d'écrits en vue d'élaborer une chronologie des événements et une bibliographie des documents importants à la compréhension du phénomène étudié. Une revue médiatique[19] a été réalisée par un étudiant sous la supervision des chercheurs sur l'actualité des cégeps en 2020, et 120 articles de presse ont été consignés dans un logiciel de gestion bibliographique (Zotero).

De plus, une veille médiatique a été effectuée par le biais d'AMEQ en ligne et d'Euréka, afin de sélectionner, quotidiennement, les articles de presse détenant le mot « cégep ». La constitution d'une base de données de plus de 1300 documents, dans le logiciel de gestion bibliographique, a permis de catégoriser les productions (écrits, vidéos, entretiens audios, etc.) scientifiques, médiatiques touchant au réseau collégial, à la réussite des étudiants, aux négociations des conventions collectives et aux diverses réformes touchant les rapports de pouvoirs en action.

convention collective de la FEC (principalement l'article 4-3.00) et « CRT » pour « Comité de relations de travail » dans la convention collective de la FNEEQ. Dans la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic,* seule la référence au Comité de relations de travail (CRT) apparaît. C'est donc la mention « CRT » que nous retiendrons.

[18] Les procès-verbaux des rencontres en Commission des études et en Comité de relations de travail des enseignants n'ont pas été transmis concernant l'automne 2020.

[19] Contraction de veille médiatique et de la revue de presse.

Diverses actions ont été entreprises pour mieux cerner les cégeps. Par exemple, la liste des ministères et des ministres responsables des cégeps ou la liste des lois et des règlements, leurs modifications, leur date d'entrée en vigueur, etc.

4. L'analyse des données : entrevues et documents

Concernant les données issues des entrevues, la méthode d'analyse de contenu thématique a été privilégiée. Cette méthode consiste à traiter les corpus de données à l'aide de thèmes et de sous-thèmes. Nous avons procédé à une codification ouverte qui, à partir d'une catégorisation issue des thèmes et sous-thèmes prévus dans les guides d'entrevue, a permis de tenir compte des thèmes et sous-thèmes qui ont été mentionnés par les participants, puisque nous ne pouvions prévoir à l'avance qu'elles seraient la teneur des données collectées. Très utilisée en sciences sociales, notamment en ethnographie et en sociologie, cette méthode s'appuie sur la collecte et l'analyse méthodique d'informations.

Selon Paillé et Mucchielli (2021a), une analyse qualitative valide ne peut se réaliser sans une mise en ordre adéquate des matériaux de recherche qu'il faut organiser, travailler, car ces matériaux souvent « dans un état brut, voire dans un certain fouillis, par exemple s'agissant de documents organisationnels hétéroclites ramassés de manière plus ou moins systématique au fil des séjours sur des terrains » (paragraphe 30). À partir des transcriptions dépersonnalisées, nous avons catégorisé les données afin de dégager thèmes et sous-thèmes abordés par les participants. La même méthode d'analyse a été appliquée aux données contenues dans les documents recueillis.

À partir de janvier 2023, les éléments du corpus textuel que sont les entrevues ou les documents ont été séquencés, catégorisés et codés en fonction de thèmes et sous-thèmes.

L'analyse des données a permis de contextualiser, de confirmer ou de dresser le portrait des éléments qui étaient communs aux cégeps et ceux qui étaient distincts. Que ce soit pour décrire le contexte de la gestion de la pandémie dans les cégeps, les directives, les défis rencontrés, les enjeux, les débats, les accords ou pour expliquer les situations décrites, c'est l'analyse des données qui, confrontée au cadre théorique, nous a permis de comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants.

5. La rédaction du rapport

Le présent rapport rend compte de la réalisation du projet de recherche et de l'atteinte des objectifs prévus. Il vise, notamment, à décrire et à justifier les choix effectués sur les plans théorique et méthodologique, à exposer les résultats de recherche, à les interpréter et à les discuter par rapport à d'autres travaux dans le domaine.

La rédaction du rapport a débuté en juin 2023 et s'est poursuivie, parallèlement à l'analyse des données, jusqu'au dépôt en juin 2024. Divers documents de travail ont été rédigés tout au long du projet, notamment lors de l'attente des approbations éthiques (documents de réflexion, diverses synthèses d'écrits, des fiches de lecture, etc.). La structure du rapport et le contenu des chapitres ont, avant tout, été guidés par l'analyse des données.

À partir de la dernière version du rapport, des commentaires de chercheurs dans le domaine ont été sollicités.

6. Les limites de la recherche

Nous avons retenu cinq limites à la recherche dont il faudra tenir compte dans l'interprétation des résultats. Ainsi, la grande majorité des documents de référence sont francophones. D'une part, cette limite s'explique par le fait que les cégeps sont des organisations qui ne sont présentes qu'au Québec, province qui met de l'avant le fait français. D'autre part, la sociologie des établissements scolaires et le concept d'effet-établissement dont nous nous inspirons sont essentiellement portés par un courant de pensée francophone. Sans être l'exclue, la littérature non francophone n'a pas été privilégiée.

Nous n'avons pas pu collecter des documents auprès des participants et avons dû utiliser la voie légale, soit la Loi d'accès à l'information, ce qui a limité le recueil des documents.

Pour identifier les participants potentiels, nous sommes passés par le personnel des cégeps et par les instances internes que sont les syndicats, les associations étudiantes et la direction. Ce personnel n'a pas toujours été en mesure de transmettre notre demande aux personnes qui étaient en poste à l'hiver 2020, comme il n'a pas été en mesure de nous mettre en contact avec ces personnes. Cela est assurément une limite à notre recherche puisque des personnes qui étaient en poste à l'hiver 2020 sur des comités exécutifs pourraient déclarer qu'elles n'ont pas été sollicitées. Nous n'avions qu'un contrôle limité sur cet aspect.

Les données analysées ne portent pas sur les aspects financiers des cégeps ni sur les aspects de la gestion sanitaire liés à la pandémie. Ces deux aspects auraient nécessité une grande expertise et une attention particulière.

Enfin, l'étude de cas, comme toutes méthodes de recherche, présente certaines limites méthodologiques. Ainsi, la validité externe peut poser un problème, car une étude de cas est difficilement reproductible à l'identique. Il peut être difficile de généraliser et d'établir comme universels des résultats de la recherche établis à partir de quelques cas (Gagnon, 2012). Ainsi, la présente recherche n'a pas la prétention d'exposer l'ensemble des situations qui ont pu se produire lors de la pandémie.

Conclusion

Pour réaliser le projet de recherche, atteindre les objectifs et répondre à la question de recherche, nous avons choisi d'utiliser une approche qualitative de type ethnographique en réalisant des entrevues avec des experts du milieu collégial et en réalisant cinq études de cas à partir d'entrevues et de recueil de documents.

Concernant les entrevues avec les experts, les participants rencontrés occupaient une fonction de représentation ou un poste décisionnel à l'hiver 2020 dans un organisme représentant un ensemble d'instances locales : fédération de syndicats d'employés, associations, etc. Ces

participants ont permis de tracer un portrait global des enjeux, défis et débats ayant eu cours dans le réseau collégial.

Pour sélectionner les cinq cégeps faisant l'objet d'une étude de cas, nous avons utilisé des données quantitatives fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur. Nous avons considéré les taux de réussite aux cours suivis et évalués avec une note chiffrée, les équivalences, les incomplets, les incomplets-équivalences et le nombre de cours offerts et suivis à l'hiver 2020. Ces variables nous ont permis de sélectionner cinq établissements qui se sont particulièrement distingués au début de la pandémie, du point de vue de la réussite des étudiants, soit le Cégep de Baie-Comeau, le Collège de Bois-de-Boulogne, le Cégep de l'Outaouais, le Cégep de Sherbrooke et le Collège de Rosemont.

Pour constituer les études de cas, nous nous sommes servis de données primaires (originales) issues d'entrevues que nous avons réalisées et de données secondaires issues des documents déjà existants. Ainsi, dans chaque cégep-cas, des entrevues ont été réalisées avec des personnes ayant occupé une fonction de représentation ou un poste décisionnel à l'hiver 2020 au niveau de la direction du cégep, du syndicat d'enseignants, du syndicat du personnel de soutien, du syndicat du personnel professionnel et de l'association étudiante.

En ce qui concerne le recueil de documents, nous avons recueilli de nombreux documents institutionnels, gouvernementaux et ministériels, juridiques, médiatiques, etc., parfois via la Loi d'accès à l'information.

Pour l'analyse des données, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu thématique afin d'atteindre les objectifs de recherche. Notre méthodologique a permis de décrire et d'expliquer afin de comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la première vague de la COVID-19.

Chapitre 4 : L'AUTONOMIE DES CÉGEPS À TRAVERS L'HISTOIRE

Introduction

Pour répondre à notre question de recherche et comprendre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la pandémie, il est important de revenir sur l'évolution historique du cégep et du système qui l'entoure. D'une part, contrairement à une entreprise privée dont l'objectif principal est de faire des profits, le cégep est une personne morale, une organisation, constituée de divers groupes professionnels qui ne partagent pas toujours les mêmes objectifs. À travers le temps, ces groupes ont pu avoir des conflits qui ont joué sur le développement et l'évolution des cégeps en tant qu'organisation. D'autre part, le cégep fait partie du système d'éducation public québécois. En ce sens, il doit se conformer à diverses lois et à divers règlements. Il est en fonction de décisions provenant de l'État et d'organismes périphériques qui vont être présentés dans ce chapitre.

Ainsi, nous présentons une synthèse des moments forts qui ont marqué l'évolution des cégeps en commençant par le système scolaire avant la création des cégeps, la Révolution tranquille et la création des cégeps, la crise économique qui marque les années 1970-1980, la décentralisation des décisions entourant les conditions et relations de travail à l'échelle locale de 1985, la décentralisation des décisions pédagogiques de 1993, la remise en question des cégeps et le Virage du succès des années 1990, l'importance mise sur l'évaluation et la gestion par les résultats des années 2000, les années 2010 et le Printemps érable de 2012. Nous terminerons par les éléments incitant à l'amélioration de la gestion et de la gouverne des cégeps. Notre regard s'arrêtera en 2020, au début de la pandémie.

1. Le système précégep

Au Québec, en Nouvelle-France, ce sont des missionnaires, les jésuites de la Compagnie de Jésus, qui instaurent la première école élémentaire en 1635. Celle-ci n'est destinée qu'aux garçons et il faut attendre 1639 pour que des religieuses ursulines offrent de l'enseignement destiné aux filles. L'enseignement secondaire se développe à partir de 1773 au Séminaire de Québec et au Collège de Montréal avec une section dite « classique » et une section dite « scientifique ». La direction et le personnel enseignant sont des membres du clergé francophone et catholique. La plupart de ces établissements offrent un programme de huit ans et se comparent alors aux *public schools* d'Angleterre ou aux lycées français. Le système scolaire québécois se distingue toutefois par sa longueur et par son caractère privé. Les enseignements supérieurs sont principalement destinés aux garçons de la classe sociale restreinte des élites : politiques, économiques, etc. Le système scolaire d'alors est basé sur l'initiative des communautés religieuses ou des corporations privées. Il valorise l'autonomie locale privée ainsi que la liberté d'enseignement (Dufour, 1997; Gingras, 1992b; Héon et Ébaneth, 2008; Leclerc, 1989; Magnuson, 2013; Parent, 1966; Rocher, 2004). En

1940, les premières conventions collectives sont signées entre des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants (CSQ, s. d.).

L'organisation du système scolaire de l'époque est caractérisée par un cloisonnement important des filières, par une forte fragmentation et par une spécialisation de filières parallèles (MÉQ, 1967). Le ministère de l'Éducation dénombre six réseaux parallèles qui dispensent des enseignements de niveau secondaire ou postsecondaire: les collèges classiques, les écoles normales (d'État ou privées), les institutions d'éducation familiale, les institutions d'enseignement spécialisé, les collèges commerciaux privés et les universités. Ces établissements dispensent des formations dans des domaines qui leur sont plus ou moins spécifiques (formations générale, professionnelle et technique) qui préparent les étudiants à intégrer les universités, le marché du travail ou d'autres établissements d'enseignement (Rocher, 2004).

Dans le cadre de la lutte contre la politique centralisatrice d'après-guerre du gouvernement fédéral, le premier ministre Maurice Duplessis confie à la Commission Tremblay, en 1956, le mandat d'étudier le problème des relations constitutionnelles Canada-Québec du point de vue fiscal (Foisy-Geoffroy, 2007). L'enseignement occupe une grande place dans le rapport. De 1955 à 1962, de nombreuses conférences sur l'éducation sont organisées (Gingras, 1992a). À la fin des années 1950, André Laurendeau dénonce, dans *Le Devoir,* la piètre qualité du français enseigné dans les écoles du Québec. Un frère mariste nommé Pierre-Jérôme, de son nom de naissance Jean-Paul Desbiens, publie une lettre ouverte allant dans le même sens. Il va même plus loin et fait une critique mordante de la société québécoise, attaque la pauvreté de la langue parlée au Québec (le joual), dénonce une religion basée sur la peur et s'en prend au système d'enseignement qu'il juge archaïque. Un ouvrage s'en suivra en 1960 qui sera intitulé *Les Insolences du Frère Untel* (Desbiens, 1960).

2. La nationalisation de l'Éducation (années 1960)

2.1 La Révolution tranquille

La Révolution tranquille désigne une période de réformes importantes, notamment marquée par la nationalisation de plusieurs secteurs d'activités. Bien que communément attribuées au gouvernement de Jean Lesage, qui prend le pouvoir en 1960, plusieurs réformes seront achevées sous les gouvernements suivants. Cette révolution est un des signes de la transformation de la société québécoise qui ne peut se comprendre sans la mettre en contexte : les baby-boomers sont de jeunes adultes avides de transformation. Au Québec, comme ailleurs, un fort militantisme se développe (Moisan et Tremblay, 2008) sur toile de fond des valeurs idéologiques qui s'appuient sur la démocratisation, l'accessibilité, la mixité et sur le rehaussement général de la scolarité des Québécois (Lavoie, 2008). Le mouvement de lutte du syndicalisme nationale catholique contre le syndicalisme international des États-Unis, débuté au début du XXe siècle, se poursuit (Rouillard, 2004).

En 1961 est instaurée la Commission royale d'enquête sur l'enseignement qui publiera son rapport de trois tomes en cinq volumes de 1963 à 1966 appelé communément : le Rapport Parent (Parent, 1966; Rocher, 2004, 2008). En avril 1963, la Commission propose la création du ministère de l'Éducation ainsi que du Conseil supérieur de l'Éducation. Ils seront créés en 1964.

Paul Gérin-Lajoie sera le premier ministre de l'Éducation. . Le ministère est le maître d'œuvre du système d'enseignement public et s'impose comme responsable de la coordination d'ensemble, du financement, de la sanction des diplômes et du contrôle. L'État exerce alors un « pouvoir de réglementation », ce que les auteurs du rapport Parent ont appelé un «contrôle positif» pour sauvegarder la notion «d'intérêt général» qui est au cœur même de toute la réforme du système d'éducation québécois» (Connexe, 1983, p. 12).

Le *Code du travail du Québec* est édicté en 1964[20]. Selon le ministère du Travail[21], le Code du travail constitue une extension des conventions collectives. Il facilite les règles de négociation, de grève et de conciliation. Le droit de grève est accordé aux employés des hôpitaux, des commissions scolaires et des municipalités en 1964 et en 1965 aux enseignants et aux fonctionnaires.

En 1966, la *Loi des collèges d'enseignement général et professionnel* est adoptée. Ce nouveau palier collégial est alors placé entre le palier secondaire et universitaire, ce qui est une particularité du système scolaire québécois par rapport aux autres systèmes scolaires : il est postsecondaire et préuniversitaire. 1967 est une grande année : un document important du Ministère de l'Éducation du Québec intitulé *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel* mieux connu sous le titre *Document d'éducation no 3* (MÉQ, 1967) est publié par le ministère. Comme Lemieux et Joubert le rappellent (1986), dans ce document, l'autonomie des cégeps s'impose quand il y a absence de directive, tout ce qui n'est pas la compétence explicite de l'État relève de l'action autonome du Conseil d'administration.

Il faut alors valoriser l'État pour vaincre l'infériorité économique du Québec et rattraper le retard avec les autres provinces canadiennes. L'État est alors interventionniste et cette posture s'incarne par une centralisation administrative et un État providence. L'Éducation est nationalisée. Dans le contexte nord-américain entourant le Québec, l'État doit protéger l'identité, la langue et la culture québécoise (Rouillard, 2004). L'État finance les cégeps en fonction de leurs besoins.

Le cégep est considéré comme un partenaire de l'État qui appartient au milieu dans lequel il se situe. Il doit favoriser le développement économique des milieux locaux et régionaux. Selon le ministère de l'Éducation de l'époque, « il doit être étroitement accordé aux besoins particuliers des individus comme à ceux de la société, il doit réellement s'adapter aux exigences particulières du milieu dans lequel il s'inscrit » (MÉQ, 1967, p. 12). Ses missions doivent découler des besoins sociaux et éducatifs mis en lumière par le ministère ainsi que par les milieux culturel, social et économique dans lesquels il s'intègre localement et régionalement. Pour ce faire, il est administré par un Conseil d'administration qui doit définir la mission de l'établissement et s'assurer que celle-ci corresponde bien aux besoins de la communauté. Dans ce cadre, le choix des programmes contribue, de façon déterminante, à définir la vocation et la couleur locale du cégep.

[20] Dans le secteur de la santé et des services sociaux, le Code va encadrer la première ronde de négociation des conventions collectives de 1966. C'est la première intervention directe d'un gouvernement québécois dans la négociation des conditions et des relations de travail : « les syndicats de la Fédération nationale des services de la C.S.N. se concertent et font des demandes communes pour uniformiser leurs conditions de travail » (Dubé et Gingras, 1991, p. 525).

[21] URL (2024-04-02) : Adoption du Code du travail le 1er septembre 1964 - ministère du Travail (gouv.qc.ca)

La création du ministère de la Fonction publique, en 1969, responsable des négociations avec les syndicats de la fonction publique, et la création du Conseil du trésor, en 1970, s'inscrivent dans le désir de poursuivre et de structurer la nationalisation (Dubé et Gingras, 1991).

2.2 La mise en place des cégeps

Comme le rappelle Guy Rocher, sociologue et membre du rapport Parent, le cégep a été mise en place à partir d'établissements secondaires et universitaires existants. De privés, certains établissements sont devenus publics, accueillant des populations d'apprenants mixtes plutôt que juste filles ou juste garçons, gratuits plutôt que payants. C'est un réseau d'établissements particulier puisqu'il offre des enseignements postsecondaires préuniversitaires, à l'instar des *community colleges* américains (Portail du réseau collégial du Québec, 2024).

De 1967 à 1970, 34 cégeps sont créés et 50 000 étudiants y sont inscrits, dont 58 % au secteur général et 42 % au secteur professionnel[22] (Gingras, 1992a). Ces premiers établissements sont souvent ouverts à partir d'organisations existantes, notamment des collèges classiques, et sont alors le regroupement d'établissements d'enseignement qui détiennent chacun une histoire et des traditions. Certains employés viennent d'écoles secondaires, d'autres d'universités (Rocher, 2004).

1968 est une année de mobilisations étudiantes internationales (Bibliothèque de Sciences Po (France), 2018). En octobre, plusieurs cégeps sont occupés par les étudiants. Dans un document adopté à une large majorité, 80 dirigeants de cégep mentionnent que des difficultés sérieuses confrontent les étudiants, que les débouchés sur le monde du travail sont insuffisants pour les étudiants, que les places à l'université sont en nombre restreint, que des problèmes d'ordre financier ou pédagogique se posent dans les cégeps, que les différentes régions ne sont pas traitées de la façon la plus équitable, etc. (Gariépy et collab., 1968). Dans ce contexte, la mise en place des cégeps s'accompagne de tensions et de conflits importants (Savard et collab., 2008).

Au cours de la 1re année d'implantation, les administrateurs et les enseignants voient leurs rôles, leurs tâches et l'organisation dans laquelle ils œuvraient se transformer radicalement et doivent se reconstruire identitairement : passant de membre d'un collège classique, d'un établissement d'enseignement secondaire ou d'une université à membre d'un cégep. Les directions d'établissement doivent évoluer dans un tout nouveau contexte alors qu'elles sont nouvellement directement attachées au ministère. Si leur regard était autrefois tourné vers leur communauté, il est alors tourné vers l'État, dont elles dépendent. Selon certains auteurs, la centralisation des pouvoirs au niveau de l'État et la bureaucratisation apparaissent avoir rapidement limité les pouvoirs des directions. Ainsi, la participation de la communauté de l'établissement, que l'on pourrait traduire par une « gestion participative », aux décisions collectives se bute à des intérêts divergents (Lalonde, 1973 : citée dans CSÉ, 2019). Également, les conseils d'administration fonctionnent tant bien que mal considérant le modèle participatif retenu. L'équilibre du pouvoir reste flou entre les conseils d'administration, les directeurs généraux et les directeurs des services pédagogiques (CSÉ, 2019).

[22] Aujourd'hui, on parle de secteur technique au collégial, le terme « professionnel » étant réservé pour les formations de niveau secondaire.

Organisés en syndicats et en associations, les enseignants possèdent un avantage certain dans les débats publics. Dans les cégeps, des enseignants syndiqués s'opposent à la direction et à la Commission pédagogique. Selon Jean-Noël Tremblay, « la moyenne de vie d'un directeur général et de celle d'un directeur des services pédagogiques (DSP) n'était pas très longue! » (propos de Jean-Noël Tremblay dans Savard et collab., 2008, p. 45). Les enseignants souhaitant protéger leur autonomie dans leurs choix pédagogiques et protéger l'autonomie départementale dont ils bénéficient.

2.3 Les conditions et relations de travail des employés

En janvier 1967, les 9000 enseignants de la Commission des écoles catholiques de Montréal font grève, pour obtenir de meilleurs salaires et de meilleures conditions de travail. Ils rallient les enseignants de toute la province. En février, le gouvernement de Daniel Johnson impose une loi forçant leur retour au travail (« Bill 25 ») après 40 jours de grève. Quelques mois plus tard, 16 350 enseignants démissionnent en bloc pour afficher leur mécontentement (Sauvé, 2024).

C'est dans ce contexte qu'entrent en scène diverses fédérations qui, aujourd'hui encore, participent aux négociations des conventions collectives : la Fédération des cégeps[23], la Fédération des enseignantes et enseignants du cégep en 1968, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec en 1969, etc. Selon le ministère du Travail[24], la finalité première d'un processus de négociation entre les parties patronale et syndicale est de parvenir à la conclusion d'une convention collective de travail qui remplace les contrats individuels de travail.

Une première convention collective est signée en 1969 entre douze (12) cégeps et chacun de leurs syndicats d'enseignants (Syndicats des professeurs affiliés au secteur CEGEP (FNEEQ) et Collèges d'enseignement général et professionnel, 1969). Conformément aux exigences du Code du travail[25], le syndicat est le représentant exclusif des salariés dès qu'il a été accrédité par le tribunal administratif du travail. Cette accréditation lui permet d'agir auprès de l'employeur comme seul représentant des salariés concernés, et ce, dans le but de négocier et de faire appliquer une convention collective de travail. Dans la négociation des conventions collectives des cégeps, l'État joue un rôle important (Langelier, 2017). Les négociations ne s'exercent pas dans le contexte classique des relations de travail, soit une négociation entre un syndicat local et son employeur, le cégep. Les employés de cégeps ont deux référents. L'État et la direction des établissements représentent, à eux deux, la partie patronale. Selon Jean-Noël Tremblay, les rondes de négociation portent avant tout sur les salaires alors que la distanciation toujours plus grande entre la réalité vécue localement et les normes gouvernementales posent problème. En fin de négociation, les « collèges se retrouvaient facilement avec une convention collective à peu près ingérable sur le plan normatif » (Savard et collab., 2008, p. 53) parce que l'État négocie directement avec les syndicats. La majorité des décisions sont prises à l'échelle nationale, par le

[23] Le site web de la Fédération des cégeps indique sa création en 1969, mais la presse la mentionne déjà en 1968 (Gariépy et collab., 1968).

[24] La convention collective - ministère du Travail (gouv.qc.ca)

[25] En 1872, les organisations syndicales avaient obtenu le droit de grève et en 1944 la Loi sur les relations ouvrières, ancêtre du *Code du travail*, était adoptée. Cette loi protégeait et favorisait le droit des travailleurs à la négociation collective en obligeant un employeur à négocier de bonne foi avec un syndicat.

ministère, plutôt qu'à l'échelle locale, par les conseils d'administration ou les directions ou les syndicats locaux.

En 1971, les membres de la Commission permanente de la fonction publique du Parlement du Québec débattent d'un projet de Loi sur un *régime de négociations collectives dans les secteurs de l'éducation et des hôpitaux* qui, temporairement, officialisera le niveau des négociations de 1971-1975. Le gouvernement devient légalement partie prenante à la négociation (Dubé et Gingras, 1991) et les centrales syndicales se regroupent en « Front commun » pour exiger du gouvernement la mise sur pied d'une « Table centrale » afin de discuter des grands enjeux, notamment les salaires, la sécurité d'emploi, les régimes de retraite, etc. Dans le secteur de l'éducation, le gouvernement met fin aux négociations et émet un décret obligeant les employés à accepter son offre (Dubé et Gingras, 1991; Gouvernement du Québec, 1972).

En 1973, le gouvernement adopte la Loi sur le régime de retraite du personnel employé du gouvernement et des organismes publics et, en 1974, la Loi sur les négociations collectives dans les secteurs de l'éducation, des affaires sociales et des organismes gouvernementaux consacre la centralisation des négociations. Toutefois, le processus est différent pour l'Éducation et pour la Santé. Pour l'Éducation, la loi prévoit une négociation préalable sur le partage des matières entre le niveau local et provincial. Pour la Santé, toute la négociation a lieu au niveau provincial, sauf si une entente entre les parties permet une négociation locale de sujets particuliers.

En 1974, les étudiants d'une trentaine de cégeps, en plus d'écoles secondaires et de départements universitaires, manifestent pour l'amélioration du système des prêts et bourses. Quelque 100 000 étudiants sont alors en grève (Le collectif, 2015; Radio-Canada, 2012).

Au milieu des années 1970, deux rapports sont publiés sur les cégeps : le rapport GTX (Direction générale de l'enseignement collégial, 1975) et le rapport Nadeau (CSÉ, 1975). Selon les auteurs du rapport GTX, les objectifs fixés par le rapport Parent ont été atteints. Toutefois, certaines lacunes sont avancées : les cégeps ont de la difficulté à se définir une identité, la qualité des formations offertes est faible, les départements ont trop d'importance et les pouvoirs sont trop centralisés, créant notamment des « privilèges » par les conventions collectives. Pour leur part, les auteurs du rapport Nadeau identifient un obstacle majeur à la réussite des missions des cégeps : une absence d'objectifs spécifiques et ajustés aux besoins des étudiants en formation postsecondaire, en ce qui concerne leur développement personnel et leur préparation à l'université ou au monde du travail (Gingras, 1993a). À cette époque, le rapport ne fait pas l'unanimité dans le monde scolaire, certains groupes se montrent hostiles, tandis que d'autres se disent favorables aux changements préconisés. Cette confrontation permettra néanmoins de mettre à jour deux conceptions de l'enseignement collégial dans les établissements.

La première est celle des centrales syndicales qui réagissent négativement et la seconde est celle des associations de collèges, Fédération des cégeps et Association des collèges privés du Québec, qui réagissent positivement. Selon (Barbeau, 1995), « ces deux réactions diamétralement opposées ne peuvent permettre un climat propice à une véritable remise en question et une nouvelle évolution des cégeps. Ni le rapport Nadeau ni le rapport GTX n'auront de suite dans l'immédiat » (p. 33). Ces rapports auront toutefois des répercussions plus tard et sont essentiels à la compréhension de l'évolution des cégeps (De Saedeleer, 2002; Avignon, 2016).

Au Québec, le contexte des années 1960 et 1970 a été marqué par le développement des services publics. Les gains des employés du secteur public ont été massifs : sécurité d'emploi, régime de retraite avantageux, suppression des disparités régionales, évolution des salaires, lesquels rattrapent puis dépassent ceux du secteur privé, nivellement par le haut des conditions générales de travail, etc. Ces années ont également été marquées par la syndicalisation des employés du secteur public, sur le même mode de syndicalisation des employés du secteur privé, par la centralisation des négociations et par les premiers affrontements entre le gouvernement et les syndicats du secteur public (Clair, 1985).

2.4 La Formule Rand

Pour bien comprendre les résultats de la recherche, il faut mentionner le contexte particulier de la syndicalisation au Québec et revenir à l'époque de l'après-guerre (Rouillard, 2004). Ainsi, en 1945, une grève oppose les travailleurs et les dirigeants de Ford Motor Compagny à Windsor, en Ontario, une autre province du Canada. Le conflit est porté devant les tribunaux et pour résoudre le conflit, le juge Ivan C. Rand rend une décision qui régule, encore aujourd'hui, les relations de travail dans tous les milieux: puisque tous les travailleurs d'une organisation bénéficient des décisions négociées par un syndicat, ils doivent tous verser des cotisations syndicales (Dion, 1975). Cette décision, appelée la « Formule Rand », est introduite dans le Code du travail québécois (art. 47) en 1977. Elle rend obligatoire le paiement de cotisation syndicale par les travailleurs salariés syndiqués[26] à une association de salariés accréditée qui négocie leur convention collective (CSQ, 2020).

Bien qu'il soit dans l'obligation de payer une cotisation syndicale à l'association qui représente son groupe professionnel, un employé salarié syndiqué doit toutefois adhérer volontairement à l'association qui le représente pour en devenir membre. Il ne peut toutefois pas adhérer à une autre association. Ainsi, si le Code du travail mentionne que tout salarié a le droit d'appartenir à l'association de son choix (art. 3), il apparaît que le paiement de cotisation syndicale est imposé et que ce paiement s'effectue auprès d'une association syndicale dont le choix individuel est très limité.

Selon nous, un lecteur (européen par exemple) a besoin de cette information pour comprendre la situation des salariés québécois syndiqués qui travaillent dans les cégeps. Contrairement à la Belgique ou à la France, par exemple, où les travailleurs ont le choix de se syndiquer ou non, et ont le choix du syndicat qui les représente puisqu'ils le choisissent en fonction de leur orientation politique, le salarié engagé dans un cégep est automatiquement représenté par un syndicat qui est affilié à une fédération ou à une centrale syndicale. Des cotisations sont automatiquement prélevées sur sa paie par son employeur. Cela donne beaucoup de poids aux fédérations enseignantes, et à certaines centrales syndicales, qui bénéficient d'importantes ressources.

[26] Code du travail du Québec, article 47 : Un employeur doit retenir sur le salaire de tout salarié qui est membre d'une association accréditée le montant spécifié par cette association à titre de cotisation.

3. La crise économique (1970-1985)

Selon Gingras (Gingras, 1993a, 1993b), chaque décennie aura marqué les cégeps. Les années 1970 seront marquées par les contestations et conflits : les enseignants et les étudiants sont porteurs d'idéalisme et font face à des administrateurs, réalistes, qui défendent l'ordre établi. Les conflits internes et le débat sur la qualité de l'éducation caractérisant les années 1973 à 1978 provoquent les premières évaluations du cégep, comme institution, et ouvrent la voie au développement des organisations. Les années 80 seront consacrées au cheminement à la consolidation du réseau collégial.

En 1978, des étudiants d'une trentaine de cégeps votent une grève générale illimitée après l'abandon par le gouvernement de ses promesses électorales sur la gratuité scolaire à tous les niveaux et sur un programme de présalaires. Une manifestation regroupe environ 1500 personnes. Certains manifestants occupent les bureaux du ministère de l'Éducation à Montréal (Radio-Canada, 2012).

La fin des années 1970 et le début des années 1980 sont marqués par une crise économique mondiale. Le Québec est frappé par une récession économique et un déficit de 700 millions dans les finances publiques. Plusieurs événements sont à relever : croissance des prix due à d'importantes pénuries alimentaires, flambée des prix des matières premières, augmentation considérable du prix du pétrole (1974 et 1978), hausse du chômage, politiques monétaires restrictives et taux d'intérêt très élevés.

En ce qui concerne les cégeps, Isabelle (1982) via le Conseil des collèges publie un rapport intitulé *Les cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes ?*. Il note que, de 1967 à 1982,

> *les cégeps s'éloignent progressivement et substantiellement de ces établissements autonomes préconisés par le rapport Parent et le Document d'éducation numéro 3 qui devaient, à titre de partenaires de l'État, assurer l'enseignement collégial conçu comme service public (p. 11).*

L'État s'impose et semble réglementer de façon unilatérale. Selon cet auteur, c'est « en raison de structures et de règles de partenariat mal définies, restrictives, aléatoires ou simplement inexistantes » (p. 14) que l'État arrive à s'imposer comme le centre de décisions. L'auteur relève également que, bien souvent, les administrateurs de cégeps démontrent une attitude de dépendance envers le ministère, ce qui fait dire à Isabelle que les cégeps éprouvent des difficultés à exercer, de façon pleine et entière, les pouvoirs qui leur restent.

En 1980, le Québec fait face à l'échec référendaire : le gouvernement du Québec organise un référendum pour obtenir le mandat de la population pour négocier avec le gouvernement fédéral une entente de souveraineté-association. La proposition est défaite à 59,56 %. La déception est grande. Selon Rouillard (2004), avant 1980, l'État et les syndicats s'entendent sur l'importance d'avoir un État interventionniste, nationaliste et providence. Après 1980, l'importance du développement économique et du patronat prend les devants laissant à l'arrière-plan le projet d'indépendance et de souveraineté de l'État. Les syndicats perdent de leur crédibilité. Certains considèrent qu'ils abusent de leur pouvoir. Les syndicats sont offensifs de nature dans leurs revendications puisqu'ils sont des groupes de pression.

En 1981-1982, le Québec fait face à une récession[27]. Le gouvernement de René Lévesque préconise la réduction des conditions de travail des employés de l'État, ce qui entraine d'importants conflits entre le gouvernement et les syndicats (Perrier, 2019a). À partir de 1981, le gouvernement tient le discours de la crise financière et invite les travailleurs à faire plus avec moins (Gow, 1984). Selon le ministre Clair (1985) [28],

> *pour les économies canadienne et québécoise, le début des années quatre-vingt est marqué par la pire récession depuis 1929. Depuis 1982, le ralentissement marqué de l'inflation, conséquence du resserrement monétaire, s'est fait au détriment d'une baisse très douloureuse de la production et de l'emploi.*

Si la fin des années 1960 et la Révolution tranquille étaient l'expression d'un idéal d'accessibilité et de gratuité scolaire visant le développement de la société québécoise dans son ensemble, les années 1980 laissent place à un discours néolibéral entrainant un « sous-financement » des établissements d'enseignement supérieur.

La ronde de négociations des conventions collectives de 1982 est particulièrement difficile. La tension est à son maximum et une « crise » éclate. Certains syndiqués sont en arrêt de travail illégal. Le gouvernement impose une compression salariale de 20 %, met à la fin de l'indexation des régimes de retraire de toutes ses catégories d'employés du secteur public et parapublic (Point de vue, 2023). Les enseignants se mettent en grève et après trois semaines, en 1983, le gouvernement impose la Loi 111 qui assure la reprise des services dans les collèges et les écoles du secteur public. Selon Perrier (2019a), pour les enseignants,

> *La disposition législative la plus antisyndicale à avoir été adoptée par un gouvernement s'abat sur eux : le projet de loi 111. Cette loi suspend la Charte des droits et libertés, permet des congédiements collectifs, entraîne une perte d'ancienneté pour chaque jour de débrayage et autorise le retrait de la perception syndicale pour tout syndicat poursuivant un arrêt de travail. Une trêve, suivie d'une médiation, permettra la reprise du travail dans le secteur de l'éducation.*

Le conflit perdure. Les enseignants de cégeps, représentés par la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec affiliée à la Confédération des syndicats nationaux, défient la loi au risque de perdre leurs emplois (Nadeau, 2023). Une autre centrale syndicale, la Centrale des syndicats du Québec, qualifie la loi « d'une sévérité exceptionnelle pour les enseignantes et enseignants » (CSQ, s. d.). En 1984, une convention collective couvrant de 1983 à 1985 est imposée. Le gouvernement met fin aux négociations en déposant le projet de loi 105 et fait adopter 109 décrets imposant les conditions de travail de tous les employés des secteurs public et parapublic. Selon Perrier, lors de cette ronde de « non-négociation », la confusion entre l'État-patron, celui qui emploie, et l'État législateur, celui qui fixe les lois, apparaît nettement au

[27] Le 1er août 1981, le taux préférentiel de la Banque du Canada était de 22,75 %.
[28] Ministre délégué à l'Administration et président du Conseil du trésor

prix toutefois d'une grave crise de légitimité du gouvernement. C'est une « défaite syndicale profondément blessante » (Perrier, 2019a).

De leur côté, les administrateurs se sentent exclus du processus de négociation et c'est durant cette période qu'émergent le plus de manifestations de volonté d'autonomie de leur part (Moisan et Tremblay, 2008). En 1983, un groupe de travail, appelé le Groupe Connexe[29] (Connexe, 1983), dépose un rapport auprès du Conseil des collèges intitulé : *Le partage interne du pouvoir dans les collèges d'enseignement général et professionnel (1967-1982) et le rôle du Conseil d'administration*. Selon les auteurs,

> *les cadres des collèges vont, pour une bonne part, considérer qu'ils n'ont rien à gagner à se battre indéfiniment pour se rapprocher du centre, et vont tout mettre en œuvre pour regagner du terrain au niveau de l'exercice de droits de gérance et leur administration interne (p. 47).*

Des divergences émergent quant à l'application locale des conventions collectives : les travailleurs « perçoivent la convention comme le cadre des conditions minimales de travail, tandis que les administrateurs locaux la considèrent surtout comme un ensemble de droits potentiels accordés aux travailleurs » (p. 54). Les syndicats voient ce qui est dans la convention comme un « plancher », un seuil minimal, tandis que les administrateurs y voient des possibilités, des suggestions, mais pas des obligations. Certains acteurs s'accommodent de ces divergences de points de vue afin d'éviter les affrontements et les conflits internes. Selon le groupe, « on va plutôt se servir des contraintes qui viennent du centre et des quelques ouvertures prévues [dans la loi] pour se concentrer sur l'application de mesures de contrôle internes propres à rationaliser la gestion de l'établissement » (p. 47). Dans ce contexte, certains établissements vont commencer à se développer et les gestionnaires vont adopter des styles de gestion plus ouverts et plus stratégiques (L'Hostie, 1998).

Selon Rouillard (2004), pour certains, les salariés syndiqués sont d'inlassables privilégiés qui ne se soucient pas des effets de leurs réclamations sur les autres travailleurs ayant de mauvaises conditions de travail. Les grèves sont des rapports de force dans lesquels l'État est influencé par l'opinion publique et l'opinion publique est influencée par les médias. Dans leurs discours, les syndicats militent pour la répartition des richesses alors que le patronat vise la création et l'accumulation de richesses à travers l'entreprenariat. Le mouvement néolibéral souhaite éliminer les contraintes qui limitent le jeu des forces du marché, soit celles de l'offre et de la demande. L'État privilégie la hausse de la production par le secteur privé au détriment d'une baisse de la consommation des travailleurs. Il privilégie l'augmentation des richesses plutôt que leur répartition.

Selon Perrier (Perrier, 2019b), 1982-1983 est symbole d'une crise sociale engendrée par l'imposition autoritaire des conditions de travail et de rémunération dans les secteurs public et parapublic. Cette crise force le premier ministre René Lévesque à annoncer, lors du discours

[29] Ce groupe est composé de : Pierre Joubert (chargé de projet), Ronald Gravel (agent de recherche), Pierre Simard (agent de recherche), Benoît Godin (analyste), Vincent Lemieux (expert-conseil), Serge Bouchard (expert-conseil), René Fortin (expert-conseil) et Lise Girard-Fortin (secrétaire).

inaugural du 23 mars 1983, la révision du régime de négociation dans les secteurs public et parapublic.

En mars 1983, une Commission parlementaire permanente sur l'Éducation est instaurée. Le Conseil des collèges effectue une consultation sur *Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités* (Conseil des collèges, 1984) et publie ses réflexions et ses recommandations en 1985 (Conseil des collèges, 1985). Le Conseil reprend les conclusions de l'étude d'Isabelle (1982), dont il avait assuré la publication, et qui concluait que l'autonomie des cégeps était bien inférieure à ce qui était prévu dans les domaines pédagogiques, de relations de travail et financière. Selon lui, l'autonomie est un facteur de dynamisme, de valorisation des communautés de personnes que constitue un établissement à travers les responsabilités et les pouvoirs qui leur sont confiés. Il voit l'autonomie comme une condition nécessaire à la qualité de la formation. Toutefois, il s'interroge : en 1985, les cégeps possèdent-ils l'autonomie dont ils ont besoin ? Utilisent-ils pleinement l'autonomie dont ils disposent ?

La consultation 1984 (Conseil des collèges, 1985) permet de mettre en lumière deux discours. L'un repose sur l'affirmation que des cégeps n'occupent pas toutes les marges d'autonomie dont ils disposent. L'autre repose sur l'affirmation que la majorité des cégeps ont besoin de plus de pouvoir et d'autonomie.

4. La décentralisation des conditions et relations de travail (1985)

Sur fond d'affrontements successifs entre le gouvernement et des syndicats, le gouvernement entreprend un processus de réforme du régime de négociation dès janvier 1983 (Clair, 1985). En 1984, le ministre Michel Clair lance un document de consultation intitulé *Recherche d'un nouvel équilibre. Réforme du Régime de négociation du secteur public* (Clair, 1984). Celui-ci propose cinq thèmes de réflexion : l'égalité des parties négociantes; l'hypercentralisation; l'affrontement systématique; le règlement des différends; les mentalités et l'avenir. Selon ce document, depuis 1972, les négociations ont été marquées par un «immense malentendu né de la confusion entre le rôle de l'État-gouvernement et le rôle de l'État-employeur» (Clair, 1984, p. 6) qui explique, en partie, les rapports de force qui ont lieu tous les trois ans lors des négociations des conventions collectives. Parce que l'État a développé le réseau de l'Éducation et des Affaires sociales, le régime en place est hypercentralisé, ce qui a engendré

> *des conventions collectives extrêmement complexes qui restreignent, de façon considérable, la capacité des gestionnaires et des employés à convenir des aménagements éventuellement nécessaires pour ajuster l'organisation du travail aux caractéristiques de chacun des établissements ou organismes. Cela ne facilite pas non plus l'existence d'un climat de travail qui favorise l'excellence des services et des conditions de vie au travail (Clair, 1984, p. 8).*

Bien qu'une décentralisation apparaisse comme une solution à privilégier, le gouvernement précise qu'il a conscience que, localement, les acteurs ne possèdent pas toujours l'expérience ou l'expertise nécessaire pour mener une négociation et que des disparités locales « injustifiées » pourraient être la conséquence d'une force supérieure de l'un ou l'autre des acteurs. Dans ce contexte, la décentralisation d'une partie seulement des matières lui semble souhaitable.

Par ailleurs, le document de consultation relève qu'un des grands défauts du système réside dans son fonctionnement « par à-coup », par période de confrontation. Ainsi, l'aspect événementiel des négociations, qui s'illustrent tous les trois ou quatre ans par un important rapport de force entre l'État et les syndicats, est le seul moment de négociation. Pour éviter cela, le gouvernement s'interroge sur la possibilité de solutionner les problèmes rencontrés dans les organisations au fur et à mesure.

Les instances syndicales ne réagiront pas au document de consultation (Clair, 1985) et un avant-projet de loi est déposé en décembre 1984. Les membres de la Commission permanente du budget et de l'administration se réunissent pendant plusieurs jours avec le mandat de procéder à une consultation générale. Selon le ministre Clair, l'avant-projet s'inspire des concepts de décentralisation, de négociation permanente, de médiation et de déjudiciarisation alors que le mode de négociation choisi dans les années 1970 était plutôt calqué sur le secteur privé, adapté du modèle nord-américain se caractérisant par le monopole de représentation syndicale, l'obligation de convenir de conventions collectives et un mode de résolution des différends permettant aux parties de s'imposer mutuellement des sanctions économiques (Clair, 1985).

Le ministre Clair mentionne que six rondes de négociation, quatre lois générales et douze lois spéciales ont permis de négocier des conventions collectives, mais que ces événements ont été douloureux et ont entrainé la perte de fonds monétaires importante.

En réaction à l'avant-projet, la Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec (Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec, 1985) réaffirme sa volonté de ne plus être considérée comme le regroupement « de simples consommateurs passifs de cours ». Les étudiants souhaitent être reconnus comme des « usagers » du service public et comme « de jeunes citoyens à part entière » (p. 1). Ainsi, la Fédération souhaite que les droits acquis par les employés de cégeps ne briment plus le droit des étudiants. Elle considère que, dans l'avant-projet, la participation locale des usagers au processus de décision a été omise et elle dénonce « la surprotection des acquis, la pratique du camouflage et la bureaucratisation des relations de travail » (p. 2). Elle fait remarquer que, lors des conflits, les étudiants ont subi de graves préjudices et qu'ils devraient être inclus dans les processus décisionnels.

Un projet de loi (no 37) est présenté en mai 1985 et est suivi de deux jours de consultation dans le cadre de la Commission permanente du budget et de l'administration. Dans le Journal des débats, on peut lire que, tous les membres de l'Assemblée nationale et les intervenants apparaissent unanimes à soutenir une modification du régime de négociation dans les secteurs public et parapublic. Les négociations entre l'État et ses employés doivent s'effectuer à partir de nouvelles mentalités mettant à part les luttes et les affrontements qui se sont avérés coûteux pour les travailleurs, pour le gouvernement et pour la population du Québec. Un mémoire est déposé par une coalition de 19 instances syndicales représentant 366 000 travailleurs (Coalition pour le droit de négocier, 1985) alléguant que le projet de loi aura l'effet contraire désiré : « il instaurera l'anarchie dans les relations de travail et multipliera les occasions de conflits » (p. 5). Également, pour ces instances, il « vise à réduire la capacité de lutte » des travailleurs et « à donner à l'État les moyens de contrôler et de domestiquer le syndicalisme du secteur public » (p. 6).

Devant la proposition de déplacer la négociation de la moitié des conventions collectives des enseignants et des professionnels du collégial du niveau national au niveau local, Gérald Larose, représentant la Confédération des syndicats nationaux (Assemblée nationale du Québec, 1985a) pense que la négociation devrait se faire à une table sectorielle et que des arrangements locaux pourraient être envisageables. Selon lui, les professionnels et les enseignants, « cela doit se ressembler un peu d'un cégep à l'autre » et il est habituellement possible, pour des caractéristiques particulières, de s'adapter aux situations à travers des arrangements locaux. Selon lui, « il y aurait là moins de danger de disparités régionales, il y aurait là moins de danger, je dirais, de développement de la privatisation d'un certain nombre d'aspects au niveau des cégeps » (CBA-774).

Pour les représentants des cégeps, il faut maintenir une négociation sectorielle, donc une négociation centralisée au niveau national, par secteur, avec une possibilité d'identifier des clauses de la convention pouvant être arrangées localement. Ces représentants s'opposent à ce qui est déjà observable au niveau de l'éducation obligatoire où il existe déjà des matières de négociation au plan local. Selon eux, « c'est ce qu'on a connu et qu'on ne connaît pas et qu'on ne veut pas connaître au plan des collèges » (CBA-803).

L'Association provinciale des enseignants protestants du Québec mentionne d'ailleurs que la négociation locale n'est pas à élargir puisqu'elle accroît le pouvoir des directions d'établissement :

> *Toute la démarche pour la négociation locale est croche. Ce n'est pas une procédure de négociation. Effectivement, c'est un processus qui avantage, par exemple, la non-négociation parce que, si le patron veut dire non jusqu'au bout, il n'a même pas la possibilité de régler les problèmes. Alors, avec ça comme texte, ils vont indiquer: On n'a aucun autre choix que de tenter de régler tout au national avec la conséquence que cela va augmenter les possibilités de conflits à ce niveau. (CBA-803)*

La situation des cégeps est particulièrement abordée avec l'intervention et le mémoire déposé par la Fédération des cégeps (Assemblée nationale du Québec, 1985b; Fédération des cégeps, 1985). Selon elle, le projet de loi ne répond pas à toutes ses attentes et elle a des réserves importantes. De manière générale, le cadre des négociations est caractérisé par une confusion des rôles qui conduit

> *inévitablement à la centralisation en siphonnant par le haut l'essentiel des responsabilités désigné par nos lois. La synchronisation qui s'en suit la politisation qui en découle et la dramatisation qui en résulte ont formé et ont creusé les ornières de l'affrontement que nous savons. (Fédération des cégeps, 1985, p. 2).*

Outre quelques ouvertures à une décentralisation de certaines matières, le projet de loi lui apparaît encore majoritairement centralisé. Elle relève que l'ouverture à une négociation locale et à des arrangements locaux, « soustrait[s] aux envahissements des instances centrales » (p. 3), pourra redonner aux intervenants la place qu'ils n'auraient jamais dû quitter et le goût d'exercer leurs droits.

Concernant la négociation des ententes locales, la Fédération des cégeps propose une modification de l'article 12 de la loi sur les cégeps, traitant des conflits d'intérêts, afin de restreindre les droits des membres syndiqués, membre du Conseil d'administration, pour qu'ils ne puissent « ni participer ni assister aux délibérations relatives aux négociations concernant l'un ou l'autre groupe syndiqué représenté au conseil » (Assemblée nationale du Québec, 1985b, CBA-813). À la lecture des comptes rendus, dans l'esprit des membres de la Commission, il apparaît que les ententes locales doivent se discuter et s'établir au niveau du Conseil d'administration de chaque cégep.

Les discussions sont polarisées. D'un côté, les syndicats des collèges souhaitent une standardisation empêchant les organisations locales de se distinguer les unes des autres. De l'autre côté, la Fédération des cégeps souhaite une décentralisation totale avec une enveloppe budgétaire fermée. Clair le fait remarquer, de toutes les organisations participantes, la Fédération des cégeps est celle qui s'inscrit le plus dans la volonté d'une décentralisation (Assemblée nationale du Québec, 1985b, CBA-814) alors que les syndicats s'affichent contre la décentralisation. Entre les deux, des gestionnaires souhaitent, dans un premier temps, que des gestes soient posés vers la décentralisation.

En ce qui a trait au personnel professionnel, selon la CSN, leur nombre ne vaut pas la peine d'envisager des négociations locales. Avec 700 personnes pour 50 tables de négociations locales : « nous pensons que c'est du gaspillage érigé en système » ((Assemblée nationale du Québec, 1985a, CBA-774). Pour la Fédération des cégeps, s'il y a un corps d'emploi qui présente une tradition d'action, de concertation et d'organisation du travail très décentralisée, très particularisée dans les institutions, c'est bien celui du personnel professionnel :

> *Malgré les appellations communes, malgré les classifications nominalement identiques, il y a une variété énorme de façons d'organiser le travail et d'exercer la profession pour un psychologue, un orienteur, un aide pédagogique et ainsi de suite, un animateur de vie étudiante. Ce n'est qu'en apparence, dans le fond, qu'il y a beaucoup de choses identiques; dans le réel, compte tenu des colorations et des traditions locales, de l'organisation locale, c'est déjà très différent (Assemblée nationale du Québec, 1985b, CBA-814) .*

Selon Gilbert Paquette, député de Rosemont, il n'y aura pas de véritables négociations au niveau local, car la tendance sera de décentraliser le moins de choses possibles, d'en garder le maximum au palier central et, au niveau local, « le droit de gérance locale prévaudra ». (Assemblée nationale du Québec, 1985c, CBA-1152).

En juin 1985, en remplacement de la *Loi sur l'organisation des parties patronale et syndicale aux fins des négociations des conventions collectives dans les secteurs de l'éducation, des affaires sociales et des organisations gouvernementales*, la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* est adoptée, après deux ans de négociation. Elle impose ou permet, entre autres, une décentralisation de certaines matières liées

aux relations et aux conditions de travail au collégial. Nous y reviendrons au chapitre 10 du rapport et sur la présentation des ententes locales[30].

Sur les matières définies comme pouvant être négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale, le projet de loi mentionne que la négociation ne pourra donner lieu à un différend : pour qu'il y ait un accord local, les deux parties doivent obligatoirement s'entendre. Elles ne peuvent recourir ni à la grève ou ni au lock-out, mais elles peuvent recourir à un mécanisme de médiation ou d'arbitrage.

Le Code du travail est modifié pour permettre l'application de la Loi, notamment en ce qui concerne la grève, le lock-out ou un ralentissement d'activités qui contreviennent à une disposition de la Loi.

Le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) est créé pour représenter la partie patronale. Il est formé de personnes nommées par la ministre de l'Enseignement supérieur et par la Fédération des cégeps. Le Conseil du trésor autorise les mandats de négociation du CPNC et assure le suivi des négociations. La Loi encadre les stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale et locale.

5. La période d'accalmie (1985-1993)

À la fin de 1985, le gouvernement libéral de Robert Bourassa reprend le pouvoir. L'État providence et l'État entrepreneur, jugés dépassés, laissent place à la privatisation et à la déréglementation. Des comités sont formés sur la déréglementation, sur la privatisation et sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales (Rouillard, 2004).

À la fin des années 1980, l'avenir des cégeps est remis en question (CSN et collab., 1988; Corriveau, 1991; Inchauspé, 1992). Pour décrire cette période, Robitaille et Maheu (1993) collectent des données sur la pratique enseignante au collégial et l'identité professionnelle. Pour les auteurs, il y a une « crise syndicale » dans un contexte où, au niveau local, les acteurs se regroupent et se distinguent en deux solitudes évoluant dans un milieu institutionnel fractionné. D'un côté, il y aurait des gestionnaires tournés vers le contrôle et la nécessité d'une gestion efficace, rationnelle et économe, empreinte d'une culture corporative. D'un autre côté, il y aurait des enseignants tournés vers les exigences de spécialistes détenteurs d'une compétence élevée centrée sur le rôle et l'autonomie, la créativité et la qualification professionnelle. Entre les deux, il y aurait peu ou pas de communication. Selon ces auteurs :

> *L'espace institutionnel des établissements locaux est donc un système social en partie bloqué. Dans un tel contexte, souvent les acteurs ne cherchent pas nécessairement à entretenir des rapports sociaux. Les enseignants disent*

[30] Mentionnons qu'en 1997, avec le projet de Loi 180, le gouvernement amorce une décentralisation administrative vers les écoles primaires et secondaires. Dans ce contexte, il publie un référentiel de compétences pour les directions dans le cadre de la nouvelle gestion attendue d'un établissement d'enseignement (MÉLS, 2008). Dans le cas de la décentralisation vers les directions de cégep de 1985, il semble que les directions de cégep aient été laissées à elles-mêmes et que les acteurs n'ont pu bénéficier d'une formation et d'un encadrement en vue de favoriser l'application de la Loi.

devoir se passer des gestionnaires, tout en déplorant un manque de support et d'appui nécessaire à leur travail. (p. 103)

Selon Lemieux et Joubert (1986), si les cégeps sont juridiquement des partenaires de l'État, dans les faits, « les cégeps ont une plus ou moins grande autonomie par rapport au ministère de l'Éducation, mais aussi par rapport à ces centres que sont pour eux les centrales syndicales et la Fédération des cégeps » (p. 428). Le groupe Connexe (1983) l'avait mentionné, également.

En 1988 et en 1990, des cégépiens sont en grève pour réclamer une amélioration du régime des prêts et bourses ou pour protester notamment contre l'annonce par le gouvernement d'une hausse des droits de scolarité à l'université et une augmentation des frais afférents au cégep (Le collectif, 2015; Radio-Canada, 2012).

Au début des années 1990, des initiatives privées donnent le jour à des classements d'établissements publiés dans les magazines tels que *L'Actualité* (1991 et 1992). Ces initiatives visent à pallier l'absence de données officielles à l'échelle nationale sur les taux de réussite par établissement[31].

Le Conseil des collèges entame une consultation et rédige un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial : *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation* (Conseil des collèges, 1992). Plusieurs propositions reprennent les grandes lignes du rapport Nadeau dont la décentralisation, le renforcement de l'évaluation institutionnelle et l'élargissement des sources de financement. Ces propositions donnent l'occasion de réaffirmer trois grandes convictions: les cégeps sont là pour rester; leurs efforts doivent être concentrés sur la recherche d'une qualité accrue et renouvelée de la formation collégiale; les changements souhaités ne seront possibles que dans la mesure où ils seront pleinement assumés et pris en charge par les personnes qui vivent et travaillent dans les collèges.

Sanctionné en décembre 1991, mais entré en vigueur qu'en janvier 1994, le nouveau Code civil du Québec[32] comprend des obligations pour les administrateurs, les employés et les employeurs, dans un contexte où la bonne foi doit gouverner la conduite des parties (art. 1375). L'administrateur doit agir envers le bénéficiaire avec prudence et diligence, avec honnêteté et loyauté, dans le meilleur intérêt du bénéficiaire ou de la fin poursuivie (art. 1309). Il doit respecter les obligations que la loi, l'acte constitutif et les règlements lui imposent. Il doit agir avec prudence, diligence, honnêteté et loyauté dans l'intérêt de la personne morale dont il a le mandat et dans les limites des pouvoirs qui lui sont conférés (art. 321 et 322). Le contrat de travail est celui par lequel un salarié s'oblige à effectuer un travail sous la direction ou le contrôle d'un employeur (art. 2085). Le salarié doit exécuter son travail avec prudence et diligence et doit agir avec loyauté et honnêteté (art. 2088). En contrepartie, l'employeur doit prendre les mesures appropriées pour protéger la santé, la sécurité et la dignité du salarié (art. 2087).

En 1992, le Comité patronal de négociation des collèges publie deux plans de classification (CPNC, 2012a, 2012b) l'un pour le personnel professionnel des cégeps et l'autre pour le personnel de

[31] À chaque édition, ces classements suscitent la controverse et des questionnements quant à leur représentativité.

[32] Code civil du Québec (1991) - Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec - Guides thématiques (assnat.qc.ca)

soutien. Quinze (15) corps d'emploi[33] sont identifiés dans le Plan de classification des professionnels et cinquante-six (56) classes d'emploi[34] sont identifiées dans le Plan de classification du personnel de soutien. Est, également, publiée la Liste des qualifications légales et réglementaires requises pour certaines classes d'emploi contenues au plan de classification du personnel de soutien. Chaque corps d'emploi ou classe d'emploi correspondant à des échelles salariales dans les conventions collectives. Plusieurs corps ou classes peuvent être regroupés sous une même échelle.

6. Le Renouveau pédagogique (1993)

En 1992, également, une Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial est créée et ses travaux donnent naissance à un énoncé de politique visant à réformer l'enseignement collégial : *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXIe siècle* (MESS, 1993). L'énoncé est déposé par Lucienne Robillard, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et ministre de l'Éducation, et sera connu sous le nom de la ministre. À l'automne 1993, les cégeps s'engagent dans ce que l'on appelle le « Renouveau » ou « la réforme Robillard ». Il confirme le statut d'établissement d'enseignement supérieur aux cégeps, car « les dispositions de ce renouveau accordent au personnel d'encadrement dans les cégeps une plus grande autonomie de gestion administrative de l'établissement et des programmes de formation » (Héon et Ébaneth, 2008, p. 171). De plus, la réforme met de l'avant une approche par programme et par compétences.

Théoriquement, depuis 1985, le cégep est un centre politique sur le plan des conditions et relations de travail. En 1993, le cégep doit devenir un centre politique sur le plan de l'enseignement (De Saedeleer, 2002, 2005). La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial est créée et remplace le Conseil des collèges[35]. De plus, afin de se conformer aux articles 24 et 25 du *Règlement sur le régime des études collégiales*, les cégeps doivent adopter et appliquer deux politiques institutionnelles d'évaluation qui touchent les apprentissages et les programmes. Dans les cégeps, les commissions pédagogiques sont remplacées par des commissions des études[36]. Le Renouveau nécessite la mise en œuvre d'une nouvelle approche de l'enseignement, engendre un changement de paradigme important, et engage les cégeps dans un processus collectif de réflexion important (Boisvert et collab., 2008).

Avant la réforme de 1993, les programmes d'études étaient établis par le ministre qui prescrivait des cours, parfois obligatoires et parfois laissés à la discrétion des cégeps. Les comités provinciaux

[33] Un « corps d'emploi » est une unité de rangement du système de classification. Chaque unité regroupe un ensemble d'emplois possédant des caractéristiques communes quant à leur nature, leur complexité, aux qualifications et aux habiletés qu'elles requièrent.

[34] Une « classe d'emploi » est une unité de rangement du plan de classification. Chaque classe regroupe des activités et des responsabilités possédant des caractéristiques communes quant à leur nature, à leur complexité et aux qualifications qu'elles requièrent.

[35] En 1979, le Conseil des collèges et sa Commission d'évaluation qui a le mandat d'évaluer les politiques d'évaluation des collèges, sont créés par le gouvernement Lévesque avec la loi 25.

[36] L'expression « commission pédagogique » reste toutefois celle qui est employée dans les conventions collectives des enseignant.es. Voir l'article 4-5.00 des conventions FNEEQ et FEC, à l'exception des annexes VII-3 pour la FNEEQ et VIII-7 pour la FEC, concernant les modèles d'organisation de l'enseignement.

de programme étaient des regroupements disciplinaires nationaux d'enseignants. Les cours, disciplines et programmes étaient publiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* MESS, 1992)). Chaque cours était décrit par des objectifs de formation et des éléments à enseigner (Desrochers, 2017). Selon Tremblay (2017) : « La bible de l'enseignement collégial définissait chaque cours, conçu séparément, en quelques mots. Pour préparer un cours, on se référait librement à cette courte définition et surtout à ses collègues » (p. 41). Dans ce contexte, les enseignants disposaient d'une liberté importante dans le choix des contenus à enseigner.

Après la réforme de 1993, l'État élabore des devis ministériels, sous la forme de programme d'études, qui établissent des compétences à atteindre en collaboration avec les milieux professionnels, pour les programmes techniques, et en collaboration avec les universités pour les programmes préuniversitaires. Concernant les formations techniques, la conception des programmes s'appuie sur des études sectorielles du marché du travail et sur une analyse de situation de travail, soit la description d'une profession traduite en objectifs et standards dans un programme d'études. Pour Desrochers (2017), la réforme a permis de recourir aux compétences attendues plutôt qu'à ce qui doit être enseigné.

Avec l'approche-programme, dans chaque cégep, des équipes d'enseignants doivent établir des activités d'apprentissage, dans le cadre des cours qu'ils proposent, menant à l'atteinte des compétences identifiées dans les devis ministériels. Ils peuvent ainsi donner une couleur particulière à leur programme à travers les cours, dont les stages, et le cheminement qu'ils proposent. Par exemple, pour le programme ministériel technique (574.AB) de Dessin animé, un établissement pourra choisir de développer des habiletés chez les étudiants par le dessin sur papier, alors qu'un autre établissement ne considérera que le développement d'habiletés sur tablette graphique. Ainsi, le leadership pédagogique qui était dans les mains des enseignants au niveau national se déplace dans les mains des directions et des enseignants au niveau local (CSÉ, 2019; De Saedeleer, 2002). Les enseignants perdent alors de l'autonomie professionnelle alors que les directions de cégep en gagnent. Les enseignants doivent désormais contribuer à l'élaboration de programmes et de cours menant à l'atteinte des compétences attendues, rendre des comptes à la direction, notamment quant à la conformité de leur plan de cours.

Pour leur part, les directions doivent se rapporter à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial quant à la qualité de leur Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et de leur Politique institutionnelle d'évaluation des programmes. Un changement important s'impose à travers une nouvelle culture d'évaluation. Selon Avignon (2013) : « Ce nouvel encadrement donnant plus d'autonomie aux collèges s'est toutefois accompagné d'une augmentation des mesures de contrôle et d'évaluation sous la supervision de la CÉEC » (p. 8). Selon lui, l'augmentation de l'autonomie des collèges s'est traduite par un effritement du réseau. Plusieurs changements apportés sont plus administratifs qu'éducatifs et ils ont eu davantage d'impacts sur le travail des enseignants que sur la réussite des étudiants.

L'ensemble des acteurs des cégeps doit faire face à une restructuration des instances dont le remplacement de la Commission pédagogique, qui n'était composée que d'enseignants, par la Commission des études composée d'enseignants et d'autres groupes professionnels. La composition des Conseils d'administration est modifiée pour inclure majoritairement des membres externes. Le Conseil des collèges est remplacé par la Commission d'évaluation de

l'enseignement collégial. Le secteur de la formation continue est décentralisé à l'échelle locale. Les divers types de formation sont remplacés par une seule : l'Attestation d'études collégiales. L'État n'intervient plus dans l'élaboration de ces formations et laisse au cégep le soin de décider des formations qu'il propose. Ces programmes désormais locaux doivent toutefois être approuvés par le ministre. Dans ce cadre, c'est l'établissement qui définit les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage en fonction des besoins du milieu auxquels il souhaite répondre. Ces diplômes deviennent des diplômes d'établissement et non plus des diplômes d'État.

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1996) relève, de nouveau, des tensions dans les établissements qu'il attribue à une « culture adversariale » dans laquelle se développent des conflits internes, des « blocages et des dérives ». Ce constat rappelle celui de Robitaille et Maheu (1993) de la fin des années 1980. Alors que le discours politique porte sur le partage du pouvoir interne réaffirmant l'existence d'un pouvoir local à travers les marges d'autonomie que l'État laisse aux cégeps, les rapports et les recherches mentionnent une centralisation importante à l'échelle nationale et une faible autonomie des cégeps (CSÉ, 1996).

7. Le virage du succès (années 1990)

En 1996, des cégépiens sont en grève générale pour protester contre l'annonce d'une hausse des droits de scolarité à l'université et une augmentation des frais afférents au cégep. Le gouvernement annonce le gel des droits de scolarité à l'université et le maintien du plafond des frais afférents au cégep. Il instaure cependant une pénalité aux étudiants qui échouent à plus d'un cours au niveau collégial (Radio-Canada, 2012).

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, diffuse les grandes orientations de sa réforme : *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (MÉQ, 1997). Elle y souligne qu'il est urgent de rénover le système d'éducation en entier. Le temps serait venu de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Des objectifs quantitatifs d'obtention d'un diplôme sont fixés : en 2010, 85 % des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, 60 %, un diplôme d'études collégiales et 30 %, un baccalauréat[37]. Pour les atteindre, sept grandes lignes d'action sont définies. À l'enseignement supérieur,

> *chaque établissement doit disposer des leviers nécessaires pour amener les étudiants et les étudiantes à s'engager à fond dans leurs études et à les terminer avec succès. À l'enseignement collégial, il faudra aller plus loin dans le renouveau déjà amorcé, assouplir l'encadrement ministériel pour accroître la marge de manœuvre des établissements, en particulier en matière pédagogique, et favoriser la concertation entre établissements (MÉQ, 1997) (message de la ministre).*

La réforme prévoyait de « Consolider et rationaliser l'enseignement supérieur » et, pour les collèges spécifiquement : de laisser aux mesures de renouveau déjà en cours le temps de produire

[37] Diplôme du premier cycle de l'enseignement universitaire

leurs effets; d'accroître les responsabilités des collèges sur le plan éducatif; d'assouplir l'encadrement administratif; de favoriser la concertation et le partenariat entre établissements; et, d'accroître l'autonomie des établissements en ce qui a trait à l'organisation du travail (MÉQ, 1997). Un an après le lancement de la réforme, Pauline Maroy quitte l'Éducation pour la Santé.

8. Entre évaluation, inclusion et manifestations étudiantes (années 2000 et 2010)

8.1 L'évaluation et la gestion axée sur les résultats

En février 2000, lors du *Sommet du Québec et de la jeunesse*, les partenaires s'entendent sur la nécessité de placer l'éducation au cœur des priorités collectives du Québec et de se donner l'objectif national d'atteindre une qualification de 100 % des jeunes en fonction de leurs choix et de leur potentiel (Secrétariat à la jeunesse, 2001). Afin d'augmenter significativement les taux de diplomation, tous les établissements d'enseignement doivent élaborer un Plan de réussite dans lequel le ministère exige des données quantitatives et des cibles à atteindre en termes d'obtention de diplômes. Les cégeps doivent alors définir les moyens à mettre en place pour améliorer la réussite scolaire et la persévérance des étudiants. De plus, les cégeps doivent se doter d'un plan stratégique, auquel est attaché le plan de réussite (De Saedeleer, 2001).

Les règles liées à la reddition de compte concernant les finances augmentent. Le début des années 2000 est marqué par des compressions budgétaires (CSQ, 2017) La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial obtient le mandat d'évaluer les plans de réussite au niveau collégial (CSÉ, 2019) en vertu de l'article 16.1 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*.

En 1998, afin d'accroître l'autonomie des établissements, la CEEC propose l'habilitation des cégeps à décerner un diplôme d'État alors que cette compétence est détenue par le ministère de l'Éducation. Pour la Commission, l'habilitation comme un processus rigoureux et graduel, est amorcé sur une base volontaire. Au cours de la prochaine année, elle fera connaître aux établissements les conditions préalables à une demande d'habilitation et les critères sur lesquels elle s'appuiera pour en faire la recommandation » (CEEC, 1998, p. 6). Tous les acteurs s'opposent et le projet n'aura pas de suite (Chouinard, 2004; FNEEQ, 2017).

La CEEC demande à toutes les directions de cégep de réaliser une autoévaluation institutionnelle d'une période d'observation de cinq ans. La Commission évalue la réalisation des activités reliées à la mission éducative des cégeps tant au regard de la planification, de la gestion administrative et pédagogique, qu'au regard de l'enseignement et des divers services de soutien. Le domaine de l'évaluation touche dorénavant l'ensemble des acteurs par le biais d'une évaluation du fonctionnement même du cégep. Dans cette perspective, tous les acteurs de l'établissement sont concernés. L'occasion est donnée d'engager une réflexion globale sur l'établissement, sa mission, ses principaux objectifs institutionnels et de porter un regard critique sur son organisation et sa gestion (CSÉ, 1999).

L'engouement pour le domaine de l'évaluation n'est pas propre au palier collégial. Dans son rapport annuel de 1998-1999, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1999) met de l'avant l'importance de l'évaluation dans tout le système scolaire. Il considère ce processus comme une dynamique propice au développement des établissements. De plus, en ce qui concerne

l'enseignement obligatoire, c'est à la fin des années 1990 et au début des années 2000 que Christian Maroy attribue le développement d'une logique de « Gestion axée sur les résultats » (GAR) (Maroy, 2022; Maroy et collab., 2022). Il prend pour exemple la publication par le Secrétariat du Conseil du Trésor, en 2002, et son *Guide sur la gestion axée sur les résultats dans le cadre de la Modernisation de la gestion publique*.

Bettencourt (2005) mentionne que pour réaliser l'évaluation institutionnelle exigée par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) dès le mois de juin 2000, les acteurs ont dû établir des compromis, entendus comme le résultat d'interactions et de négociations. Elle remarque que, structurellement, les cégeps sont des organisations bien plus fragmentées que ce que révèle leur organigramme. Ils sont traversés par de nombreuses frontières, notamment une frontière profonde et parfois conflictuelle, entre le monde administratif et le monde pédagogique à l'intérieur duquel les départements, très indépendants, sont en concurrence pour l'obtention de ressources de plus en plus rares. De plus, elle constate que, dans les cégeps, les interactions sont liées au processus politique national qui influence fortement la régulation locale. Elle prend en exemple la demande de boycottage par une fédération des syndicats enseignants envers un syndicat à l'exercice d'évaluation, ce qui a entrainé la non-participation au processus d'évaluation des enseignants dans un cégep étudié. À cette époque, la question de l'évaluation des cégeps est intimement liée à la question de leur habilitation à décerner des diplômes d'État. En ce sens, les acteurs nationaux, notamment les fédérations des syndicats des enseignants et la Fédération des cégeps, ont fait preuve de réticences par rapport au processus d'évaluation institutionnelle, car « elle est perçue comme menaçante pour l'autonomie, soit des enseignants, soit des collèges » (p. 262). De par son origine extérieure aux établissements, l'évaluation institutionnelle est considérée comme une régulation de contrôle, qui a un but général de reddition de comptes et d'induction d'un fonctionnement plus efficace des collèges, notamment à travers le développement de la culture évaluative. L'évaluation institutionnelle, commandée par la CEEC a la particularité d'être une contrainte externe destinée à créer une contrainte interne.

2005 voit la contestation étudiante revenir à l'avant-plan. Les associations étudiantes exigent que Québec récupère 103 millions de dollars convertis de bourses en prêts. Le gouvernement propose de retransformer une partie de prêts en bourses et s'engage à rétablir le reste dans les années futures. Les associations étudiantes acceptent (Le collectif, 2015; Radio-Canada, 2012).

8.2 Les étudiants en situation de handicap et l'obligation d'accommodements

Les années 2000 mettent de l'avant des préoccupations concernant la non-discrimination des étudiants en situation de handicap. En 2004, la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* est sanctionnée afin d'améliorer la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* qui avait été adoptée en 1978. Cette nouvelle loi exige la mise en place de service et d'accommodements « raisonnables » dans les cégeps, c'est-à-dire n'exigeant pas de contrainte excessive, pour des étudiants en situation de handicap (Ducharme et Montminy, 2012).

Au début des années 1980, peu d'étudiants présentant un handicap suivent une formation collégiale (30 étudiants/année), ils présentent essentiellement des handicaps visuels, auditifs, moteurs ou organiques. Durant les années 2000, les types de handicap diagnostiqués deviennent

plus diversifiés et « invisibles ». On parle alors de populations dites « émergentes » qui présentent des troubles d'apprentissage, des troubles de santé mentale et des troubles déficitaires de l'attention. Selon Ducharme et Montminy (2012),

> *il faut voir dans cette nouvelle réalité la conséquence naturelle de l'évolution conjuguée du cadre normatif régissant les pratiques d'adaptation scolaire à l'instruction publique gratuite, de la jurisprudence en matière d'intégration scolaire et de la mise en œuvre du renouveau pédagogique initié au milieu des années 1990 (p. 3).*

Dans *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* (Ducharme et Montminy, 2012), la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec répond aux questionnements d'acteurs du réseau collégial concernant l'obligation d'accommodement d'étudiants en situation de handicap. Ces questionnements s'inscrivent dans un contexte où, depuis une dizaine d'années, beaucoup plus d'étudiants en situation de handicap s'inscrivent au collégial. Ce faisant, la Commission souhaite mettre en lumière divers éléments afin de créer une compréhension commune quant aux conditions d'exercice du droit à l'éducation sans discrimination pour les étudiants en situation de handicap au collégial. Pour ce faire, ils exposent, notamment, les fondements juridiques à la reconnaissance des besoins éducatifs de ces étudiants. Suite à un suivi trois ans plus tard, la Commission dit demeurer préoccupée, malgré certaines avancées (Ducharme et Montminy, 2015).

Contrairement à la *Loi sur l'instruction publique* (enseignements primaire et secondaire), la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ne contient aucune disposition obligeant les cégeps à aménager des services pour ces étudiants. Toutefois, la *Charte des droits et libertés de la personne* et la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* reconnaissent des droits qui établissent des fondements juridiques qui balisent les responsabilités des acteurs du collégial envers ces étudiants. Cette nouvelle réalité oblige le réseau collégial à revoir l'organisation des services destinés aux étudiants en situation de handicap et les pratiques qui permettent aux collèges de répondre adéquatement aux demandes d'accommodement les concernant.

En 2009, la politique *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* est sanctionnée afin d'accroître la participation sociale des personnes en situation de handicap. C'est l'Office des personnes handicapées du Québec qui en coordonne la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation. Elle repose sur une conception renouvelée de la participation sociale et sur le Processus de production du handicap (Fougeyrollas et collab., 1995), selon lequel la participation sociale se veut le résultat d'influences entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de son environnement physique et social. La Politique s'inscrit en droite ligne de la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* et de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.*

8.3 Le réseau collégial continue de se développer

En 2002, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et son *Plan d'action* sont rendus publics. Ces documents auront un impact sur la formation continue offerte par les cégeps et sur la reconnaissance des acquis et des apprentissages (RAC) de la population étudiante adulte (Galarneau, 2017).

On assiste, également, à la création du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) qui a pour mission d'œuvrer au développement d'une culture de l'accessibilité, de la persévérance et de la réussite en enseignement supérieur, de contribuer à la réflexion sur le développement et la mise en œuvre de politiques, de programmes et de mesures de soutien aux étudiants. Le CAPRES bénéficie de l'appui financier du ministère de l'Enseignement supérieur.

En 2003, dans un rapport de Denis Bédard, appuyé par la Fédération des commissions scolaires du Québec (Bédard, 2003; Chouinard, 2003), les cégeps sont remis en question à cause de leur « inefficacité ». Le Québec dépenserait trop pour ces organisations. Il y aurait trop d'étudiants dans les cégeps et ils resteraient trop longtemps dans le système. Afin d'améliorer la performance du réseau, le rapport de la fédération propose de corriger ces deux lacunes en remplaçant le système d'enseignement collégial par un système semblable à celui existant dans le reste du Canada. Il préconise d'éliminer l'enseignement préuniversitaire et d'accorder une année supplémentaire au niveau secondaire et une autre au niveau universitaire, et de fusionner le secteur technique collégial avec le secteur professionnel du secondaire. Plusieurs défenseurs des cégeps se prononceront publiquement contre ces propositions (Cornellier, 2003, 2004) et la Fédération des cégeps mandatera Fortin, Havet et Audenrode (Fortin et collab., 2004) pour documenter l'apport des cégeps à la société québécoise.

En 2004, le ministre Pierre Reid, organise un *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* (MÉLS, 2005). Il invite ses partenaires à « une réflexion en profondeur sur l'enseignement collégial devant mener à des solutions « novatrices » pour faire face aux défis économiques et démographiques du moment. Le gouvernement Charest écarte la possibilité d'abolir les cégeps. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, ce Forum n'aura pas de suite puisque les acteurs du milieu collégial ne réussiront pas à s'entendre sur les suites à donner (CSÉ, 2019).

Héon et Ébaneth (2008) ont analysé des mémoires déposés lors du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial pour dégager les forces et les faiblesses du modèle collégial. Les forces concernent la qualité de l'offre de formation, la cohabitation des programmes de formation technique et préuniversitaire, l'arrimage des programmes collégiaux et universitaires, la formation générale offerte, la souplesse et la pertinence du cheminement scolaire et la réussite des étudiants. Les faiblesses concernent la dépendance financière des cégeps, la rigidité du cadre réglementaire, le manque d'uniformité du mode d'organisation des formations entre les cégeps, les problèmes liés à l'organisation de la formation technique et la baisse de la population étudiante collégiale dans les cégeps de région.

2004 est une période de négociation des conventions collectives qui s'avère encore douloureuse. Le 15 décembre 2005, le gouvernement de Jean Charest impose, par décret (règle du bâillon), la

loi 43 qui met fin aux négociations. Ce projet de loi prévoit des mesures de répression et décrète les conditions de travail soulevant la contestation des représentants syndicaux (FNEEQ, s. d.).

Un réinvestissement budgétaire est amorcé en 2006 (CSQ, 2017) et, en 2008, le Vérificateur général du Québec vérifie que les cégeps contrôlent adéquatement l'implication financière de leurs partenariats lorsqu'ils ont des activités avec eux. Il souhaite s'assurer que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport encadre adéquatement les cégeps à l'égard de ces activités. Ces travaux portent sur l'autonomie d'action des cégeps puisqu'ils ont la possibilité d'exercer certaines activités par l'entremise de sociétés distinctes[38] dont ils peuvent aussi accepter d'assumer un risque financier à leur égard (VGQ, 2008). Ce réinvestissement s'accompagne de la *Loi sur les contrats des organismes publics* qui déterminer les conditions applicables en matière de contrats publics qu'un organisme public peut conclure avec un contractant.

Toutefois, l'austérité budgétaire revient avec la récession de 2008-2009 provoquée par la crise financière mondiale déclenchée par l'effondrement du marché immobilier aux États-Unis (CSQ, 2017; Gordon, 2017).

En 2011[39], la *Loi sur la gouvernance et la gestion des ressources informationnelles des organismes publics et des entreprises du gouvernement* vise, entre autres, à instaurer une gouvernance et une gestion optimales des données numériques gouvernementales.

Le réinvestissement budgétaire prend fin et des compressions budgétaires sont appliquées. Au total, 155 millions de dollars sont supprimés entre 2011 et 2015 (CSQ, 2017; Fédération des cégeps, 2013, 2014).

2012 sera l'année des grandes manifestations étudiantes. En mars 2011, le ministre des Finances de l'époque, Raymond Bachand, annonce une augmentation des frais de scolarité universitaires pour les étudiants. Les associations étudiantes s'organisent pour contester la décision et en février 2012 débute ce que l'on a appelé : le *Printemps érable,* une grève étudiante générale et illimitée dans les établissements d'enseignement supérieur québécois. Cette période sera un moment de contestation très important pour les étudiants universitaires et collégiaux. Elle aura mis de l'avant les représentants des fédérations d'associations étudiantes québécoises et la force du pouvoir des étudiants. En mai, l'Assemblée nationale du Québec adopte une loi qui suspend les cours dans les établissements d'enseignement en grève et interdit les entraves à la reprise des activités d'enseignement. Cette grève entraine des tensions et des clivages importants dans la société québécoise entre les progouvernementaux et les contres, entre des « carrés rouges » contestataires et les « carrés verts » adhérant à la volonté gouvernementale. Des étudiants obtiennent des injonctions qui leur permettent de suivre leurs cours et imposent donc à certains enseignants de dispenser ces cours, brisant ainsi le mouvement de grève. Des directions de cégeps et des enseignants prennent position. Le mouvement étudiant devient un mouvement de contestation sociale. La population montre sa solidarité au mouvement en frappant sur des casseroles, dans les rues, sur les balcons. Cette période de trouble social sera très manquante pour le personnel et les étudiants de cégep (Agence QMI, 2012; Ancelovici et Dupuis-Déri, 2014;

[38] Société du réseau informatique des collèges inc., centres collégiaux de transfert de technologie, Fondation du Prêt d'honneur, etc.

[39] En vigueur depuis le 15 janvier 2014

Cormier et collab., 2018; Grenier, 2012). En septembre 2012, Pauline Marois, alors cheffe du Parti québécois, prend le pouvoir aux dépens du gouvernement libéral de Jean Charest. L'élection entraine l'annulation de la hausse des droits de scolarité et, donc, la cessation du conflit.

En 2013, le *Sommet sur l'enseignement supérieur du Québec* permet de traiter des enjeux de la qualité, de l'accessibilité et du financement de l'enseignement supérieur. Il donne naissance au rapport Demers (Demers, 2014) qui propose des modifications du système qui resteront sans suite (Cormier et collab., 2018). La même année, la CEEC élargit sa mission d'évaluation à celle de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des cégeps. Le processus d'évaluation prend la forme d'un audit qui s'inscrit dans une volonté de faire évoluer les pratiques des établissements tout en reconnaissant l'expertise d'évaluation développée par le personnel des cégeps.

À l'occasion d'un débat entre les candidats à la direction du Parti libéral du Québec, Pierre Moreau plaide pour l'abolition des cégeps. Le Parti ne retient pas cette avenue et Philippe Couillard, autre candidat, s'oppose à leur abolition en mentionnant que les cégeps sont des outils de développement économique pour les régions et l'un des instruments les plus utiles pour augmenter la scolarisation des Québécois (Chouinard, 2014). En 2014, les jeunes libéraux annoncent en congrès qu'ils veulent, également, abolir les cégeps. Une fois encore, certains souhaitent ajouter une sixième année au secondaire et une autre à l'université, tout en transformant les cégeps en « grandes écoles de métiers », où seraient offertes les formations professionnelle et technique. L'idée n'est pas retenue par le Parti libéral (Chouinard, 2014).

En 2014, les cégeps doivent se conformer à la nouvelle *Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs des ministères, des organismes et des réseaux du secteur public ainsi que des sociétés d'état*[40] qui a pour objectif de renforcer les mécanismes de gestion et de contrôle des effectifs que détermine le Conseil du trésor, notamment pour suivre et encadrer leur évolution (art. 1).

2015 est l'occasion d'une nouvelle ronde de négociation des conventions collectives. L'austérité est encore à l'ordre du jour gouvernemental et des enseignants de cégep décrètent une journée de grève sociale illégale (Dion-Viens, 2015). Les directions de cégeps sont avec eux : le réseau collégial ne peut plus faire face aux compressions successives, déclare la Fédération des cégeps (Fédération des cégeps, 2015). Parallèlement, le mode d'allocation financière ministériel continue d'évoluer et la refonte du modèle de financement est saluée. Après des années de compression, un réinvestissement massif permet à la majorité des cégeps de retrouver une santé financière. Certains grands cégeps de petites régions se disent toutefois perdants (Rioux, 2022; Tremblay, 2021).

Au niveau gouvernemental, divers documents viennent encadrer les pratiques des cégeps et ajouter des obligations. En 2014, le Secrétariat du Conseil du trésor publie un nouveau *Guide sur la gestion axée sur les résultats* (Secrétariat du Conseil du trésor, 2014). Pour lui, la « gestion axée sur les résultats est une approche de gestion qui prend en considération les attentes exprimées par les citoyens en fonction des ressources disponibles et vise l'atteinte de résultats en fonction d'objectifs préalablement établis » (p. 5). Dans cet esprit le citoyen, qui est à la fois « client », « actionnaire » et « contribuable », est au cœur des décisions des acteurs publics qui doivent être

[40] G-1.011 - Loi sur la gestion et le contrôle des effectifs des ministères, des organismes et des réseaux du secteur public ainsi que des sociétés d'État (gouv.qc.ca)

« responsables », « transparents » et « imputables ». Le Guide est une introduction aux exigences de la *Loi sur l'administration publique* à laquelle doivent se conformer les cégeps.

En 2016, le Vérificateur général du Québec (VGQ, 2016) publie ses conclusions sur certains volets de cinq cégeps audités et relève que les services autofinancés par les 48 cégeps en 2014-2015 représentent 15 % des revenus totaux. Le Vérificateur mentionne que, dans certains cas, l'information financière relative aux services autofinancés ne permet pas aux décideurs d'évaluer si les partenariats sont rentables. La connaissance des coûts apparaît au Vérificateur incomplète, l'imputation de ceux-ci étant souvent absente, arbitraire ou partielle.

Suite à la publication du rapport, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur retient les services de l'Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques (IGOPP) afin de soutenir le comité d'orientation et de suivi chargé de l'analyse et du perfectionnement des pratiques de gouvernance des cégeps. Pour ce faire, l'Institut réalise et transmet à la ministre divers documents (IGOPP, 2016, 2017a, 2017c, 2017b). Selon l'Institut, les cadres de gouvernance et de gestion ne procurent pas aux établissements la stabilité, la continuité et la prévisibilité dont ils auraient besoin pour réaliser leur mission et jouer pleinement leur rôle d'institution publique ancrée dans leur milieu. Le réseau collégial gagnerait à bénéficier de l'éclairage d'un organisme-conseil intermédiaire entre le gouvernement et les établissements qui aurait un rôle d'analyse, de réflexion, d'évaluation et d'actualisation des politiques et des programmes (IGOPP, 2017a). Du point de vue de la gouvernance, si celle des sociétés d'État, des commissions scolaires, des universités et du réseau de la santé a beaucoup changé depuis une dizaine d'années, celle des cégeps a peu évolué en un quart de siècle. Toutefois, les cégeps semblent avoir échappé à la mise à niveau de la gouvernance publique (IGOPP, 2017a).

En 2016, le gouvernement publie le *Plan économique du Québec* 2016-2017 qui réitère l'importance qu'il accorde à l'éducation et à l'enseignement supérieur pour le développement économique et social du Québec. À cet effet, il prévoit des fonds afin d'améliorer la performance des réseaux de l'éducation en plaçant les élèves et les étudiants au centre des priorités. À cette fin, il publie un *Plan pour la réussite en éducation et en enseignement supérieur*, qui prévoit des investissements additionnels de 500 millions de dollars au cours des trois prochaines années, pour tous les ordres d'enseignement, afin d'accroître la réussite en éducation et de permettre de dépasser l'objectif de 80 % des jeunes obtenant un diplôme avant l'âge de 20 ans d'ici 2020. Le gouvernement réinvestit dans les cégeps (Dutrisac, 2016).

En 2017, des parlementaires de tous les partis soulignent le 50e anniversaire du réseau collégial (1967-2017) et adoptent, à l'Assemblée nationale du Québec, une motion réitérant l'importante contribution des cégeps au développement du Québec. Cet événement a lieu en présence de Guy Rocher, un des pères fondateurs des cégeps. « Les cégeps font la fierté de tout le Québec » [41], mentionne Hélène David, ministre responsable des cégeps, dans un discours élogieux sur cette institution.

Au niveau de la société, plusieurs événements ont contribué à sensibiliser la population et les autorités aux violences sexuelles et au harcèlement dans divers milieux, y compris les milieux de l'enseignement. Le mouvement #MeToo, fondé en 2006 par la militante pour les droits civiques

[41] Motion à l'Assemblée nationale : https://www.youtube.com/watch?v=2iiPWQOZlUM

Tarana Burke, prend de l'importance en octobre 2017 avec l'affaire Harvey Weinstein, lorsque l'actrice américaine Alyssa Milano fait un appel aux survivantes de harcèlement ou d'agressions sexuelles, les invitant à publier un message disant «moi aussi» (#MeToo) afin de sensibiliser le public à l'ampleur du problème. En 2016-2017, le ministère de l'Enseignement supérieur réalise une consultation auprès des universités et des cégeps. Plus de 75 mémoires sont déposés et près de 400 personnes participent à cinq journées de réflexion sur la prévention et la lutte des violences à caractère sexuel (RIIPS, 2021). En 2017, la *Stratégie d'intervention pour prévenir et contrer les violences à caractère sexuel en enseignement supérieur* et la *Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur* imposent aux cégeps l'obligation d'établir une politique visant à prévenir et combattre les violences à caractère sexuel et d'autres obligations.

En 2018*,* le gouvernement publie un *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* et une *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre.* Il injecte du financement qui bénéficie aux programmes offerts dans les cégeps à la formation continue (MÉES, 2019).

En 2019, le Conseil supérieur de l'Éducation (2019) publie un avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur intitulé *Les collèges après 50 ans : Regard historique et perspectives.* Le Conseil note une stagnation du système d'enseignement collégial qui freine l'évolution des établissements dans leur capacité à relever les défis qu'ils rencontrent. Bien que les cégeps soient considérés comme des organisations matures, appartenant pleinement à l'enseignement supérieur, l'évolution de l'enseignement collégial demeure inachevée. Dans ce contexte, le Conseil relève que le réseau a sa part de responsabilité dans cette stagnation. Ainsi, selon lui, les positions, divergent sur les voies d'évolution à retenir, freinent l'action publique. Les tensions seraient dues aux divergences de points de vue quant à l'autonomie accrue des établissements et quant aux différenciations dans l'offre de formation rompant avec l'idée d'uniformité jusqu'ici affichée à travers le réseau (Côté, 2017). Nous notons qu'à part le Conseil, depuis la disparition du Conseil des collèges en 1993, il n'existe plus d'organisme pour poser un regard sur les dynamiques internes dans les cégeps et s'intéresser à la gestion et à la gouvernance de ces établissements.

Un groupe de trois experts, mandatés en 2017 par la ministre, publie son rapport et propose une révision du modèle d'allocation des ressources budgétaires des cégeps (MÉES 2019). L'objectif est de tenir compte des besoins des cégeps, tout en respectant les principes d'autonomie, d'équité, de transparence, de stabilité, de simplicité et d'imputabilité. Le modèle d'allocation des ressources budgétaires des cégeps est modifié en 2019. Plusieurs annexes sont abolies ou regroupées dans le but de simplifier le modèle d'allocation des ressources et de donner plus d'autonomie aux cégeps (MES, 2022). Parmi les modifications majeures, la lettre « R » est ajoutée au FABES pour considérer des allocations liées au développement des régions et de la recherche.

En mars 2020, le Secrétariat du Conseil du trésor publie la *Politique gouvernementale de cybersécurité* qui vise à promouvoir et à adopter des habitudes et des comportements plus sécuritaires des acteurs dans les organismes publics (Secrétariat du Conseil du trésor, 2020). Comme d'autres organismes, certains cégeps ont fait les frais d'une faille dans la sécurité informatique et ont dû payer des rançons pour retrouver l'accès à leur réseau.

Puis vint la pandémie…

Conclusion

Le système scolaire publique québécois s'est mis en place à la fin des années 1960 avec ce que l'on a appelé « la Révolution tranquille ». Avant, l'enseignement était assuré par des organismes privés, souvent religieux, dans des établissements privés relevant de plusieurs réseaux parallèles. La Révolution tranquille, en général, et le Rapport Parent, en particulier, ont permis la nationalisation de l'Éducation et ont créé un nouveau type d'établissement, compris entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial : le cégep.

Dès 1964, l'État opère une centralisation des pouvoirs avec la nationalisation de l'Éducation, la mise en place du ministère de l'Éducation et avec le Code du travail qui encadra la première ronde de négociation des conventions collectives. Le cégep, comme nouvelle forme d'organisation, s'est constitué à partir des ressources humaines déjà en place : des employés de collèges classiques, d'écoles normales, d'universités, etc., habitués à travailler dans des organisations autonomes, voire indépendantes. Dans ce contexte, dès le début des cégeps, les relations internes entre les directions et les enseignants ont été difficiles. Face à la centralisation des pouvoirs au niveau national, par l'État, des instances syndicales centralisent également leur pouvoir de négociation au niveau des centrales et des fédérations.

Les rondes de négociation tous les trois à cinq ans ont été et sont encore des moments d'importantes confrontations entre une partie patronale, représentée par les directions de cégeps et le gouvernement, et une partie syndicale, représentant le personnel enseignant, professionnel et de soutien. Par ailleurs, les populations étudiantes montrent régulièrement qu'elles ont des besoins et des attentes et ont démontré maintes fois leur pouvoir de mobilisation.

L'obligation des salariés de payer des cotisations syndicales (Code du travail), l'obligation de soumission et de loyauté envers leur employeur (Code civil), le droit du Collège à exercer, seul, les fonctions de direction, d'administration et de gestion (Convention collective) viendront limiter considérablement le pouvoir des salariés au profit du pouvoir des directions de cégeps.

De la décentralisation de la négociation des conventions collectives de 1985 à la décentralisation pédagogique de 1993, le gouvernement laisse toutefois de plus en plus de marges d'autonomie aux cégeps tout en tentant de réguler indirectement leurs activités puisque les cégeps sont des organismes publics financés, à 85 %, par des fonds publics.

Chapitre 5 : LA GESTION DE LA PANDÉMIE AU NIVEAU COLLÉGIAL

Introduction

Le présent chapitre vise l'atteinte du premier objectif de recherche qui est de connaitre le point de vue d'acteurs experts sur la gestion du début de la pandémie de 2020. Il permet, également, de répondre à l'objectif quatre en distinguant ce qui est commun à tous les cégeps et ce qui est particulier (effet-établissement). Ainsi, il présente les résultats de recherche concernant le niveau macro du système collégial, celui du gouvernement et du ministère, et méso, en dessous, celui de la fédération des cégeps, de la fédération étudiante, de l'association des cadres et des fédérations syndicales des enseignants, des professionnels et du personnel de soutien.

Il présente les résultats de recherche issus de l'analyse des documents et des entrevues réalisées dans le cadre de la recherche. Précisons que certains participants, en plus de leur rôle dans une fédération, sont également des employés d'un cégep. Afin d'enrichir les résultats, les entrevues avec des participants dans les cégeps-cas ont aussi été considérées lorsque cela s'avérait pertinent.

Dans un premier temps, nous présentons les particularités de la gestion de la pandémie de 2020 au niveau collégial puis les directives gouvernementales et ministérielles. Ensuite, nous abordons le point de vue des participants sur la gestion de la pandémie puis l'autonomie des directions de cégep dans cette gestion.

1. La gestion gouvernementale

À l'hiver 2020, la semaine de vacances de plusieurs établissements scolaires québécois commençait le 19 février. Le 27 février[42], le premier cas de personne infectée par le virus de la COVID-19 était déclaré. Officiellement, le Québec fait face à une première vague de contamination du 25 février au 11 juillet 2020[43]. Le 11 mars, l'Organisation mondiale de la santé déclare une pandémie mondiale de COVID-19 et, le lendemain, le gouvernement met en place une « cellule de crise » d'une vingtaine de personnes qui se réunissent quotidiennement pour préparer les décisions gouvernementales (Robillard, 2020). Ainsi, le 12 mars, le premier ministre, François Legault, annonce les premières mesures sanitaires[44], dont l'interdiction de rassemblement de plus de 250 personnes et l'incitation au télétravail. Déjà, il prévient que la pandémie devrait durer « des mois ».

[42] Toute l'information concernant la gestion sanitaire de la pandémie est disponible sur le site internet de l'Institut national de santé publique du Québec (2024-02-12) : Ligne du temps COVID-19 au Québec | Institut national de santé publique du Québec (inspq.qc.ca)

[43] Budget 2020-2021 – Discours sur le budget (gouv.qc.ca)

[44] Le premier ministre du Québec François Legault parle aux médias de la COVID-19 - 12 mars 2020 (youtube.com)

Le 13 mars, le gouvernement du Québec décrète une situation d'urgence sanitaire conformément à la *Loi sur la santé publique* (art. 118 à 123)[45]. Dans ce contexte, par le biais du Conseil exécutif[46], le gouvernement peut prendre toutes les mesures qu'il juge nécessaires pour protéger la population. L'état d'urgence sera renouvelé tous les dix jours. Lors d'une conférence de presse diffusée[47] sur les ondes télévisuelles de Radio-Canada (Lecavalier, 2020), le premier ministre annonce la fermeture des écoles, des universités, des cégeps, etc., pour deux semaines, soit du lundi 16 au vendredi 27 mars. Par le décret 177-2020, le gouvernement ordonne aux établissements scolaires de suspendre leurs activités tel que l'y autorise la *Loi sur la santé publique*.

Les conférences de presse, adressées à toute la population du Québec, seront le média utilisé par le premier ministre pour informer les pouvoirs publics de ses décisions durant toute la pandémie. Généralement, trois acteurs principaux mènent ces conférences : le premier ministre, François Legault, la ministre de la Santé et des Services sociaux, Danielle McCann, et le Directeur national de la santé publique, Horacio Arruda.

Le 24 mars, avec le décret 223-2020 (en vigueur le 25), toutes les activités effectuées en milieu de travail sont suspendues, sauf quelques exceptions, dont l'enseignement supérieur en ligne. À partir de ce moment, le premier ministre gouverne par décret. Le 27 mars, le gouvernement établit l'enseignement supérieur en ligne comme un service prioritaire (*Arrêté numéro 2020-10 de la ministre de la Santé et des Services sociaux en date du 27 mars 2020*). Il faudra attendre le 17 juin pour que le gouvernement rétablisse certaines pratiques. Avec le décret 651-2020, la suspension des services éducatifs et d'enseignement collégial, qui étaient en vigueur depuis le 13 mars, est levée. La suspension des activités en milieu de travail qui avaient été suspendues le 24 mars est également levée. Le même jour, le décret 639-2020 (en vigueur le 25 juin) modifie l'article 18 du *Règlement sur le régime des études collégiales* en autorisant une session plus courte. La session peut être raccourcie de 22 jours. Elle doit être d'au moins 60 jours de cours et d'évaluation au lieu de 82 jours.

Le 22 juin 2020, le gouvernement procède à un changement de ministère. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur est scindé en deux ministères : le ministère de l'Éducation continuant d'être dirigé par le ministre Jean-François Roberge du 18 octobre 2018 au 22 juin 2020 et le nouveau ministère de l'Enseignement supérieur dirigé par Danielle McCann du 22 juin 2020 au 20 octobre 2022, qui était alors ministre de la Santé. Avec cette scission, les équipes ministérielles changent de personnel.

Après une période intervague (12 juillet - 22 août 2020), le Québec fait face à une deuxième vague de contamination du 23 août 2020 au 20 mars 2021[48].

---

[45] Décret 177-2020 : L'état d'urgence sera renouvelé tous les 10 jours.

[46] Selon le site web du gouvernement du Québec, le ministère du Conseil exécutif aussi appelé Conseil des ministres relève directement du premier ministre. Il exerce des fonctions particulières et uniques au regard de la gouvernance de l'administration publique. Il forme, avec le lieutenant-gouverneur, le gouvernement du Québec.

[47] Le premier ministre du Québec François Legault parle aux médias de la COVID-19 - 13 mars 2020 (youtube.com)

[48] Notre étude ne porte que sur l'année 2020.

En septembre 2020, le gouvernement instaure un code de couleurs lié à la propagation du virus selon la région : couleur verte (vigilance), jaune (préalerte), orange (alerte modérée) ou rouge (alerte maximale) (Messier, 2020; MSSS, 2020). Dans le décret 1020-2020 du 30 septembre 2020, des restrictions sont mises en place pour certaines régions du Québec. Entre autres, les cégeps de ces régions doivent favoriser la formation à distance pour dispenser leurs services d'enseignement, à moins que la présence en classe des étudiants soit vraiment nécessaire. Il est à noter que plusieurs régions sont ajoutées lors d'arrêtés ministériels subséquents.

Le décret 1039-2020 du 7 octobre mentionne que les cégeps doivent favoriser la formation à distance pour dispenser leurs services d'enseignement, à moins que la présence en classe des étudiants soit vraiment nécessaire.

Selon un participant, avec la mise en place du ministère de l'Enseignement supérieur, le réseau collégial a pu bénéficier du leadership d'un sous-ministre qui avait le plus d'expérience au gouvernement. Les actions de cet acteur sont saluées : « ça nous a beaucoup sauvés dans cette transition-là ». Toutefois, selon plusieurs participants, la ministre de l'Enseignement supérieur était absente et le gouvernement était principalement préoccupé par l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), l'enseignement supérieur était laissé à lui-même. Un autre participant mentionne les pressions que son organisme a dû effectuer auprès du ministère pour qu'une meilleure information soit transmise aux acteurs collégiaux et aux étudiants. Pour lui, les demandes bloquaient au Bureau du premier ministre, parce qu'au niveau politique, le premier ministre avait fait le choix de concentrer l'attention médiatique sur l'enseignement obligatoire et sur le volet économique. Selon un autre participant, plus le temps avançait et plus le premier ministre n'était entouré que de peu de personnes pour gérer la crise. Les représentants du ministère de l'Enseignement supérieur semblaient apprendre en même temps que les acteurs scolaires les décisions gouvernementales. Pour certains, l'Enseignement supérieur ne faisait pas partie des priorités du premier ministre. Dans le même sens, les conférences de presse du premier ministre accompagné de ses partenaires ont généré beaucoup d'insatisfaction. Les directions apprenaient, en même temps que les étudiants et les employés, les directives gouvernementales. Celles-ci étaient très générales et n'étaient pas toujours applicables au niveau collégial. En fait, elles devaient être reprises par le ministère responsable des cégeps qui, à son tour, après avoir adapté la décision gouvernementale au contexte des cégeps, transmettait des directives aux dirigeants des cégeps. Ces directives étaient ensuite adaptées au contexte de chaque établissement et transmises aux employés et aux étudiants.

1.1 Les négociations de convention collective

La pandémie s'est déclarée alors que le gouvernement et les syndicats étaient engagés dans une négociation des conventions collectives. Pour Langelier (2017),

> *l'art de la négociation (…) est la recherche d'un accord entre des parties, une volonté commune de conclure une entente de satisfaction de chacune des parties négociantes. Cet exercice parfois périlleux exige du doigté de la part des négociateurs puisqu'il implique la confrontation d'intérêts : des demandes syndicales et des offres patronales souvent divergentes sur*

différents points que chaque partie négociante tente de rendre compatibles par un jeu de gains et de concessions mutuelles (p. 149).

Pour les participants, des discussions concernant les enjeux liés aux conventions collectives prenaient parfois le dessus sur des enjeux liés à la pandémie et à la réussite des étudiants. Précisons que, selon le site internet du CPNC, il y avait :

- trois conventions collectives s'adressant aux enseignants : celle de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) qui a changé de nom en 2022 pour s'appeler la Fédération de l'enseignement collégial, celle de la Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep FEC (CSQ) au nom du Syndicat des professeures et professeurs du Centre de formation aux mesures d'urgence de Lévis (CSQ) et celle de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN).
- trois conventions collectives s'adressant au personnel de soutien : celle de la Fédération des employées et employés de services publics (FEESP-CSN), de la Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ) et du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP-FTQ).
- deux conventions collectives s'adressant au personnel professionnel : celle de la Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ) et celle du Syndicat de professionnelles et professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ).

Les représentants de la Fédération des cégeps et des fédérations syndicales étaient préparés à la négociation des conventions collectives, plus qu'à la gestion d'une pandémie. Peu de participants à la recherche ont mentionné avoir été capables de s'imaginer l'ampleur de la pandémie à l'hiver 2020 puisque la négociation des conventions collectives se poursuivait, signe d'une normalité un peu irréelle.

Des fédérations syndicales ont demandé la suspension des négociations, mais le Secrétariat du Conseil du trésor (SCT) a invité les syndicats du secteur public à poursuivre les négociations à distance dans le cadre d'une négociation éclaire (appelé aussi blitz). Selon le SPGQ (Syndicat de professionnelles et professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ), 2020), l'objectif du Secrétariat était d'arriver rapidement à une entente en réduisant la durée des négociations et en limitant les matières à négocier. Selon certains participants, c'est autour du 20 mars que le ministère a proposé de signer rapidement les nouvelles conventions collectives. Certaines fédérations trouvaient « indécent » de continuer à négocier alors que la vie de la population était en jeu. Devant la décision du SCT, certaines ressources syndicales sont restées disponibles pour la négociation alors que d'autres ont changé de vocation et ont été mises à contribution dans la gestion de la pandémie. Selon un participant, à l'hiver 2020, il y avait deux sujets de conversation : la pandémie et les négociations : « On a parlé que de ça. Tout le reste, ça a été mis sur le côté. Ça a même créé des tensions internes à un moment donné ».

Bien que plusieurs participants mentionnent l'esprit d'équipe et la bonne réceptivité qui se sont développés dans les rencontres ministérielles concernant la gestion de la pandémie, ils mentionnent également que les enjeux de la négociation des conventions collectives avaient une influence notable. Selon un participant, « vous comprendrez qu'au même moment, je ne peux pas complètement enlever le fait que nous étions en négociation et en revendication ». Certains

participants mentionnent « l'animosité » qui pouvait régner dans les échanges entre les parties patronales et les parties syndicales.

Selon de nombreux participants, la poursuite de la négociation des conventions collectives a été un élément très négatif : « Si on peut éviter à l'avenir pandémie et négociations en même temps, ça pourrait être bien (rire) ». Le fait d'être en négociation a complexifié la gestion de la situation qui était déjà très complexe : « parce que l'on jouait sur 2 fronts, donc il fallait faire attention des fois sur comment on amenait les choses ».

1.2 La priorité au secteur de la Santé et aux directions de Santé publique

Le 10 avril 2020, la ministre de la Santé et des Services sociaux adopte l'arrêté ministériel 2020-019 qui mentionne que malgré les dispositions des conventions collectives ou les ententes nationales, locales ou régionales conclues entre les directions et les syndicats, toute personne peut être redéployée pour effectuer d'autres tâches ou d'autres fonctions dans le réseau de la santé et des services sociaux, et ce, même si le niveau d'emploi applicable à cette personne n'est pas respecté pour les tâches qui lui seront confiées. Cet arrêté sera très important dans la suite des événements.

Le 14 avril, le Gouvernement invite l'ensemble des employés à joindre une unité de Santé pour venir prêter main-forte et le ministère transmet un document *Questions-Réponses* suscitées à des fins d'interprétation. Le gouvernement souhaitait voir les employés et les étudiants intégrer les établissements de santé, particulièrement dans les centres d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD), qui manquaient de personnel.

En avril 2020, dans une lettre adressée aux directions, Éric Bergeron, sous-ministre adjoint, informe les directions des conditions d'application de l'arrêté ministériel. À plusieurs reprises, il demande aux directions de solliciter les étudiants afin qu'ils prêtent main-forte au milieu de la Santé. Les établissements doivent transmettre la liste des étudiants intéressés. Dans une communication transmise le 20 avril par Simon Bergeron, sous-ministre adjoint, le ministère mentionne que 867 cégépiens ont répondu à l'appel. Le 22 avril, le ministère relance les cégeps et une autre lettre est transmise aux étudiants. Il invite les cégeps à suspendre temporairement les activités scolaires des étudiants volontaires, à organiser la reprise de ces activités ultérieurement et à considérer une reconnaissance de compétences. Le 24 avril, Simon Bergeron mentionne que, selon l'information dont il dispose, les étudiants hésitent à cause des incertitudes entourant les moyens mis en place par les collèges afin que les étudiants ne soient pas pénalisés et qu'ils puissent terminer leur session rapidement. Le 12 mai, le *Questions-Réponses* concernant le redéploiement du personnel vers le réseau de la Santé et des Services sociaux mentionne qu'à moins de contre-indications particulières de santé, un employé ne peut refuser une affectation. Le 3 juin, le ministère sollicite la collaboration des cégeps pour solliciter les étudiants inscrits au programme de formation Techniques d'éducation à l'enfance, afin de faire face à la réouverture des services de garde. Là, encore, les cégeps sont invités à reconnaitre les compétences acquises.

Selon plusieurs participants, la nécessaire mobilisation du personnel et des étudiants du réseau collégial et son transfert vers le secteur de la santé et des services sociaux a nécessité beaucoup d'énergie et de temps dans les cégeps. Également, la formation d'infirmières offerte dans 46 des 48 cégeps a été majeure dans la gestion québécoise de la pandémie. Selon un participant, le

maillage entre les hôpitaux et les cégeps étaient présents bien avant la pandémie, notamment à cause des stages des étudiants qui doivent s'effectuer dans un milieu de travail. Selon un participant, « alors le ministère a fait des grandes discussions avec le ministère de la santé, puis blablabla, c'était difficile. Mais les solutions, elles ont été trouvées au niveau local, quand les gens ont parlé à leurs CISSS et à leur CIUSS ».

Mentionnons que les acteurs des cégeps devaient se conformer aux directives gouvernementales et ministérielles. Toutefois, selon plusieurs participants, certaines directives pouvaient se contredire et cela suscitait des débats, car il fallait convenir de l'instance, qui du ministère responsable des cégeps, du ministère de la Santé, de la direction de Santé publique, était décisionnelle dépendamment des sujets. C'était souvent la directive de la Santé publique qui était privilégiée, mais des fois la décision était une combinaison des deux, ce qui occasionnait encore plus de contraintes ou de complexité.

1.3 Éléments généraux

Pour les participants à la recherche, ce qui fait de la pandémie de 2020 un phénomène particulier, c'est qu'elle a touché toute la société en son entier, donc les sphères de la vie privée et professionnelle, et qu'elle a été très longue. Des employés devaient s'occuper de leurs enfants, de leurs parents ou avaient d'autres personnes à leur charge. Ce qui revient constamment chez les participants, c'est à quel point la pandémie a touché toutes les sphères de leur vie contrairement à d'autres crises. Au début de la pandémie, la charge de travail est devenue très importante pour certains acteurs alors que d'autres ne pouvaient plus travailler. Plusieurs participants devaient soutenir la scolarisation de leurs enfants puisque les écoles étaient fermées tout comme leur lieu de travail.

Un autre point qui a été soulevé par la grande majorité des participants est que la gestion de la pandémie n'aurait pu être possible sans l'usage de l'informatique : la réorganisation de la société, en général et de l'enseignement à distance, en particulier, n'aurait pas été possible. Au Québec, l'utilisation des plateformes telles que Zoom ou Teams a été l'option qui a été officiellement privilégiée au niveau collégial. Toutefois, le Québec étant situé sur un grand territoire, l'accès à du matériel informatique, la capacité de l'utiliser et l'accès à un réseau internet assez performant, ont été des enjeux. Selon un participant, « ça a été la preuve des inégalités dans la province à l'accès à internet ».

2. Les directives gouvernementales et ministérielles

2.1 Les directives transmises aux cégeps

Dès le 6 mars 2020, le Gouvernement du Québec transmet aux directions de cégep, par courriel, une « Trousse d'information générale »[49] indiquant les mesures de prévention à prendre pour les personnes de retour de l'étranger. Le 8 mars, le sous-ministre Éric Blackburn transmet une lettre aux dirigeants[50] les informant que le Gouvernement effectue un suivi concerté avec l'Organisation

[49] Le document porte, déjà, un bandereau graphique « Coronavirus (COVID-19) » qui sera repris dans la majorité des autres communications.

[50] Dirigeants des établissements d'enseignement des réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur

de sécurité civile du Québec. Les dirigeants sont invités à prendre connaissance de l'information transmise par le ministère de la Santé et des Services sociaux, de la faire circuler et de veiller à ce qu'elle soit prise en considération.

Après la conférence de presse du premier ministre du matin dans laquelle ont été mentionnées des mesures exceptionnelles de santé publique, le 12 mars, le sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur Simon Bergeron demande aux dirigeants d'attendre les directives ministérielles avant d'émettre des consignes locales aux employés et aux étudiants. Le jour même, le sous-ministre transmet une lettre aux dirigeants qui les informe que l'Organisation mondiale de la santé déclare le statut de pandémie pour la COVID-19. Les établissements sont identifiés comme des « organisations partenaires » du gouvernement. Les rassemblements intérieurs de 250 personnes et plus sont proscrits. Il « incombe à chaque organisation de modifier les pratiques usuelles à caractère pédagogique, administratif ou récréatif et de les adapter aux nouvelles exigences (modification d'horaire, double période de repas, modes de formation alternatifs, etc.) ». Pour les cas particuliers, l'appréciation des risques doit être faite par la Direction régionale de Santé publique qui détient le mandat de recommander les meilleures actions à prendre.

Le sous-ministre annonce la fermeture des établissements. Le 15 mars, il précise certains éléments : d'une part, il mentionne que le personnel des cégeps n'a pas à se présenter au travail et que son salaire est maintenu; d'autre part, le ministère mentionne aux directions que du « personnel peut être requit pour des mesures d'urgence et des activités essentielles, par exemple, l'ouverture extraordinaire d'un service de garde, le traitement de la paie, des mesures sanitaires ou des travaux d'entretien » et que le personnel administratif doit continuer d'offrir une prestation de travail. Si toutes les activités d'enseignement et de recherche « non nécessaires ou non essentielles » sont suspendues, il revient aux directions de dissocier les activités nécessaires et essentielles, de celles qui ne le sont pas. Pour le ministère, « pour ces activités comme pour les autres activités, liées notamment aux services essentiels, il revient aux dirigeants de prendre les décisions qui s'imposent pour limiter au minimum la présence physique dans les établissements et sur les campus. Le télétravail devrait être encouragé ».

Le 16 mars (transmis le 17), un premier document intitulé « Questions et réponses. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur » (« *Questions-Réponses* ») est transmis aux directions de cégep. En premier lieu, le Ministère impose une communication interne : les cégeps sont fermés pendant deux semaines, soit jusqu'au 27 mars inclusivement; toutes les activités d'enseignement et de recherche non nécessaires ou non essentielles sont suspendues. Chaque organisation doit définir son plan de maintien des services essentiels. Le personnel peut être requis en tout temps pour des mesures d'urgence (traitement de la paie, inspection préventive du bâtiment, etc.). Le document mentionne que des solutions alternatives, comme le télétravail, sont encouragées par le ministère, lorsque possible. Les tâches doivent le permettre et les outils doivent être disponibles.

Concernant les activités d'enseignement et de recherche « nécessaires ou essentielles », c'est aux directions d'en décider. Le ministère expose trois cas de figure qui doivent servir de lignes directrices et qui doivent être interprétés par « l'établissement » avec souplesse et flexibilité. Pour les enseignements, deux possibilités s'offrent aux cégeps. D'une part, l'établissement peut

cesser d'offrir la formation pendant la période de fermeture de l'établissement et déterminer, plus tard, les modalités pour la suite du cours. Dans ce cas, le Ministère précise que la planification de l'offre de formation doit se faire en concertation avec les représentants du corps enseignant concernés. D'autre part, l'établissement peut offrir la possibilité de continuer la formation à distance, sans délai.

Selon le ministère, les membres du personnel qui ont des questions peuvent se référer aux associations dont ils sont membres. Concernant les cégeps, seule la Fédération des cégeps est identifiée comme organisme assurant la liaison avec le ministère.

Le 22 mars, le sous-ministre annonce la prolongation de la fermeture des cégeps et la suspension des « activités d'enseignement en personne et de recherche non nécessaires et non essentielles » jusqu'au 1er mai 2020. Il mentionne qu'il « revient aux dirigeants de prendre les décisions qui s'imposent ». Pour le ministère, c'est un fait : « Les étudiants des cégeps […] auront la possibilité de compléter leur session d'hiver à distance. Nous comptons sur vous pour déterminer avec vos équipes les modalités relatives à la poursuite de leur formation le plus tôt possible et de les communiquer à vos étudiants ». Le ministère précise qu'il soutiendra les établissements dans cet exercice.

Le 25 mars, un second document *Questions-Réponses* est transmis. En premier lieu, le ministère impose une communication interne :

> *Nous souhaiterions que vos prochaines communications internes précisent que « les campus des cégeps, des collèges et des universités sont fermés jusqu'au 1er mai inclusivement. Dans le cas des collèges et universités, cela s'adresse aux étudiants et aux membres du personnel, tout en considérant l'ensemble des consignes envoyées. Ainsi, pour la période du 14 mars au 1er mai inclusivement, toutes les activités d'enseignement et de recherche non nécessaires ou non essentielles sont suspendues dans les lieux physiques des universités, des cégeps et des collèges.*

Le ministère précise dans le document que les cégeps peuvent offrir des cours en ligne et du soutien. Il rappelle que les étudiants ne doivent pas être pénalisés, car pendant cette période, ils ne peuvent pas réaliser ce qui est attendu ou suivre les changements de modalités pédagogiques. Les stages en sciences infirmières peuvent être considérés comme des activités d'enseignement à maintenir. Concernant les activités de recherche, « il revient à chaque établissement de déterminer s'il s'agit d'une activité nécessaire ou essentielle ».

À savoir si un cégep doit rémunérer un employé (syndiqué ou non) qui refuse de se présenter sur les lieux de travail en invoquant un isolement volontaire, le ministère propose comme réponse à un employé récalcitrant à revenir travailler en présence: « Si l'employé refuse de se conformer, lui mentionner qu'il s'expose à des mesures administratives ou disciplinaires ».

Le 25 mars, également, une lettre du sous-ministre est transmise aux dirigeants les invitant à faire quitter les étudiants logeant dans les résidences étudiantes.

Globalement, il est difficile d'interpréter les directives du ministère, car, à leurs lectures, il est difficile de cerner si les directives concernent le niveau collégial ou seulement le niveau

d'enseignement obligatoire. De plus, le ministère mentionne que les dirigeants sont responsables de leurs décisions, mais sur plusieurs aspects le ministère impose des décisions aux directions.

Le 1er avril, également, un troisième document *Questions-Réponses* est transmis aux dirigeants. Celles qui sont nouvelles et apparaissent pertinentes pour la recherche concernent les échanges à avoir avec les représentants syndicaux. « Le MEES considère qu'il est essentiel que les réseaux scolaires maintiennent leurs communications avec les représentants locaux des organisations syndicales afin d'assurer un message concerté ».

Pour toute question pédagogique, le Ministère répond que les collèges sont responsables de l'apprentissage et de l'évaluation des activités de formation, mais il rappelle que les étudiants ne doivent pas être pénalisés.

Pour le ministère, les apprentissages des étudiants étant déjà avancés, il importe de leur permettre de compléter leur session et d'atténuer les inconvénients qui découleraient d'un arrêt de leurs études. Dans une majorité de cas, les établissements sont en mesure d'offrir des solutions qui permettent aux étudiants de compléter leur session et ainsi d'accéder au marché du travail ou de poursuivre leurs études. Certains secteurs d'emploi, notamment dans le domaine de la santé, se trouvent en situation de rareté de main-d'œuvre. Il faut donc continuer à diplômer des étudiants. Les étudiants qui ne pourraient compléter leurs cours devraient pouvoir se prévaloir d'un abandon sans échec et donc d'un « incomplet ». Le ministère précise : « Nous comptons sur la collaboration des établissements pour mettre en place des mesures à cet égard, notamment en prolongeant la période au cours de laquelle les étudiants peuvent abandonner sans pénalité ».

Selon le ministère, les plans de cours des enseignants doivent être modifiés puisque la session est écourtée de deux semaines et se poursuis à distance. Toutefois, les enseignants ne peuvent pas modifier le plan de cours sans l'accord de la direction du collège. Des ajustements temporaires aux politiques institutionnelles (PIEA et PIEP) peuvent être apportés, notamment parce qu'elles établissent certaines modalités d'application d'articles du *Règlement sur le régime des études collégiales* qui sera modifié. Pour le ministère, ses interventions ne visent qu'à soutenir les cégeps dans le respect de leur autonomie au regard des modalités d'enseignement et d'évaluation.

2.2 Les assouplissements temporaires au RREC

Le 26 mars, le ministre écrit aux directeurs généraux des cégeps pour rappeler la nécessaire « flexibilité, créativité, adaptation » pour offrir aux étudiants une formation qui leur permettra de terminer leur session, de poursuivre leurs études ou d'accéder au marché du travail. La lettre précise que

> *l'approche proposée ici s'appuie sur le partage habituel des responsabilités entre le ministre et les collèges[51] : le pouvoir d'établir les programmes d'études et de décerner le diplôme d'études collégiales étant réservé au ministre, et celui d'administrer les programmes et d'évaluer les apprentissages revenant aux établissements. […] L'objectif est de permettre*

[51] Le ministre utilise le vocable « collège » alors qu'il s'adresse aux directions de collège. Le terme « direction » a été utilisé pour plus de clarté.

aux directions des établissements d'avoir les leviers nécessaires pour faire face à la situation exceptionnelle actuelle, tout en préservant l'esprit du cadre pédagogique général de l'enseignement collégial et en s'appuyant sur le jugement professionnel des enseignants.

Mentionnons qu'en vertu de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et de son *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC), une direction de cégep dispose de très peu de pouvoir de décision au niveau des cours qui peuvent être crédités : ce sont les enseignants qui décident de la réussite ou de l'échec d'un cours en se basant sur leurs critères d'évaluation et sur la Politique d'évaluation des apprentissages de l'établissement.

Dans le cadre de la pandémie, le ministre présente les propositions d'« Assouplissements temporaires dans l'application du RREC et autres éléments », en annexe de la lettre :

- Article 1 : la définition de « cours » est assouplie pour inclure le travail personnel dirigé des étudiants. Afin de permettre le déploiement de moyens d'enseignement alternatifs (pour les laboratoires et stages), le ministre considère que le travail personnel dirigé (travaux longs, périodes d'échanges en ligne, etc.) est un type d'activité d'apprentissage au même titre que l'enseignement magistral et les laboratoires, et qu'il peut être comptabilisé en tant que période d'enseignement.

- Article 18 : Le calendrier de la session peut présenter un minimum de 12 semaines au lieu des 82 jours prévus (16,5 semaines).

- Article 20 : Certaines modalités du plan de cours distribué en début de session aux étudiants peuvent être modifiées par les enseignants avec l'accord de la direction. Ainsi, le « collège a la responsabilité de faire établir, par chaque enseignant et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au programme. Le plan détaillé contient les objectifs du cours, le contenu, les indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages. Le plan de cours est distribué aux étudiants inscrits à ce cours, au début de chaque session ». L'assouplissement proposé par le ministre permet aux enseignants de modifier ce plan avec l'accord du collège afin de déployer des moyens d'enseignement alternatifs et d'adapter les modalités d'évaluation.

- Article 22 : La direction des collèges peut accorder une équivalence (EQ) lorsque l'étudiant démontre l'atteinte des objectifs du cours. Un objectif chiffré n'a pas à être transmis au ministère avec la mention EQ.

- Article 23.1 : La direction des collèges peut accorder un incomplet (IN) aux étudiants qui ont été dans l'impossibilité de terminer leurs études en raison de la pandémie sans autre justification[52]. Dans sa communication du 26 mars et du 1er avril 2020, le ministre Roberge écrit aux directeurs généraux des cégeps et leur demande leur collaboration pour intégrer les mécanismes qui donneront la possibilité aux étudiants d'abandonner un cours sans encourir de pénalité telle qu'une mention d'échec. Le *Questions-Réponses* du 1er avril

[52] Selon le procès-verbal d'une commission des études, il s'agit du même assouplissement mis en place lors de la grève de 2012 (Printemps érable).

précise que « les étudiants qui voudront abandonner un cours pourront le faire sans recevoir la mention d'échec ». Les abandons seront codifiés comme des incomplets.

- Article 24 : Concernant la Politique institutionnelle d'évaluation des programmes, des ajustements temporaires peuvent être apportés.

- Article 25 : Concernant la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, des ajustements temporaires peuvent être apportés.

- Article 26 : L'obligation de réussir l'épreuve uniforme de littérature et langue d'enseignement (EUF), normalement obligatoire pour obtenir un DEC, est suspendue pour les finissants de l'année scolaire 2019-2020.

- Article 27 : Un étudiant peut obtenir une note (60 % et plus) ou une mention d'équivalence (EQ) pour traduire l'atteinte minimale des objectifs d'un cours.

- Cote R : Deux calculs sont possibles, l'un incluant les résultats de l'hiver 2020, l'autre l'excluant. Le meilleur des deux résultats est retenu pour établir la cote R.

Les directions sont invitées à prendre les mesures qui s'imposent pour que les étudiants puissent terminer leur session à distance, dans la mesure du possible et « selon les modalités flexibles déterminées par les établissements, en concertation avec les enseignants ». Dans sa lettre, le ministre précise que les directions devraient présenter à leur conseil d'administration l'ensemble des mesures qui auront été prises ainsi qu'un bilan des résultats, une fois que la situation sera revenue à la normale.

D'un point de vue opérationnel, le 29 mai, le ministère publie un *Guide de déclaration du système de gestion de l 'effectif étudiant au collégial – SOCRATE; ajustements des opérations relatives au trimestre d'hiver 2020 (COVID-19)* (MES, 2020b). Compte tenu du contexte de fermeture des établissements et de l'enseignement désormais à distance, le ministère donne aux établissements ses directives quant à la déclaration de l'effectif étudiant au collégial à des fins pédagogiques et financières dans le système de gestion de l'effectif étudiant au collégial du ministère (SOCRATE). À cause du caractère exceptionnel de la situation, le ministère rappelle aux directions de collège que les accommodements proposés dans le guide sont exceptionnels et que, pour traduire le niveau d'atteinte des cours et des stages, les directions doivent prioriser, autant que possible, des résultats chiffrés.

Le RREC mentionne qu'un cégep peut accorder un incomplet lorsqu'un étudiant souhaite abandonner un cours et qu'il démontre qu'il est dans l'impossibilité de compléter un cours pour un motif grave et indépendant de sa volonté (art. 23.1). La date limite pour qu'un étudiant puisse demander un incomplet est déterminée par le ou la ministre (art. 29). L'incomplet ne donne pas droit aux unités rattachées à ce cours. Il ne signifie donc pas la réussite d'un cours, mais il peut favoriser la persévérance puisqu'il évite l'échec d'un cours pour l'étudiant en permettant à l'étudiant de le reprendre. Il existe deux types d'incomplets : l'incomplet permanent et l'incomplet temporaire qui est utilisé lorsque la note du cours n'est pas disponible au moment de la transmission du bulletin scolaire. À l'hiver 2020, à titre exceptionnel, l'article 23.1 du RREC est

modifié pour permettre aux directions de collèges d'accorder un incomplet (IN) aux étudiants qui sont dans l'impossibilité de terminer leurs études en raison de la pandémie sans autre justification. Ainsi, à titre exceptionnel, un collège peut accorder la mention « IN », pour Incomplet, quand un étudiant le demande, car il est dans l'impossibilité de terminer ses études en raison de la COVID-19, et ce, sans autre justification. Si un étudiant ne désire pas compléter une part des activités ou toutes les activités de sa session, le collège doit l'informer de la date de reprise de ces activités et lui préciser par écrit la nouvelle formule d'enseignement. L'étudiant peut, à tout moment, annoncer l'arrêt de sa formation en raison de la COVID-19 à son cégep. Celui-ci, selon les modalités qu'il détermine, doit consigner l'information dans le dossier de l'étudiant.

À l'hiver 2020, à titre exceptionnel, l'article 22 du RREC est modifié pour permettre aux cégeps d'accorder une équivalence lorsqu'un étudiant démontre l'atteinte des objectifs d'un cours (réussite) sans indiquer de note chiffrée. L'article 27 est également modifié pour traduire l'atteinte minimale des objectifs d'un cours par une note chiffrée de 60 % et plus ou par une mention d'équivalence. En temps normal, le RREC précise que la mention Équivalence est accordée par un cégep lorsqu'un étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure, par sa formation extrascolaire ou autrement, les objectifs du cours pour lequel il demande une équivalence (art. 22). L'obtention de l'équivalence donne droit aux unités attachées à ce cours, ce qui signifie que le cours, non suivi par l'étudiant, est considéré comme réussi. N'ayant pas été suivi par l'étudiant, le cours n'est pas financé par le ministère.

Ainsi, à l'hiver 2020, le ministère souhaite assouplir les normes liées à la sanction des cours. D'un côté, l'Équivalence permet aux cégeps d'accorder des crédits aux étudiants pour un cours considéré comme réussi, mais non suivi donc non financé. D'un autre côté, l'incomplet permet de considérer un cours suivi, donc financé, mais sans accorder de crédit. Dans ses assouplissements au RREC, de façon exceptionnelle, le Ministère permet aux cégeps d'utiliser la mention Incomplet-Équivalence afin de mentionner la réussite d'un cours et le financer, sans note chiffrée. Dans ses directives (MÉES, 2020; MES, 2020b), le ministère identifie des situations qui permettent à un cégep de prendre cette décision pour les étudiants pour qui « le mode d'enseignement d'une activité a différé de celui prévu dans le plan de cours initial »[53]. Pour cette raison, le cégep peut considérer que les résultats chiffrés sont atypiques et ne doivent pas figurer au bulletin de l'étudiant. Ainsi, si un étudiant termine et que son enseignant considère qu'il a réussi ce cours, mais qu'il n'est pas en mesure de l'attester avec une note chiffrée, le cégep peut reconnaitre l'atteinte des objectifs et standards du cours sans note chiffrée, et utiliser la mention Incomplet-Équivalence « IN-EQ ».

Ainsi, en modifiant les exigences du RREC, le ministre demande la collaboration des cégeps pour intégrer un nouveau mécanisme d'attribution d'Incomplet et d'Équivalence, relevant des marges d'autonomie des cégeps, afin de sanctionner la réussite ou l'échec des étudiants dans l'atteinte des objectifs et standards ministériels sans note chiffrée, et afin de permettre aux étudiants d'abandonner leurs cours pour les reprendre plus tard.

[53] Le ministère donne l'exemple d'un mode d'enseignement en présence devenu à distance, ce qui a toujours été le cas pour les étudiants qui avaient de l'enseignement en présence.

3. Le point de vue des participants

3.1 Les réactions à l'annonce de la fermeture des cégeps

Lors des entrevues, nous nous sommes intéressés aux réactions suscitées par l'annonce de la fermeture des cégeps du vendredi 13 mars. Selon un participant, il y avait des signes avant-coureurs, mais le gouvernement et la Santé publique n'avaient pas l'air « nerveux ». Il y avait un climat de confiance. Pour certains, le leitmotiv était « soyons rassurants, soyons rassurés ». D'ailleurs, le 11 mars 2020, le gouvernement tient un événement important pour l'annonce du budget et réunit plus de 300 personnes, à huis clos, au centre des congrès. Selon un participant : « La seule mesure qu'il y avait, c'était un petit peu de lave-main. Tout le monde se serrait la main ». L'insouciance était de mise. Selon un participant, « on avait le plus gros budget pour l'enseignement supérieur et l'éducation qu'on n'avait jamais donné depuis 25 ans! ». Les négociations de conventions collectives étaient en cours, pleines de promesses dans un Québec en très bonne situation économique.

Dans les médias, l'ombre de la COVID-19 était toutefois présente (St-Hilaire, 2020). Ainsi, le lendemain matin du dépôt du budget, les hauts fonctionnaires sont informés par le Bureau du premier ministre qu'une cellule de crise est créée au ministère pour faire face à la pandémie, et qu'elle est dirigée par le ministre. Cette cellule de crise prend alors le contrôle du ministère. Le politique et l'administratif sont fusionnés et sont placés sous l'autorité du Cabinet du ministre.

Parmi les participants à la recherche, beaucoup ont été pris au dépourvu, pris d'une sensation d'irréalité. Si plusieurs participants ont un souvenir clair de cette période, d'autres déclarent que leur cerveau n'a pas retenu grand-chose. Une fois la surprise passée, beaucoup pensaient que la fermeture des établissements allait durer deux semaines et que l'événement ressemblerait à une grève étudiante, comme le réseau des cégeps en avait déjà connue, notamment en 2012. Également, plusieurs disent que leur impression était basée sur l'expérience de la pandémie du virus H1N1 : « On avait peut-être une posture un peu attentiste en disant : « Bon, ça va durer 2 semaines », puis peut-être qu'on se rappelait la H1N1 où finalement ce n'était pas si grave que ça » de 2009[54].

3.2 Les deux semaines de suspension

Nous l'avons mentionné, tout commence le 13 mars avec la conférence de presse du premier ministre. Dans les cégeps, les directions s'organisent de façons différentes en fonction de la volonté de la direction générale et du nombre de personnes composant l'équipe dirigeante. Dans les petits établissements, la cellule de crise est composée de tous les dirigeants alors que dans les cégeps plus imposants, la cellule n'est constituée que de quelques membres de la direction. Selon un participant, ce qui a constitué un défi majeur concerne la coordination des services et les communications. Certaines cellules comprennent des représentants d'étudiants ou syndicaux, surtout des enseignants.

[54] Au Québec, la première campagne de vaccination massive a eu lieu en 2009 et concernait la grippe H1N1 (Nadeau, 2020).

Selon un participant, « Au début les consignes sont très claires. Donc, tout le monde est chez eux, tout le monde est payé, il n'y a pas de télétravail, on suspend ça, ça va durer 2 semaines, la vie est belle ». Des participants mentionnent que leur fédération a dû intervenir auprès du ministère pour que certaines directions respectent les deux semaines de suspension. Selon un participant, certaines directions tenaient le discours : « on ne veut pas arrêter, on est capable, nous autres, on est bons et on va reprendre les cours tout de suite ».

Durant ces deux semaines, c'est un moment « sans repère » où il faut trouver de nouvelles marques, de nouvelles façons de fonctionner, en répondant aux demandes les plus urgentes. Les rencontres ministérielles vont donner un sens aux développements futurs. Les employés interpellent leurs représentants. Ces représentants interpellent leur fédération avec beaucoup de questions et d'inquiétude.

3.3 Les services essentiels

Très vite apparaît l'enjeu de la « protection des installations » et l'accès aux outils de travail pour les employés qui doivent organiser le maintien ou la reprise des activités. Les conventions collectives et les politiques et règlements institutionnels des cégeps ne prévoient pas ce que doivent être les services essentiels, en cas de pandémie, alors que la question des travailleurs essentiels se pose. Les établissements sont fermés, certes, mais les locaux doivent être entretenus (ventilation, etc.). Les activités des directions et parfois, des représentants d'employés ne sont pas à l'arrêt. La question des aménagements, des dérogations, pour les personnes qui assument un « service essentiel » s'impose[55].

Le ministère commence à transmettre des directives et à répondre aux questions qui s'imposent par le biais d'un document intitulé *Questions-Réponses.* Le premier document est transmis aux directions le 16 mars. Concernant la question « Qu'est-ce qu'un service essentiel ? », le ministère répond : « Il revient à chaque organisation de définir son plan de maintien des services essentiels ». Pour le ministère, le personnel peut être requis en tout temps pour des mesures d'urgence (ouverture extraordinaire d'un service de garde temporaire, traitement des paies, inspection préventive d'un bâtiment). À aucun moment, le gouvernement n'identifie les établissements d'enseignement collégial comme un service essentiel dans le cadre de la pandémie.

Face à cet enjeu, les syndicats et les fédérations n'ont pas de prise, car les conditions et relations de travail dans un contexte de télétravail ne sont pas inscrites dans les conventions collectives, tout comme les services et les employés considérés comme « essentiel » lors de situation extraordinaire. Selon un participant,

[55] Mentionnons que la notion de service essentiel s'applique en cas de conflits de travail et de grève. Les articles 111.0.15 et suivants du Code du travail traitent des règles applicables aux services publics. Si l'article 111.0.16 dresse une liste des services publics qui ont l'obligation d'assurer certains services essentiels en cas de conflit de travail, seuls ceux visés par un décret gouvernemental le sont. Si le gouvernement pense qu'une grève pourrait avoir pour effet de « mettre en danger la santé ou la sécurité publique », il peut, sur recommandation du ministre, ordonner à un employeur et à une association accréditée de maintenir des services essentiels en cas de grève (Source : rbd avocats | ROY BÉLANGER avocats - Quels sont les services publics assujettis au maintien des services essentiels ?).

C'est drôle parce que « service essentiel », c'est un terme qui est utilisé dans les conditions de travail pour venir restreindre l'accès à des grèves à certaines catégories (de personnel), puis là c'est comme si c'était devenu complètement l'inverse. Là c'est utilisé comme… « Ah! Vous êtes des services essentiels, donc vous êtes donc importants… ».

Un participant rapporte que lorsque le télétravail est devenu obligatoire, certaines directions ont obligé des membres de leur personnel à revenir en présence sous prétexte que le cégep était un service essentiel. Sur ce point, de nombreux témoignages montrent que le personnel de soutien a été particulièrement touché par l'obligation d'être présent dans les établissements, parfois sans raison, sans qu'il y ait d'étudiants présents, notamment, sur la seule volonté du supérieur immédiat qui utilisait son droit de gérance.

Ainsi, dans les cégeps, c'est au supérieur immédiat d'un employé que revient la responsabilité d'identifier si un employé doit travailler en présence ou à distance. Selon un participant, « dès le début, cette espèce de petit flou là est arrivé. Donc, qui décide? Qui doit quand même travailler en présentiel? ». Plusieurs participants ont mentionné n'avoir pas compris si l'enseignement supérieur faisait partie, ou non, des services essentiels et pourquoi les directives ministérielles étaient différentes pour cet ordre d'enseignement. Selon un participant,

les règles n'étaient pas claires, mais encore là, il y a eu des pressions puis du lobbying pour faire en sorte qu'en enseignement supérieur ce n'était pas nécessairement les mêmes distanciations qu'ailleurs. […] entre syndicats, on s'est mis à appeler ça « l'île déserte du collégial ». Tu sais, nous autres, on est sur une île, il n'y a pas de capitaine, les règles sont distinctes […] C'était un peu le free for all pour ça.

Rappelons qu'à partir du 6 avril, la formation collégiale devait être offerte à distance. Dans le *Questions-Réponses* du 9 avril, le ministère mentionne que les services de soutien en formation à distance sont considérés comme un service essentiel puisque les services technologiques et administratifs sont nécessaires à la prestation de cours à distance. Il précise qu'il revient aux dirigeants de cégep de prendre les décisions qui s'imposent pour limiter au minimum la présence physique dans les établissements.

Selon plusieurs participants, plusieurs directions exigeaient le retour en présence de leurs employés, sous prétexte que *« Services essentiels, tout le monde revient! »,* alors que les directives ministérielles prônaient le télétravail obligatoire.

3.4 Les rencontres ministérielles

Après le point de presse gouvernemental du 20 mars 2020, le ministre organise une conférence téléphonique avec tous les partenaires des réseaux de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, afin de transmettre des informations et entendre les premières préoccupations de chaque groupe[56]. Pour un participant, « ce qui m'avait marqué, c'est le thème de la rencontre. Je

[56] Parmi les organismes rencontrés lors des entrevues, seule l'Association des cadres ne sera pas incluse dans les rencontres ministérielles. Il semble que les cadres étaient représentés par la Fédération des cégeps.

n'ai plus les mots exacts, mais c'était comme *Ministère de la Sécurité publique, crise sanitaire*. Il y avait comme une espèce de connotation apocalyptique en lien avec cette invitation-là ».

La rencontre réunit de très nombreux acteurs. C'est avant tout une rencontre d'information et la période de questions laisse les invités sans réponse. Selon un participant, il y avait 90 personnes sur la ligne téléphonique. Tous les établissements scolaires étaient représentés. C'était « la cacophonie totale ». Les représentants ministériels essaient de donner quelques indications, mais ils donnent l'impression d'être eux-mêmes dans un état de tension et d'incompréhension de la situation. Ce sera la première d'une série de rencontres d'information et, lorsque le temps le permet, de discussion. Pour les fédérations, il est important de parler directement au représentant du ministère. Selon un participant, le ministère a appliqué les principes d'une gestion de crise. Il a réuni tous les groupes pour exposer la situation, solliciter un engagement et trouver des solutions.

Selon lui, en contexte d'urgence, la ligne hiérarchique doit disparaitre au profit d'un lien de proximité avec tous les acteurs qui sont le plus près possible du terrain : « Les problèmes que les gens vivent ne peuvent pas attendre de remonter une ligne hiérarchique pour trouver une solution. Ils doivent être connus immédiatement pour pouvoir être traités le plus rapidement possible ». Nous verrons que ce n'est pas l'attitude qu'ont eue certaines directions de cégep pour de multiples raisons.

Chaque groupe entend les préoccupations des autres groupes, ce qui alimente ses réflexions et ses revendications. Le ministère, par le biais des membres du personnel politique et de fonctionnaires, reçoit les préoccupations des représentants des cégeps et propose des solutions. Certaines réponses engagent la responsabilité du ministre. D'autres peuvent être prises sans lui. Parfois, les décisions finissent par se traduire par un décret ou une lettre du ministère. D'autres fois, elles n'auront pas de suite.

Après quelques rencontres peu efficaces, le palier de l'Enseignement supérieur (collège et université) est séparé de l'Éducation (primaire et secondaire). Puis, les cégeps sont séparés des universités. Des rencontres ministérielles régulières réunissent alors seulement la Fédération des cégeps, les fédérations enseignantes et la Fédération des étudiants. Lors des premières rencontres, les fédérations qui représentent le personnel de soutien et le personnel professionnel sont invitées. Puis, elles ne le sont plus. Pour plusieurs participants, seuls certains groupes d'acteurs bénéficient de la considération du ministère. Face à la pression de certains partenaires, en mai, elles sont de nouveau conviées à certaines rencontres, mais, pour un participant, elles ne sont pas pour autant considérées. Un participant se souvient :

> *Alors là, [le ministère] exposait la situation. Ce qu'il en était. Après ça, on demandait aux profs, directement, là, on demandait, « alors vous les profs? Parlez ». À tous les syndicats, de toutes les centrales, donc là tout le monde donnait son point de vue. Après ça, on demandait aux étudiants de donner leur point de vue et là, il restait environ 7 minutes à la rencontre, puis on disait « Bon, les autres, avez-vous quelque chose à dire ? »*

Les organismes représentant le personnel de soutien et professionnel ne se sentaient pas toujours considérés comme des interlocuteurs importants.

Ces rencontres étaient l'occasion de négocier des décisions et l'aspect humain apparaissait important dans l'obtention de gains. Elles ont permis à des organismes qui ne se parlaient jamais d'établir des contacts particulièrement cordiaux vus la situation. Pour les représentants des fédérations, c'est un nouveau rôle de médiateur qui s'offre à elles, d'autant que les rencontres ont lieu en pleine période de négociation des conventions collectives. Dans ce contexte, selon un participant, beaucoup de temps a été nécessaire pour définir comment allaient se passer les discussions. Il se souvient que « ça a comme pris 3 semaines se décider à avoir des ordres du jour. C'est niaiseux, mais comment on allait ordonner notre temps, puis les discussions… ». Ce participant précise que n'étant pas préparés ni habitués à ce genre de rencontres, les acteurs ont « passé vraiment beaucoup de temps à définir comment on allait se parler plutôt que, des fois, parler des enjeux ». Les rencontres duraient seulement une heure alors qu'il y avait un nombre important de sujets à considérer. Pour plus d'efficacité, certains échanges s'effectuaient en dehors des rencontres, par courriel, et les débats étaient gardés pour les rencontres.

Lors des rencontres, certains participants ont senti que les tensions entre les directions de cégep et le ministère étaient palpables sur plusieurs sujets, tels que l'autonomie des enseignants, l'autonomie des établissements, la place de la négociation des conventions collectives, etc., ces points engendraient des débats. Les fédérations enseignantes se positionnaient en fonction des besoins de leurs membres, mais également en fonction de grands principes tels que : « un DEC, c'est un DEC partout au Québec » et « la formation générale est de la formation citoyenne ». Elles se faisaient porteuses de l'intérêt général. Les représentants d'enseignants faisaient reposer leurs argumentations sur de grands principes. Puisque les enseignants et leurs départements disposent de marges d'autonomie, les participants à la recherche mentionnent que les fédérations enseignantes n'avaient pas de revendication à ce niveau. Ces fédérations souhaitaient mettre l'accent sur l'aspect extraordinaire de la situation et mettre en garde les pouvoirs publics que la « souplesse » et les « modifications » ne devaient pas être permanentes. Chaque modification au RREC entrainait des modifications en cascade et il fallait que tout soit cohérent, rapidement. L'importance de la communication était mise de l'avant.

En plus de ces rencontres ministérielles, un comité s'est mis en place avec la direction de la Santé publique: le « Comité sur le présentiel ». Ce comité réunissait des représentants de la Direction de la santé publique, de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail, du ministère responsable des cégeps, du ministère de la Santé et de la Fédération des cégeps. Il visait à faciliter l'échange d'informations entre le secteur collégial et la direction de la Santé publique. Également, des rencontres étaient organisées au niveau régional réunissant les directions régionales de santé publique, les cégeps, les centres intégrés de santé et de services sociaux et les centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux.

3.5 Un nouveau rôle pour les fédérations

Toutes les fédérations ont mis en place une cellule de crise réunissant quelques personnes. Selon un participant, si « le gouvernement disait qu'il construisait l'avion en plein vol, ben nous aussi, on le faisait de notre côté ». Un des rôles principaux des fédérations syndicales était de veiller aux respects des conventions collectives qui, à titre de contrat de travail, lient un employeur et un employé salarié syndiqué.

Lorsqu'invitées aux rencontres ministérielles, les fédérations syndicales se trouvaient en communication directe avec le ministère, l'employeur-payeur, et la Fédération des cégeps, l'employeur-direct. Suite à ces rencontres, les fédérations devaient transmettre les informations, les décisions, les enjeux, etc., aux membres représentant les syndicats dans les cégeps. Elles devaient les préparer à faire face aux discours des directions. Les fédérations enseignantes ont obtenu du ministère qu'après que celui-ci ait transmis des informations aux directions, ces informations soient également transmises aux fédérations enseignantes qui pouvaient les transmettre directement à leurs membres. Selon un participant, « ça c'est un gros gain qu'on a fait. On peut être de vrais partenaires parce qu'on a réussi à leur faire comprendre que s'ils veulent que ça marche, faut qu'ils nous parlent parce que c'est nous qui enseignons ».

Un autre rôle des fédérations était de prendre connaissance des préoccupations et de répondre aux questions posées par les représentants syndicaux. Pour ces organismes, la situation apparaissait « un peu surréelle ». Les fédérations avaient besoin de conseils ou d'avis juridiques pour se positionner, car les questions des membres dépassaient souvent leur champ d'expertise. Les rencontres ont été nombreuses, intenses et régulières. Selon un participant, « on avait gardé un congrès à tous les soirs à chaque semaine, ce qui était complètement énergivore, d'ailleurs, mais vraiment rentable en termes d'informations qu'on récoltait et d'information qu'on donnait ». Des comités se mettent en place afin de discuter des conditions et des relations de travail et évaluer si des postures particulières doivent être établies.

Au niveau des directions de cégeps et du ministère, un « comité de liaison » a permis aux représentants de se rencontrer. Il était piloté par un sous-ministre adjoint et son équipe qui pouvait être composée de nombreux membres. Selon un participant, si le lien entre les directions de cégep et le ministère est généralement difficile, ces rencontres ont été très bénéfiques.

Durant la pandémie, le nombre des instances de concertation a beaucoup augmenté dans toutes les organisations et à tous les niveaux du système.

4. L'autonomie des directions des cégeps

4.1 Attendre les directives ministérielles ou pas ?

Selon un participant, dans les cégeps, « l'absence totale d'orientation ministérielle » a été un enjeu pour plusieurs équipes de direction. Pour certaines directions, le ministère « était aux abonnés absents [et] c'était sans doute la chose la plus pénible ». Le ministère pouvait prendre plusieurs semaines pour répondre à une question et, selon un participant, la direction de son cégep a dû combler le vide, car « la nature a horreur du vide ». Selon un autre participant, les documents *Questions-Réponses* n'étaient pas mis à jour et diffusés assez régulièrement pour bien guider les acteurs locaux sur les matières de compétences nationales.

Certains acteurs souhaitaient des directives uniformes dans tout le réseau. D'autant, qu'en temps normal, les cégeps « sont des organisations très normées et très figées ». De plus, pour plusieurs, certaines directions étaient en attente de directives d'un ministère qui ne semblait pas les connaitre.

4.2 L'autorisation d'aller chercher le matériel dans les cégeps

Durant les deux semaines de suspension, la nécessité d'avoir accès au matériel présent dans les cégeps s'impose. Les étudiants ont besoin de récupérer les affaires qui sont dans leur casier et les employés ont besoin d'avoir accès à leurs outils de travail. Selon un participant, pour le ministère, il a été difficile d'obtenir les autorisations nécessaires pour ouvrir les cégeps à cet effet. Bien que la direction de la Santé publique émettait des avis, les décisions étaient prises par le bureau du premier ministre.

Le 26 mars, le ministre écrit aux directeurs généraux des cégeps et leur demande de prévoir un protocole afin de permettre aux enseignants de se rendre sur les campus pour récupérer le matériel nécessaire à la reprise des enseignements. Dans les cégeps, les employés s'organisent en conséquence. Le 1er avril, le ministre écrit de nouveau aux dirigeants pour les informer que la Santé publique « demande » de surseoir à toute opération de récupération de matériel.

Cette opération ne s'est pas vécue sans heurts. À titre d'exemple, au cégep de Saint-Hyacinthe, après avoir pris rendez-vous via un Doodle, les étudiants pouvaient se rendre au cégep pour récupérer leurs effets scolaires, pédagogiques, essentiels afin de poursuivre leur formation à distance, mais le « mercredi à 16h28, le Cégep a reçu une communication du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur lui demandant d'annuler tout accès au Cégep » (Bédard, 2020).

Le 9 avril, le document *Questions-Réponses* mentionne qu'une procédure de récupération de matériel pédagogique ou d'effets personnels a été mise au point et approuvée par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Les cégeps sont invités à établir une liste du matériel et d'étudiants vulnérables, les seuls visés par la récupération d'objets restés dans l'établissement, incluant le matériel pédagogique, informatique ou médical (lunettes, médicaments, orthèses, etc.). L'accès à l'établissement est considéré par le ministère comme une procédure exceptionnelle, qui doit répondre aux besoins les plus pressants des étudiants et des enseignants. Le ministère laisse aux cégeps le soin d'identifier les personnes concernées et l'ordre de priorisation. Les directions doivent mettre en place la procédure choisie, car l'étudiant doit être surveillé. Le ministère invite les directions à contacter les directions régionales de Santé publique pour clarifier certains éléments.

4.3 La régionalisation des décisions

Déjà le 12 mars, le sous-ministre, Éric Blackburn, informait les directions que l'appréciation des risques particuliers devait être effectuée par la direction régionale de la santé publique ayant le mandat de recommander les meilleures actions à prendre. En septembre 2020, l'ajout d'un code de couleur régionale vient ajouter une dimension régionale à la gestion de la pandémie dans les cégeps.

Ainsi, à l'automne 2020, les cégeps de certaines régions ont pu reprendre rapidement l'enseignement en présence alors que des cégeps d'autres régions sont restés durant longtemps avec l'obligation d'offrir de l'enseignement à distance. Les approches des directions régionales de Santé publique n'étant pas les mêmes d'une région à l'autre, les directions de cégep ont dû gérer la situation différemment. Les directeurs généraux étaient en relation avec les dirigeants des

Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) et des Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSS).

Ainsi, il apparaît que la régionalisation des consignes sanitaires a mis fin aux volontés de généralisation des directives à l'ensemble de la province. Selon un participant représentant une fédération :

> *on s'était positionnés avec le ministère là-dessus. On avait dit : « Bien oui, effectivement, on comprend, à ce moment-là, que ça ne peut pas être une règle équitable pour tout le monde. » Par exemple, sur le télétravail ou les fermetures de cégeps parce que, justement, la situation épidémiologique n'est pas la même d'un secteur à l'autre.*

Toutefois, malgré cette reconnaissance, les fédérations s'attendent à ce que la protection des travailleurs soit assurée partout et que la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail soit l'organisme qui édicte les règles à suivre en matière de santé et sécurité au travail. Selon un participant, une des bonnes décisions a été de mettre en contact direct les directions régionales de Santé publique, ou les CISSS et les CIUSSS, avec les directions des cégeps, « parce que, quand les ministères se parlaient, puis que ça redescendait, ça redescendait tout croche ».

4.4 La reprise des activités enseignantes

Rappelons que l'arrêté ministériel du 27 mars demande aux cégeps d'offrir de la formation à distance pour la durée de la déclaration d'état d'urgence. Dans un communiqué de presse du 22 mars, le ministre annonce que « les établissements [d'enseignement supérieur] seront soutenus pour encourager la poursuite ou le démarrage de la formation à distance et tout autre moyen d'enseignement alternatif, à partir du 30 mars ». Selon un participant, tout le monde ne savait pas où donner de la tête lors de la reprise des activités. D'un côté, il y avait le premier ministre qui déclarait que l'enseignement collégial devait être offert à distance, ce qui était une réponse très naïve et simpliste à la situation. D'un autre côté, il y avait des acteurs locaux qui disaient qu'ils ne pouvaient pas basculer en formation à distance, que ce n'était pas prévu dans leur convention collective, qu'il fallait suspendre la session, le temps que la situation se règle.

Pour les fédérations enseignantes, la formation à distance était déjà un enjeu avant la pandémie et il existait une résistance importante. Elles étaient ouvertement « contre » l'enseignement à distance. Selon un participant, les enseignants étaient et sont toujours opposés à l'enseignement à distance dans les discours publics. Ainsi,

> *au collégial, c'était presque l'horreur. Écoute, il y a des choses que j'ai vues écrites qui étaient complètement affreuses, horribles. C'est comme si que ce qui se faisait en formation à distance, puis qui existait, était de la bouette partout. Maintenant, ce qui était problématique, c'était que personne n'avait de compétence en formation à distance.*

Selon un participant, après les premiers moments durant lesquels les enseignants ne voulaient pas enseigner à distance, les fédérations ont indiqué à leurs membres qu'ils devaient répondre aux attentes du gouvernement qu'ils devaient obéir puisque l'arrêté ministériel 2020-019 du 10

avril 2020 permettait au gouvernement de redéployer les enseignants pour effectuer d'autres tâches ou d'autres fonctions dans le réseau de la santé et des services sociaux. Selon un participant, il fallait que l'image publique soit « : « les profs de cégep sont au travail. Ils veulent aider les étudiants, ils se mettent en mode solutions, ils ne sont pas en mode résistance ». C'était la ligne médiatique nationale. Le but était de terminer la session collégiale le plus rapidement possible.

Le 17 avril, le *Questions-Réponses* mentionne que la gestion du personnel enseignant relève des directions d'établissement. L'harmonisation de l'offre de services est assurée par les programmes d'études, les cadres d'évaluation et les épreuves ministérielles. Les compétences à développer sont les mêmes sur l'ensemble du territoire. Dans ce contexte, les cégeps sont invités à communiquer entre eux pour adapter leurs activités d'apprentissage.

Pendant que les fédérations travaillaient à « nourrir les profs, préserver leur localité, leurs conditions de travail », les enseignants transforment leur enseignement pour qu'il soit offert à distance. D'un point de vue pratique, la reprise des activités à distance nécessitait que les employés et les étudiants aient accès à un ordinateur, à des logiciels, à des VPN, à des caméras et autres outils de communication à distance.

À partir du mois de mai, le gouvernement autorise la reprise de certains enseignements en présence. Le *Questions-Réponses* du 22 mai précise qu'une ouverture à de l'enseignement en présence est possible dans le respect des directives émises par les autorités compétentes, notamment la Direction de la Santé publique, la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail et l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail. Ainsi, les cégeps peuvent permettre la reprise des activités qu'ils jugent nécessaires. Ils peuvent autoriser le retour de certains employés.

Les 16 et 17 juin, des directives ministérielles sont transmises. Dans les cégeps, un déconfinement « prudent » est annoncé le 16 juin et les préparatifs de la rentrée de l'automne 2020 s'amorcent. Ainsi, il est demandé à chaque cégep d'aménager ses espaces et ses horaires afin de permettre, dans le respect des mesures sanitaires, la fréquentation maximale de la population étudiante et de lui offrir le plus d'activités d'enseignement et de services de soutien en présence possible, notamment pour les nouveaux étudiants et pour les étudiants en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers.

Les défis logistiques des organisations ont été importants. Sans prétendre être exhaustif, voici quelques exemples liés à la reprise des activités en présence : vérifier la qualité de la ventilation, réduire la capacité des locaux et des lieux communs comme les bibliothèques, réorganiser la circulation et les lieux communs comme la cafétéria, installer des distributeurs de masques et de désinfectant, limiter les sources de transmission du virus, refaire les horaires, etc.

En conclusion, au début de la pandémie, les enseignants du collégial pouvaient continuer à travailler et à garder leur salaire, ce qui n'était pas le cas pour tous les Québécois. Dans ce contexte, ils devaient reprendre des activités d'enseignement à distance ou soutenir le réseau de la santé. Selon un participant, en trois semaines, toutes les « vaches sacrées » de l'enseignement collégial ont volé en éclat, et en premier lieu, le remplacement de l'enseignement en présence par de l'enseignement à distance.

4.5 La réussite des étudiants

Certains acteurs ont pu offrir des services de grande qualité et ont pris des initiatives très intéressantes dans le contexte pour favoriser la réussite des étudiants. D'autres ont été complètement dépassés par la situation. Selon un participant, il y a beaucoup d'étudiants qui ont été « complètement abandonnés », car leurs enseignants ont décroché pendant cette période-là. Il ajoute :

> *il faut se rappeler, ce n'est pas une crise sanitaire qui affectait juste les étudiants. Tout le monde était isolé à la maison et vivait des dynamiques à géométrie variable avec des problèmes à géométrie variable. Il faut avoir assez de bienveillance pour comprendre que les gens, dans leur contexte intérieur, ont fait ce qu'ils pouvaient faire avec les limites de ce qu'ils avaient, puis avec leurs croyances aussi, leurs perceptions.*

Selon plusieurs participants, il y a eu des enseignants absents. La direction le constatait lorsque les étudiants se plaignaient car ils ne pouvaient pas entrer en contact avec eux[57].

Le ministère souhaitait que les enseignants puissent prendre les décisions qu'ils jugeaient adéquates en fonction de leur jugement professionnel et que les cégeps puissent avoir des marges de manœuvre, selon les cas de figure et les situations qu'ils observaient, pour éviter que les étudiants soient pénalisés par la situation. Toutefois, les données montrent que beaucoup de disparités sont apparues dans les enseignements, dans l'encadrement des étudiants et dans l'évaluation de l'atteinte des compétences détenues par les étudiants. D'un cégep à l'autre, d'un programme à l'autre, il y aurait eu de grandes disparités.

Après les premiers enjeux liés à la poursuite des activités d'enseignement sont venus les enjeux liés aux étudiants, à leur vie, en général, et à leur réussite, en particulier. Plus la situation avançait, plus les étudiants rencontraient des difficultés et des enjeux avec lesquels les directions d'établissements n'étaient pas habituées de composer : l'aide financière, le soutien à l'acquisition de matériel, le soutien psychosocial, etc. Contrer l'isolement, la détresse et l'anxiété est devenu un défi très important.

Conclusion

Les particularités de la gestion de la pandémie, au niveau collégial, réfèrent à la gestion gouvernementale de la pandémie, par le premier ministre, en premier lieu, et par le ministère responsable des cégeps, en second lieu, dans un contexte de négociation des conventions collectives alors que la priorité est accordée à la protection sanitaire de la population et que toute la vie des acteurs (professionnelle, personnelle, familiale) était concernée. Les directives gouvernementales et ministérielles adressées aux cégeps se sont accompagnées d'assouplissements au *Règlement sur le régime des études collégiales* accordant plus d'autonomie

[57] À notre connaissance, il n'existe pas de données quant à l'enseignement qui a été offert dans les cégeps durant la pandémie

aux cégeps pour reprendre l'enseignement à distance et favoriser la réussite des étudiants ou, à tout le moins, pour ne pas les pénaliser.

En ce sens, les cégeps pouvaient accorder des incomplets, des équivalences et des incomplets-équivalences, c'est-à-dire des réussites sans notes chiffrées. Ils pouvaient, également, accorder plus facilement des incomplets et des équivalences. Du point de vue des participants, l'annonce de la fermeture des établissements a profondément marqué certains participants. Les organisations devaient se réorganiser en deux semaines.

Certains employés, majoritairement de soutien, ont dû retourner travailler très rapidement dans les établissements pour assurer les services essentiels (paie, sécurité, entretien, etc.). Les enseignements et certains services ont repris à distance. Des rencontres ministérielles ont été organisées avec les fédérations, regroupant les associations étudiantes et les syndicats d'employés, pour traduire les décisions gouvernementales du point de vue collégial et transmettre les décisions aux acteurs locaux. Ces rencontres ont été également l'occasion des parties prenantes de se faire entendre par le ministère et d'influencer les décisions.

Dans cet exercice, l'autonomie des cégeps a été essentielle. L'attente, parfois trop longue des décisions ministérielles, a forcé certaines directions à s'engager, à être proactives. Dépendamment des régions, les directions de cégeps ont pu prendre des décisions locales en collaboration avec les directions régionales de santé publique. La reprise des activités collégiales, en commençant par la récupération du matériel scolaire resté dans les établissements, et la reprise des activités enseignantes ont été importantes.

Selon le ministère, les collèges sont responsables de l'apprentissage et de l'évaluation des activités de formation. En ce sens, ils sont responsables de la réussite des étudiants alors que, d'un cégep à l'autre, d'un cours à l'autre, les participants relèvent qu'il y avait de grandes disparités.

Chapitre 6 : LES ÉTUDES DE CAS

C'est un cégep qui n'est pas commun par rapport aux autres,
mais bon, j'imagine que tous les cégeps disent ça. (rires)

Introduction

Ce sixième chapitre vise l'atteinte du deuxième objectif de recherche qui est de mettre en lumière cinq expériences de communautés collégiales en réalisant des études de cas. Celles-ci permettent de décrire les caractéristiques de chaque organisation. Ainsi, le présent chapitre présente les cinq cégeps qui ont accepté de collaborer au projet : le Collège de Bois-de-Boulogne, le Cégep de Sherbrooke, le Cégep de l'Outaouais, le Collège de Rosemont et le Cégep de Baie-Comeau.

Une première partie de ce chapitre présente chaque établissement, chaque cas, tel que les participants de ces établissements l'ont décrit. Selon Lemieux et Joubert (1986), cette étape permet de camper la personnalité du cégep et de dégager son « image de marque ». Une seconde partie expose les événements prépandémiques ou lors de la pandémie qui, pour les participants, ont été marquants dans l'établissement et ont influencé la gestion de la pandémie. Une troisième partie présente la gestion de la pandémie afin de mettre en lumière certaines caractéristiques particulières à chaque cégep-cas, notamment, cette partie considère la réussite des étudiants à l'hiver 2020 en regard de l'utilisation des assouplissements au *Règlement sur le régime des études collégiales* de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*.

1. Le Collège de Bois-de-Boulogne

1.1 Description du cégep par les participants

Selon les participants de cette organisation, le Collège de Bois-de-Boulogne se distingue par la plus forte proportion d'étudiants qui provient directement du secondaire dans la liste des cégeps desservis par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain. Le cégep accueille une population étudiante plus jeune que celle des autres cégeps et plus homogène de par son parcours scolaire à l'enseignement régulier puisque la majorité des étudiants viennent directement de l'enseignement secondaire (dite « population A »).

La grande majorité des étudiants s'y inscrivent dans un programme de formation préuniversitaire, notamment en Science de la nature. Il y a une forte culture académique, principalement scientifique, chez les enseignants et chez les étudiants. De nombreux diplômés d'un programme de formation technique poursuivent à l'université parce que le cégep a conclu des ententes avec des universités pour des reconnaissances de compétences, notamment dans le cadre de parcours DEC-BAC (Diplôme d'études collégiales – Baccalauréat qui est le premier cycle universitaire).

C’est un cégep de premier tour, c’est-à-dire qu’il admet, généralement, des étudiants dont le Collège de Bois-de-Boulogne et le programme identifié est le premier choix. Si la population étudiante est, en moyenne, particulièrement forte académiquement, cela implique qu’une partie de la population étudiante fait face à des problèmes de détresse et d'anxiété, ce qui a amené le personnel à avoir une réflexion en profondeur sur les valeurs à mettre de l’avant dans le projet éducatif du cégep.

C’est un établissement perçu comme exigeant, qui vise l'excellence, qui a une culture d'excellence. C’est ce que les enseignants et les étudiants souhaitent. Selon un participant : « Ce n’est pas pour rien qu'on le nomme le « Brébeuf »[58] du public […] on ne va pas nécessairement là pour la vie étudiante ». L’établissement a une image de collège privé et l’entretien avec son nom « Collège de Bois-de-Boulogne » et le titre qu’il donne aux programmes de formation qu’il offre.

Les étudiants sont fortement motivés. Selon un participant : « ce sont les « bolés » qui viennent ici ». Les étudiants sont préoccupés par leurs notes et leur cote R[59]. D’ailleurs, la moyenne générale au secondaire des étudiants qui s’inscrivent est très haute : « On a la réputation d'être un bon cégep pour les étudiants qui souhaiteraient entrer dans les programmes contingentés à l'université, d’où l'attrait que notre programme de Sciences naturelles exerce ».

Comme les étudiants privilégient leurs études, ils ont peu de temps pour s’impliquer dans l’association étudiante. La mobilisation étudiante a subi une baisse comme cela est perceptible partout à travers le Québec dans les autres associations étudiantes. Dans son histoire, les étudiants ont déjà été très mobilisés. L’Association étudiante était, notamment, au cœur du Printemps érable de 2012. C'est le cégep où Gabriel Nadeau-Dubois a étudié et il s’est impliqué dans l’association. C'est un cégep qui a déjà été réputé comme anarchiste et qui a été critiqué comme étant socialiste dans les années quatre-vingt. Selon un participant, ce « n’est plus du tout le cas, ça a vraiment été un gros *u-turn* ». Pour un autre participant, la vie étudiante « c’est un petit peu dépressif comme environnement vu qu'on est vraiment une école académique ».

Bien que les étudiants soient académiquement forts et motivés, ils ne viennent pas tous de milieux économiquement aisés, favorisés. Certains étudiants ont beaucoup de moyens financiers, d’autres en ont peu. Durant la pandémie, les étudiants n’avaient pas tous un environnement d'étude adéquat. Beaucoup logent au sein d’une famille nombreuse, n'ont pas une chambre individuelle, ni d'internet ou d’ordinateur personnel. Selon un participant, « Il y a des situations de vie qui ne sont pas évidentes pour nos étudiants et, malgré le fait qu'ils réussissent excessivement bien à l'école, quand ils retournent chez eux, le soir, ils ne sont pas dans un contexte parfait, en termes d'études ».

Le cégep connait une croissance impressionnante depuis quelques années. C'est un cégep qui souhaite diversifier ses programmes, surtout au niveau des sciences humaines. Il souhaite professionnaliser et spécialiser les programmes de sciences humaines afin de les orienter vers le droit, les relations internationales, la psychologie. Selon un participant, c’est une excellente

[58] Le Collège Jean-de-Brébeuf est un établissement d'enseignement privé de Montréal bénéficiant d'une réputation favorable.

[59] Indice qui permet l’admission des étudiants dans des programmes universitaires contingentés.

technique de marketing qui permet au cégep d'attirer beaucoup d'étudiants des sciences humaines.

La formation continue est très développée. À titre d'exemple, il y a beaucoup d'adultes qui reviennent aux études pour parfaire leurs compétences en informatique, en « Big data » ou en « conception de base de données ». Les nouvelles technologies numériques sont mises de l'avant et s'intègrent à un créneau de formation en développement.

C'est un collège « très montréalais » dans le sens où il accueille une population étudiante très diversifiée culturellement. Beaucoup d'étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle et, environ 25 % des étudiants ne parlent pas français dans leur milieu familial. Par contre, le personnel est majoritairement blanc et francophone : « le personnel ne se distingue pas tellement des collèges de banlieue et pourtant la clientèle étudiante est complètement différente ». Beaucoup d'étudiants habitent dans les couronnes nord de Montréal, principalement sur l'île de Laval.

1.2 Un contexte prépandémique particulier

Au Collège de Bois-de-Boulogne, l'équipe de direction s'est beaucoup renouvelée dans les années précédant la pandémie. En 2018, la direction a amorcé un repositionnement stratégique après l'arrivée d'un nouveau directeur général et d'un nouveau directeur aux Communications amenant un changement majeur dans la vision de l'organisation. L'image de marque et les installations étaient vieillissantes. Il y avait un creux historique de 2200 étudiants alors que la capacité d'accueil (devis) était de 3200 étudiants. De nombreux moyens ont été mis en place pour repositionner le cégep : l'image, le site web, le logo, les processus administratifs, l'utilisation de nouvelles technologies, l'ajout de ressources à la direction des études, l'instauration d'une nouvelle vision, le renouvellement du projet éducatif, le repositionnement des valeurs, l'élaboration d'un nouveau plan stratégique, les demandes de nouvelles autorisations au ministère pour offrir des programmes de formation, la vision de la réussite, etc. En trois ans, le cégep a su attirer environ 1000 étudiants de plus. Quand la pandémie est arrivée, les employés étaient confiants et pensaient s'orienter dans la bonne direction. Le cégep était très attrayant grâce à une excellente publicité.

L'organigramme a été modifié peu de temps avant la pandémie. En 2019, il y a eu la création d'un poste de direction adjointe à la réussite et à la formation générale alors qu'avant, il n'y avait qu'un poste d'adjoint à la direction des études, responsable des programmes de formation. Les enseignants de la formation générale ont pu bénéficier d'une attache administrative. Il y a eu la nomination d'une direction adjointe aux programmes de formation technique. Selon un participant, « on avait trois personnes qui avaient des assises fortes puis qui étaient bien au fait. Ce sont des choses qui nous ont beaucoup servi et donc on a comme une structure organisationnelle qui était en évolution, mais qui a vraiment permis de donner, je pense, beaucoup de crédibilité aux actions qui étaient prises ».

1.3 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite

Le site internet du Collège de Bois-de-Boulogne[60] présente de nombreuses informations, notamment les rapports annuels. Selon les documents disponibles, le personnel et les étudiants sont régis par 23 politiques institutionnelles, 13 règlements, 3 procédures et 12 programmes liés aux conditions et relations de travail[61].

Selon les données déclarées au ministère, en 2019-2020, le nombre d'employés était de 333 comprenant 230 enseignants, 76 membres du personnel de soutien, 19 membres du personnel professionnel et 8 membres du personnel-cadre[62]. Ainsi, le personnel était constitué à 69 % d'enseignants, 22,8 % de personnel de soutien, 5,7 % de professionnels et 2,4 % de cadres.

À l'hiver 2020, 32 programmes d'études accueillaient 3 468 étudiants[63]. Le nombre de cours suivis par les étudiants et évalués par les enseignants était de 18 251. De ce nombre, 70% des cours étaient au secteur de la formation régulière et 30% étaient au secteur de la formation continue.

Rappelons[64] qu'en matière de réussite, des 18 251 étudiant/cours suivis à l'hiver 2020 au Collège de Bois-de-Boulogne, 93,5 % (n= 17 063) ont été déclarés réussis : 93 % à la formation régulière et 94,5 % à la formation continue. Par ailleurs, les équivalences sont à ajouter aux cours réussis. Dans ce contexte, le cégep a déclaré 759 équivalences et 406 incomplets, dont 7 sont des incomplets-équivalences. De plus, il y a eu plus d'étudiants/cours au Collège de Bois-de-Boulogne à l'hiver 2020 que durant les quatre précédents hivers, ce qui est une particularité du cégep.

La gestion de la pandémie, au Collège de Bois-de-Boulogne à l'hiver 2020, se caractérise par plusieurs plans de reprise des enseignements à distance qui sont présentés aux membres de la Commission des études dès le 26 mars pour une reprise à partir du 3 avril. La direction émet des attentes explicites en matière de gestion pédagogique. Elle met de l'avant le télétravail et l'enseignement à distance, en s'appuyant sur le principe de précaution. Selon un participant, la direction du cégep était en contact avec la Direction de la santé publique au niveau régional de Montréal presque chaque semaine. Selon les participants, cette direction n'a pas été aidante dans la gestion de la pandémie.

La direction a privilégié les résultats d'évaluation chiffrés (notes attribuées par un enseignant). Le cégep fait peu usage des assouplissements du RREC (Incomplet, Équivalence et Incomplet-Équivalence). Selon plusieurs, étudiants et enseignants ont réagi fortement à la suppression de la cote R. Les données montrent que la direction communique peu avec le syndicat des enseignants et elle privilégie l'information des responsables de département et de programme. De plus, elle communique également peu avec l'association des étudiants.

---

[60] https://www.bdeb.qc.ca

[61] Lois, règlements, politiques et programmes - Collège Bois de Boulogne (bdeb.qc.ca) consulté le 19 décembre 2023

[62] Rappelons que le directeur général et le directeur des études sont des hors-cadre et ne sont donc pas comptabilisés.

[63] Source : MES, DGPS, DSIG, Portail informationnel, système SOCRATE, données transmises le 23 septembre 2023

[64] Voir le chapitre 3 concernant le cadre méthodologique.

Les demandes formulées selon la Loi d'accès à l'information n'ont pas permis de connaitre la date limite autorisée par la direction pour que les étudiants transmettent une demande d'incomplet. Pour un participant, il n'était plus possible de demander un incomplet plusieurs semaines avant la remise des notes. L'application du *Règlement no 10 sur les conditions d'admission aux programmes et d'inscription aux cours,* dont la signature du Contrat de réussite, a été maintenue. Selon les informations transmises, il n'y aurait pas eu de communication transmise directement à la population étudiante. Il y aurait eu des informations verbales transmises aux aides pédagogiques individuelles (API) ou aux étudiants concernés. Un formulaire de recommandation d'incomplet (sans date ni auteur sur le document) nous a toutefois été transmis et on peut y lire :

> *Cette demande doit être présentée AVANT la fin des cours en cause. Afin de faciliter le traitement de la demande de la mention «incomplet» pour chacun des cours ou exceptionnellement pour une partie des cours de la présente session veuillez, s'il vous plaît, indiquer clairement la situation qui vous oblige à faire cette demande: […] Sans ces informations, il sera impossible de donner suite à la demande d'incomplet.*

Selon plusieurs participants, les aides pédagogiques individuelles (API) ont fait enquête pour chaque demande d'incomplet déposée par les étudiants, « ça a été une tâche colossale. Ils [les API] ont accumulé des heures supplémentaires assez spectaculaires ». Le personnel a travaillé énormément (« une *shot* ») pour gérer les incomplets et pour donner un sentiment d'équité.

2. Le Collège de Rosemont

2.1 Description du cégep par les participants

Selon les participants de cette organisation, le Collège de Rosemont fait partie des premiers collèges qui ont été créés en 1967. Ses origines sont ancrées dans le monde religieux. Le bâtiment est ancien et il y a une chapelle qui a été transformée pour faire des espaces administratifs. Certains espaces n'ont pas été rénovés faute de financement.

C'est un collège de quartier, de proximité. Le cégep est en plein cœur du quartier Rosemont à Montréal, dans un « quartier très humain ». Selon un participant, « on a une fibre ADN très humaine », « c'est un peu notre marque Employeur ». Il y a une grande proximité entre les employés. Il est « à taille humaine », de taille petite ou moyenne, à Montréal.

La population étudiante se caractérise par le nombre important d'étudiants (60 % à 70 %) qui fait un retour aux études collégiales (dite « population B »). Il y a donc beaucoup d'étudiants qui n'ont pas suivi le parcours régulier et ne proviennent pas du secondaire directement. Il y a beaucoup de nouveaux arrivants, d'immigrants, de personnes qui se réorientent : « Ça fait en sorte qu'on est vraiment particulier à ce niveau-là ».

La moyenne d'âge des étudiants est assez élevée, environ 24 ans, soit de 4 à 5 ans plus élevée que la moyenne des collèges. Ils sont plus vieux, donc ils ont des enfants. Beaucoup sont des étudiants-parents. Nombreux sont ceux qui ont un statut socio-économique défavorisé et qui n'ont pas nécessairement les conditions de vie à la maison qui sont propices à l'étude.

C’est un cégep qui offre une diversité de programmes, dont plusieurs programmes techniques dans le domaine de la santé. Des programmes offerts sont exclusifs ou quasi exclusifs comme Technique en acupuncture, Technique en thanatologie et Audioprothèses. D'autres programmes, offerts dans d’autres établissements, sont importants tels qu’Inhalothérapie et Analyse biomédicale.

Le cégep a un centre de recherche reconnu comme un centre de recherche et de transfert de technologie par le ministère de l’Enseignement supérieur : le Centre d’étude en responsabilité sociale et écocitoyenneté. C’est un centre écocitoyen de recherche aligné sur des valeurs d’écocitoyenneté, de développement durable et de responsabilité sociale.

C'est un des premiers collèges à avoir obtenu l'étiquette « Cégep vert ». Au départ, le cégep était vu comme un des pionniers en la matière : « c'est quand même une caractéristique importante ».

Trois volets d’enseignement sont présents. Comme pour les autres cégeps, il y a l’enseignement régulier et la formation continue. Mais il y a aussi le Cégep à distance. Cela a des implications au niveau des relations de travail : « Ce n’est pas pareil la vie d’un enseignant du régulier, un enseignant à la formation continue ou un tuteur à Cégep à distance, ce sont des réalités et des contextes complètement différents, avec des règles différentes. Beaucoup d’enjeux syndicaux aussi ».

Le Collège de Rosemont est l’un des cégeps qui ont le plus de professionnels au Québec : au-dessus de 110 membres professionnels, « c'est assez exceptionnel ». C'est souvent le double, si ce n’est pas le triple de certains petits cégeps. À Cégep à distance, il n'y a pas d'enseignants : il y a des tuteurs, tutrices qui corrigent les devoirs, qui fournissent une rétroaction, qui accueillent les étudiants. Des professionnels conçoivent les cours de concert avec toute une équipe projet.

La culture syndicale enseignante y est très forte. L’Assemblée syndicale des enseignants est très mobilisée derrière le comité exécutif.

L’association étudiante exprime peu de revendications. Avant la pandémie, lors d’une assemblée générale menant à un vote de grève pour l'environnement, les étudiants ont refusé la grève. Les étudiants adultes viennent au cégep suivre leurs cours, mais quand les cours sont finis, ils rentrent chez eux, préparent le souper, couchent les enfants, ensuite ils étudient. Ce sont des étudiants qui ne viennent pas aux activités parascolaires, car ils ont des responsabilités familiales importantes. Ce sont des étudiants qui ont pris la décision de reprendre leur vie en main pour améliorer leur situation.

Les étudiants proviennent de plus de 120 communautés culturelles, près de 150 pays à travers le monde. C’est un cégep « très coloré, très diversifié, très vivant, très culturellement inspiré. On le voit quand on se promène. On le sent ». Environ 69 % d’étudiants sont immigrants ou issus de l'immigration. De nombreux étudiants ont de la difficile dans la maîtrise de la langue française.

Il y a beaucoup d’étudiants bénéficiant de l'aide financière aux études, beaucoup de personnes avec des problèmes financiers. Nombreux sont les étudiants qui bénéficient du programme de prêts et bourses gouvernemental. Les étudiants ont un statut socio-économique plus défavorisé qu’ailleurs.

Dans l'ensemble, les étudiants qui s'inscrivent sont académiquement faibles. C'est un cégep majoritairement de 3e tour. Ce sont donc des étudiants qui ont été refusés dans d'autres cégeps. Ils se sont rendus parfois même au 4e tour et se sont inscrits deux semaines avant la rentrée. Toutefois, le cégep attire également des étudiants très performants. Dans les programmes uniques en santé, comme Acupuncture et Thanatologie, ce sont des étudiants très performants, tournés vers l'excellence, qui peuvent vivre beaucoup d'anxiété de performance. Ainsi, « c'est extrêmement diversifié, à tous les égards ». C'est très hétérogène : « Il y a plusieurs mondes à l'intérieur du collège ». C'est un cégep où il y a beaucoup de disparité dans la réussite et dans les aspects psychosociaux.

Les taux de réussite sont bas et une expertise s'est développée dans l'organisation, toutes sortes de mesures d'aide sont mises en place, toutes sortes de réflexion sur la pédagogie de la première session, etc. Au fil du temps, le personnel a su développer une expertise très particulière.

L'attraction des étudiants est un défi surtout au secteur préuniversitaire. Les étudiants seraient « plus volatils » que dans les autres cégeps. « Il y a plus d'échecs. Il y a plus d'étudiants qui partent, plus d'étudiants qui arrivent, c'est moins stable ». Selon un participant, certains étudiants vont suivre leurs cours pour avoir une bonne cote R puis ils changent de cégep : « Notre rétention est plus complexe, par exemple, on en est conscient. Les statistiques baissent chaque année, au niveau de la rétention étudiante ». Par contre, « L'accessibilité, c'est quelque chose qui nous tient à cœur. On donne des chances à des personnes qui ont eu déjà des difficultés ». Le Cégep à distance offre des formations a un bon nombre d'étudiants qui ont déjà connu des échecs. La démocratisation du savoir, ça fait partie de l'ADN de la communauté.

2.2 Un contexte pandémique particulier

Il manquait beaucoup de personnel de direction durant la pandémie : Le poste de Directeur des ressources humaines était vacant, ce qui « n'a pas aidé à l'interne ». Les employés relevaient de la direction adjointe. Le personnel a été pendant deux ans et demi sans directeur de ressources humaines. C'était une direction adjointe qui était « au front ». Le poste de directeur adjoint à la formation continue était vacant, également. Les employés de la formation continue relevaient directement de la direction du Cégep à distance et de la formation continue. Un participant se souvient : « On manquait de direction et de préparation ». Bien que présente, la direction générale était jugée invisible par le personnel enseignant et certains de ses propos étaient jugés blessants. Une lettre a été déposée par les trois syndicats auprès de la Commission des études et du Conseil d'administration[65].

Suite à une recommandation d'un comité ad hoc des ressources humaines, en novembre, le président du Conseil d'administration informe les membres du Conseil qu'une firme externe a été mandatée pour analyser la situation concernant le départ de cinq (5) gestionnaires en six mois. Selon un participant, l'équipe de direction devait « faire attention » et, au moment des entrevues, il ne restait que deux membres de l'équipe de direction qui étaient présents pendant la pandémie encore en poste. Selon un participant, « Ici, les syndicats ont vraiment le pouvoir ». Il ajoute que, lors des débats, la décision de la direction s'appuyait sur la décision des syndicats « pour ne pas, eux aussi, lever les pattes. Pourtant, ils ont fini par partir aussi ». Selon un autre, lorsque la

[65] Des lettres ont été déposées à la Commission des études et au Conseil d'administration.

pandémie est arrivée, le directeur général n'était en poste que depuis peu et « le contexte politique était particulièrement complexe ». Le directeur général a quitté l'établissement en janvier 2021 (Collège de Rosemont, 2020) et le président du Conseil d'administration a pris la relève en support à l'équipe de direction.

2.3 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite

Le site internet du Collège de Rosemont[66] présente de nombreuses informations, notamment les rapports annuels[67]. Selon les documents disponibles, le personnel et les étudiants sont régis, notamment, par 20 politiques et 8 règlements[68].

Selon les données déclarées au ministère, au début de la pandémie (2019-2020), le nombre total d'employés[69] était de 381 comprenant 160 enseignants, 118 membres du personnel de soutien, 81 membres du personnel professionnel et 22 membres du personnel-cadre. Ainsi, le personnel était constitué à 42 % d'enseignants, 31 % de personnel de soutien, 21,2 % de professionnels et 5,8 % de cadres.

À l'hiver 2020, 31 programmes d'études accueillaient 5 799 étudiants[70]. Le nombre d'étudiants/cours était de 21 160. De ce nombre, 50 % des étudiants/cours étaient au secteur de la formation régulière et 50 % étaient au secteur de la formation continue.

Rappelons[71] qu'en matière de réussite, des 21 160 étudiants/cours suivis à l'hiver 2020 au Collège de Rosemont, 82,1 % (17 373) ont été déclarés réussis : 93,2 % à la formation régulière et 71 % à la formation continue. Par ailleurs, les équivalences sont à ajouter aux cours réussis. Dans ce contexte, le cégep a déclaré 579 équivalences et 3 500 incomplets, dont 84 sont des incomplets-équivalences.

Selon l'analyse des données, au Collège de Rosemont à l'hiver 2020, la gestion de la pandémie se caractérise par la présentation du *Plan de reprise* à la Commission des études du 9 avril et la reprise des enseignements à distance à partir du même jour. Les valeurs de souplesse, simplicité et bienveillance sont mises de l'avant.

En matière de gestion pédagogique, lors de la reprise des enseignements à distance, des directives sont notamment mentionnées dans les procès-verbaux du Conseil d'administration. Une priorité est accordée au télétravail et à l'enseignement à distance, s'appuyant sur le principe de précaution. Une priorité est identifiée pour des évaluations chiffrées. Les étudiants pouvaient demander un incomplet jusqu'au 31 août, donc bien après les remises de notes. Le cégep a fait peu usage des assouplissements au RREC (Incomplet, Équivalence et Incomplet-Équivalence). Les

[66] Collège de Rosemont: un cégep à échelle humaine – Montréal (crosemont.qc.ca)
[67] Rapport annuel – Collège de Rosemont (crosemont.qc.ca)
[68] Politiques et règlements – Collège de Rosemont (crosemont.qc.ca) Page consultée le 19 décembre 2023
[69] Personnes pour lesquelles l'Équivalent à Temps Complet généré est supérieur à 0
[70] Source : MES, DGPS, DSIG, Portail informationnel, système SOCRATE, données transmises le 23 septembre 2023. Les programmes sont offerts sur deux sites d'enseignement (Collège de Rosemont et Cégep à distance).
[71] Voir le chapitre 3 concernant le cadre méthodologique.

données montrent que la direction communique beaucoup avec le syndicat des enseignants et il y a une certaine communication avec l'association des étudiants.

Selon un document (sans auteur ni date) transmis par le cégep, la direction informe les étudiants que s'ils échouent un ou des cours de la session hiver 2020, ils peuvent demander un incomplet, en remplissant un formulaire, au plus tard le 31 août 2020. De plus, elle encourage les étudiants à poursuivre leurs cours jusqu'à la fin, dans la mesure du possible. Par ailleurs, lors d'une Commission des études (9 avril), les membres sont informés que si un étudiant est incapable de terminer la session, il peut demander un incomplet sans autre justification. Concernant les équivalences, le point est toujours en cours de discussion avec le Ministère pour obtenir des éclaircissements sur l'interprétation et l'application de l'assouplissement de cet article. Le sujet n'est plus abordé ensuite.

3. Le Cégep de Sherbrooke

3.1 Description du cégep par les participants

Selon les participants de cette organisation, le Cégep de Sherbrooke est l'un des premiers cégeps au Québec (1968) et il a fêté ses 50 ans en 2018. La spécificité du cégep est particulièrement liée à la spécificité de la ville de Sherbrooke. C'est une ville étudiante composée d'un cégep et de deux universités.

L'offre de services s'étend sur un campus d'au moins huit pavillons, de Sherbrooke à Coaticook. Cette dispersion a le désavantage de rendre l'accès et la visibilité de la direction difficile. Cela crée de la distance. Selon un participant : « c'est désorientant pour les étudiants ».

Le bassin de recrutement des étudiants couvre quatre commissions scolaires. À part celle située à Sherbrooke, donc dans la même ville, les trois autres commissions se trouvent en milieu rural, dans la région d'Asbestos, qui est une des régions les plus les plus pauvres et les plus sous-scolarisées au Québec. Dans la région de l'Estrie, il y a des endroits où il n'y a pas de wifi, pas de réseau cellulaire.

Le Cégep de Sherbrooke est « un gros cégep de région », bien que la population n'aime pas que l'on parle de Sherbrooke comme d'une région. Il détient un monopole sur les étudiants qui veulent étudier en français. Les autres établissements d'enseignement postsecondaire publics sont loin de la ville de Sherbrooke (Cégep de Thetford et Cégep de Granby). Les autres établissements d'enseignement postsecondaire sont des établissements privés ou anglophones (Champlain College et Séminaire de Sherbrooke). Le cégep n'a donc pas de réel compétiteur à part l'Université de Sherbrooke qui peut être considéré comme un établissement « grand frère ». Le cégep ne fait pas partie d'un regroupement collégial. Selon un participant, « En fait, on est le seul collège du réseau à ne faire partie d'aucun regroupement ».

La Ville de Sherbrooke offre des logements financièrement abordables, ce qui accroît l'attraction des étudiants. De plus, le cégep dispose d'une résidence étudiante et le campus principal est verdoyant.

Depuis 2009, la population étudiante est en décroissance, ce qui a entrainé des baisses budgétaires. Le cégep a dû organiser plusieurs sorties médiatiques pour dénoncer le contexte d'austérité imposé par les gouvernements successifs. Depuis la fin du gouvernement libéral, en 2012, le Cégep de Sherbrooke vit des problèmes de financement récurrents parce que les modèles financiers « sont mal adaptés » à sa situation. Les coupes budgétaires, imposées par les gouvernements en 2015 et en 2019, ont été extrêmement mal vécues par la communauté collégiale.

Le Cégep de Sherbrooke offre beaucoup de programmes et dispose de beaucoup de départements : 37 programmes et 39 départements. Selon un participant : « On est le cégep qui a le plus de programmes au Québec ». Le financement reçu du ministère doit être réparti en autant de départements et de programmes d'études. Au niveau de la capacité physique du cégep, les classes peuvent accueillir 35 étudiants maximum, alors que l'organisation est financée pour des groupes de 40 étudiants. Il y a donc plus d'enseignants nécessaires que prévu par le financement, ce qui implique une « surembauche » récurrente d'enseignants[72]. Il faut engager plus d'enseignants que le nombre d'enseignants calculé par le ministère.

La culture syndicale enseignante est importante. Les enseignants soutiennent le comité exécutif. Il y a une culture de militantisme assez forte.

L'équipe de direction est également très soudée, ce qui apparaît aux participants comme un facteur distinctif à mentionner.

C'est un cégep de proximité, un cégep où les membres du personnel sont assez proches les uns des autres. Il y a beaucoup d'événements rassembleurs qui sont organisés. Le personnel est valorisé. Le bien-être des employés est important et c'est cela qui fait toute la différence, bien qu'il y ait pas « mal de monde en congé de maladie ».

L'Association étudiante a une histoire particulière de militantisme. Toute l'histoire de l'association est présentée dans le couloir de l'Association. Elle a participé à la campagne « Ni viande ni objet » en 2012. Elle participe au mouvement CUTE, la coalition unitaire pour le travail étudiant.

Le cégep jouit d'une réputation d'ouverture sur la communauté. Il participe, notamment, au Programme de parrainage d'un étudiant réfugié. C'est un cégep qui peut se décrire comme étant avant-gardiste et assez progressiste.

Les étudiants qui arrivent sont plus vulnérables que dans les autres cégeps. Ils viennent de familles qui sont peu scolarisées, notamment la mère. Ils sont parmi les plus défavorisés financièrement du réseau, ce qui a eu un impact sur les équipements informatiques dont ils disposaient pour suivre les cours à distance à l'hiver 2020. Beaucoup d'étudiants n'ont pas d'ordinateur à la maison et n'ont pas d'internet haute vitesse. Ils sont les plus grands utilisateurs d'aides financières du réseau, dont les prêts et les bourses. Ils sont très vulnérables.

Il y a beaucoup d'enjeux au niveau de la réussite, les étudiants ont beaucoup de besoins à combler: services de soutien à l'enseignement, de soutien à la réussite, de service psychosocial. Le cégep est très bien pourvu en professionnels et en personnel de soutien, tels que les

[72] Voir page 108 dans Vallée (2024).

travailleurs sociaux, psychologues, personnel des services adaptés, techniciens en éducation spécialisée, etc. Environ 16 à 17 % de la population étudiante a un diagnostic de besoins particuliers.

Contrairement à d'autres cégeps, le Cégep de Sherbrooke n'a pas d'enjeu d'attraction du personnel. Si certains s'en vont, les postes sont facilement pourvus.

3.2 Un contexte prépandémique particulier

À l'hiver 2019, pendant la semaine de lecture, la direction prend des décisions de coupes budgétaires et retire des ressources enseignantes, notamment dans la coordination des départements. Au retour des enseignants, en Assemblée générale, le mécontentement des enseignants est extrêmement fort. L'Assemblée refuse catégoriquement toutes les coupures et demande la démission du directeur général (Cégep de Sherbrooke, 2019; Pion, 2019a, 2019b). Bien que le syndicat était informé des enjeux induits par le déficit qui se creusait et du plan de rattrapage de la surembauche qui devait suivre, certains enseignants sont en colère de ne pas avoir été consultés lors de la prise de décision.

L'année scolaire 2018-2019 se termine avec une rupture des discussions entre la direction et le syndicat des enseignants. Si, au début, le mécontentement était dirigé vers le gouvernement, il s'est dirigé vers la direction générale lorsque celle-ci a adopté la posture, « On n'a pas le choix, on manque d'argent », et qu'elle a imposé des coupures.

À l'automne 2019, le syndicat enseignant et la direction entament un processus de médiation. À la fin de l'automne 2019, les deux parties s'entendent pour éviter la grève illégale. Puis, la pandémie arrive. À ce moment, les relations entre la direction et le syndicat d'enseignants reposent sur une méfiance mutuelle alors que le syndicat des professionnels et celui du personnel de soutien ne partagent pas la position du syndicat des enseignants et n'étaient pas d'accord avec la demande de démission de la direction générale, car ils l'appréciaient et la soutenaient.

Selon les participants, l'exercice de médiation a été bénéfique, car elle a permis d'établir des engagements communs de communication, notamment, de ne pas surprendre l'autre partie. Selon un participant, « on est parti avec peut-être un pas d'avance. Le fait qu'on l'ait vécu, on savait quelles étaient les attentes mutuelles, comment ça se passerait, parce qu'on avait pris le temps d'échanger en CRT [comité de relations de travail]». Suite à la médiation, les parties s'entendaient sur les attentes des parties, notamment en matière de communication et de responsabilité.

3.3 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite

Le site internet du Cégep de Sherbrooke[73] présente de nombreuses informations, notamment les rapports annuels et l'ensemble des communications transmises lors de la pandémie[74]. Selon les documents disponibles, le personnel et les étudiants sont régis, notamment, par 29 politiques, 12 règlements, 10 directives et 4 procédures[75].

Selon les données déclarées au ministère, au début de la pandémie (2019-2020), le nombre total d'employés[76] était de 540 comprenant 370 enseignants, 117 membres du personnel de soutien, 37 membres du personnel professionnel et 16 membres du personnel-cadre. Ainsi, le personnel était constitué à 68,5 % d'enseignants, 21,6 % de personnel de soutien, 6,8 % de professionnels et 3 % de cadres.

À l'hiver 2020, 54 programmes d'études accueillaient 5 663 étudiants[77]. Le nombre de cours suivis par les étudiants et évalués par les enseignants était de 19 563. De ce nombre, 67 % des cours étaient au secteur de la formation régulière et 33 % étaient au secteur de la formation continue.

Rappelons[78] qu'en matière de réussite, des 19 563 de étudiants/cours suivis à l'hiver 2020 au Cégep de Sherbrooke, 94,6 % (18 507) ont été déclarés réussis : 96,1 % à la formation régulière et 91,5 % à la formation continue. Par ailleurs, les équivalences sont à ajouter aux cours réussis. Dans ce contexte, le cégep a déclaré 11 165 équivalences et 13 677 incomplets, dont 11 068 sont des incomplets-équivalences.

Dans la gestion de la pandémie, le Collège de Sherbrooke à l'hiver 2020 se caractérise par une reprise des enseignements à distance à partir du 6 avril. Une priorité est accordée au travail et à l'enseignement en présence, s'appuyant sur l'importance de mettre de l'avant les relations directes avec les étudiants pour favoriser leur santé mentale. Selon un participant, la direction régionale de la Santé publique avait donné son appui à la présence des employés et des étudiants au cégep avec des masques, avec de la désinfection et la distanciation. À l'automne, elle avait autorisé le cégep à maintenir une certaine présence en classe, peu importe la couleur de la zone.

Selon un participant, pour la direction régionale de Santé publique, il y avait deux pandémies, celle de la COVID-19 et celle de la santé mentale. Pour certains, le cégep devait naviguer à travers deux pandémies et il fallait choisir : « Est-ce qu'on préfère qu'il y ait un risque d'infection ou d'en trouver un pendu dans sa chambre? Là, on est à peu près à ce niveau-là, tellement qu'il y avait des inquiétudes assez grandes ». Le cégep a choisi le risque d'infection.

---

[73] À propos | Cégep de Sherbrooke (cegepsherbrooke.qc.ca)

[74] Coronavirus - Communiqués transmis à la communauté collégiale 2019-2020 | Cégep de Sherbrooke (cegepsherbrooke.qc.ca)

[75] Politiques, règlements, directives et procédures | Cégep de Sherbrooke (cegepsherbrooke.qc.ca) Page consultée le 19 décembre 2023

[76] Personnes pour lesquelles l'Équivalent à Temps Complet généré est supérieur à 0

[77] Source : MES, DGPS, DSIG, Portail informationnel, système SOCRATE, données transmises le 23 septembre 2023. Un programme est offert sur deux sites d'enseignement (Cégep de Sherbrooke et Asbestos).

[78] Voir le chapitre 3 concernant le cadre méthodologique.

À l'hiver 2020, une priorité de la direction est également accordée aux évaluations chiffrées. Toutefois, les enseignants pouvaient attribuer une note chiffrée, une mention d'équivalence ou une mention d'échec. Les étudiants pouvaient demander un incomplet jusqu'au 12 juin 2020[79] ou après la révision de leur note, sans donner de raison particulière. Les assouplissements au RREC (Incomplet, Équivalence et Incomplet-Équivalence) ont été utilisés. Une importante liberté académique a été accordée aux enseignants. Les données montrent que la direction entretient une forte communication avec le syndicat des enseignants et une faible communication avec l'association des étudiants.

Le procès-verbal de la Commission des études du 3 avril mentionne que, selon la direction, le Cégep de Sherbrooke fait partie d'une minorité de cégeps qui favorisent l'utilisation des mentions Équivalence et Échec. Les enseignants sont invités à inscrire une note chiffrée à chaque étudiant, mais si un enseignant en fait la demande, une note peut être transformée en Équivalence si l'enseignant juge que le seuil minimal de la compétence est atteint. Le 24 avril, sur proposition dûment appuyée, la Commission des études adopte à l'unanimité le *Guide de décision pour la recommandation d'une notation chiffrée ou d'une mention EQ*[80]. Le 22 mai, la direction précise que, pour les enseignants qui le souhaitent, ils peuvent transformer une note chiffrée en Échec.

Mentionnons que le Cégep de Sherbrooke a transmis le bilan des allègements au RREC qui a été déposé au conseil d'administration en juin 2020. Dans ce bilan, les mesures prises pour chaque assouplissement sont mentionnées. Concernant la possibilité d'accorder une Équivalence lorsque l'étudiant démontre l'atteinte des objectifs, il est mentionné que le ministère permettait d'accorder la mention « réussite ou échec » plutôt qu'une note chiffrée lorsque les résultats des évaluations réalisées à distance ne reflétaient pas avec précision et exactitude le degré d'acquisition de la ou des compétences. Selon le bilan des mesures prises dans le cadre des assouplissements au RREC, la mention non chiffrée d'Échec attribué par un enseignant était transformée automatiquement en Incomplet par le système.

4. Le Cégep de l'Outaouais

4.1 Description du cégep par les participants

Selon les participants de cette organisation, le Cégep de l'Outaouais est le seul collège public francophone dans la région de l'Outaouais. Les établissements de formation québécois les plus proches sont un cégep anglophone, Heritage College, et l'Université du Québec à Ottawa[81]. Le premier cégep francophone le plus proche est le Cégep de Saint-Jérôme situé à plus de 150 km.

Toutefois, il est entouré d'établissements d'enseignement plus attirants, car il est situé près de la capitale du Canada (Ottawa). Parmi ces établissements, il y a la Cité collégiale, un établissement

[79] La fin de session était le 29 mai 2020. 2020-04-14_demande_dincomplet_permanent_membres_etudiantv4.pdf (cegepsherbrooke.qc.ca)

[80] Le questionnaire utilisé comprenait 6 questions, dont cinq questions qui sont validées en Commission des études afin d'aider les enseignants à faire le choix de recommander l'inscription au bulletin de la mention « réussite ou échec » ou l'inscription d'une note chiffrée.

[81] Les étudiants peuvent y être admis à l'Université du Québec en Outaouais directement après le secondaire, s'ils ont obtenu une moyenne de 84 %.

d’enseignement supérieur ontarien situé à 17 kilomètres, qui offre des programmes de formation en français et qui n’exigent pas de formation générale. Le personnel du cégep considère qu’il n’a pas les moyens d’être attractif pour les étudiants, ce qui entraine beaucoup de frustration dans la communauté.

Le cégep accuse un retard en termes d’offre de programmes de formation comparativement aux autres cégeps au prorata de la population qu’il dessert. La communauté est constamment en revendication ou en mode explication face au ministère. À chaque changement de ministre, elle doit expliquer la situation du cégep, notamment son contexte frontalier et l’attraction de l’Ontario pour les étudiants, les besoins de main-d’œuvre dans la région, etc.

Le cégep se trouve en concurrence pour l’attraction et la rétention des étudiants, mais aussi du personnel. À Ottawa, les conditions de travail sont souvent meilleures et le salaire est plus élevé. Cette situation entraine un roulement de personnel à l'interne, dans tous les corps d’emploi, professionnel et de soutien. La stabilité des équipes est très difficile à maintenir.

La région de l’Outaouais est particulière, car ni la population québécoise, ni le gouvernement, ni le ministère ne la perçoive comme un grand centre. Cependant, elle est le 4e plus gros pôle en population au Québec. C’est une région qui présente de très grandes disparités au niveau socio-économique : certains habitants sont économiquement très aisés, car ils travaillent dans la fonction publique et d’autres habitants, résidant plus loin du centre urbain de Gatineau (ville où est situé le cégep), vivent dans une grande pauvreté depuis plusieurs générations. La région étant très étendue, les acteurs constatent des problématiques régionales d'accès à l'enseignement supérieur. Selon un participant, « il y a beaucoup de gens qui ne peuvent pas se rendre jusqu'au cégep ou ceux qui arrivent à se rendre doivent commencer une vie en appartement».

Le cégep n'a pas de résidence étudiante, ce qui est problématique puisque cette absence rend plus difficile la fréquentation d’étudiants issus de groupes sociaux défavorisés ou éloignés. La pénurie de logements et le coût des loyers sont importants. Selon un participant, « C'est difficile pour ces jeunes-là de venir au cégep ». Beaucoup vont à l'Université d'Ottawa. Un étudiant qui change de cégep pour diplômer compte dans les taux de diplomation du cégep de départ, mais un étudiant qui s'en va vers l'Ontario, il est perdu. Il n’apparaît pas dans les statistiques du cégep. De plus, la fonction publique fédérale présente à Ottawa offre des emplois financièrement attractifs pour des populations non diplômées : « la nécessité d'avoir un diplôme n’était pas tout à fait la même ».

La région est le 2e ou 3e pôle d'immigration au Québec, mais elle ne bénéficie d’aucun financement régional spécial comme peuvent en bénéficier d’autres régions. Elle n’est pas considérée comme une « région éloignée ». La réalité régionale n’est pas considérée de la même façon qu'une autre réalité régionale, mais elle n'est pas traitée non plus comme Montréal ou Québec. La concertation régionale est très forte, notamment à travers la Table Éducation Outaouais, une instance régionale de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative.

Le cégep est réparti sur trois campus, deux pour l'enseignement régulier et un pour l’enseignement continu situé à 15 minutes des deux premiers. Selon un participant : « On a une drôle de réalité ».

Le cégep offre 29 programmes de formation à l'enseignement régulier. La plupart sont des programmes de formation technique. L'offre de programmes en formation continue est faible. Le cégep est reconnu pour ses programmes de santé et en administration « très populaires à cause de tous les jobs du fédéral ». Lorsque de nouveaux programmes sont offerts, à cause d'un manque d'espace, le cégep ne peut accueillir que de petites cohortes (groupe) d'étudiants. La carte des programmes s'élargit, mais le nombre d'étudiants n'augmente pas, ce qui pose des enjeux de financement des enseignants et « beaucoup de frustration » chez les enseignants qui assument des responsabilités collectives[82].

Au secondaire, les taux de diplomation sont plus fables qu'ailleurs dans la province : « Nos taux de diplomation sont 2 ou 3 % plus bas que la moyenne provinciale ». Cette différence s'explique par la grande dualité rurale / urbain en Outaouais, alors les écarts sont « énormes ». Par ailleurs, il y a de nombreux emplois de milieu rural n'exigent pas de diplôme ou des emplois de services comme conducteur de camion, qui offrent de bons salaires et qui ne nécessitent pas de diplôme d'études secondaires ou encore moins d'un diplôme d'études collégiales. C'est un cégep de 4e tour : il accepte des étudiants dont le programme et le cégep sont leur 4e choix.

Le cégep dessert une région très étendue, notamment en zone rurale. Plusieurs n'avaient pas accès à internet. Pendant la pandémie, certains étudiants devaient s'occuper de leur frère ou sœur, voire de leurs parents. Lors d'un sondage, plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils devaient faire vivre leurs parents parce qu'ils avaient perdu leurs emplois à cause de la COVID et qu'ils étaient le seul soutien financier de la famille. La capacité des étudiants à poursuivre leurs études a été un enjeu. Les étudiants n'avaient pas nécessairement un endroit adéquat pour étudier et réaliser leurs travaux scolaires. Selon un participant, « on a une image […] de l'étudiant dans sa chambre, mais ce n'est pas ça qu'on voyait là quand on voyait des étudiants qui étaient sur la table à manger avec les enfants qui couraient en arrière ».

Selon les participants, la direction est très sensible à la question syndicale enseignante. Elle consulte beaucoup les enseignants. Par contre, l'association étudiante et les étudiants se sentaient encore plus séparés de la direction lors de la pandémie, si cela était possible.

4.2 Caractéristiques de la gestion de la pandémie

Le site internet du Cégep[83] présente de nombreuses informations, notamment les rapports annuels. Selon les documents disponibles, le personnel et les étudiants sont régis, notamment, par 32 politiques et 15 règlements[84].

[82] Consultez le volet 2 des tâches enseignantes mentionné dans les conventions collectives : coordination départementale; coordination des comités de programme; activités particulières d'encadrement des étudiantes et des étudiants; diverses participations.

[83] Cégep de l'Outaouais (cegepoutaouais.qc.ca)

[84] Politiques et règlements - Cégep de l'Outaouais (cegepoutaouais.qc.ca) Page consultée le 19 décembre 2023. La page web identifie deux règlements, visiblement institutionnels, disponibles seulement en version papier : Règlement relatif au commerce, à la sollicitation et à la vente; Règlements relatifs à l'affichage et à l'affichage commercial

Selon les données déclarées au ministère, au début de la pandémie (2019-2020), le nombre total d'employés[85] était de 459 comprenant 289 enseignants, 122 membres du personnel de soutien, 32 membres du personnel professionnel et 16 membres du personnel-cadre. Ainsi, le personnel était constitué à 63 % d'enseignants, 27 % de personnel de soutien, 7 % de professionnels et 3 % de cadres.

À l'hiver 2020, 48 programmes d'études accueillaient 4 483 étudiants[86]. Le nombre de cours suivis par les étudiants et évalués par les enseignants était de 2 124. De ce nombre, 46 % des cours étaient au secteur de la formation régulière et 54 % étaient au secteur de la formation continue.

Rappelons[87] qu'en matière de réussite, des 2 124 de cours suivis à l'hiver 2020 au Cégep de l'Outaouais, 51,6 % (1 096) ont été déclarés réussis : 0,5 % à la formation régulière et 95,5 % à la formation continue. Par ailleurs, les équivalences sont à ajouter aux cours réussis. Dans ce contexte, le cégep a déclaré 20 054 équivalences et 22 202 incomplets, dont 19 740 sont des incomplets-équivalences.

Selon l'analyse des données, au Cégep de l'Outaouais à l'hiver 2020, la gestion de la pandémie se caractérise par la présentation du *Plan de reprise pédagogique* à la Commission des études du 5 mai après avoir été déposé en comité de relations de travail des enseignants. La priorité est accordée au travail et à l'enseignement à distance. La région de l'Outaouais ne pouvait pas faire face aux besoins en services de santé. Les liens avec le Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Outaouais étaient très forts. La préoccupation de la direction était d'éviter de contribuer à l'accélération de la pandémie, notamment parce que le système de santé était vulnérable. Le souci de ne pas aggraver la situation était beaucoup plus fort que dans d'autres cégeps. C'était le bien-être de toute la communauté, pas seulement de la communauté collégiale, qui était considéré. Le plan de reprise des enseignements (Hiver 2020 - Cadre de référence - volet pédagogique - Formation à distance (FAD) et moyens d'enseignement alternatifs (MEA)) met de l'avant les valeurs d'équité, d'accessibilité, de simplicité, de flexibilité, de créativité et de diversité. La reprise des cours s'est effectuée avec un début progressif à partir du 14 avril.

Concernant l'évaluation des apprentissages, suivant la directive de la direction, les enseignants doivent indiquer 45 % ou 75 % comme note chiffrée, le 45 % est transformé automatiquement en Échec et le 75 % est transformé en réussite par équivalence. Quoiqu'exceptionnel, les enseignants peuvent soumettre une note de 0 % ou de 45 % accompagnée d'une mention d'incomplet temporaire.

La commission des études adopte à l'unanimité, qu'à la fin de la session d'hiver 2020, les étudiants reçoivent, pour chacun de leurs cours menant au DEC, une mention Équivalence signifiant la réussite sans note chiffrée d'un cours ou une mention d'Échec ou d'incomplet (Procès-verbal de la Commission des études du 7 avril). Lors du conseil d'administration du 15 avril, la proposition est déposée. La direction souhaite une orientation « collège » claire et uniforme, afin d'éviter que

[85] Personnes pour lesquelles l'Équivalent à Temps Complet généré est supérieur à 0

[86] Source : MES, DGPS, DSIG, Portail informationnel, système SOCRATE, données transmises le 23 septembre 2023. Les programmes sont offerts sur deux sites d'enseignement (Cégep de l'Outaouais et Campus Félix-Leclerc).

[87] Voir le chapitre 3 concernant le cadre méthodologique.

chaque enseignant et chaque département aient à choisir entre une note chiffrée et une note non chiffrée. Selon elle, cette décision répond au meilleur intérêt de l'ensemble de la communauté collégiale. Les membres du conseil d'administration approuvent la proposition. Ceci explique pourquoi le cégep présente un taux de 0,5 % de réussite à la formation régulière.

La date limite pour qu'un étudiant dépose une demande d'incomplet sans autre justification était le 19 juin 2020, donc après la remise de note, puisque la fin de la session était le 4 juin. Ainsi, le cégep a fait une forte utilisation des assouplissements du RREC (Incomplet, Équivalence et Incomplet-Équivalence). Les enseignants disposaient d'une importante liberté académique. Les données montrent que la direction communiquait beaucoup avec le syndicat des enseignants et peu avec l'association des étudiants.

5. Le Cégep de Baie-Comeau

5.1 Description du cégep par les participants

Selon les participants de cette organisation, le Cégep de Baie-Comeau a été créé en 1971 à partir d'un collège classique appelé Séminaire de Hauterive, fondé par des religieux. Il s'appelait alors Cégep régional de la Côte-Nord. Il comprenait notamment un satellite à Sept-Îles qui est aujourd'hui le Cégep de Sept-Îles. Aujourd'hui, le Cégep de Baie-Comeau est le seul établissement d'enseignement supérieur de la région Côte-Nord.

Les activités de plein air, la nature, l'environnement sont des éléments environnementaux qui le caractérisent. Il est immergé dans un environnement forestier, entouré par le fleuve Saint-Laurent, à l'embouchure de la Manicouagan. Selon un participant : « C'est de toute beauté !».

Le Cégep est un acteur important de la vitalisation de la communauté locale et régionale. Avec ses services à la population, il est attractif et entretient beaucoup de contacts avec son environnement : les employeurs, les autres organismes, le Centre de services scolaire, etc. Il joue un rôle régional important pour la formation sur mesure des entreprises. Si les cégeps de centre urbain font face à la concurrence dans l'offre de formation, les cégeps de région n'ont pas d'autres choix que de répondre adéquatement aux besoins du milieu, car ils sont les seuls à pouvoir y répondre. La municipalité et les entreprises voient le cégep comme un acteur qui peut favoriser l'attraction et la rétention de la population.

Le fait que le cégep se situe dans une petite ville, Baie-Comeau, qui est elle-même une petite communauté, favorise les relations étroites qui existent entre chaque membre de la communauté collégiale. Les membres du cégep se côtoient en dehors du cégep à travers des activités sociales.

Le cégep fait partie des plus petits cégeps, car il accueille entre 650 et 700 étudiants. Les cohortes et les groupes d'étudiants sont petits : « Nos grosses classes, ce sont nos classes de formation générale, de 36 étudiants. Sinon, on a des classes de 10, 12, 15, 20. Donc, l'encadrement qui est offert à notre population est très personnalisé ». Il y a une grande proximité entre le personnel et les étudiants. Selon un participant, « Quand on va prendre une bière, il est fort probable que le 3/4 des gens qui sont autour de nous, c'est de la clientèle de notre collège ». Les classes sont assez restreintes, surtout en technique. C'est une ambiance très rassurante. Il y a un aspect communautaire différent que dans un milieu urbain.

Le cégep accueille beaucoup d'étudiants qui ne viennent pas du Canada. Il y a des Français, des Belges, des Africains. Le Cégep dispose d'une résidence étudiante constituée de deux immeubles, situés en plein centre-ville et à proximité du cégep, de 106 chambres réparties dans 15 appartements de 3 ou 4 chambres. Il y a également des étudiants issus du peuple innu. Ainsi, le cégep est proche de la plus grande réserve autochtone du Québec, Pessamit. Les étudiants de Pessamit font l'aller-retour chaque jour. Il y a un autobus spécial qui va les chercher, les dépose au cégep et les ramène chez eux. Si, selon certains, la population étudiante est très diversifiée, selon d'autres, il y a peu de diversité culturelle, puisque les étudiants internationaux sont principalement Français et plusieurs souhaiteraient plus de rapprochement avec les communautés autochtones afin qu'elles puissent enrichir l'expérience étudiante.

Le personnel du cégep travaille dans une seule bâtisse. Les employés et les étudiants sont facilement accessibles. En ce sens, c'est un cégep dynamique. Selon un participant : « c'est un endroit où les gens sont très réactifs, en mode solution. Mais c'est peut-être le propre des endroits qui sont menacés. Quand la survie est menacée, on ne se lamente pas, on se remonte les manches, puis on se met au travail ».

Il y a un comité social pour les employés du cégep qui organise des activités, comme des « Bières et saucisses » et le « party de Noël ». C'est un petit cégep où existe une familiarité et une proximité entre les membres du cégep et les étudiants. Le coût de la vie est peu élevé à Baie-Comeau. Les appartements ne sont pas trop dispendieux et les activités offertes par le cégep sont soit gratuites soit peu chères. « C'est un cégep très humain. Les gens ne sont pas des numéros », les membres du personnel connaissent les étudiants par leur prénom.

L'environnement géographique influence la spécificité des programmes de formation et de la population étudiante qu'ils attirent. Le programme de formation technique Techniques d'aménagement Cynégétique et halieutiques (TACH) lui est spécifique et attire des étudiants provenant de l'extérieur du Québec : « Dans nos programmes d'études, on essaie de les développer, de se démarquer, d'avoir des couleurs uniques, d'innover, de prendre notre place dans le Québec, avec notre nordicité, puis de nos réalités. Mais on en est passionné. (rire) ». Le cégep présente 14 départements d'enseignement. Le cégep se renouvelle sans cesse en proposant de nouveaux programmes, dans le but d'augmenter sa population étudiante. De nouveaux programmes s'ajoutent régulièrement comme, dernièrement, Technique policière, Technique de pharmacie et Techniques en soins préhospitaliers d'urgence. La formation continue se donne complètement à distance depuis 2015.

Il y a un centre de recherche, le Centre d'expérimentation et de développement en forêt boréale qui a, en 2021, reçu une subvention de plusieurs millions de dollars pour s'agrandir (Radio-Canada, 2021).

L'équipe de direction est composée de 10 membres, soit cinq directeurs et cinq autres gestionnaires. Elle rencontre chaque semaine le comité exécutif du syndicat des enseignants. Plusieurs mentionnent que les membres de la direction, dont le directeur des études et le directeur général, ont toujours leur porte ouverte et sont très accessibles.

Durant la pandémie, la direction des études était très proche de l'Association étudiante. L'encadrement scolaire et les services offerts aux étudiants sont très personnalisés. La

participation des étudiants à la commission des études est soulignée. Selon un participant, les étudiants n'ont jamais été « pris de haut ».

La distance avec de grands centres urbains est un enjeu. L'exode de la population est un enjeu régional : Les dernières données de Statistique Québec montrent que la Côte-Nord était une des seules régions qui avait un solde migratoire négatif, ce qu'illustre la diminution de la population. À cause de sa situation géographique, il est difficile d'y travailler sans vivre relativement proche. La rétention et l'attraction du personnel et de la population étudiante sont des enjeux.

5.2 Caractéristiques de la gestion de la pandémie face à la réussite

Il n'a pas été possible de trouver des informations pertinentes sur le site internet du Cégep[88]. Les rapports annuels du cégep n'y sont pas disponibles et il n'y a pas d'informations sur le nombre d'étudiants, sur le personnel, l'historique, etc. Selon les documents disponibles, le personnel était régi, notamment, par 21 politiques, 15 règlements, 7 procédures et 3 directives[89].

Selon les données déclarées au ministère, au début de la pandémie (2019-2020), le nombre total d'employés[90] était de 124 comprenant 66 enseignants, 39 membres du personnel de soutien, 13 membres du personnel professionnel et 6 membres du personnel-cadre. Ainsi, le personnel était constitué à 53,2 % d'enseignants, 31,4 % de personnel de soutien, 10,5 % de professionnels et 4,8 % de cadres.

À l'hiver 2020, 17 programmes d'études accueillaient 674 étudiants[91]. Le nombre de cours suivis par les étudiants et évalués par les enseignants était de 3 164. De ce nombre, 83 % des cours étaient au secteur de la formation régulière et 17 % étaient au secteur de la formation continue.

Rappelons[92] qu'en matière de réussite, des 3 164 cours/étudiants déclarés au ministère, 100 % (3 164) ont été déclarés réussis à la formation régulière comme à la formation continue. Par ailleurs, les équivalences sont à ajouter aux cours réussis. Dans ce contexte, le cégep a déclaré 289 équivalences et 617 incomplets, dont 165 sont des incomplets-équivalences.

Dans la gestion de la pandémie, à l'hiver 2020, le Cégep de Baie-Comeau se caractérise par une reprise des enseignements à distance à partir du 6 avril. Précisons que la Côte-Nord n'a pas été beaucoup touchée par la pandémie avant la vague Omicron à l'automne-hiver 2021. À l'hiver 2020 et à l'automne 2020, certains acteurs souhaitaient la fermeture de la région, d'autres non. Il y avait la crainte que le virus arrive dans la région et fasse des ravages, particulièrement dans les communautés de Pessamit qui, compte tenu de leur mode de vie communautaire, étaient particulièrement vulnérables.

---

[88] Documents institutionnels – Cégep Baie-Comeau (cegepbc.ca)

[89] Politiques et règlements – Cégep Baie-Comeau (cegepbc.ca) Page consultée le 19 décembre 2023

[90] Personnes pour lesquelles l'Équivalent à Temps Complet généré est supérieur à 0

[91] Source : MES, DGPS, DSIG, Portail informationnel, système SOCRATE, données transmises le 23 septembre 2023

[92] Voir le chapitre 3 concernant le cadre méthodologique.

La priorité a été accordée au travail et à l'enseignement en présence, et les activités en présence ont repris rapidement dans le respect des règles sanitaires. Le directeur général était en contact constant avec la direction régionale de Santé publique.

Lors de la rencontre de la commission des études du 8 mai, la direction propose des ajustements aux politiques et aux règlements locaux concernant, notamment, les mentions d'équivalence et d'incomplet, et propose la suspension du *Règlement sur la réussite*. Dans le document « Recommandation pour adoption au Conseil d'administration » qui est adopté, la direction mentionne que la mention Équivalence est réservée à des cas où l'atteinte de la compétence serait normalement constatée lors d'un stage ou d'un laboratoire et que, celui-ci ne pouvant avoir lieu, les enseignants utiliseraient un autre moyen pour juger de l'atteinte de cette compétence sans être à l'aise de chiffrer cette atteinte. En ce qui concerne la mention Incomplet, la direction indique que si le ministre a éliminé temporairement les critères menant à la mention « Incomplet », les modalités de reprise qui accompagnent cette mention demeurent. Le message précise que l'objectif n'est pas d'accorder des incomplets au plus grand nombre, mais de l'accorder aux étudiants qui vivent une situation particulière qui ne dépend pas d'eux (en situation de monoparentalité, anxiété, absence des outils nécessaires à la poursuite de la session, etc.). Les étudiants pouvaient demander un incomplet après la remise des notes chiffrées. Il y a donc eu une forte utilisation des assouplissements du RREC (Incomplet, Équivalence et Incomplet-Équivalence).

Les enseignants étaient invités à documenter chaque cas d'étudiant n'ayant pas réussi et à transmettre deux documents. L'un avec leurs résultats scolaires et l'autre avec leurs recommandations pour les incomplets. Par exemple, un étudiant qui aurait eu une note finale de 52 % aurait eu droit à un incomplet parce qu'il y avait un élément de compétence qu'il n'avait pas acquis. Il y a eu la possibilité de reprendre l'enseignement ne portant que sur l'élément de compétence non acquis. L'enseignant responsable de la reprise pouvait dire, à l'automne 2020, que l'élément de compétence était maintenant acquis : l'incomplet temporaire se transformait en réussite. Le cours était alors considéré comme réussi.

Les enseignants disposaient d'une importante liberté académique. Les données montrent qu'il y a eu une forte communication avec le syndicat des enseignants et une forte communication avec l'association des étudiants. La réflexion de la direction a dû évoluer parce que le Conseil d'administration est informé le 17 juin que « Dans les circonstances de la pandémie et afin d'être équitable envers tous les étudiants, la mention Incomplet a été attribuée à tous les étudiants ayant eu des échecs pour certains cours à la session d'hiver 2020 ». Ceci explique le taux de réussite de 100 %, à l'enseignement régulier comme à la formation continue, à l'hiver 2020 du cégep.

Mentionnons qu'à l'automne 2020, le Cégep de Baie-Comeau est le seul cégep à offrir des enseignements en présence. Employés et étudiants utilisaient des protections (lunettes de sécurité, masque, etc.), des mesures sanitaires et de distanciation (désinfection des tables, des mains, etc.). Concernant la session d'hiver 2021, la direction et l'association étudiante s'appuient sur l'importance de mettre de l'avant les relations directes avec les étudiants pour favoriser la réussite et la persévérance.

Conclusion

Le Collège de Bois-de-Boulogne, le Cégep de Sherbrooke, le Cégep de l'Outaouais, le Collège de Rosemont et le Cégep de Baie-Comeau ont tous mis en pratique des stratégies différentes pour faire face à la pandémie.

Ces stratégies sont observables au niveau des plans de mesures de reprise des enseignements à distance, des attentes explicites en matière de gestion pédagogique, à la priorité donnée au travail à distance ou en présence, à la priorité donnée aux évaluations chiffrées, à l'utilisation des assouplissements du RREC (Incomplet, Équivalence et Incomplet-Équivalence), à la possibilité, pour un étudiant, de demander un incomplet après la remise des notes, à la collaboration des acteurs et à l'implication des étudiants et de leur association dans les décisions.

Ce chapitre met en lumière cinq expériences de communautés collégiales. Si de nombreuses différences peuvent être observées à travers les données de recherche, le rapport n'en présente que quelques-unes, car elles pourraient être jugées comme des données sensibles et nous ne souhaitons pas provoquer de jugement entre les organisations et sur ces organisations. D'autres éléments seront mis en lumière dans les prochains chapitres. Ces éléments n'identifieront pas l'établissement concerné.

Chapitre 7 : LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS

Introduction

Le présent chapitre vise l'atteinte du deuxième objectif de recherche qui vise à connaître le point de vue des étudiants sur les pratiques institutionnelles qui ont eu un impact positif sur leur parcours. La plupart du temps, les participants à la recherche ont identifié les pratiques institutionnelles qui ont eu un impact négatif sur leur parcours. Nous avons donc déduit celles qui ont eu un impact positif. Il permet, également, d'identifier et de classifier les obstacles que les étudiants ont rencontrés et d'acquérir de nouvelles connaissances sur les éléments qui ont favorisé leur réussite.

Les représentants des associations étudiantes rencontrés dans les cégeps-cas ont vécu la pandémie de diverses manières, dépendamment de leur proximité avec les autres groupes d'acteurs et de leurs situations personnelle, familiale et professionnelle. Dans un premier temps, les résultats montrent comment les représentants ont été sollicités par les membres de leur association et par la direction de leur établissement. Dans un deuxième temps, ils identifient les enjeux mis de l'avant par les représentants et présentent l'évaluation de la gestion de la pandémie du point de vue de la réussite des étudiants, en identifiant ce que les étudiants ont apprécié et ce que les étudiants auraient apprécié.

Dans ce chapitre, n'ont été retenues que les informations transmises par les étudiants. Les propos des autres acteurs et les références bibliographiques ne sont mentionnés que pour confirmer des affirmations ou pour contextualiser des éléments avancés par les représentants et pour mieux les comprendre.

1. Le sentiment d'être un acteur important ou pas…

1.1 Des représentants d'association très sollicités

Le premier enjeu des associations étudiantes a été de répondre aux inquiétudes et aux questions de leurs membres : les étudiants. Selon un participant : « On sentait vraiment comme une sorte de panique un peu, une panique générale ». Les représentants d'association étudiante étaient « bombardés » de questions. Un étudiant se rappelle avoir dû appeler des étudiants qui écrivaient en panique parce qu'ils étaient dans l'incertitude sur la suite de leurs études. Certains étudiants pleuraient. Plusieurs participants mentionnent avoir fait beaucoup de « care », ils ont pris soin des autres étudiants durant la pandémie : les représentants de l'Association apparaissaient aux autres étudiants comme une « structure stable » dans le chaos.

Pendant le premier mois, certains étudiants n'ont pas eu ou ont eu peu de nouvelles de leurs enseignants ou de la direction : « Pas de son, pas d'image ». Certains enseignants ont seulement mentionné aux étudiants qu'ils n'avaient pas d'information et qu'ils les contacteraient ultérieurement quand ils en auraient. D'autres ne répondaient tout simplement pas aux messages

des étudiants. Selon un participant : il n'y a rien de plus stressant que de ne recevoir aucune réponse de son enseignant. Ce silence a « semé la panique » et a complètement désorganisé certains étudiants plus fragiles. Il a généré beaucoup d'incertitude, de questions et d'inquiétude. De ce fait, ces étudiants ont eu le réflexe de contacter l'association étudiante pour être informés.

Dans les cégeps-cas, les associations étudiantes se sont rapidement réorganisées. Les représentants étaient actifs et disponibles. Certaines associations ont été très actives sur les réseaux sociaux. Pour baisser l'anxiété de leurs membres, certaines associations ont rapidement décidé de faire des « Live Facebook ». Selon un participant, « j'étais chez moi dans ma chambre, j'ouvrais mon ordinateur, on faisait une publication « Hé! On va être là. Disponibles pendant 30 minutes pour répondre [à vos questions] » ». Selon lui, ces activités ont permis de cadrer les étudiants. Cette disponibilité a été sécurisante pour les étudiants. Toutefois, leurs actions ne pouvaient pas toucher tous les étudiants, car certains d'entre eux ne suivaient pas les réseaux sociaux de l'Association.

Selon un participant, « ça a été un peu une frustration de voir à quel point les étudiants étaient sans information ». En même temps, les employés des cégeps aussi étaient sans information. L'Association « poussait la direction » pour avoir des réponses à leurs questions, mais celle-ci ne s'engageait pas. La quête d'information a été difficile parce que les questions que les étudiants avaient étaient personnelles : « quand est-ce que mes cours vont recommencer? » « Qu'est-ce qui va se passer avec mes examens, mes stages? », « Qu'est-ce qui va se passer avec ça? ». Bien que les questions aient été principalement de nature académique, l'Association étudiante recevait beaucoup de demandes d'information sur les droits de leurs membres, sur les assurances, etc.

Dans certains cégeps-cas, la direction a, rapidement, vu à quel point l'Association informait bien les étudiants. Enseignants et direction comptaient sur elle pour informer et soutenir la population étudiante. Selon un participant, la direction et les enseignants savaient que l'association était un « outil incroyable d'informations », cela donnait du poids, « on était plus efficace qu'eux ».

À l'automne 2020, les questions posées aux représentants étaient reliées à des informations que les étudiants recevaient habituellement des employés du collège lors de leur arrivée dans l'établissement. Les nouveaux étudiants ne connaissaient pas nécessairement les attentes et les ressources pour commencer leurs études collégiales. En cas de doute, ils se tournaient vers l'association étudiante, via les réseaux sociaux. L'Association pouvait leur communiquer les informations manquantes.

Selon plusieurs participants, les étudiants étaient beaucoup plus à l'aise de poser leurs questions à l'association que de parler à un enseignant ou à un autre employé du collège. Pour un participant : « On est quand même de leur âge, on utilise les mêmes moyens de communication, donc c'était plus simple et on répondait à beaucoup de leurs questions ». Certaines directions avaient conscience du fait que les étudiants ne se confieraient pas naturellement à un employé d'un cégep. D'ailleurs, selon un participant de la direction :

> *On se doutait bien qu'il y en a quelques-uns qui [suivaient leurs cours] sur leur téléphone, qui n'avaient pas d'ordinateur, qui n'avaient pas de tablette. Mais on n'était pas en mesure de le vérifier, soit parce qu'ils ne répondaient pas,*

soit parce qu'ils nous disaient : « oui, on a tout ce qu'il faut ». Alors que ce n'était pas vrai. Mais, entre eux, ils se disent des choses qu'ils n'avoueront jamais à une direction d'école. Donc, ça a permis de régler des cas de cette façon-là. On a pu sauver quelques étudiants d'eux-mêmes. Moi, je disais à l'association étudiante : « Allez les voir, puis dites-leur qu'ils passent à tel local. Il y a du matériel qui va les attendre.

Pour certains participants à la recherche, bien qu'enrichissante, cette responsabilité a parfois nui à la réussite de leurs études et a été très épuisante. Certains ont abandonné leurs cours, d'autres ont obtenu des équivalences, d'autres ont échoué leurs cours et même ont dû signer un contrat de réussite pour la session suivante.

Un représentant étudiant a annulé tous ses cours même s'il était en phase de les réussir :

Je ne m'enlignais pas vers des échecs, je suis une personne qui performe très bien à l'école. Mais, avec toute la gestion de transmission d'information, tout le travail qu'on a eu à faire, et puis le stress de devoir être confinée. Ton stress, plus le stress [général] a fait en sorte que j'avais pris la décision d'annuler ma session.

Ce participant a demandé des incomplets permanents à tous ses cours, étant considéré encore comme un étudiant à temps plein, il avait accès aux prêts et bourses, ce qui lui a permis de poursuivre ses activités de soutien aux autres étudiants : faire les *lives* pour les étudiant.es, faire les appels, répondre aux MIO, écrire les communiqués de presse, etc. Selon lui, « dans le fond, j'ai mis ma vie « sur pause » pour aider les autres ».

Un participant ayant réussi tous ses cours mentionne que si certains enseignants ont assoupli leurs exigences, d'autres sont restés aussi exigeants. Il mentionne : « J'ai pas eu l'impression que j'ai eu des crédits gratuits, loin de là même ».

Selon plusieurs, leurs implications ont été « énormes », bien au-dessus de ce qu'un établissement est en droit d'attendre de représentants d'une association d'étudiants de cet âge. Un participant mentionne son malaise d'avoir été obligé d'être la personne de soutien, de recevoir des appels, d'écouter les étudiants pleurer au téléphone, de les consoler et de leur expliquer ce qu'ils pouvaient faire. Les représentants essayaient d'établir un cadre rassurant, dans leurs propos, parce qu'il n'y en avait pas. Selon eux, la direction ne donnait pas ou peu d'informations. Les représentants devaient répondre aux désarrois de leurs pairs, tout en devant poursuivre et réussir leur scolarité. Pour un représentant : « C'était vraiment terrible ». Cette responsabilité a pesé lourdement sur les étudiants responsables de l'association.

1.2 Des porte-paroles de groupes minoritaires

Les participants ont souvent dû être les porte-paroles des étudiants à besoins particuliers parce que les directions ne semblaient considérer que l'étudiant *lambda,* l'étudiant normal, standard, sans particularité. Dans ce contexte, certaines associations étudiantes ont mis de l'avant les cas particuliers, des sous-groupes : les étudiants-parents, les étudiants internationaux, les étudiants en situation de handicap et les étudiants performants.

Ainsi, à la demande de l'association des étudiants, certaines directions ont dû considérer le cas particulier des étudiants-parents et ont offert des accommodements à ces étudiants qui devaient prendre soin de leurs enfants en même temps que de poursuivre leurs études à distance. Cette sous-population est très importante pour certaines associations et suscite beaucoup de mobilisation de la part des autres étudiants.

Les étudiants internationaux ont également été largement mis en lumière par les associations. Ces étudiants dits « étrangers » ou « internationaux » ont été spécialement considérés par certaines associations, car ils constituaient, parfois, une part importante de la population totale étudiante et ne disposaient pas de soutien au Québec, ce qui les rendait particulièrement vulnérables. Le cas des résidences étudiantes est mentionné en exemple de problématiques particulières. Des étudiants internationaux ont été obligés de quitter leur résidence étudiante à la demande de directions de cégep. Comme dans le milieu universitaire, des associations étudiantes ont milité, elles « se sont battues », pour que les étudiants puissent rester en résidence et ne pas « être mis à la rue». D'ailleurs, selon plusieurs écrits, les étudiants internationaux ne savaient pas quoi faire et n'avaient nulle part où aller (Corriveau, 2020; Goupil, 2020; Roy-Brunet, 2020).

Concernant les étudiants en situation de handicap, tous les participants ne partagent pas la même vision. Pour certaines associations, la réussite de ces étudiants n'a pas été un enjeu pour les associations parce que cette population n'est pas visible. Pour d'autres, il fallait que les directions leur portent une attention particulière parce que c'est une population particulièrement vulnérable, surtout dans les circonstances de la pandémie.

Enfin, l'annonce de l'annulation de la cote R a créé beaucoup de flou, d'anxiété, de découragement et d'insatisfaction chez certains étudiants performants à cause de la peur de ne pas pouvoir s'inscrire dans le programme universitaire contingenté de leur choix. Pour une association étudiante, l'annulation de la cote R a été « l'allumette qui a mis le feu aux poudres ». Selon un participant, il a été difficile pour certains étudiants de mettre leurs intérêts personnels de côté, surtout pour les étudiants qui avaient eu de bonnes notes :

> *ça a joué sur la santé mentale [des étudiants]. Puis ça a joué sur le moral des troupes, parce que là tu vois tous tes efforts détruits. Tu vois que ce que tu fais en ce moment ça ne sert à rien. Donc il y a des étudiants qui ont complètement arrêté leurs cours. Il y en a qui ont arrêté de faire les travaux en disant « ça ne sert plus à rien.*

C'était une décision qui ne faisait pas l'unanimité, ni au niveau de certains cégeps ni au niveau de la Fédération étudiante.

1.3 Des responsables de l'assurance Maladie

À la suite d'une assemblée générale ou d'un référendum, une association étudiante peut décider d'instaurer un régime d'assurance Maladie (FECQ, 2022). Le cégep agit comme percepteur pour l'association et remet les sommes à l'administrateur du régime d'assurance. Lors de la pandémie, certaines associations étaient responsables du contrat d'assurance des étudiants et il fallait que l'association s'assure que tous les étudiants aient bien leur assurance ou, s'ils en avaient une autre, les étudiants devaient savoir quel assureur ils devaient contacter.

Il fallait que les responsables expliquent le système des assurances, notamment le fait que le régime est offert par l'entremise de l'Alliance pour la santé étudiante au Québec et des associations étudiantes, qu'il est facultatif bien que l'adhésion se fasse automatiquement, que les frais s'inscrivent automatiquement, qu'il s'adresse aux étudiants qui ne sont pas déjà assurés (par leurs parents ou leur emploi) et qu'il faut demander son retrait si l'étudiant est déjà couvert par une assurance, etc. (FECQ, 2022; Grammond, 2020; Macintyre, 2023).

Certains représentants ont dû eux-mêmes se former dans ce domaine afin de répondre aux questions des étudiants.

1.4 Des pourvoyeurs d'un soutien financier et alimentaire

Durant la pandémie, il y avait beaucoup d'étudiants qui avaient des préoccupations financières, car ils devaient payer leur loyer, leur nourriture, etc. Certains vivaient loin de leur famille, étaient indépendants de leurs parents, mais dépendants de leur emploi, emploi qu'ils avaient possiblement perdu avec le confinement. D'autres étaient des étudiants-parents. D'autres, encore, étaient en soutien à leur famille, car leurs parents avaient perdu leur emploi.

Avant l'instauration de la Prestation canadienne d'urgence, des associations étudiantes ont débloqué des fonds pour soutenir des étudiants. Devant cette situation, selon un étudiant, « on a donné vraiment les ressources monétaires aux étudiants ».

Dans un des cégeps-cas, l'Association a créé un programme de bourses en collaboration avec la Fondation du cégep, ce qui lui a permis d'attribuer des bourses à des étudiants dans le besoin. Dans un autre cégep-cas, elle a mis en place la distribution de paniers alimentaires pour venir en aide aux étudiants.

2. Les enjeux identifiés par les représentants

2.1 La place de l'association dans les décisions

Selon les participants, la haute direction, représentée par le directeur général et le directeur des études, est la figure de leadership dans un collège. Durant la pandémie, certains représentants d'associations étudiantes ont été impliquées par la direction de leur établissement et d'autres pas.

Certains participants ont insisté sur toute l'importance qu'avait été l'accessibilité de la haute direction. La présence d'une véritable relation de confiance a, également, été nommée. Selon ces

représentants, à partir du moment où il y a de la confiance, il était facile d'avoir de l'ouverture vers des compromis, de « mettre de l'eau dans ton vin » pour « trouver des terrains d'entente. Cette accessibilité a permis de régler les problèmes rencontrés par les étudiants rapidement, évitant les intermédiaires ou évitant que l'information ne se perde, et que la situation empire en conflit. Dans un des cégeps-cas, les représentants de l'association rencontraient chaque semaine la direction des études qui les consultait « avant » de prendre des décisions et les faisait participer aux décisions. Selon un représentant étudiant, quand les représentants sont en contact avec la direction et que des étudiants sont mécontents, comme représentant étudiant, « tu es capable de leur expliquer le processus décisionnel, parce qu'on t'a expliqué le contexte »:

> *Quand tu rentres dans le bureau du directeur des études puis il te considère comme le président de l'association étudiants, et non pas comme un étudiant lambda sur qui il a une position d'autorité, mais ça change vraiment la dynamique des réunions parce que tu n'as pas l'impression de te faire prendre de haut.*

Les discussions ont permis de ne jamais être surpris par une action de la direction, parce qu'il y avait une bonne communication. L'Association préférait passer ses messages à la direction des études directement.

Selon un participant, il a fallu que les représentants de l'Association s'imposent auprès de la direction. Quelqu'un leur avait dit : « Prenez action, faites une publication, appelez tout de suite les instances du cégep, sinon, ils vont vous mettre de côté ». C'est ce que certains représentants d'association ont fait : ils ont pris les devants, mais cela leur a demandé beaucoup d'énergie. Ils devaient trouver comment s'imposer. Si certaines associations ont été consultées par la direction à un moment ou un autre, d'autres n'ont jamais été consultées.

Selon un participant, lorsque les représentants d'une association ne savent pas ce que va faire la direction, un sentiment d'insécurité se développe chez les étudiants, créé de l'anxiété et de la méfiance. Pour les représentants d'association, dans ce contexte, il est impossible de rassurer les étudiants. Dans certains cégeps-cas, la direction n'a eu que peu de lien avec l'Association étudiante ce qui a pu contribuer à créer un sentiment de colère et de frustration chez les représentants étudiants. Un étudiant mentionne qu'il avait l'impression que la direction était davantage préoccupée par ses contraintes organisationnelles que par les étudiants. La direction oubliait de mettre l'étudiant au centre des considérations. Les participants mentionnent que la plupart des hautes directions n'ont pas de lien direct avec les étudiants. Elles déléguaient ce lien aux enseignants et à la direction qui est responsable des services aux étudiants. Selon un participant, « si je n'avais pas été dans l'asso étudiante, je n'aurais eu aucune information sur qui siège sur cette direction-là et sur ce que cette direction-là a fait pendant la pandémie ».

Bien que certains représentants aient eu le sentiment d'être écoutés, généralement, les représentants d'étudiants n'étaient pas informés de la réorganisation institutionnelle. Les étudiants ne savaient pas quand la direction se rencontrait, qu'est-ce qu'ils disaient, qui se parlait, etc. Ils ne savaient pas comment l'information cheminait au sein du cégep, « ça, c'est un peu frustrant dans le sens où on finissait par avoir les réponses parce qu'on avait quand même un interlocuteur, mais on ne savait pas d'où ça sortait, qui se parlait et tout ça ».

2.2 Faire entendre la voix des étudiants

Lors de la pandémie, et de manière générale, les participants ont mentionné que la voix des étudiants n'était pas souvent la bienvenue. Selon un participant non étudiant, il a vraiment fallu que l'association s'invite dans la majorité des débats et se fasse entendre de la direction. Il a fallu que les étudiants crient les problématiques qui étaient vécues, notamment celles concernant l'utilisation de trop nombreuses plateformes. Il n'y avait pas de standardisation, pas d'entente en ce qui concerne les étudiants-parents, les étudiants qui n'avaient pas accès à internet ou pas d'ordinateur, les étudiants internationaux, etc. Ils n'étaient pas pris en compte. Les étudiants ont eu le sentiment que la direction s'en désintéressait. Ils ont eu le sentiment que pour l'étudiant concerné, c'était : « Bah! Tant pis pour toi ». Il fallait constamment que les représentants étudiants reviennent « à la charge » en disant : « Hey! N'oubliez pas, il y a des étudiants que ça va brimer. Il y a des étudiants qui ne seront pas capables de faire ce que vous leur demandez en ce moment ». Selon certains, c'était un effort constant de ramener certaines préoccupations dans la conversation.

Selon notre analyse, de façon générale, les représentants étudiants ont peu de lieux pour faire entendre leur voix. Sur le Conseil d'administration et à la Commission des études, des étudiants doivent être présents, mais ces étudiants ne représentent qu'eux-mêmes. Ils ne sont pas obligés de faire un suivi avec l'Association ou de communiquer avec les autres étudiants. Précisions que c'est le cas de tous les membres des conseils d'administration[93].

Par ailleurs, pendant la pandémie, les canaux de communication que sont le Conseil d'administration et à la Commission des études, n'étaient pas visibles et, selon un participant, ce n'étaient pas lors de la rencontre de ces instances que se prenaient les décisions liées à la gestion de la pandémie : « C'était vraiment géré en cellules de crise, donc je n'avais pas l'impression que c'étaient des postes qui étaient clef pour porter nos revendications ». Les étudiants n'étaient pas représentés dans ces instances. Selon un participant, c'est le directeur des affaires étudiantes qui représentait les étudiants au sein des comités, car les représentants de l'association étudiante n'étaient pas invités. Le syndicat enseignant aurait préféré que la direction invite l'association. Il en a fait la demande à quelques reprises : « Je comprends qu'il fallait que ça aille vite, mais en même temps, ce n'est pas... Ça ne fait pas partie de mon rôle de défendre les étudiants ».

Au Conseil d'administration et à la Commission des études, lors de la pandémie comme lors des rencontres normales, certains étudiants se sentent écoutés, d'autres se sentent « observateurs » parce que beaucoup de points ne concernent pas les étudiants. Un participant mentionne qu'il se sentait « écouté par politesse » et avait l'impression que les membres du conseil voulaient juste passer à travers la réunion : « Je me sentais plus comme si je dérangeais plutôt que j'avais amené

[93] En vertu de l'article 17 de la Loi sur les cégeps, des étudiants du Cégep doivent être nommés sur la Commission des études conformément à l'article 32 de la Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants. Le nombre d'étudiants est fixé par règlement local. Sur le conseil d'administration, la Loi prévoit deux étudiants, l'un inscrit à un programme d'études préuniversitaires et l'autre à un programme d'études techniques. Ainsi, une association d'étudiants collégiaux accréditée peut, seule, nommer des étudiants pour siéger ou participer comme représentants des étudiants à divers conseils, commissions, comités ou autres organismes existant dans l'établissement.

une différence ». Selon un autre participant, pour la population étudiante, le Conseil d'administration et la direction ne sont pas accessibles : « beaucoup d'étudiants n'avaient pas l'impression que leurs problèmes allaient se rendre jusque-là ». Selon lui, créer un plus grand lien de proximité entre tous les niveaux de l'organisation aiderait les étudiants et leur montrerait que si un étudiant vit une situation difficile avec un enseignant, avec ses méthodes d'enseignement, d'encadrement, d'évaluation, il n'est pas obligé de subir sans rien dire, qu'il a des recours. Cela permettrait d'accroître le sentiment d'appartenance et l'implication des étudiants qui sont déficients.

Ce qui a marqué un participant, c'est que les enseignants parlaient beaucoup pendant les rencontres. Il y avait un débat important sur « comment ça allait finir ?» et « comment les cours allaient être donnés ?». Certains enseignants ne voulaient pas faire de cours à distance. Concernant les membres qui venaient de l'extérieur du cégep, un participant mentionne :

> *Je ne me souviens pas qu'ils aient fait quoi que ce soit, à part être là. Pour vrai, étant dans le CA, je ne savais même pas pourquoi ils étaient là. On dirait que c'était juste quelque chose qu'il fallait qu'ils fassent pour le CA […] parce qu'ils n'ont jamais rien amené de plus. Je pense qu'eux autres aussi, ils se sentaient comme moi. Il y avait tellement un fort lien entre les professeurs et la direction puis c'était juste entre eux-autres que ça se parlait.*

Selon un participant, durant la pandémie, le Conseil d'administration n'a pris aucune décision concernant les étudiants. Bien qu'il arrivait que des étudiants mentionnent des informations à la direction, ces éléments n'étaient pas mentionnés par la direction aux membres du Conseil.

2.3 Le respect des droits des étudiants

Durant la pandémie, plusieurs participants à la recherche ont mentionné que leurs droits n'avaient pas été respectés, plus encore, qu'ils n'avaient pas été pris en considération. Plusieurs participants ont dit observer une diminution des droits des étudiants au niveau du cégep et dans l'ensemble de la société où les étudiants sont des personnes « qui ne servent à rien », « qui n'apportent rien », « qui coûtent chers », « qui perdent leur temps », etc. Selon plusieurs, il y a beaucoup de préjugés dans la société québécoise autour du fait d'être à l'école et non sur le marché du travail, dépendant du milieu d'où les étudiants viennent. Selon un autre participant, « Par chez nous, je me fais regarder de haut parce que je suis à l'université et pis je fais rire de moi, puis je le sais que je ne suis pas une des seules personnes qui vit ça ». Avec la pénurie de main-d'œuvre, certains étudiants sentent une pression pour qu'ils aillent rapidement sur le marché du travail.

Bien que plusieurs participants aient mentionné qu'ils sentaient qu'il y avait, dans les cégeps, plus de services psychosociaux offerts aux étudiants, une volonté de s'orienter vers le développement durable, une ouverture face aux communautés 2SLGBTQIA+, les droits des étudiants ne faisaient pas partie des domaines qui avaient évolués. Bien au contraire. Selon un participant : « les enseignants et la direction s'en tapent un peu les mains ». Les participants ont mentionné ressentir une pression à l'intérieur de l'institution pour quitter le cégep, diplômer au plus vite. Selon un participant, « les services sont là pour nous faire sortir. Ils ne sont pas là pour nous accommoder pendant nos études, mais c'est pour faciliter notre parcours ». Il mentionne comme

exemple l'aide psychosociale qui est offerte dans son établissement: le personnel peut aider l'étudiant seulement si les motifs de la consultation nuisent à ses études.

Des étudiants mentionnent, également, la perte de droit par rapport aux droits des enseignants, notamment dans ce qui est indiqué dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans laquelle plusieurs articles sont considérés comme « injustes ». Les droits des étudiants seraient peu nombreux par rapport à leurs obligations, ils en seraient très peu informés. Généralement, c'est l'agenda de l'association étudiante qui présente les droits des étudiants comme il présente le fonctionnement de l'assemblée générale, les comités de l'association étudiante, les services comme la banque alimentaire, etc.

Selon plusieurs, également, la notion de « contrat » entre la direction et les étudiants semble s'être perdue, comme le lien entre la direction et les étudiants. En fait, les étudiants ne voient jamais le personnel de direction. Selon un participant :

> *Je suis sûr que je pourrais demander à n'importe qui pratiquement du cégep, personne n'a aucune idée de c'est qui le directeur ou c'est qui la directrice des études. Je sais que ce n'est pas tout le monde qui a besoin de savoir, sauf que, d'être plus proche peut-être que ça donnerait plus une image de qui s'occupe de tout ça.*

Un étudiant se souvient d'avoir géré beaucoup de dossiers avec le syndicat enseignant parce que, la plupart du temps, les étudiants qui ont une problématique, c'est avec un enseignant. Il est très rare que ce soit avec un employé non enseignant. Dans ce contexte, il y a une confrontation des droits : droit de l'enseignant versus droit de l'étudiant. C'est une situation difficile parce que l'Association, en tant que syndicat des étudiants, a toujours eu avantage à se calquer ou à être en symbiose avec le syndicat enseignant vis-à-vis de l'administration. Selon un participant, la question est : qui choisis-tu de brimer? Selon ce participant, en tant qu'étudiant,

> *tu es entendu, mais tu n'es pas écouté. Ce qu'on nous a dit à plein de moments durant la pandémie, entre autres, c'est : « Ben oui, j'entends ton problème, mais on a des profs. Les profs ont des conventions collectives puis je ne peux pas arriver à faire ça, parce que ce sont les employés puis, eux, ils ont des droits d'employés.*

Globalement, les étudiants pensent bénéficier de plus de services, mais disent avoir moins de droit et moins la possibilité d'influencer les décisions qui les concernent. Un participant reproche au système d'éducation de ne pas donner de conscience politique aux étudiants ou de conscience de leurs droits. Les étudiants entreraient au cégep comme ils entrent au secondaire : « Il y a une institution qui me gère, c'est la direction du cégep puis je n'ai pas nécessairement mon mot à dire. » Beaucoup d'étudiants ne se poseraient même pas la question : « Est-ce que je peux faire partie prenante des décisions? » alors que, théoriquement, ils peuvent participer ou prendre des décisions qui les concernent. Par contre, d'autres étudiants sont plus revendicateurs, souhaitent participer aux décisions, être interpelés et écoutés, faire partie d'une société plus juste. Ils souhaitent développer une conscience politique « un peu plus éveillée », parce qu'il y a des injustices et qu'il faut changer les choses.

2.4 La gestion des plaintes par la direction

Certains étudiants le mentionnent (et certaines directions le confirment), la gestion des plaintes déposées par les étudiants entraine souvent frustration et déception pour eux. C'est le cas en général et cela a été le cas lors de la pandémie. Les étudiants se plaignent du manque de transparence de la direction, parce qu'ils ne connaissent pas les mesures qui sont prises envers un enseignant ou tout autre employé qu'ils considèrent fautif. Certaines directions sont constamment en tension et en confrontation avec les associations étudiantes à ce sujet.

Un étudiant se rappelle d'un cas de dépôt d'une plainte à la direction : deux semaines après le dépôt de la plainte, l'étudiant et l'association n'avaient pas reçu de suivi. Après une relance, l'enseignant concerné est venu au local de l'Association pour demander quels étaient les étudiants qui avaient déposé la plainte. Les étudiants se sentaient « quasiment en danger » par rapport à cela.

Selon un participant étudiant, lors de la pandémie, comme tout était délégué aux enseignants, il était difficile de corriger des situations inadéquates. Déjà avant la pandémie, quand un étudiant déposait une plainte, son traitement prenait beaucoup de temps. Lors de la pandémie, les plaintes étudiantes ont été souvent le seul moyen d'alerter la direction sur des problématiques qu'ils vivaient, mais les suivis étaient parfois encore plus lents qu'à la normale. Selon un participant non étudiant, à l'hiver 2020, c'est quand la direction recevait une plainte étudiante qu'elle était informée d'un problème. Par exemple : « mon prof n'a pas répondu à mon MIO depuis deux semaines ». La direction contactait l'enseignant et voyait à remédier à la situation.

Selon plusieurs, les enseignants peuvent généralement faire ce qu'ils veulent sans qu'il n'y ait d'intervention de la direction. Avec la pandémie, surtout, les étudiants se sentaient encore plus séparés de la direction, si cela était possible. Les plaintes des étudiants étaient signalées au comité exécutif de l'Association qui faisait le suivi avec la direction. Globalement, « il n'y avait pas tant de rétroaction qui se faisait rapidement par rapport à ça ».

2.5 La qualité des relations avec la direction

Comme nous l'avons mentionné, certaines relations sont très bonnes entre la direction et l'Association étudiante, même si les deux ne sont pas toujours en accord. Selon un participant, il y a des enjeux sur lesquels il y avait des frottements parce que l'association se voit comme un syndicat étudiant, « on défend les droits des étudiants ». Toutefois, dans certains cégeps-cas, les relations sont très tendues. Selon un participant, durant la pandémie, c'était l'occasion parfaite pour que la direction « cache des informations », « essaie certaines manigances », « fasse passer certaines décisions sur le dos des étudiants » ou aux côtés des étudiants, mais pas nécessairement avec eux.

Dans certaines organisations, un climat de méfiance s'est installé et perdure à travers le temps. Dès leur arrivée au comité exécutif de l'association, les nouveaux membres sont prévenus : « fais attention à la direction ».

Selon un étudiant, c'est la mobilisation étudiante qui fait en sorte que la direction est sensible aux propos des représentants d'étudiants, qu'elle est plus encline à les écouter. C'est vraiment une force qui devient centrale à partir du moment où il y a des réactions dans les médias ou sur les

réseaux sociaux, ou qu'il y a beaucoup d'étudiants lors des assemblées générales. Selon un participant, c'est un argument de la direction pour ne pas prendre en compte les demandes des représentants étudiants quand la mobilisation étudiante n'est pas visible. La direction va dire aux représentants étudiants : « Oui, mais regardez, vos étudiants, ils ne sont même pas d'accord avec vous ».

Selon notre analyse, dans les cégeps-cas où les relations entre la direction et l'association n'étaient pas harmonieuses, la pandémie a amplifié le fossé parce qu'elle a ajouté beaucoup de problèmes de communication et de considération. Pour les participants, la direction ne prenait pas vraiment en compte l'avis des étudiants dans leurs décisions. Plusieurs représentants étudiants ont mentionné un manque d'écoute. Par ailleurs, selon eux, si la direction demande la présence de deux étudiants sur le Conseil d'administration, c'est parce qu'elle est obligée et non parce qu'elle veut avoir leur opinion.

2.6 La disponibilité des informations et leur compréhension

Certains représentants étudiants écoutaient les points de presse et réagissaient en direct avec les étudiants lors des points de presse du premier ministre. Toutefois, leur compétence était limitée et ils n'étaient pas toujours capables de répondre aux questions des autres étudiants. Selon un participant, il devait répondre aux étudiants qui lui posaient des questions : « J'en ai aucune idée de ce que ça veut dire non plus. Je suis un étudiant comme toi, je ne le sais pas ».

Le ministère communiquait des informations qui étaient souvent générales. Les impacts n'étaient pas clairs. Des questions propres aux situations de chacun fusaient de partout. Parallèlement, lorsque des informations étaient communiquées par la direction et par les enseignants, elles étaient souvent très théoriques. Dans un procès-verbal d'une Commission des études, un représentant étudiant souligne l'anxiété vécue par plusieurs étudiants. Il mentionne que les étudiants se sentent souvent confus, car les messages de la direction comprennent peu de détails et ne sont pas toujours compris. Plusieurs associations d'étudiants ont perçu un manque dans les communications de la direction.

Pour s'entraider, les étudiants se sont créé des groupes sur des applications de médias sociaux (Facebook, Messenger et Instagram notamment). Les représentants d'association faisaient des *Facebook Live*s. Certains enseignants les contactaient également par ce moyen. C'étaient des moyens de communication déjà en place, des médias déjà utilisés depuis longtemps, qui ne demandaient pas d'adaptation pour les étudiants.

Les associations étudiantes ont assumé une grande part des communications auprès des étudiants. Bien que les décisions importantes aient été transmises par la direction, via la messagerie MIO, ou que les étudiants aient été référés à leurs enseignants et aux Aides pédagogiques individuels quand les questions portaient sur un cours en particulier, la majorité des autres communications étaient transmises par l'association via ses réseaux sociaux.

2.7 La compétence des représentants étudiants

Selon un participant, au secondaire, il y a le Conseil étudiant qui est placé sous la direction d'un enseignant et il y a des élections chaque année, mais l'implication des élèves ne concerne que des décisions futiles, comme : « quel nombre de ballons il faut lors d'une fête? » ou « quelle sorte de

crème glacée va être servie? ». Il n'y a pas de place pour une réelle prise de décision et ce n'est pas encouragé par l'administration ou les enseignants. Les élèves ont des représentants d'année, mais ces représentants ne peuvent pas présenter des revendications d'élèves ou des problématiques vécues[94]. Un participant se rappelle :

> *au secondaire, j'ai été sur des conseils d'établissement aussi et je savais, dès le début, qu'on ne nous écoutait pas. Donc, moi, j'étais déjà dans cette perspective-là, rendu au cégep. Et rendu au cégep, je me suis rendu compte : « OK, cette fois-ci, ce n'est plus seulement un poids étudiant [symbolique]; il y a un poids politique qui se rajoute. Ça fait que c'est comme si, avant, au secondaire, on n'a pas les moyens; maintenant, on nous donne l'opportunité de le faire et on donne les moyens, que ça soit des moyens économiques, que ce soit des moyens sociaux, que ce soit des moyens de pression.*

Selon lui, les conditions sont ainsi prêtes pour qu'au niveau collégial, l'étudiant-citoyen puisse revendiquer ses droits et revendiquer de meilleures conditions d'études.

Selon un participant, mal préparés, certains représentants d'association arrivent au collégial dans un esprit de confrontation. Ils ont beaucoup de colère envers des injustices et ne savent pas l'exprimer adéquatement. Dans ce contexte, il n'est pas rare que la confrontation s'exprime envers la direction lorsqu'il y a une mauvaise communication entre les deux groupes ou un manque de discussion. Selon nous, il faudrait une véritable volonté d'écoute de la part de la direction afin d'apaiser les frustrations plutôt que de les attiser.

Selon un autre participant, encore, son intérêt pour le militantisme et le mouvement communautaire lui est venu avec la fréquentation des Maisons des jeunes. C'est ce qui l'a initié à la politique et qui lui a appris ses droits. Cet étudiant mentionne qu'il a été formé, informé, grâce à des intervenants qui venaient d'organismes communautaires comme les CALACS (centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel), etc. : « C'est là que j'ai développé ma fibre politique. Ce n'est vraiment pas au secondaire ».

Ainsi, les représentants d'étudiants mentionnent qu'ils ont dû se former à leur rôle de représentants arrivés au cégep et la pandémie a décuplé la nécessité qu'ils connaissent leur rôle et qu'ils l'assument avec compétence. Le secondaire ne leur avait pas permis de se préparer à exercer un rôle de représentation politique. Arrivés au collégial, ils ont rencontré beaucoup de

[94] Précisons qu'en respect de la Loi sur l'instruction publique, deux postes sont réservés aux élèves : les élèves de la 3e à la 5e année du secondaire qui souhaitent s'impliquer au sein du conseil d'établissement (art. 42). En septembre de chaque année, le comité des élèves ou l'association nomme les représentants ces représentants (art. 51). À défaut, le directeur de l'école préside à leur élection. Une section de la Loi (IV) porte sur le comité des élèves : en septembre, le directeur voit à la formation d'un comité des élèves qui a pour fonction de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école, la participation des élèves à leur réussite éducative et aux activités de l'école, la consultation des élèves menée par le conseil. Également, le comité des élèves doit promouvoir l'adoption par les élèves d'un comportement empreint de civisme et de respect entre eux ainsi qu'envers le personnel de l'école. Il peut faire des suggestions propres à faciliter la bonne marche de l'école aux élèves du conseil d'établissement et au directeur de l'école.

défis pour s'organiser politiquement. De façon générale, le temps passé au cégep est court[95] et la somme des apprentissages à acquérir est très importante. Plusieurs mentionnent l'importance des employés permanents de l'Association qui permettent d'assurer une information et une formation des représentants.

2.8 La poursuite des enseignements à distance

Dans la majorité des cégeps-cas, lorsque les directions ont annoncé la reprise de l'enseignement à distance, elles ont délégué les décisions pédagogiques aux enseignants qui étaient libres de s'organiser comme ils le souhaitaient. Selon un participant, les directions et les enseignants n'arrivaient pas à s'entendre et c'est ce qui a conduit à la décision de la direction de « déléguer ça aux professeurs ».

Les enseignants n'avaient pas de plateforme spécifique pour enseigner : « C'était juste genre « bah appelez-vous sur Zoom, faites le cours » » alors que plusieurs cours nécessitaient un apprentissage en présence. Au début, il n'y avait pas d'outils pour se connecter à distance, pour utiliser les logiciels spécifiques aux cours. C'est une semaine ou deux après la reprise de l'enseignement que les étudiants qui le pouvaient ont pu se connecter à distance sur leur téléphone intelligent ou sur leur ordinateur. La communauté collégiale n'était pas prête pour l'enseignement à distance. Elle n'était pas équipée pour cela, n'avait pas les outils pour travailler à distance. Il y a eu beaucoup de problèmes technologiques.

Un participant se rappelle que, le premier signe d'un de ses enseignants, l'informait que le plan de cours était modifié. Les attentes de la fin du cours étaient modifiées et l'étudiant devait rédiger un résumé. Par MIO, l'enseignant a transmis, « des petits cours enregistrés vite, vite ». Beaucoup d'enseignants n'étaient pas outillés pour s'adapter à ce changement-là. Pour un participant : « J'ai eu des profs qu'on n'a plus entendu parler, durant la session. Donc, il nous a transmis des informations par écrit, puis ça a été ça ». Certains enseignants ont repris contact lors de leur prestation de cours par vidéo en direct, d'autres enseignants se rendaient disponibles pour des rencontres à distance avec les étudiants qui le demandaient.

D'autres enseignants ont adapté leur enseignement et ont été très disponibles pour les étudiants. Selon les participants, les enseignants qui connaissaient bien l'informatique ont été rapidement efficaces et opérationnels pour enseigner à distance. Ce type d'enseignants « savait bien utiliser un ordinateur, tout simplement ». Ainsi, certains enseignants manquaient d'habileté : des enseignants activaient le mode « mute » pendant leur cours, ne savaient pas comment donner la parole à un étudiant, etc. Un participant a eu l'impression que les enseignants n'avaient jamais eu de formation en tant que telle pour utiliser les plateformes : « Ils n'en avaient certainement pas eu une pendant le mois avant qu'on recommence ». Par exemple, un participant raconte : « Il y avait des professeurs qui n'avaient jamais utilisé Zoom. Il y en a qui n'avaient jamais utilisé d'ordinateur de leur vie, quasiment. Donc, ce n'était pas tant de leur faute ».

Selon un participant, certains cours, dont des stages, ont été considérés comme « Réussis » sans évaluation, parce que les enseignements ne pouvaient plus se donner pour diverses raisons : « j'ai

[95] Deux ans au secteur préuniversitaire, trois ans au secteur technique et des durées variables, mais plus courtes, à la formation continue

eu un stage puis un cours que j'ai juste eu « réussite » sans rien faire [D'autres étudiants ont dû réussir tous leurs cours] Dans un sens, ça crée une inégalité par rapport à ça, parce qu'il y en a qui l'ont fini plus facile ». Certains cours ont tout simplement été annulés.

2.9 Le bien-être des étudiants

Dès l'annonce de la fermeture des établissements, de nombreux étudiants se sont sentis déconnectés et, lors de la reprise des enseignements à distance, ils se sont sentis submergés d'informations, parfois contradictoires. C'étaient essentiellement les discussions entre l'enseignant et l'étudiant qui amenaient des accords.

Selon un participant, « Beaucoup de monde ont été un peu déçus du cégep, de comment ils ont fait ça. Parce que ça se sentait comme si « Qu'est-ce que vous avez fait pendant [les semaines d'arrêt]? Pourquoi ça a pris autant de temps que ça avant qu'on recommence? ». Pour plusieurs, le bien-être des étudiants était pris en compte par la direction, mais ce n'était pas leur priorité. Selon un participant, « Le meilleur point qu'ils ont amené, c'était justement l'affaire de réussite ou échec, mais ça, ça ne venait même pas juste d'eux autres ». Certains étudiants ont eu « Réussite » dans leur bulletin, sans savoir à quoi cela correspondait :

> *j'ai juste eu « R » comme résultat et non une note vraiment qui veut dire grand-chose. C'était une fin de session vraiment coupée court, puis je me souviens encore de ma dernière présentation du projet synthèse qui était comme la dernière chose que je présentais. Les profs étaient comme tout émotif parce que c'était la dernière fois qu'on se voyait, en 3 ans, « mais là, il faut qu'on parte parce qu'on a une autre présentation » et that's it. Fini mon cégep.*

Dans certains cas, les étudiants ont reçu un message concernant les mentions qui allaient apparaître sur leur bulletin scolaire : une note ou la mention Équivalence ou la mention Échec ou la mention Incomplet. Selon un participant, les messages contradictoires de la direction et des enseignants ont créé beaucoup de confusion parce que les étudiants ne savaient pas exactement quel système allait être mis en place par la direction.

Dans un cégep-cas, les étudiants ont appris qu'ils pouvaient demander un incomplet deux ou trois semaines avant la fin de session. Certains ne savaient pas qu'ils avaient cette possibilité. Un participant mentionne qu'il aurait dû faire une demande d'incomplet parce que l'hiver 2020 a été « la pire session de sa vie ». Il aurait dû ne conserver que les cours pour lesquels il avait de bonnes notes. Toutefois, lorsqu'il a transmis sa demande, il était trop tard pour lui.

3. Ce que les étudiants ont apprécié ou auraient apprécié

3.1 Moins de plateformes informatiques

Selon un participant, le choix de la plateforme d'enseignement était de la responsabilité de l'enseignant :

> *c'était tellement rendu ridicule, à un point, c'était : un enseignant c'était Teams, l'autre c'était Moodle, l'autre c'était Zoom, l'autre c'était asynchrone donc c'étaient des enregistrements de capsules qu'on allait chercher. Il y en a, que c'était comme aller chercher tel manuel à telle place dans tel site en ligne. C'était une courtepointe de cours, si je peux faire une image.*

Selon un autre participant, il peut toujours y avoir des débats sur « quelle plateforme est la meilleure? Quelle méthode est la meilleure? Est-ce que l'enseignement en ligne est meilleur? », mais une chose sur laquelle tous les étudiants étaient d'accord, de manière unanime, c'était que le nombre de plateformes était trop important. Avoir six plateformes à connaitre, à utiliser, c'était trop. Selon ce participant, les enseignants auraient dû se concerter et privilégier moins de plateformes informatiques. La diversité des plateformes a été reprochée par les associations d'étudiants aux directions avec plus ou moins d'écoute.

Selon les participants, les directions répondaient toujours : « liberté académique ». Elles disaient qu'elles n'avaient pas le pouvoir de contrôler ce que les enseignants utilisaient pour donner leurs cours, que la décision relevait de l'autonomie des enseignants. Pour certains participants, la liberté académique des enseignants a été privilégiée aux conditions de réussite des étudiants.

L'utilisation de moins de plateformes aurait aidé certains étudiants à mieux réussir leurs cours, à baisser le stress et l'incertitude. Les étudiants inscrits aux services adaptés étaient particulièrement vulnérables devant la multiplicité des environnements informatiques.

3.2 Plus de cours enregistrés

Certains étudiants étaient très anxieux, vivaient difficilement le confinement, devaient travailler, etc., et il était difficile, pour eux, de suivre des cours en mode synchrone, c'est-à-dire qu'enseignant et étudiants partagent le même espace-temps. L'asynchrone « a vraiment plus d'avantages pour toutes les personnes qui sont déjà, de base, désavantagées ». Les forums de discussions sont très appréciés, car ils sont considérés comme des outils déjà connus, comme des commentaires Facebook. Selon un participant, c'est déjà un mode de communication que les étudiants sont habitués d'utiliser. Tout le monde commente. Tout le monde s'écrit. Il s'interroge : « Pourquoi ne pas continuer avec le moyen utilisé ? L'utiliser dans une sphère, en tout cas, pour venir pallier. C'est déjà utilisé, donc pourquoi pas utiliser quelque chose qui est déjà fonctionnel, que notre génération a déjà adhéré, dans d'autres sphères? ».

Pour plusieurs, l'enseignement synchrone aurait pu être avantageux pour les étudiants s'il n'était pas magistral, si le cours créait vraiment un environnement différent d'un cours habituel, mais en ligne. Beaucoup de cours à distance sont restés en mode magistral. Les étudiants étaient obligés d'être à une heure précise avec un enseignant en vidéo qui donne son cours parfois pendant

quatre heures d'affilées. Même avec des pauses, la concentration était un enjeu. Les conditions de réussite n'étaient pas optimales.

Dans un des cégeps-cas, selon un participant, l'association demandait à ce que les cours soient enregistrés et qu'ils soient envoyés aux étudiants qui étaient en isolement. Selon un participant, le syndicat des enseignants s'y opposait pour des raisons de propriété intellectuelle.

Nombreux sont les participants qui préféraient l'enseignement asynchrone ou synchrone enregistré. Ces modes d'enseignement ont favorisé leur réussite et ont permis de sécuriser les étudiants, en leur laissant la possibilité de concilier leurs études et leur famille ou leur travail, et en permettant aux étudiants qi ne disposaient pas de bonnes conditions d'études à distance de s'organiser en limitant les contraintes qu'imposent l'enseignement synchrone.

3.3 Plus de pédagogie active

Il y a diverses manières d'être actif dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Toutefois, si certains enseignants utilisent des pédagogies actives, d'autres ont un mode d'enseignement qui rend les étudiants passifs, même dans un cours en présence. Selon un participant, même en dehors de la pandémie, « c'est encore beaucoup magistral. Le prof, un PowerPoint. Le PowerPoint en avant. Il y a peu d'interventions des étudiants. Il y en a plus en présidentiel qu'en asynchrone, mais, en synchrone, la différence, elle est vraiment minime. Habituellement, il y a zéro intervention ».

Selon certains, avec l'enseignement à distance, la passivité des étudiants s'est accrue lors des prestations de cours. Pour se soutenir et rendre leur apprentissage actif, certains étudiants se sont organisés seuls pour rétablir des liens entre étudiants, leurs « collègues », et retrouver de la collégialité dans l'apprentissage. L'interaction entre les étudiants, particulièrement dans un cours asynchrone, se retrouvait dans les échanges entre étudiants, à travers les forums de discussions dans les plateformes ou les groupes classes créés par les étudiants sur Facebook pour s'entraider dans la réalisation des travaux scolaires.

Un participant mentionne qu'il a été content de revenir en classe, mais qu'il s'est rendu compte que son intérêt concernait deux raisons qui n'étaient pas en lien avec l'enseignant et son enseignement. D'une part, l'environnement de classe lui permettait de mieux se concentrer, car il y avait moins d'interférences et de distractions. D'autre part, la présence des autres étudiants était centrale dans son expérience d'étudiant.

Selon des participants, pour tous les cours, les activités d'enseignement engageant une pédagogie active ont été préférées aux enseignements magistraux.

3.4 Conservation d'une plage horaire commune

Durant la pandémie, de mars 2020 à l'hiver 2021, au niveau du cheminement scolaire, dans certains cégeps-cas, il n'y avait pas de plage horaire commune réservée dans l'horaire des étudiants pour les assemblées de l'association étudiante. En conséquence, les rencontres entre tous les étudiants de l'organisation étaient impossibles et rendaient l'atteinte du quorum encore plus difficile qu'à l'habitude.

Certaines associations ont eu de la difficulté à prendre certaines décisions, quant au budget par exemple, et ce manque de plage horaire commune a parfois empêché la tenue même des activités de l'association.

Selon des participants, la direction devrait toujours prévoir une plage horaire commune réservée dans l'horaire des étudiants pour les assemblées de l'association étudiante.

3.5 Plus fort leadership de la part de la direction

Nous l'avons mentionné, pour les participants ayant le mieux vécus la pandémie, l'association étudiante était consultée et avertie à l'avance des décisions de la direction, ce qui a permis de faciliter les communications avec les représentants étudiants et de rassurer les étudiants. Le personnel était accessible, malgré la distance. Il était possible de transmettre des demandes aux bonnes personnes, selon le cas. Ces représentants d'étudiants ont apprécié le leadership des directions qui les ont spontanément contactés et les ont impliqués rapidement dans les prises de décisions, les ont considérés comme des partenaires à part entière en les tenant informés et en leur expliquant la situation et la complexité de celle-ci. Pour les participants ayant le moins bien vécu la pandémie, les directions n'ont pas assumé le leadership qu'ils espéraient et ont laissé aux enseignants une liberté académique pleine et entière face aux étudiants.

Durant les deux semaines d'arrêt, dans certains cégeps-cas, il n'y a pas eu de lignes directrices claires de la part de la direction. Selon un participant, « tout le monde faisait un peu sa recette, à sa manière de faire ». Certains étudiants ont senti que le personnel était désorganisé. Certains étudiants auraient aimé que la reprise des activités des établissements soit mieux organisée. Ils auraient aimé être consultés : « consultez-vous, faites un plan de match réel ». Selon un autre participant, notamment, il manquait de ressources, de travail d'équipe, d'écoute et de concertation.

Selon des participants, un leadership fort de la part des directions tenant compte du point de vue des étudiants et de leur représentant est essentiel dans la gestion d'une pandémie.

3.6 Plus de reconnaissance de l'engagement étudiant

Pour certains participants, la pandémie a été l'occasion de sauvegarder les droits des étudiants et leur bien-être, dans la mesure de leurs possibilités. Selon plusieurs, les représentants étudiants ont été très engagés durant la pandémie[96]. Toutefois, rares sont les participants qui ont mentionné que leur engagement, comme représentant étudiant, avait été souligné et valorisé dans leur établissement.

Dans un cégep-cas, il y avait la direction et le syndicat des enseignants en haut des prises de décision, chacun reconnaissant l'engagement de l'autre et se félicitant. L'Association étudiante était en bas. Selon un participant, il aurait fallu plus de communication directe avec les étudiants

[96] Mentionnons que l'engagement est une valeur importante à l'enseignement collégial. En ce sens, un étudiant peut demander que son implication étudiante soit mentionnée à son bulletin d'études collégiales. Cette demande peut viser le domaine politique pour un engagement qui vise la défense des droits et des intérêts des étudiants. URL (2024-01-22) : Obtenir une mention de reconnaissance sur votre bulletin d'études collégiales | Gouvernement du Québec (quebec.ca).

pour qu'ils puissent s'engager dans les décisions. Les enseignants étaient en lien avec la direction et se parlaient entre eux, mais « les étudiants, on recevait juste qu'est-ce qui se passait aux semaines sans avoir trop d'informations entre. Puis enfin, c'est ça qui a causé le plus d'inquiétudes par rapport à ce qu'il aurait pu se passer ».

De l'avis de plusieurs, les directions d'établissement ont un travail à faire pour ne pas invisibiliser le travail de l'association étudiante. Elles devraient valoriser l'association, la reconnaitre comme une porte-parole des étudiants, comme un partenaire. Un participant mentionne l'exemple d'une association qui a mis en place une banque alimentaire pour les étudiants dans le besoin. Or, lors des portes ouvertes, le personnel prenait les activités de l'association à son compte en disant que « le Cégep offrait la Banque alimentaire ». Pour les participants, cela crée un sentiment de riposte, de colère, de : « on doit se battre contre le cégep pour se faire connaître ».

Selon des participants, la direction devrait reconnaitre et rendre visible les acquis et les privilèges qu'une association étudiante créé pour les étudiants et pour l'organisation.

3.7 Plus d'information concernant la Cote R

La cote R, la cote de rendement au collégial, est un très bon prédicteur de la réussite à l'université (Bureau de coopération interuniversitaire, 2022) et elle sert bien la sélection des étudiants lors de leur admission dans des programmes universitaires contingentés. Ainsi, plus un étudiant a une cote R haute, plus il a une chance de réussir des études universitaires et donc d'être admis.

Durant la pandémie, la suppression de la cote R par le ministère a créé beaucoup d'anxiété et de découragement chez les étudiants les plus performants. Généralement, les étudiants pensent que la cote R est une responsabilité des organisations collégiales, ce qui n'est pas le cas. Mal informés, les étudiants ont cru qu'ils ne pourraient pas intégrer le programme universitaire de leur choix. Selon des participants non étudiants, des acteurs universitaires auraient dû communiquer très rapidement le processus que les universités mettaient en place pour remplacer la cote R dans leur processus d'admission.

Selon certains participants, une révision du mode de calcul de la cote R et une formation sur la cote R à l'entrée du cégep seraient à préconiser. Selon d'autres, la cote R devrait disparaitre, tout simplement. Lors de son abolition, lors de la pandémie, les étudiants auraient dû être mieux informés et sécurisés.

3.8 Plus de consultation des étudiants

Nous l'avons mentionné, les directions ont administré des sondages auprès des étudiants. Certains servaient à connaitre le matériel informatique dont les étudiants disposaient, la connexion internet dont ils disposaient, la qualité de la santé mentale des étudiants, etc.

Plusieurs participants ont mentionné que les directions n'avaient pas communiqué aux étudiants les résultats de leurs sondages et que cela aurait été apprécié qu'elles le fassent. Par ailleurs, les

études et publications de la fédération étudiante (FECQ) leur ont semblé beaucoup plus importantes que les études internes non publiées.[97]

Selon plusieurs, des étudiants ont été appelés pour leur demander comment ils allaient. Le contact a duré une dizaine de minutes. Selon l'un d'eux, « La mesure, moi, je dis qu'elle était mignonne. Ah, c'est une belle marque d'attention. C'est *cute* ». Le réflexe de la part des étudiants était de se méfier de cet appel entrant : « Waouh. Numéro inconnu, c'est quoi ça? ».

Dans certains cégeps-cas, ce n'était pas une personne formée en soutien qui a contacté les étudiants, c'était une personne de l'administration. Pour les participants, ce n'était pas une personne qui donnait l'impression que l'étudiant pouvait avoir une discussion. Elle ne semblait pas outillée pour soutenir l'étudiant en détresse, pour être en relation d'aide. Selon un participant, « j'ai eu l'impression, entre autres, que je prenais de son temps, mais elle était gentille-là, mais j'ai quand même eu l'impression de prendre son temps justement parce qu'elle m'a dit « Oh tu sais, j'ai d'autres appels à faire » ». Selon un autre participant, il y a eu un mème qui a circulé pour signifier le ridicule de certains sondages. C'était un chien qui avait l'air perdu... Pour les étudiants, cela illustrait le fait que : « Le cégep a passé un questionnaire en ligne pour savoir si les étudiants avaient accès à internet (rire) ».

Selon des participants, lors d'une pandémie, les directions gagneraient à consulter davantage les étudiants, à améliorer leurs pratiques en matière de sondage, à s'inspirer des travaux de la fédération étudiante et à publier les résultats de leurs sondages pour les rendre publiques.

3.9 Plus de services et de soutien à la réussite

Selon plusieurs participants (étudiants et non étudiants), à la session d'hiver 2020, les services d'aide n'étaient plus disponibles. Un participant se rappelle :

> *j'ai eu zéro communication reçue, zéro communication de MIO, disant « les centres d'aide en sciences humaines continuent leurs services. Si vous avez besoin d'aide, contactez telle personne, numéro de téléphone ». Ça, ça n'a pas été fait, donc après ça, il ne faut pas se surprendre que les étudiants aient arrêté d'y aller. Je veux dire, on avait l'impression que le cégep était mort.*

Selon un participant, dans un des cégeps-cas, le service du cégep ne prenait plus de nouveaux étudiants. C'était : « On garde nos rendez-vous habituels en distance. On n'en prend pas de nouveau » pour une bonne période. Ensuite, il y a eu une ligne téléphonique sur laquelle les étudiants pouvaient laisser un message et ils étaient contactés. Ensuite, il y a eu le sondage. Des employés appelaient les étudiants pour prendre des nouvelles.

[97] Notamment, le document *Sauver les sessions et ne laisser personne derrière* (FECQ, 2020d), présenté au Congrès extraordinaire du 23 mars, a très tôt, alerter les pouvoirs publics sur la nécessité de disposer de directives claires et spécifiques aux organismes concernés. Comme autres documents, mentionnons également, le rapport de l'enquête nationale *Derrière ton écran* (Veilleux et collab., 2021), les *Recommandations en vue de la session d'automne 2021* (FECQ, 2021b), l'avis sur *Les cégeps au temps de la COVID-19* (FECQ, 2020b), l'avis sur l'*État de situation sur l'enseignement à distance* (FECQ, 2020a).

Selon un participant non étudiant, les professionnels qui avaient l'habitude de travailler avec les étudiants ont eu beaucoup moins de travail. Les étudiants se sont un peu démobilisés dans leur démarche psychothérapeutique et sont rarement revenus consulter en présence. Il restait moins d'étudiants jusqu'à la fin mai parce que, de toute façon, naturellement, le nombre d'étudiants décline en fin de session. Les étudiants avaient moins de défi personnel, au niveau de l'anxiété, de l'évitement, etc. Le personnel de soutien psychosocial a été peu sollicité. Le 1er mars étant passé, date de dépôt des demandes d'admission à l'université, beaucoup d'autres professionnels étaient moins sollicités. Les services aux étudiants essayaient d'organiser des activités à distance.

Ainsi, nombreux ont été les étudiants qui ont fui les services d'aide, surtout les étudiants déjà marginalisés. Les services n'allaient pas à la recherche de ces étudiants qui semblent avoir été perdus de vue. Beaucoup d'étudiants ont créé leurs propres outils d'aide. La direction s'est concentrée sur l'aide aux enseignants, mais les outils d'aide aux étudiants ont été, selon les représentants, pratiquement inexistants. Les étudiants ont dû s'organiser seuls.

Selon plusieurs participants, la direction devrait valoriser davantage le service qui s'occupe des étudiants à besoins particuliers et donner plus de ressources pour offrir des services aux étudiants durant une pandémie. De façon générale, elle gagnerait à valoriser les étudiants cachés, invisibles, les étudiants en situation de handicap, les étudiants en difficultés d'apprentissage. Même s'ils peuvent être considérés de plus en plus équitablement par le personnel des cégeps, ces étudiants apparaissent moins valorisés que les autres étudiants.

3.10 Ouverture des caméras facultative

Dans certains cégeps, il y a eu de véritable lutte entre enseignants et étudiants au sujet de l'ouverture des caméras (confirmé par plusieurs autres participants). Nous y reviendrons dans le chapitre concernant les débats. Pour plusieurs participants, l'obligation imposée aux étudiants d'ouvrir leur caméra recouvrait « beaucoup d'enjeux au niveau de la confidentialité. Il y avait des cours qui étaient enregistrées par les enseignants, par d'autres étudiants, etc. Cela a vraiment été un enjeu ». Certains participants mentionnent : « on s'est battu jusqu'à la fin ».

Comme nous le verrons, l'ouverture des caméras a fait l'objet d'une lettre fédérative. Cédant à la pression des enseignants, certaines directions ont rendu l'ouverture des caméras obligatoire au grand dam de certaines étudiants et associations. Dans certains cégeps, les enseignants pouvaient considérer un étudiant comme étant absent si sa caméra était fermée. Précisons qu'un participant non étudiant a d'ailleurs mentionné qu'il ne répondait pas aux questions des étudiants qui n'avaient pas leur caméra ouverte. Aux dires de certains participants, des représentants étudiants se sont désengagés des instances du cégep, notamment au conseil d'administration et à la commission des études, et les relations sont devenues plus tendues avec la direction et les enseignants. Il arrivait que l'association refuse les demandes de rencontres avec la direction à partir de ce moment.

Des participants mentionnent que des étudiants ont eu des échecs parce qu'ils ont abandonné leur cours parce qu'ils n'étaient pas à l'aise d'être filmés ou parce que leur contexte familial ne leur permettait pas d'ouvrir leur caméra. Les associations ne voyaient pas positivement l'obligation d'ouverture de la caméra de l'étudiant, d'autant que cette ouverture s'avérait parfois plus dérangeante pour la classe.

Selon les participants, l'obligation d'ouverture des caméras a entrainé des exclusions de cours. Les attentes des enseignants étaient très diversifiées et cela a créé beaucoup d'inégalités : certains étaient très sévères et cela a occasionné plusieurs situations problématiques. Selon un participant, l'internet a lâché pendant qu'un étudiant faisait un examen à distance. L'enseignant a évalué son examen en mettant un 0 %. Ainsi, cette obligation a eu un impact sur la réussite et la persévérance des étudiants durant la pandémie.

Selon des participants, l'ouverture des caméras devrait être facultative et laissée à la discrétion des étudiants durant une pandémie.

3.11 Suspension des contrats de réussite

Durant la pandémie, certaines directions n'ont pas modifié le règlement institutionnel concernant les responsabilités des étudiants envers leur réussite et ont continué à faire respecter l'obligation, pour les étudiants, de réussir un certain nombre de cours pour pouvoir rester inscrits dans le programme d'études. Un participant mentionne que, dans son établissement, la direction a continué de faire signer des contrats de réussite[98]. Le protocole devait être appliqué, pandémie ou pas. Faire signer un contrat de réussite, en temps de pandémie, n'avait pas de sens pour certains étudiants. Cette situation a été vécue très négativement par certains et a eu un impact sur la motivation et la santé mentale des étudiants concernés.

À la fin d'une entrevue, nous avons demandé à un participant visiblement encore très perturbé par ce qu'il avait vécu dans son cégep, quel message il aimerait passer. Voici sa réponse :

> *en tant qu'étudiant qui a été affecté par la pandémie, si je peux poser une question à ces gens… Je sais que l'API[99] m'a expliqué pourquoi, et tout ça, mais je ne suis pas convaincu. Pourquoi vous avez gardé le contrat de réussite dans un contexte pandémique exceptionnel? Vous trouvez ça logique que cela donne plus de stress pour des élèves qui ont déjà de la difficulté et maintenant qu'ils doivent travailler plus? Ce serait le contraire de la réussite parce que vous donnez plus de stress.*

Selon des participants, le règlement institutionnel concernant les responsabilités des étudiants envers leur réussite devrait être suspendu et les contrats de réussite ne devraient plus être signés durant une pandémie.

3.12 Suspension de l'évaluation de participation et de l'obligation de présence

Plusieurs PIEA et règlements liés à la réussite identifient des responsabilités envers les étudiants, dont la présence aux cours. Dans le contexte de la pandémie, certains enseignants ont maintenu, comme à la normale, leur exigence concernant l'obligation de présence aux cours.

---

[98] Normalement, les étudiants qui ont échoué au moins la moitié de leur cours doivent signer un « contrat de réussite » (Leduc, 2018; Paquette et collab., 2024). Ces contrats engagent l'établissement et l'étudiant dans le cadre d'un règlement local.

[99] Généralement, c'est un personnel professionnel, un Aide Pédagogique Individuelle (API), qui signe le contrat avec l'étudiant au nom du cégep.

Des participants étudiants [confirmé par des participants enseignants] ont mentionné que certains enseignants ne permettaient pas l'accès aux évaluations aux étudiants qui avaient eu des absences aux cours. Pour plusieurs participants, cette obligation de présence aux cours a été nuisible pour la réussite et la persévérance des étudiants, car elle a entrainé des échecs ou des incomplets par abandon et un sentiment d'injustice[100].

Selon des participants, les articles des politiques institutionnelles des apprentissages concernant l'obligation de présence aux cours devraient être suspendus durant une pandémie.

Conclusion

Les entrevues réalisées avec des représentants d'associations étudiantes à l'hiver 2020 permettent de mettre en lumière une partie de leur vécu, de leurs impressions et de leurs réactions.

Les résultats montrent que les représentants étudiants ont apporté un soutien essentiel aux membres de leur association et à certaines directions d'établissement, dans l'information et le soutien apporté à la communauté étudiante. Ainsi, les associations ont très souvent été des porte-paroles de sous-populations étudiantes minoritaires tels que des étudiants parents, des étudiants internationaux, des étudiants en situation de handicap et des étudiants performants. Elles ont également apporté un soutien concernant l'assurance maladie des étudiants. Les associations ont apporté un soutien financier et alimentaire à des étudiants les plus démunis. Bien que certains aient adoré leur expérience, la grande majorité des participants mentionnent que leur implication auprès de leurs pairs a été trop importante, bien au-dessus de ce qu'un établissement est en droit d'attendre de représentants d'une association étudiante de leur âge.

Les obstacles identifiés par les participants étudiants et classés sous forme d'enjeux concernent la place de l'association étudiante dans les décisions, l'écoute des étudiants par la direction, le respect des droits des étudiants et, notamment, la gestion des plaintes, la qualité des relations avec la direction, la disponibilité des informations et leur compréhension, la compétence des représentants étudiants, l'accessibilité des services et le bien-être des étudiants.

En ce qui concerne la réussite des étudiants, les participants ont identifié plusieurs éléments qu'ils ont appréciés et qu'ils auraient appréciés. Mentionnons l'utilisation de moins de plateformes

[100] Les cégeps ont, généralement, dans leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, une mention sur l'évaluation de la participation et l'obligation de présence des étudiants dans le cadre d'un cours et les indications portent grandement à interprétation. Dans les politiques consultées, il apparaît que d'un côté, elles mentionnent qu'un enseignant ne peut pas empêcher l'accès à une évaluation sommative pour cause d'absences répétées. D'un autre côté, de nombreuses exceptions peuvent être invoquées à cette règle et l'obligation de présence peut être inscrite au plan de cours. Précisons que le *Règlement sur le régime des études collégiales* stipule que (art. 27) l'apprentissage est évalué pour chaque cours et pour l'ensemble du programme et la note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours, définis comme les compétences, habiletés ou connaissances, à acquérir ou à maîtriser, d'un cours. La présence à un cours n'est pas un objectif et ne devrait pas être considérée lors de l'évaluation de l'étudiant.

informatiques, plus de cours enregistrés, plus de pédagogie active, une plage de disponibilité commune accordée aux étudiants, un plus fort leadership des directions, plus de reconnaissance de l'engagement étudiant, plus d'information concernant la suspension de la cote R, des sondages mieux ciblés auprès des étudiants, plus de soutien à la réussite, une ouverture des caméras facultative, une suspension des contrats de réussite et une suspension de l'évaluation de la participation et de la présence aux cours, ont été mentionnés.

Les résultats montrent, également, que d'un cégep à l'autre, dépendamment des organisations, les expériences étudiantes se sont vécues très différemment. D'une part, certains représentants disent avoir beaucoup appris de leur expérience lors de la pandémie et en ressortent grandis. Ces représentants ont tous la caractéristique de s'être sentis écoutés et considérés par la direction de leur établissement. Ils ont eu la perception que leur avis comptait dans les décisions, que les informations qu'ils apportaient faisaient une différence, que le bien-être des étudiants était considéré. D'autres, par contre, ont ressenti beaucoup de colère et de frustration face au manque de considération des directions. Pour ces représentants, l'étudiant n'était pas au centre des préoccupations.

Chapitre 8 : LES DÉFIS ET LES ENJEUX

Introduction

Le présent chapitre vise l'atteinte du deuxième objectif de recherche qui est d'identifier et de classifier les obstacles rencontrés et les solutions mises en place par les acteurs. Pour ce faire, les entrevues réalisées avec les participants ont permis d'identifier et de classifier les obstacles et nous les présentons en termes de défis et d'enjeux. Mentionnons qu'ils ont été extrêmement nombreux et que seuls les principaux ont été retenus dans le présent rapport.

Les entrevues ont été analysées et le contenu catégorisé en fonction des grands thèmes récurrents. Dans le présent chapitre, les catégories sont présentées de façon à exposer ce qui a préoccupé les acteurs dans les cégeps, à partir de l'annonce de la fermeture des établissements jusqu'à la fin de l'année 2020.

1. Continuer à faire exister l'organisation

Continuer à faire exister l'organisation a été mentionné comme un défi par tous les participants des directions rencontrées. Ce qui était en jeu, c'était de répondre à l'exigence du gouvernement imposant la reprise des activités enseignantes à distance. Les directions devaient répondre au mandat que l'État lui a confié en évitant le bris de service.

Selon un participant, dès la fermeture de l'établissement, l'aspect technologique est devenu primordial, car il donnait la possibilité de dématérialiser les services pour les rendre virtuels. Quand les directions ont appris qu'elles devaient fermer les établissements, ce n'était plus la pédagogie qui primait, c'était de faire exister l'organisation. Il fallait s'assurer que l'entité existe encore malgré la fermeture des lieux physiques et que la communication soit rétablie entre les membres des directions. Celle-ci s'effectuait via internet, via l'informatique. Il fallait donc s'assurer que les moyens informatiques soient accessibles pour que tous les hauts niveaux administratifs soient opérationnels. Puis, il fallait s'assurer que les employés continuent d'être payés. Des cellules de « crise », sous forme de comités restreints ou élargis, ont été mises en place au niveau de la haute direction. Les conseils d'administration ont été informés. Tout a dû se réorganiser rapidement, dans un premier temps, au niveau des directions.

Au niveau de l'organisation, la haute direction ainsi que le personnel de direction devaient assumer un leadership pour la communauté dans son ensemble. De façon générale, les représentants des autres groupes (enseignants, étudiants, professionnels, soutien) devaient rassurer, garder informés et garder motivés leurs membres. Ces acteurs, occupant la position de leader dans chacun des groupes, devaient faire face à leur propre anxiété, celle de leurs proches en plus de celle des membres de leur groupe.

La reprise de l'enseignement n'est venue qu'ensuite. Pour les services qui devaient être actifs en présence pour rendre possible la reprise des enseignements à distance (ressources matérielles et informatiques), il fallait que les installations soient désinfectées et adaptées à la situation.

2. Disposer et savoir utiliser du matériel et des outils informatiques

Disposer et savoir utiliser du matériel (ordinateur, caméra, etc.) et des outils informatiques (logiciels et plateformes, VPN, etc.) ont été mentionnés comme un défi pour toute la communauté. L'enjeu était d'être en mesure de reprendre les activités à distance.

Dans un premier temps, les membres du personnel de direction pouvaient communiquer par téléphone entre eux, mais rapidement, l'un des premiers enjeux a été l'accessibilité au matériel et aux outils informatiques pour que le personnel puisse télétravailler, que les enseignants puissent donner leurs cours, faire leur encadrement et leurs évaluations à distance, que les étudiants puissent suivre leurs cours, faire leurs travaux et être évalués à distance.

Lors de la fermeture des cégeps, dépendamment des organisations, le personnel disposait de plus ou moins d'ordinateurs portables leur permettant de travailler à leur domicile. Certaines équipes avaient déjà fait un virage « portable » et avaient déjà implanté l'utilisation de Microsoft 365 en utilisant l'info nuage alors que dans d'autres organisations, le personnel avait un ordinateur fixe au cégep et son contenu n'était pas accessible à distance.

Pour de nombreux participants, disposer et savoir utiliser du matériel et des outils informatiques ont été des défis majeurs. Le personnel et les étudiants ont été sondés sur le matériel et les outils informatiques personnels dont ils disposaient personnellement (ordinateur, caméra, réseau internet, etc.). Certains participants ont perçu ces sondages comme très intrusifs, car les questions portaient sur leur vie privée. Dans un premier temps, un téléphone intelligent pouvait être considéré comme suffisant pour suivre un cours, assister à une rencontre, etc. Tous les acteurs étaient invités à utiliser leur matériel personnel.

Les employés des services informatiques ont été au cœur de la réorganisation. Des centaines d'ordinateurs ont été achetés neufs ou usagés, parfois démontés et remontés, pour équiper le personnel en premier lieu et les étudiants, ensuite. Des clés de connexion ont été achetées pour le personnel et, parfois, pour les étudiants qui n'auraient pas d'internet illimité. Il fallait trouver des caméras, des tablettes et des stylos pour les enseignants qui devaient évaluer les travaux des étudiants. Selon les participants, il y avait beaucoup de fatigue, de pression et d'incertitude. Il était difficile d'obtenir du matériel, car tout le monde souhaitait en acheter.

Selon un participant, le gouvernement « a manqué le bateau » avec le *Plan d'action numérique de l'enseignement supérieur 2018-2023* et ses 1,2 milliards d'investissement, car l'implication des enseignants a été, selon lui, complètement déficiente dans ce processus. Pour absorber les changements technologiques, il aurait fallu un débat clair et ouvert sur la question, entre le gouvernement et les enseignants, car l'environnement externe se transforme très rapidement et une institution d'enseignement supérieur comme un cégep ne peut ignorer cette évolution. Or, au niveau du personnel des cégeps, nombreux sont ceux qui faisaient et font encore un usage très restreint des outils informatiques.

Les habiletés du personnel et des étudiants ont été mises à rude épreuve. La pandémie a mis en lumière que si certaines personnes présentent un talent instinctif naturel pour manier des outils informatiques, d'autres se sont retrouvés totalement dépourvues. Plusieurs participants ont mentionné que, pour certains acteurs, il était déjà difficile d'utiliser un courriel. Si, le soutien informatique à distance a été un défi : il est arrivé que des personnes ayant besoin d'aide n'arrivent tout simplement pas à utiliser l'outil informatique. Selon un participant : « là, on part de très loin ». Le service informatique fournissait de la documentation écrite, des procédures. Certaines personnes ont eu besoin de beaucoup plus d'accompagnement.

Par ailleurs, les acteurs étaient dans des conditions très diverses. Certaines personnes avaient beaucoup de temps libre, étaient disponibles, disposaient du matériel, des outils et des installations adéquats chez eux, aimaient la technologie, etc. Ceux-là ont pu s'investir pleinement et ont pu explorer beaucoup d'avenues en innovant. D'autres, au contraire, étaient très occupés, ne disposaient pas du matériel, des outils et des installations informatiques adéquats chez eux, devaient s'occuper de membres de leur famille, n'aimaient pas la technologie, etc. Certains cas particuliers ont émergé. Par exemple, un employé vivait en pleine forêt sans ondes et sans électricité. Certains employés, dont des enseignants, ont travaillé dans leur automobile, au bout d'un rang pour avoir accès à un réseau internet adéquat, sur le stationnement d'un magasin qui offre le wifi gratuit. Certains employés l'ont fait également pour avoir l'espace de confidentialité ou de concentration nécessaire à leurs pratiques professionnelles[101]. Le personnel et les étudiants, qui n'avaient pas accès à internet, se débrouillaient. Dans certains cas, leurs conditions leur permettaient d'envoyer un texto, un courriel ou un MIO, mais suivre un cours synchrone avec la vidéo était trop difficile.

Dans certaines organisations, le personnel qui œuvrait au secteur de la formation continue avait de bonnes compétences informatiques puisque cette formation s'offrait déjà en ligne. Ce personnel avait donc déjà une expérience d'enseignement à distance que n'avait pas le personnel œuvrant seulement à la formation régulière, surtout ceux de la formation générale[102]. Toutefois, à la formation continue, le personnel avait ses propres défis puisque certains chargés de cours sont des personnes qui viennent du milieu du travail et certains n'avaient pas d'expérience informatique. Un participant se souvient: « Ça faisait vraiment des réactions très variables et toute la panoplie des réactions possibles ».

La formation qui se donnait déjà à distance a repris rapidement. Selon un participant, les consignes étaient de tout arrêter le lundi « mais le lundi, en fin de journée, on se faisait dire « Ben tout ce qu'il peut se donner à distance, se donne à distance » ».

[101] À l'hiver 2020, tout le personnel n'avait pas les outils nécessaires à la confidentialité de leurs services, notamment les psychologues ou les conseillers d'orientation. Il y avait eu des discussions avec ce personnel. Les ordres professionnels ont été consultés. Certains services ne se donnaient plus jusqu'à ce que la direction mette certains éléments en place.

[102] Il n'y a pas de formation générale en formation continue. La formation générale commune à tous les programmes d'études est composée de cours en langue d'enseignement et littérature, Philosophie ou humanities, Éducation physique et langue seconde. URL (2023-11-13) : Composantes de la formation générale – Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) (quebec.ca)

Nombreux sont les participants à expliquer le manque de compétence de certains enseignants par la résistance des syndicats envers l'enseignement à distance[103]. Selon un participant, l'enjeu était qu'il ne fallait pas créer de précédent. Il y avait une crainte que des formations soient autosuffisantes et que l'enseignant ne soit plus indispensable à l'enseignement[104]. Si certains enseignants n'avaient pas d'habiletés dans l'utilisation d'outils informatiques, car ils n'utilisaient pas d'ordinateur habituellement, ils n'avaient pas les habiletés pour enseigner à distance bien sûr non plus. Selon un participant, « il était hors de question pour nous qu'on oblige des profs à enseigner de quelconque façon, en synchrone ou même en asynchrone, à les obliger à se filmer ou quoi que ce soit ». Selon un autre participant, la direction de son cégep n'avait pas d'enlignement clair et cela convenait aux enseignants : « C'est sûr que, nous, on ne voulait pas d'enlignement clair. On voulait vraiment syndicalement dire aux profs « Faites ce que vous pouvez ». Si vous-même, vous n'avez pas de connexion internet, tu sais, on ne peut pas vous forcer à être super bon sur le web ». Ce qui a aidé les enseignants, c'est lorsqu'il y avait des problèmes techniques lors des réunions à distance. Ces situations permettaient aux enseignants de dire: « « C'est le fun l'enseignement à distance?! » Donc, non, je pense que ça a mis la table assez vite, on ne pouvait pas faire des miracles ».

Certains enseignants sentaient l'insistance de la direction pour offrir des cours de la plus grande qualité possible. Selon un participant :

> *Je les comprends, mais nous autres, de notre côté, il y avait les conditions de travail des enseignants qui étaient très importantes. Il n'y en a aucun à ce moment-là qui avaient été engagés sur la base d'habiletés en informatique pour avoir de telles compétences. Fait que ça, ça a été une grosse affaire.*

La direction insistait sur l'importance de la qualité de l'enseignement et l'importance d'utiliser des méthodes de pédagogie active.

Après les enseignants et les autres employés, selon plusieurs participants, un deuxième temps aurait dû être consacré à la formation des étudiants. Toutefois, les étudiants n'ont pas bénéficié de formation. Plusieurs employés ont d'ailleurs regretté de ne pas avoir prévu de soutien informatique pour eux et ont maintenant rectifié la situation. Selon un participant,

> *Du côté des étudiants, c'était notre faiblesse. D'ailleurs, on a réinvesti par la suite. On avait un peu de budget, puis on a mis quelqu'un en place pour les soutenir là-dedans parce que le conseiller TIC, au collège, s'occupe du personnel enseignant, pas nécessairement des étudiants. Fait qu'on avait vraiment un vide. Donc, je dirais que c'est peut-être là où il y a eu quelque chose qui a été plus compliqué.*

[103] La pandémie a contraint les enseignants à réaliser leurs tâches à distance sans négociation ni consultation préalables comme l'auraient souhaité certains représentants (Beaupré et collab., 2019; FEC, 2019).

[104] Comme dans le cas de François-Marc Gagnon, un professeur d'histoire de l'art de l'université de Concordia décédé alors que l'université a continué à diffuser ses capsules vidéo. C'est un de ses étudiants qui s'en est aperçu lorsqu'il a voulu poser une question à son professeur et qu'il est vu l'avis de décès (Riopel, 2021).

En ce sens, plusieurs ont mentionné que si les étudiants sont nés avec la technologie et l'utilisation des téléphones intelligents, une partie importante d'entre eux ne savaient pas utiliser les plateformes utilisées pour l'enseignement à distance.

3. Connaitre, comprendre et appliquer les directives ministérielles

Connaitre, comprendre et appliquer les directives gouvernementales et ministérielles a été mentionné comme un défi pour la direction et les enseignants. L'enjeu était que la direction et les enseignants se conforment et répondent adéquatement aux exigences légales.

Selon l'avis de tous, le gouvernement a été très rassurant en permettant à tous les employés permanents de garder leur plein salaire pendant la pandémie et en limitant les impacts pour les employés temporaires. Ceci étant dit, les messages communiqués lors des points de presse du premier ministre et les directives ministérielles qui en découlaient n'étaient pas toujours cohérents, et le personnel de direction comme les représentants des employés et des étudiants devaient effectuer un travail d'interprétation après chaque conférence de presse pour bien comprendre la directive et bien la communiquer. Les équipes de direction avançaient souvent dans le brouillard. Elles étaient dépendantes des directives gouvernementales et ministérielles, dont celles de la Santé publique, qui, selon un participant,

> *arrivaient souvent en incohérence avec les façons de faire du milieu collégial. Elles n'étaient pas toujours applicables tout le temps, parce que c'étaient des mesures larges qui étaient émises. Cette incohérence dans les directives créait de l'anxiété, et les directions n'avaient pas toujours les réponses aux questions posées par les employés. Les directions essayaient de rassurer du mieux possible, mais c'était difficile.*

Dans un cégep-cas, selon un participant, ce qui a aidé la gestion de la pandémie a été de comprendre que le gouvernement se basait sur la situation de Montréal pour prendre ses décisions. À un moment, la direction a compris qu'elle pouvait avoir un appui régional de la Santé publique. Par exemple, concernant le redéploiement du personnel et des étudiants dans le secteur de la santé, la direction régionale de la Santé publique a dit « Non, non. Calmez-vous. On préfère qu'ils soient prêts [les étudiants] pour donner du renfort pendant l'été à notre personnel régulier ». Les directions devaient parfois faire face à deux messages différents, voire contradictoires. La direction a compris qu'il y avait une rupture entre les directives nationales et le contexte régional, et qu'elle pouvait « jouer » là-dessus. Cette compréhension a beaucoup aidé certaines directions de cégeps éloignés de Montréal à gérer la pandémie en fonction de leur contexte puisque l'influence des partenaires locaux y est très importante.

Un des premiers enjeux relevés a été que les enseignants respectent les deux semaines d'arrêt. Selon des participants, il y aurait eu des enseignants qui envoyaient du contenu à leurs étudiants, en préparation de la reprise officielle. Également, des enseignants auraient repris des évaluations. Des associations étudiantes se sont plaintes. Elles ne voulaient pas que les étudiants soient surchargés mentalement. C'était une pause qui devait être respectée.

Certaines directions essayaient de donner de la prévisibilité aux enseignants en attendant les directives ministérielles. Le ministère disait à la direction « Je vais vous dire demain, ce qui va se

passer après-demain ». Cette attente était invivable pour les étudiants et les enseignants. Dans certains cégeps-cas, le personnel souhaitait que la direction prenne des décisions, mette en place des actions, sans attendre les directives ministérielles. Selon un participant, « ça se négociait ».

En avril 2020, rappelons que la ministre de la Santé et des Services sociaux adopte l'arrêté ministériel 2020-019 qui mentionne que toute personne présente dans un cégep peut être envoyée (redéployée) dans le réseau de la santé et des services sociaux pour effectuer d'autres tâches. Le ministre voulait retirer les enseignants en Soins infirmiers, en Travail social et en Éducation spécialisée pour les envoyer dans les hôpitaux. Le syndicat devait expliquer que, si les « infirmières enseignantes » quittaient le cégep, elles ne pourraient plus former de nouveaux infirmiers. Selon un participant, dans le contexte, le gouvernement apparaissait comme l'agresseur à la place du virus. Pour certains, les directives qui arrivaient étaient très rudes et les directions étaient les représentants du ministère.

4. Le style de leadership

4.1 S'entendre pour parler d'une seule voix

S'entendre pour parler d'une seule voix a été un défi pour certains groupes d'acteurs : les directions, les enseignants et les étudiants. Entre les membres de ces groupes, il fallait qu'il y ait des consensus qui émergent sur une voix à porter. Concernant les professionnels et le personnel de soutien, les représentants n'ont pas mentionné ce défi mentionnant que les corps d'emploi sont trop différents et que les situations personnelles et professionnelles étaient trop différentes d'un membre à l'autre.

Pour la majorité des participants, la préoccupation principale des directions était la reprise de l'enseignement à distance. Selon un participant, « la plupart du temps, on oubliait tout le reste », à savoir tout ce qui concernait les services aux étudiants, les services à la communauté comme l'utilisation des complexes sportifs, les résidences, les étudiants internationaux, etc.

La place de la direction générale et de la direction des études occupent toujours une place très importante dans les cégeps[105]. Les autres directions ont une importance moindre. Toutefois, durant la pandémie, la direction des technologies de l'information et des communications ainsi que la direction des ressources matérielles ont occupé une place centrale dans la reprise des activités. Dans une moindre mesure, et dans certains cégeps seulement, la direction des services aux étudiants a aussi occupé une place importante. Or, les marges de manœuvre de ces directions dépendent de la volonté de la direction générale. Selon un participant, ces directions, d'habitude invisibles, peuvent être considérées au service de l'enseignement, seulement, ou elles peuvent être considérées comme des partenaires stratégiques dans la réalisation des mandats d'un cégep qui ne se limite pas à l'enseignement. Selon un participant, il y a là « un enjeu de capacité puis un enjeu de vision de la façon dont on voit [ces directions] dans l'écosystème, dans l'organigramme puis dans la responsabilité qu'on leur donne ». Dans quelques cégeps-cas, la pandémie a donné l'occasion à ces directions de venir au-devant de la scène, car l'enseignement à distance ne

[105] Cette place est d'ailleurs confirmée par la loi sur les cégeps qui considère la direction générale et la direction des études comme des hors-cadres nommés par le Conseil d'administration.

pouvait reprendre sans leur mobilisation. Ainsi, elles ont pu contribuer plus qu'à la normale aux prises de décision durant la pandémie.

S'entendre pour parler d'une seule voix n'est pas toujours une chose facile à faire. Dans certaines organisations, il y a eu des débats importants au sein des équipes de direction. Selon un participant : « il y a eu des poings sur la table ». Il y avait des acteurs qui prenaient position et gardaient leur position coûte que coûte. Il y a eu de la partisanerie. Il y a eu des arguments.

Lors de la reprise des activités à distance, les directives ministérielles précisent qu'« uniquement, les services essentiels » ou « nécessaires à l'acquisition de la compétence » devaient être offerts en présence. Dès le début, il y a eu des débats sur l'interprétation des directives au sein des directions. Selon un participant, « des fois, le ton montait ». Bien que les directeurs ne pouvaient pas, ne pas décider, selon plusieurs participants, dans certains cégeps, la direction n'arrivait pas à prendre de décision et était silencieuse.

Dans l'un des cégeps-cas, le syndicat enseignant dit avoir pris les devants, organisé des rencontres afin d'informer et de soutenir les enseignants. Ces derniers n'avaient reçu qu'un courriel de la direction qui leur annonçait qu'ils devaient reprendre leur enseignement à distance deux à trois semaines après la fermeture du cégep. Selon un participant, « Ça veut dire que la direction a raté une occasion d'être ce gouvernail-là ». Les enseignants avaient besoin de poser des questions et d'avoir des réponses. Rapidement, le syndicat a mis en place des rencontres pour répondre à leurs questions. Des communications vidéo ont été créées. Selon ce participant, le syndicat était beaucoup plus flexible et adapté aux besoins des enseignants que la direction n'a pu l'être.

Concernant les tâches enseignantes, certaines directions ont élaboré des plans de reprise de l'enseignement à distance et ont donc dû s'entendre sur les décisions à prendre. Certaines directions ont laissé la pleine liberté aux enseignants. D'autres avaient l'impression qu'en laissant trop de flexibilité aux enseignants, elles perdaient du contrôle sur les enseignants qui ne répondaient pas aux exigences. Une direction aurait dit aux enseignants: « Oui, je comprends que la plupart des profs sont professionnels. Ils font bien les choses, mais pour tel prof qui ne fait rien, on a besoin de mettre une consigne claire. ». Pour un syndicat, « Bien, ça ne marche pas comme ça ». Selon lui, la direction devrait être capable de rencontrer un enseignant qui n'effectue pas son travail sans avoir besoin de limiter tous les autres enseignants avec des directives.

Du côté des étudiants, certains représentants d'association ont cherché à connaitre le point de vue des membres de l'association. Cet exercice a parfois été difficile, car les étudiants étaient eux-mêmes dans la réorganisation de leur vie personnelle, parfois de leur professionnelle, et de leur vie d'apprenant. De plus, les représentants d'association ne disposaient pas de toutes les ressources dont bénéficient les représentants d'enseignants ou les directions.

4.2 Faire entendre cette voix

Une fois établie, faire entendre la voix du groupe a été mentionné comme un défi pour les enseignants et les étudiants essentiellement. L'enjeu était de pouvoir influencer les décisions de la direction, du ministère, du gouvernement.

Mentionnons que si les participants à la recherche sont des représentants de groupe qui ont pu être en contact avec le personnel de direction à l'hiver 2020 du fait de leur rôle, il n'en va pas de

même pour les membres de leur groupe qui ne sont parfois jamais ou rarement en contact avec un membre de la direction. Ainsi, les enseignants et les étudiants, en général, n'ont pas de contact avec le personnel de direction. Par exemple, les enseignants ne sont pas accueillis par un membre de direction quand ils sont engagés par exemple. En général, le personnel de direction a peu de liens avec l'ensemble des employés sous sa responsabilité : enseignants, professionnels et personnel de soutien. La direction n'est vue que lorsqu'il y a un problème à résoudre, lorsqu'il y a des enjeux. Selon les enseignants et les directeurs rencontrés, les directeurs n'ont plus de temps à accorder au personnel. Conséquemment, plusieurs enseignants ne connaissent pas le visage de celui qui est censé être leur supérieur hiérarchique immédiat et c'est difficile pour eux de sentir un lien avec la direction. Ils passent par leur syndicat lorsqu'ils ont un message à faire passer. Le faible nombre de personnels de direction apparaît, pour de nombreux participants, comme un facteur majeur dans le manque de proximité et d'accessibilité des décideurs de l'établissement[106].

Mentionnons qu'une situation exceptionnelle a été mentionnée. Ainsi, un participant enseignant mentionne que le directeur responsable de son département fait une tournée dans chacun des départements d'enseignants placés sous sa responsabilité, tous les matins. Pour ce participant, la voix des enseignants de ce département était facilement entendue et permettait d'influencer les décisions de la direction.

De façon générale, les enseignants aimeraient voir plus souvent le directeur général et le directeur des études pour que les communications soient plus efficaces. Toutefois, suivant la ligne hiérarchique, les enseignants doivent transmettre ces informations à leur supérieur immédiat, souvent, un directeur adjoint à la direction des études. C'est, également, le cas pour les autres employés. Selon un directeur proche de la direction des études, il faudrait bien informer le personnel, bien leur expliquer, l'organisation d'un cégep. Selon ce participant, la direction des études comme la direction générale exerce des tâches de niveau stratégique. Elle ne s'occupe pas des aspects opérationnels. Pour ce participant : « Je pense que c'est une mauvaise compréhension de la structure. J'ai toujours de la difficulté encore à comprendre pourquoi il [le personnel] nous [la direction des études et la direction générale] trouve si difficile d'accès […] Ils le répétaient chaque année, mais j'ai vraiment de la difficulté à bien comprendre ».

Selon les directeurs rencontrés, les directeurs généraux travaillent beaucoup dans l'ombre. Les employés peuvent se demander ce qu'ils font et en déduire qu'ils ne font rien de pertinent et d'utile pour le cégep. Selon un participant, « c'est pour cela qu'on était dans le trouble, que les enseignants ne se sentaient pas écoutés ni entendus par la haute direction ». Aujourd'hui, les enseignants demandent à être significativement plus informés de ce que la haute direction fait pour, selon un participant, qu'ils puissent porter un jugement sur ce qu'ils considèrent pertinent ou pas. Précisons qu'il existe une importante décentralisation dans les cégeps et que les directions adjointes, les supérieurs hiérarchiques directs des enseignants, du personnel de soutien et des professionnels, ont généralement les pleins pouvoirs envers les employés dont ils sont responsables. Selon un participant, quand un employé contacte le responsable hiérarchique de

[106] Un participant du personnel de direction mentionne qu'il a au moins 175 employés sous sa responsabilité directe.

son responsable hiérarchique, celui-ci renvoie l'employé à son supérieur hiérarchique parce qu'il ne souhaite pas intervenir.

4.3 Travailler en mode collaboratif

Au collégial, une direction ne peut pas gérer l'enseignement de façon autoritaire, par décret. Elle doit savoir gérer en mode collaboratif. Pour certains participants, travailler en mode collaboratif a été mentionné comme un défi. L'enjeu était d'éviter le bris de service, de continuer à offrir des services aux étudiants, de favoriser l'engagement du personnel, surtout enseignant, qui bénéficie d'une autonomie professionnelle individuelle et d'une autonomie collective dans le cadre de son département. Certains champs de décision sont encadrés par les conventions collectives et, direction et enseignants, doivent pouvoir collaborer pour limiter les tensions sans occasionner de rupture irrémédiable. Selon un participant, le personnel de direction doit être capable d'influencer, d'être présent, d'établir des relations, de convaincre, d'apporter et d'entendre des arguments, de trouver des terrains d'entente avec les enseignants.

Pour d'autres participants, cette collaboration avec les enseignants est relative. Selon l'un d'eux, « on n'est pas en cogestion » et le rôle d'une direction est de prendre des décisions. Lors de la pandémie, pour les tenants de cette ligne de conduite, il ne pouvait pas y avoir de gestion de la pandémie horizontale. Il fallait qu'elle soit verticale : c'est une « chain of command [chaine de commandement] ».

Globalement, les enseignants voulaient de la prévisibilité, de la flexibilité et de la confiance. Quand le processus de prise de décision de la direction était clair, avec des règles claires qui permettaient d'expliquer pourquoi les décisions étaient prises, les tensions étaient amenées à leur minimum. Mais les tensions, les conflits, les heurts étaient présents quand les acteurs avaient l'impression que les décisions n'étaient pas les bonnes ou qu'elles étaient injustes. Selon un participant, si la direction

> *est capable de mettre en place des processus qui conservent le sentiment de justice et d'équité, les acteurs vont continuer à vivre le processus comme désagréable, mais il ne restera pas des blessures par la suite. Mais je pense qu'il y en a qui vont toujours être blessés, mais elles vont être significativement diminuées, si le processus est perçu comme clair, équitable et juste.*

Lors de la pandémie, une des critiques formulées par les employés a porté sur la gestion verticale [de haut en bas] et très directive adoptée par certaines directions. Ils auraient préféré un mode de gestion horizontale, collaboratif, par consultation et adhésion aux décisions finales. Toutefois, selon certains, le comité de gestion décidait et les décisions descendaient dans les différentes directions avant de se rendre aux acteurs. Dans ce contexte, les décisions ne prenaient pas en compte les difficultés du terrain alors que, selon plusieurs, « les problèmes étaient très planchers » et cela a nui.

Enfin, si certaines directions ont inclus rapidement l'association étudiante dans leurs réflexions, d'autres les ont tenues à l'écart durant toute la pandémie. Selon un participant, cela a été une erreur de gestion : les étudiants auraient dû avoir leur place autour de la table. Ils auraient dû

pouvoir nommer leurs préoccupations, ne serait-ce que pour aller dans une direction commune. Selon lui, s'ils ne sont jamais présents, qu'ils apprennent toujours en retard ce qu'ils doivent subir, s'ils ne comprennent pas la teneur des discussions, cela crée des complications, de la résistance et de la colère inutiles.

4.4 Communiquer efficacement

Communiquer efficacement a été mentionné comme un défi pour tous les groupes d'acteurs : direction, enseignants, soutien, professionnels et étudiants. L'enjeu était de rassurer, de mobiliser et de conserver l'engagement du personnel et des étudiants.

Pour certains participants, l'un des premiers défis lors de la pandémie a été d'établir des modes de communication à distance. Certaines directions ont mis en place des comités intersyndicaux, parfois pour tenir informé seulement, parfois pour consulter, collaborer, se concerter. D'autres, au contraire, ont conservé l'information pour eux, sans volonté de la partager. Dans ce cas, selon un participant,

> *c'était vraiment plus on cache… on donne le moins d'information possible, on vous les donne à la pièce et on vous les donne à la dernière minute. Ce qui créait beaucoup d'incertitudes, qui créait beaucoup de perte d'énergie parce que là, les personnes n'étaient pas au courant. Ils n'étaient pas capables de planifier, donc ça a créé comme moins d'adhésion et ça crée beaucoup d'énergie à contester la façon de faire des directions au lieu de travailler ensemble pour rendre le meilleur service possible aux étudiants.*

Cet enjeu de communication a été nommé par de nombreux participants parce qu'il est un facteur de mobilisation et d'engagement des employés de tous les corps d'emploi. Plus les acteurs sont loin de la haute direction qui détient l'information transmise par le ministère, moins ils sont informés et moins ils apparaissent engagés. Par protection, ils se désengagent. D'autant que le personnel ne savait pas toujours pourquoi les décisions avaient été prises. Le besoin de communication concernant notamment des enjeux de sécurité.

Dépendamment des groupes, les enjeux de sécurité portaient sur la sécurité d'emploi, la continuité du versement des salaires, la capacité de donner et de recevoir des enseignements à distance, de travailler à distance, d'encadrer ou d'être encadré à distance, d'évaluer les compétences acquises par les étudiants à distance, etc. Pour rassurer, il fallait « communiquer le plan de match, les consignes et la façon de se comporter, de la façon la plus claire et la plus rassurante possible, à tout le monde ». Pour ce faire, certains ont pris connaissance et consigner les inquiétudes, les incertitudes, les questionnements par des rencontres ou des sondages. La communication et l'information ont été des facteurs importants.

Si leur responsabilité comme représentant a été de rassurer les membres de leur groupe, tous les participants ne considèrent pas qu'ils ont été informés sur ce qui se passait dans leur organisation, comme ils auraient dû l'être. Au début de la pandémie, surtout, les directions prenaient connaissance des mesures gouvernementales en suivant le point de presse du premier ministre. Comme toute la population l'écoutait, les employés et les étudiants « se faisaient des scénarios avec ce qu'ils avaient entendu dans le point de presse. Ils se faisaient une idée, une

interprétation ». Il y avait un délai entre le point de presse du premier ministre et la transmission des directives ministérielles aux directions. Ce laps de temps créait des inquiétudes et des incertitudes.

Pour permettre la poursuite des activités de l'établissement, plusieurs moyens de communication ont été mis en place par les directions des communications, dont des « Foire aux questions » sur le site internet, des communautés de pratiques, des messages (courriels ou MIO), des vidéos, etc. Selon un participant, en général, les directions envoient des communications très « opaques », car les messages qui sont diffusés ne sont « jamais pris à la légère. […] Tout ce qui est « visibilité », « communication », est pris excessivement au sérieux » : les directions veulent contrôler l'information, gérer leur image, communiquer avec des termes très généraux pour limiter les plaintes.

Selon un autre participant, la communication en contexte de pandémie est un exercice difficile et l'anxiété ressentie fait en sorte que, pour certains acteurs, ils ne sont jamais assez informés. Le besoin de savoir auquel répond la communication est un besoin difficile à combler. Par ailleurs, certaines décisions n'étaient pas rassurantes et, selon un participant, « la tolérance à l'ambiguïté, ce n'est pas une grande force dans l'hystérie collective […] on perd un peu la notion de « ça se peut qu'on ne sache pas », « qu'on n'ait pas nécessairement les réponses à des choses qu'on est en train de construire maintenant-là ». Lors de la pandémie, certaines personnes, employées ou étudiantes, se sont senties seules et auraient eu besoin d'un contact et d'une communication individuelle.

Lors de la reprise des activités à distance, au contraire, beaucoup d'informations ont été transmises : « Trop, peut-être, ce qui a occasionné d'autres problèmes parce que certains se sont retrouvés comme submergés par les documents PDF, les capsules vidéo, les documents Word qui expliquaient comment faire telle procédure. Il y en avait beaucoup ». Les acteurs avaient de la difficulté à s'y retrouver, à identifier ce qui les concernait, ce qui était pertinent pour eux. La surcharge d'informations impliquait que certains acteurs aient manqué, parfois, certaines informations importantes.

De l'avis de plusieurs représentants d'enseignant, la communication aux enseignants a été un défi important. Les directions pouvaient dire aux représentants syndicaux, « On va faire un communiqué sur telle affaire ». Ces représentants étaient d'accord sur les grandes lignes, mais, au final, la formulation portait à questionnements. À la réception du message, les membres contactaient leur syndicat (textes, courriels, appels téléphoniques). Le syndicat devait alors renvoyer un courriel à ses membres en précisant certains éléments ou en formulant d'une autre façon ce que la direction avait écrit. Selon un participant, il est arrivé qu'il y ait beaucoup de mécontentement. Certains participants enseignants disent avoir pallié, recorrigé ou reprécisé les messages que la direction envoyait afin de limiter le découragement des enseignants et le questionnement sur des situations pédagogiques particulières, des situations familiales particulières, des soucis liés à l'apprentissage des étudiants, etc. « Il y avait toujours un cas particulier qui ne rentrait pas dans le cadre général ou qui, pour une raison autre, est un peu à côté ».

Concernant la transmission des communications, plusieurs cas de figure ont été mentionnés par les participants. Dans certains cas, le syndicat des enseignants transmettait des suggestions, envoyait des questions, avait des demandes de précision. Comme cette rétroaction n'était pas toujours considérée, le syndicat envoyait ses propres communications en parallèle pour compléter les messages de la direction. Celle-ci voyait cela d'un bon œil : elle disait au syndicat, « Oui, c'est correct, vous complèterez, vous le direz vous-mêmes », plutôt que d'en tenir compte et de l'intégrer dans leurs communications. À certains moments, les communications de la direction et du syndicat étaient divergentes, ce qui engendrait de la confusion. Il n'y avait pas de communications conjointes assurant de transmettre un contenu qui couvrait tout ce que les deux côtés trouvaient essentiel. Dans un autre cégep-cas, la direction transmettait au syndicat les messages qu'elle souhaitait envoyer afin que le syndicat le valide ou le corrige. Certains participants ont mentionné qu'ils n'avaient pas apprécié que les directives leur soient envoyées par leur syndicat puisque ce n'était pas son rôle.

Selon un participant non enseignant, les directions de cégeps disent constamment qu'elles transmettent trop de documents aux syndicats. Ainsi, en ce qui concerne le personnel de soutien et le personnel professionnel, puisque rien n'est écrit dans les conventions collectives, les directions ne reconnaissent pas cette obligation. Selon un participant, il avait fait des demandes d'information, au sujet d'équipement qui concernait la santé et la sécurité au travail, déposées en comité de relations de travail. Les demandes étaient automatiquement refusées par la direction.

Certains participants ont mentionné avoir apprécié lorsqu'ils étaient informés d'une communication ou d'une décision de la direction et qu'ils étaient capables de l'expliquer à leurs membres. La connaissance et la compréhension des décisions se sont avérées essentielles à l'adhésion des acteurs sur le terrain. Dans le cas contraire, c'est la méfiance qui s'est imposée et une position défensive limitant l'engagement des acteurs, voire alimentant leur résistance.

5. Les enjeux de la mobilisation et de l'engagement du personnel

5.1 Continuer malgré la négociation des conventions collectives

Concernant l'enjeu de la mobilisation et de l'engagement du personnel, rappelons que la pandémie s'est déclarée alors que le personnel des cégeps était en pleine négociation de conventions collectives. Lors de la pandémie, selon le ministère, les conventions collectives doivent être appliquées alors qu'elles ne correspondent pas au mode de travail à distance. Selon un participant,

> *Crise, pas crise. C'est là que des fois, ça achoppait dans les discussions entre certains syndicats et certaines directions, où les relations de travail étaient très tendues où on était en plus en négo, où ces trucs-là… Il y a eu comme plusieurs escalades au travers de tout ça.*

Selon plusieurs participants, la mobilisation du personnel a été très diversifiée d'un cégep à l'autre. Les employés syndiqués, en négociation, exerçaient des moyens de pression afin de faire entendre leurs revendications. Entre la gestion de la crise et les négociations, « tout venait à s'entremêler ». Par ailleurs, la gestion de la pandémie a permis de révéler les cégeps où il y avait

de « vraies relations de travail », des organisations dans lesquelles les acteurs se parlent, échangent. Selon un participant, dans ces organisations, les probabilités que cela se passe bien étaient grandes. Selon un participant expert, dans les autres organisations, par contre,

> *quand ça va mal, quand il y a des tensions, quand on a une direction qui est peut-être un peu plus autoritaire, qui consulte moins, qui cherche plus à imposer, bien en temps de crise, ça exacerbe ce comportement. Moi, c'est ça que j'ai vu, puis c'est ça qui m'a été rapporté. Nous, on a dû faire des interventions, je pense de mémoire, pour un cégep, une ou deux fois, on a dû intervenir auprès du ministère […] Il y a de l'incompétence partout, puis ce sont des choses qui arrivent.*

L'un des facteurs qui semblent expliquer les différences entre établissements réside dans l'implication du personnel dans les prises de décisions et, surtout, dans l'adhésion à ces décisions. La notion de confiance des dirigeants envers leurs employés revient souvent. Par exemple, selon un participant :

> *J'ai l'impression que plus les directions faisaient confiance à leur personnel employé, plus il se sentait impliqué, il adhérait au plan de match... puis il participait encore mieux à mettre en place ce plan de match auquel il avait collaboré, il avait été consulté, puis il était en accord avec le plan de match.*

Dans certains cégeps-cas, les participants à la recherche étaient fiers, se sentaient investis d'une mission. Ils se disaient : « Ensemble, on va passer à travers ! » Dans d'autres cégeps, plusieurs participants ont déclaré avoir subi les mesures et les décisions de la direction.

Les participants ont mentionné qu'en dehors de la pandémie, certaines organisations faisaient déjà face à des problèmes de rétention de personnel, à tous les niveaux : « Il y a des services qui se vident ponctuellement. Où les taux de roulement sont épouvantables ». Selon un participant,

> *en termes de harcèlement psychologique, il y a des cas de maltraitance et de mépris. Les gens partent en arrêt, c'est épouvantable, puis les choses ne bougent pas. Il y a des dossiers qui ont traîné pendant des années. Les dossiers se règlent lorsque le cadre quitte le cégep […] la culture est pernicieuse et toxique. C'est ça et c'est moche.*

Pour passer à travers la crise, il fallait briser l'isolement des employés. Certains groupes ont organisé des rencontres. Selon un participant, cela permettait au moins de ventiler en groupe, de rire. Il fallait essayer de relier les personnes qui étaient isolées. Être en groupe, c'était facilitant, ça brisait l'isolement et les employés étaient moins dans le sentiment de « Oh my god, comment on va faire pour s'en sortir? ».

5.2 Assurer des services essentiels

L'enjeu de la mobilisation et de l'engagement du personnel s'est aussi posé pour le maintien des services essentiels. Selon un participant, la notion de « services essentiels » se définit en lien avec

le droit de grève[107]. Or, la notion a été reprise par le gouvernement et les directions lors de la pandémie pour contraindre certains employés à suivre certaines exigences patronales. Ainsi, durant la pandémie, il y a eu du personnel « requis » dans l'établissement, surtout parmi le personnel de soutien.

Lors de la fermeture des établissements et l'obligation de travailler à distance, certains employés faisaient du télétravail, d'autres ne pouvaient pas en faire, car leurs tâches ne le permettaient pas, d'autres encore ont été contraints de travailler dans l'établissement. Il y avait une différence entre les classes d'emploi du personnel de soutien.

Les manœuvres et les ouvriers certifiés n'avaient pas le choix de rentrer travailler dans l'établissement à la demande de leur supérieur, pour la désinfection, l'entretien général du bâtiment, la sécurité. Il fallait entretenir le bâtiment et les lieux pour ceux qui continuaient à y travailler. Le personnel du service informatique, particulièrement les techniciens, devait être présent pour monter des ordinateurs portables pour tous ceux qui n'avaient pas de matériel informatique personnel. Dans un cégep-cas, les documents de travail étaient à 80 % en version papier. Les employés du Service de la paie n'étaient pas capables d'être totalement à distance : « faire la paie à distance, avec les dossiers informatiques, c'est très compliqué […] ça fait partie des personnes qui n'ont jamais arrêté de travailler à 60 heures par semaine pour que tout le monde ait une paie ». En plus de ces employés, il y avait parfois du personnel de direction qui était présent dans l'établissement parce qu'il ne se voyait pas travailler à distance ou qu'il souhaitait montrer l'exemple.

Des questions ont été soulevées par certains employés à savoir, pourquoi les employés « requis » devaient être en présence sans compensation financière alors que les employés « non requis » pouvaient rester chez eux, en sécurité, avec leur salaire, parfois sans réaliser de tâches professionnelles? La réponse de la direction était assez simple : « Oui, tu es requis. Puis c'est « Services essentiels ». Tu n'as pas le choix d'être là ».

Dès le 25 mars, dans son *Questions-Réponses,* le ministère mentionne que si un employé refuse de se présenter sur les lieux de travail en invoquant un isolement volontaire, la direction doit lui mentionner qu'il s'expose à des mesures administratives ou disciplinaires.

Face à la résistance de certains employés, certaines directions alléguaient qu'ils continuaient de recevoir leurs salaires et qu'ils devaient offrir le service, faisant abstraction du contexte de pandémie. Selon le procès-verbal d'un comité de relations de travail du personnel de soutien, en avril 2020, un syndicat demande si un employé peut refuser de se rendre au collège et la direction répond que la présence n'est pas optionnelle. Puisque les fournisseurs sont de retour en activité, les travaux dans l'établissement peuvent reprendre. Dans un autre cégep-cas, un participant mentionne qu'il a avisé la direction que le personnel qui venait travailler en présence avait des

[107] Les services sont déterminés comme essentiels lorsque leur interruption peut avoir pour effet de mettre en danger la santé ou la sécurité publiques. Le maintien de ces services constitue une restriction au droit de grève qui peut être justifiée dans certaines circonstances, exceptionnelle en limitant la liberté d'association, un droit fondamental protégé par les chartes. Le droit de grève protège la capacité des travailleurs de maintenir un rapport de force équilibré avec leur employeur dans un contexte de négociation collective de leurs conditions de travail considérant l'obligation constitutionnelle des gouvernements et législateurs canadiens (Gesualdi-Fecteau et collab., 2023).

inconvénients que les employés en télétravail n'avaient pas. Il mentionne les frais d'essence (d'autant plus que le prix de l'essence augmentait), une « mise en danger » en étant obligé de fréquenter des lieux communs (comme les transports en commun) pouvant ainsi être en contact avec le virus de la COVID, être contaminés et contaminer leurs proches.

Selon un participant, parmi les employés de première ligne, le personnel de soutien a fait « un travail colossal », mais n'a jamais été érigé « en héros et en champion du collège. Absolument pas!». Non seulement le personnel de soutien ne recevait pas la reconnaissance attendue, mais une partie de ce personnel a ressenti un sentiment de non-reconnaissance. Il n'a pas été considéré comme les « anges gardiens » du système de santé, même si c'est grandement grâce à lui que les activités ont pu reprendre à distance ou en présence. Plusieurs personnels de soutien rencontrés ont eu le sentiment d'être constamment méprisés ou oubliés. Pour certains, il y a eu

> *un manque de reconnaissance. C'est la même chose, c'est le même feeling qui va pousser certaines personnes à mépriser les emballeurs, les caissiers, caissières, le petit personnel. On est perçu comme du petit personnel et souvent les cadres s'oublient et sortent des expressions complètement atroces : « C'est un simple technicien ». Ils disent ça, dans notre face, sans se rendre compte que c'est complètement blessant.*

Selon ce participant, une grande partie du personnel de soutien a ressenti un manque de considération, l'impression que leur vie n'était pas importante. Les directions avaient l'air de dire : « Nous autres, on ne la pognera pas. On reste chez nous, mais vous autres ce n'est pas si grave ». Selon ce participant, c'est comme cela que cela a été perçu : « ce n'est pas grave si vous venez au cégep, et que quelqu'un vous contamine, comparé aux gestionnaires ».

Plusieurs participants membres d'une direction avaient conscience de ce sentiment. Selon un participant, il fallait apaiser ces blessures, passer à travers. Certaines directions sont parfois allées au-delà des conventions collectives, discrètement. Une direction a inventé des primes de chef d'équipe, de coordination, qui n'existent pas dans la convention du personnel de soutien, des primes de coordination pour des techniciens à la paie. La direction leur a donné plus d'heures parce que des employés devaient se parler le soir et la fin de semaine, pour s'assurer que tout le personnel soit payé.

Dans ce cégep-cas, selon la direction, il y avait des attentes importantes et il y a maintenant une blessure : « Le fait qu'on n'ait pas pu faire davantage pour eux [a créé] une iniquité profonde […] Ils nous tiennent en partie responsables de ça ». Selon un participant, la direction était dépendante de la bonne volonté des employées quand ces derniers travaillaient plus de 50 h par semaine. Elle a inventé un levier, une motivation, la prime de coordination « parce que les filles perdaient beaucoup, beaucoup de temps à devoir se demander comment faire la paye. À coordonner le travail ». Ces arrangements étaient accordés au cas par cas à titre confidentiel.

5.3 Permettre le télétravail

Selon un participant, la question du télétravail ne concerne pas les enseignants parce que les conditions de travaillent sont prescrits par les conventions collectives[108]. Hormis les heures de prestation qui peuvent être exigées en présence, les enseignants disposent de toute la liberté nécessaire pour effectuer leurs tâches (encadrement, correction, etc.) à distance. Pour les participants, il s'agit d'une zone d'autonomie professionnelle pour les enseignants et la question du télétravail ne présente pas d'enjeu. Selon un participant enseignant, particulièrement, la « direction a toujours été comme assez correcte là-dessus, pas trop surveillante, ni contrôlante ».

Au niveau des directions d'établissement, plusieurs participants ont mentionné leur résistance au télétravail des employés sous leur responsabilité. Ces résistances ont visiblement nui au passage des activités à distance lors de la pandémie des employés qui n'avaient jusqu'ici jamais eu à vivre ni à tester ces nouvelles conditions de travail qui se sont imposées avec la pandémie. Mentionnons que les directions ont rédigé des directives internes, et non des politiques qui auraient dû être adoptées par les conseils d'administration des cégeps.

Selon un participant, il existe une directive dans son établissement qui concerne le personnel de soutien et professionnel ainsi que le personnel cadre. Selon lui, « on s'entend que les gestionnaires, je ne suis pas trop certain qu'ils la suivent, entre vous et moi. (rire) Je ne sais pas pourquoi qu'ils les ont inclus. Je pense que c'était pour faire beau, mais je suis pas mal certain qu'ils la contournent ».

Dans la très grande majorité des cégeps-cas, le télétravail a posé et pose encore d'importants enjeux d'équité, principalement pour le personnel de soutien et le personnel professionnel. Durant la période d'isolement, à l'hiver 2020, il n'y avait pas d'obligation de télétravail, mais le personnel étant payé et souhaitant le bien des étudiants, beaucoup ont répondu aux demandes de la direction. Dans certains cas, le télétravail s'est imposé lentement, mais sûrement.

Selon un participant expert, avec la reprise des activités en présence, c'est à ce moment que le télétravail « a commencé à faire l'objet de mécontentement, de discussion, parce qu'il y avait deux poids, deux mesures, selon le service où on travaillait ». L'interprétation des règles était très différente d'un cégep à l'autre, d'un service à l'autre, d'un employé à l'autre. Plusieurs participants mentionnent avoir dû intervenir auprès de la Fédération des cégeps et du ministère, car certains cégeps « refusaient de respecter les consignes de la santé publique. Selon un participant, la direction de la Santé publique disait, « le télétravail est obligatoire à partir de telle date » Puis, eux [les directeurs] disaient à leurs employés, « Oublie ça, là tu rentres, tu viens ici » ».

Le télétravail a entrainé un sentiment d'injustice de la part de certains membres du personnel, car celui-ci dépendait du supérieur hiérarchique et du lien de confiance qui existait entre l'employé et le supérieur. Selon plusieurs participants, la décision dépendait du style de gestion

[108] Lors d'un CRT, la partie syndicale enseignante demande s'il est possible de travailler à l'extérieur de leur domicile (au Québec ou à l'étranger). La réponse est implicite « oui ». La partie patronale rappelle seulement que les enseignants doivent pouvoir se présenter, dans un délai raisonnable, si la direction souhaite les rencontrer.

du directeur, certains faisant de la microgestion, d'autres disant à leurs employés : « Je te fais confiance, s'il y a un problème, contacte-moi, je vais être là ».

La pandémie et le télétravail a permis de mettre en évidence ces différents styles de gestion. Pour certains employés sous la responsabilité d'un directeur contrôlant, le sentiment de microgestion a été décuplé et a entrainé un sentiment de pression intense et a pu mener à des arrêts de travail. Selon un autre participant, le télétravail a commencé à être un enjeu après la première vague, lorsque les organisations ont plus largement interprété les directives. Au sein des équipes de direction, tous ne s'entendaient pas sur le style de gestion à adopter. Une discrimination a commencé et s'est accompagnée d'un sentiment d'injustice chez certains employés. La confiance envers la direction, le sentiment d'équité interne face aux relations et conditions de travail des employés et à la cohérence interne de l'organisation se sont fragilisés.

Selon un participant, à la session d'hiver 2020, du personnel de soutien devait être présent dans l'établissement pour les étudiants qui assistaient aux activités pratiques essentielles ou aux évaluations. Il était parfois le seul groupe professionnel à être présent, le personnel de direction, enseignant et professionnel étant en télétravail. Étant présents, certains employés de soutien ont dû gérer des situations délicates. Un employé de soutien se souvient :

> *C'est que nous, employés de soutien, on devait être présent pour les étudiants. Par contre, tout ce qui est service d'aide psychosocial, par exemple, n'était pas là. J'ai ramassé, moi, 2 étudiantes dans le fond des toilettes qui étaient en crise. On n'avait aucun gestionnaire, aucun... En tout cas, aucune aide. On n'est pas nécessairement formé pour ça, pour aider ces jeunes-là quand ça arrive. Tout le monde travaillait de la maison, sauf quelques employés de soutien. Ça a été un irritant, ça a été difficile à digérer, mettons.*

Dans un cégep-cas, un participant a demandé si un personnel psychosocial pouvait être présent pour soutenir les étudiants qui en avaient besoin. Le directeur de ce service ne voulait pas et les autres directions ne pouvaient pas « s'ingérer » dans sa décision. Le personnel de soutien se retrouvait donc parfois seul pour gérer des situations difficiles, comme des étudiants en détresse.

Dans le cadre du retour au travail, il n'y a généralement pas eu de discussion entre les syndicats et la direction alors que ce retour générait, chez certains employés, beaucoup d'anxiété. Lorsque les employés qui revenaient travailler au cégep constataient que d'autres étaient en télétravail pour cause d'anxiété, cela a créé du mécontentement et des tensions. Plusieurs employés et syndicats ont résisté, mais certaines directions exigeaient le retour en présence. Certaines directions ont imposé des programmes de retour arbitraires, sans consultation, qui avortaient parfois à cause d'une nouvelle vague de contamination. Selon un participant, certains personnels de direction disaient à leurs employés : « Toi, tu peux ». « Toi, tu ne peux pas ». « Aujourd'hui, ça ne me tente pas que tu sois en télétravail ». « Toi, tu es fin [alors tu peux être en télétravail] ».

Dans un cégep-cas, sous la pression de la haute direction qui imposait le retour au travail en présence, le personnel qui avait l'habitude de travailler à distance avant la pandémie a dû travailler en présence. Il y a eu du télétravail « en cachette » accordé par certaines directions, au cas par cas. Certains employés avaient des arrangements particuliers avec leur directeur pour

concilier le travail et la famille, mais ce n'était pas tous les directeurs qui le permettaient. Plusieurs participants considéraient que le refus de la direction de permettre de travailler à distance manquait de reconnaissance, que c'était « de la mauvaise gestion », que ce n'était pas normal qu'il y ait une directive commune pour éviter des problématiques particulières. D'autant que certaines directions autorisaient les enseignants à donner des cours à distance de n'importe où.

6. L'enseignement à distance

6.1 Reprendre les activités enseignantes

La reprise des enseignements à distance a été un défi pour plusieurs. L'enjeu était le bris de service. Selon plusieurs participants, certains enseignants devaient s'occuper de leurs enfants qui étaient à la maison ou de proches vulnérables. Ils avaient hâte que la session se termine. Pour plusieurs participants enseignants, il était souvent difficile de trouver le moyen d'encadrer les étudiants, d'enseigner, de corriger…

Lorsque la fermeture des cégeps a été annoncé par le gouvernement, nombreux ont été les enseignants à vouloir attendre que la pandémie passe et que les cégeps réouvrent. Pour beaucoup, cette fermeture ressemblait aux fermetures déjà vécues lors de grèves étudiantes, notamment lors de la grève de 2012. En ce sens, beaucoup ne voulaient pas reprendre l'enseignement et répétaient que l'enseignement à distance n'était pas prévu dans leurs conventions collectives. Selon plusieurs, c'est l'arrêté ministériel 2020-019 du 10 avril 2020, mentionnant que toute personne peut être redéployée pour effectuer d'autres tâches ou d'autres fonctions dans le réseau de la santé et des services sociaux, qui aura fini par convaincre les réfractaires à la reprise. D'un point de vue syndical, les enseignants devaient « obéir à leur patron ». Un participant rappelle que, sous l'état d'urgence, les employés de l'État ont des obligations légales : « vous avez le choix, vous démissionnez ou vous apprenez comment fonctionne Zoom ». Plusieurs enseignants ne voulaient pas être redéployés de force pour prêter main forte dans le secteur de la santé, comme préposé aux bénéficiaires ou agent de service.

Selon plusieurs participants, certains enseignants n'ont pas respecté les directives de la direction : « Ils faisaient carrément ce qu'ils voulaient. Ils ne se présentaient pas à leurs cours ». Certains participants se sont aperçus qu'il « y avait des profs qui faisaient n'importe quoi (rire) excusez-moi, mais qui, dans le fond, envoyaient les plans de cours, ne respectaient pas les plans de cours ». D'ailleurs plusieurs procès-verbaux analysés mentionnent que certains enseignants ne respectent pas les horaires de cours prévus et sont rappelés à l'ordre.

La direction ne voyait aucun moyen de savoir si un enseignant offrait ses prestations de cours et son encadrement. À savoir si la direction a fait un suivi sur l'application des directives, un participant mentionne qu'il n'y a généralement pas de vérification :

> *En fait, la plupart des suivis qui se font au collège, c'est quand des étudiants se plaignent. Donc, s'il y a des étudiants insatisfaits, c'est là que la direction va revenir dans les départements voir les profs, mais en général, si les étudiants ne se plaignent pas, la direction laisse les profs y aller un peu à leur guise.*

Ainsi, certains étudiants ont porté plainte, obligeant les directions à réagir et à corriger la situation.

Certains enseignants n'ont pas pu enseigner à distance, pour des raisons personnelles, notamment à cause de la présence de leurs enfants, du manque de matériel, de réseau ou du manque d'habiletés informatiques. Dans ces cas, les cours ont été suspendus ou annulés.

6.2 Identifier les savoirs essentiels

L'identification des savoirs essentiels a été mentionnée comme un défi pour les enseignants. L'enjeu était de terminer la session avec de l'enseignement à distance, dans les temps impartis et sans que les étudiants aient une charge de travail impossible à assumer. Avec la fermeture des établissements, la session d'hiver 2020 a été écourtée de deux à quatre semaines dépendant des cégeps, des secteurs de formation et peut-être aussi des programmes et des cours. Dans ce contexte, la quantité des activités d'enseignement et d'apprentissage pouvant être offerte aux étudiants devait être révisée. Plusieurs participants ont mentionné que certains cours se sont terminés bien avant la date prévue. Selon les participants, suite à la suggestion du ministère[109], les directions étaient invitées à demander aux enseignants de réduire la prestation d'enseignement prévue lors du dépôt du nouveau plan de cours[110] et de se limiter aux savoirs essentiels.

Les directions ont demandé aux enseignants de cibler 80 % du contenu de leur enseignement et d'aller à l'essentiel, comme cela s'était fait en 2012 lors du Printemps érable. Selon un participant : « les profs savent ce qu'ils doivent enseigner, ce qui est vraiment essentiel ». Ils savent quel contenu ils peuvent retirer. Selon un participant, la direction leur demandait seulement, comme le demande leur convention collective, que ce soit décidé en département, et en consultant les comités de programme si nécessaire. Dans un autre cégep-cas, les plans de cours révisés devaient être transmis à la direction pour recevoir son approbation conformément aux assouplissements de l'article 20 du RREC qui permettaient de modifier un plan de cours avec l'accord de la direction. Selon un participant, les départements pouvaient se dire :

> *on se fait confiance pour adapter [individuellement] nos plans de cours […]. Des fois, il y avait une conciliation ou une concertation minimale sur « comment on atteint le même objectif dans un cours similaire d'un prof à l'autre? » parce que les moyens de se voir et de se concerter étaient aussi extrêmement limités. Donc, dans certains cas, les départements n'ont pas fait de réunion formelle pour s'entendre sur les manières d'adapter les plans de cours pour la fin de la session.*

[109] Visiblement, c'était une suggestion verbale, car nous n'avons rien trouvé dans les directives ministérielles.

[110] RREC, art. 20: Le collège a la responsabilité de faire établir, par chaque enseignant et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au programme (objectifs, contenu, indications méthodologiques, médiagraphie, modalités de participation aux cours et modalités d'évaluation des apprentissages). Le plan de cours est distribué aux étudiants inscrits à ce cours, au début de chaque session.

Dans certaines organisations, selon plusieurs participants, des enseignants ont questionné la direction : « qu'est-ce qui est essentiel dans mon cours? ». Pour les directions, ce n'était pas à elles à répondre à cette question.

À l'hiver 2020, certaines organisations ont modifié leur Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages pour tenir compte du contexte de la pandémie en ce qui a trait à l'évaluation des compétences des étudiants. Dans la politique modifiée d'un cégep-cas, on peut y lire que le contexte impose de limiter l'évaluation à ce qui est rigoureusement essentiel d'évaluer. À ce titre, les enseignants sont invités à poser un jugement global s'inscrivant dans une approche certificative plutôt que sommative. Dans ce contexte, le seuil minimal de réussite devrait être l'outil à privilégier par l'enseignant.

6.3 Identifier les activités pratiques essentielles

Conformément aux directives ministérielles, les enseignements considérés comme essentiels peuvent être dispensés en présence. L'identification des « activités pratiques essentielles » a été mentionnée par les participants comme un défi pour les enseignants et au sein des départements d'enseignants. L'enjeu était de permettre le retour dans les établissements d'employés et d'étudiants pour certains cours ne pouvant être offerts à distance. Le protocole sanitaire devait être approuvé par la direction régionale de Santé publique. Deux types d'activités pratiques essentielles ont été mentionnés par les participants: les stages[111] et les laboratoires. Toutefois, au début de la pandémie, cette identification n'allait pas de soi. Ainsi, selon un participant,

> *parmi les premiers enjeux, c'était la planification des activités pratiques essentielles. Parce que la seule directive qu'on a eue, c'était, « tout se fait à distance, sauf les activités pratiques essentielles ». Ok, qu'est-ce qu'une activité pratique essentielle? Quand (nom) disait que le ministère était aux abonnés absents. Ça, c'est un bel exemple. On a demandé des précisions, puis on nous a dit, « Ben, c'est à vous de décider ». « Ok, parfait ».*

Selon un participant, le mot « essentiel » pouvait être interprété de plusieurs façons. Il y avait l'évaluation du risque ou des inconvénients à enseigner en présence versus le caractère « essentiel » de la matière enseignée qui entrait en jeu. Ce point mettait de l'avant la crainte des rassemblements. Pour identifier ces activités, le jugement des enseignants était teinté par la crainte d'être présent dans l'établissement et d'enseigner à des groupes d'étudiants en présence. Certains enseignants disaient : « Pourquoi je serais plus à risque que mon collègue? ». Puisqu'un enseignant qui donnait des cours théoriques pouvait donner son cours dans son salon, en toute sécurité, alors qu'un enseignant qui donnait des cours pratiques, en laboratoire, devait être en présence d'étudiants et être à risque. Par ailleurs, d'autres enseignants ne voulaient pas enseigner à distance. Dans les deux cas, les raisons étaient indépendantes de la pédagogie. Ainsi, selon plusieurs, le risque perçu est venu influencer le jugement pédagogique de certains enseignants.

Généralement, c'était au département d'identifier les activités pratiques essentielles devant être offertes en présence. Selon un participant, cette possibilité d'enseigner en présence à entrainer d'interminables discussions lors de certaines rencontres départementales. Certains enseignants

[111] Les entrevues et les documents ne nous ont pas permis d'identifier des informations liées aux stages.

se sont tournés vers le coordonnateur du département qui, lui, s'est tourné vers la direction. Dans un cégep-cas, pour mettre fin aux discussions « qui n'en finissait plus » dans certains départements, la direction a tranché : toute discipline qui n'est pas ciblée par la direction ne peut pas être considérée comme une activité pratique essentielle. C'était à géométrie variable selon les départements d'enseignants et c'étaient parfois des choix déchirants quand la direction devait trancher.

Ainsi, après un certain temps dépendant des cégeps, il y a eu des étudiants qui revenaient pour faire des laboratoires. Certains cours d'éducation physique se sont également donnés en présence, ainsi que des cours de formation technique. Certains enseignants de français, langue secondaire, disaient « Ben, moi, j'ai des étudiants qui ne parlent pas français. J'ai besoin de les voir, d'être avec eux pour travailler la langue. Ils sont vulnérables. C'est certain, ils manquent de motivation. Faut qu'ils soient en présence. ». Selon un participant, dans son établissement, lorsque la direction a demandé de sélectionner les cours qu'ils jugeaient les plus importants à suivre en présence, il y a eu une priorité pour des cours de renforcement ou de mise à niveau des cours de première session.

Certains cours se donnant en présence et d'autres à distance, les services du Registrariat ont parfois dû refaire et adapter les horaires des étudiants afin qu'ils puissent avoir des activités pratiques essentielles en présence et à distance, avec des temps de battement entre les cours. À l'automne 2020, dans un cégep-cas, dans chaque programme, il devait y avoir au moins un ou deux cours dont l'enseignement se faisait en présence. Le nombre d'étudiants par groupe a donc été réduit dans ces groupes pour assurer la distanciation sanitaire dans les locaux et s'assurer qu'il n'y ait pas de congestion dans les couloirs.

Mentionnons que lors de la reprise des enseignements en présence pour les activités pratiques essentielles, l'application des mesures sanitaires a été une épreuve, un défi, dans certains cégeps. Il y avait des mesures sanitaires à implanter qui n'étaient pas claires et le personnel n'avait pas de matériel de protection : pas de masque, pas de visière, pas de gants. Selon un participant, « tout le monde courait après le matériel. Ce n'était pas facile de s'approvisionner. Nos hôpitaux n'étaient pas capables de s'approvisionner, imaginez un collège !». Pour ce participant, cela a été un défi très important qui a demandé beaucoup d'heures de travail pour mettre en place les mesures sanitaires. Enseignants et étudiants étaient parfois dans des locaux sans fenêtre et sans aération adéquate. Selon un participant, c'était « Le chaos! Il n'y avait pas d'écoute [de la part de la direction]. C'était : « Non, non, on va faire ce qu'on veut, on va… » Pis, c'était tout croche. On avait beau dire : « Non, ce n'est pas de même que ça marche. Regarde l'autre collège à côté… ». [Réponse de la direction] : « Non, non, non, on va faire à notre tête ». Selon un participant, « étonnamment, ça s'est fait assez rapidement quand même ».

6.4 Adapter les pratiques pédagogiques

Les enseignants devaient adapter leurs pratiques pédagogiques, en faisant passer leur prestation d'un enseignement en présence à un enseignement à distance. L'enjeu était la poursuite des enseignements à distance. Si pour certains, le passage a été relativement simple, pour d'autres, les défis étaient nombreux. Quand les étudiants ne pouvaient plus suivre certains cours, comme des laboratoires ou des stages, les enseignants devaient générer des activités compensatoires

pour que les étudiants puissent réaliser les activités nécessaires à leur apprentissage à partir du matériel qu'ils avaient à leur disposition.

Comme nous l'avons mentionné, au bout d'un certain temps, considérés comme des activités pratiques essentielles, des cours ont repris en présence. Par ailleurs, des enseignants ont donné tous leurs cours en direct sur Teams ou sur Zoom, donc en mode synchrone. D'autres enregistraient leurs cours pour qu'ils soient accessibles en mode asynchrone. D'autres, encore, ont offert les deux, soit des enseignements en mode hybride[112] ou en mode comodal[113].

Selon les participants, à l'hiver 2020, une très grande autonomie, voire une indépendance, a été accordée aux enseignants pour adapter leur enseignement à la situation, tant au niveau des contenus que des pratiques pédagogiques. Les enseignants du secteur technique se demandaient comment ils pourraient amener les étudiants à développer leurs compétences. Les enseignants au préuniversitaire et à la formation générale avaient un souci d'adaptabilité de leur contenu qui se prêtait davantage à l'enseignement à distance parce que leur mode de prestation était généralement magistral.

Le ministère et les directions étaient assez à l'aise avec l'idée qu'un enseignant donne des lectures aux étudiants et que la prestation de cours se fasse à partir d'échanges de courriels. La modification de l'article 1 du RREC le permettait. Certains enseignants, habitués à offrir des cours magistraux, ont poursuivi avec des cours appelés « PDF » qui sont, pour l'essentiel, des lectures à faire à partir de documents en version PDF transmis aux étudiants.

Selon plusieurs participants, les directions n'avaient pas beaucoup d'attentes par rapport aux enseignements. Les défis étaient nombreux et le seul objectif était de finir la session en offrant des enseignements. Selon un participant : « c'était vraiment : on passe au travers ». À l'automne 2020, la question de la pédagogie est devenue plus importante : elle devait être active parce que l'apprentissage à distance demande beaucoup d'autonomie, de motivation et d'engagement de la part des étudiants. Certaines directions ont insisté pour limiter les cours magistraux, synchrone ou asynchrone, au profit d'une pédagogie plus active. Les enseignants ont été invités par les directions à être imaginatifs dans leurs pratiques pédagogiques.

Selon l'analyse des données de recherche, il n'y a pas eu de discussions sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Selon un participant, les directions tenaient le discours : « On laisse les professeurs choisir dans quoi ils sont à l'aise pour modifier leurs cours au complet ». Soutenus par les directions des études, les enseignants pouvaient prendre les décisions pédagogiques qu'ils souhaitaient. Généralement, les étudiants ont reçu un plan de cours modifié et les attentes face aux travaux scolaires servant à l'évaluation ont été modifiées. Un étudiant se souvient : « j'ai eu 2 cours qui étaient asynchrones, les autres étaient en mode synchrone, puis j'ai eu des profs qu'on n'a plus entendu parler, durant la session. Donc, il nous a transmis des informations par écrit, puis ça a été ça. »

[112] Également appelé « cours mixte », ce mode d'enseignement combine des activités en présence et à distance. Une partie du contenu peut être offert en classe et une autre partie à distance.

[113] Avec ce mode d'enseignement, les étudiants ont le choix de suivre les cours en présence ou à distance.

Selon un participant, il y a des disciplines pour lesquelles ce sont des portions d'évaluation qui ne pouvaient pas se faire à distance, par exemple, en langues. La portion écrite pouvait bien être évaluée, mais elle pouvait difficilement sanctionner l'atteinte de la compétence à l'oral avec l'asynchrone. Il y a eu des éléments de compétence pour lesquels les enseignants ne pouvaient pas mettre de note et les étudiants ont eu un incomplet.

Selon plusieurs participants, pour faire correctement de l'enseignement à distance, il aurait fallu scénariser les cours pour qu'ils soient conçus pour être dispensés à distance. Un cours pensé pour être donné en présence, de façon magistrale, « ça ne fera pas quelque chose de merveilleux […]. Il faut penser autrement et ce n'est pas donné à tout le monde parce que ça demande beaucoup d'adaptation de la part des enseignants et des étudiants aussi ». Par ailleurs, « le nerf de la guerre, en formation à distance, c'est le support sur le plan affectif et motivationnel de l'étudiant. C'est l'élément le plus difficile à mettre en place et puis avec lequel il faut arriver à composer ». Ainsi, l'attention de l'enseignant doit être davantage centrée sur la matière, afin de transmettre la connaissance, plus que sur la connaissance elle-même.

Selon les participants, les enseignants voulaient préserver leur autonomie professionnelle. Il y a eu quelques accrochages, car des enseignants considéraient que la direction empiétait sur leur autonomie professionnelle. L'autonomie est importante pour les enseignants, l'autonomie individuelle et l'autonomie départementale, et quand il y a un événement comme une pandémie et que les balises sont trop floues, cela crée beaucoup d'anxiété. Les représentants des syndicats d'enseignants ont été des ressources et des soutiens importants pour certains enseignants qui ne savaient pas comment adapter leurs pratiques pédagogiques.

Dans certaines organisations, la direction ou les enseignants avaient de la résistance à implanter de nouvelles façons de faire parce qu'ils étaient beaucoup en mode, « oui, mais ça achève. On va revenir comme avant ». Contre l'avis de leur syndicat, des enseignants ont réalisé des capsules vidéo de leur contenu de cours. Certains d'entre eux se sont épuisés. Le syndicat leur rappelait qu'ils n'étaient pas obligés de créer du nouveau matériel pédagogique. Pour un participant enseignant : « Il a fallu qu'ils se rendent à s'épuiser, à faire quelque chose qu'ils n'étaient pas obligés de faire pour se rendre compte que, finalement, ils n'auraient peut-être pas dû prendre cette orientation-là. Il a vraiment fallu se battre avec certains profs ».

Dans un cégep-cas, lors des premières semaines de la pandémie, la ligne de conduite du syndicat enseignant a été : « les profs font ce qu'ils peuvent pour continuer la session. Puis, si c'est juste d'envoyer des notes, d'envoyer des lectures ou d'envoyer des films, puis que l'étudiant se débrouille un peu avec ça, bien ça sera ça. ». Ensuite, certains représentants syndicaux enseignants disent avoir ressenti la pression constante exercée sur l'ensemble des enseignants par la direction et le gouvernement. D'un côté, il y avait des enseignants qui avaient le temps d'enseigner à distance en synchrone, l'espace pour le faire et qui ont été très contents de le faire. D'un autre côté, il y avait des enseignants qui ne pouvaient pas s'investir autant. Selon un participant, chaque semaine, la direction mettait de la pression sur les enseignants : « Pensez à vos étudiants », « assurez-vous de leur parler », « assurez-vous de leur donner tout ce dont ils ont besoin », mais en même temps, « assurez-vous qu'ils réussissent en ajustant vos exigences ». Selon ce participant, c'était comme dire « Okay, c'est super difficile pour les étudiants en ce moment. Les profs arrangez-vous avec ça, s'il vous plaît ». Il y a eu des enseignants qui ont travaillé

plus fort, il y en a qui ont développé de nouvelles techniques, et il y en a qui, au contraire, se sont sentis dépassés, ont baissé les bras parfois dès le départ.

Selon un participant, questionnés, certains enseignants ont répondu à la direction : « Pourquoi moi, je me tape trois heures de synchrone? J'ai refait tous mes cours, tous mes PowerPoint. Je fais tous mes cours à distance, j'haïs ça. Mes étudiants voient mes boîtes de céréales dans ma cuisine. Alors que je sais très bien que mon collègue à côté, lui, a donné ses notes de cours à lire et il a dit : "Je vous verrai à la fin de la fin de la session"». Certains enseignants « ont débarqué. Ils n'ont pas nécessairement utilisé tous les outils mis à leur disposition. Certains profs décidaient, par exemple, de donner des lectures ou moins utiliser Zoom puis Teams puis de passer en mode plus asynchrone ». Ils répondaient aux questions par courriel, dans les forums ou dans Léa (Omnivox). Selon un participant, « on a quand même perdu une portion des joueurs qui disaient « Ben Là. Je suis pris avec ça. Qu'est-ce que je fais avec ça? Écoute, je vais faire ce que je peux. Je ne demande pas nécessairement de l'aide, parce que ça m'intéresse plus ou moins pour différentes raisons » ». Il y a eu toutes sortes de réactions de la part des enseignants.

Pour certaines directions, le défi était de savoir comment se déroulait la prestation des enseignants dans le contexte chaotique qui prévalait. De plus, à l'hiver 2020, les enseignants devaient eux-mêmes créer leurs groupes-classes dans les plateformes mises à leur disposition, principalement Teams et Zoom: c'était lourd et compliqué. Dans certains cégeps, à partir de l'automne, le groupe-classe était généré automatique par « Léa classe à distance », ce qui a permis de faciliter la tâche des enseignants. Léa générait, automatiquement avec l'aide de Clara, les groupes, les séances.

De toute évidence, la prestation de cours a été très inégale dépendamment des enseignants. Certains enseignants ont enseigné et ont encadré leurs étudiants de « manière fabuleuse ». D'autres ont été absents. Certaines situations ont été difficiles à gérer pour les directions qui n'avaient pas beaucoup de leviers, à ce moment-là, pour évaluer ou contrôler certaines situations. Selon un participant, les premiers mois ont été difficiles. Tout reposait sur la « bonne volonté » des acteurs. À l'hiver 2020, « on nageait dans le néant. Là, on ne savait pas trop qui avait fait quoi ». À partir de l'automne 2020, des actions ont pu être mises en place pour corriger certaines situations.

6.5 Assurer une évaluation équitable

Assurer une évaluation équitable a été un défi pour certains enseignants, l'enjeu étant de respecter un principe de base en enseignement : assurer que les méthodes d'évaluation donnent des résultats fidèles et valides (Comité consultatif mixte - Université d'Alberta, 1997). Sur le plan de la fidélité des évaluations, les enseignants auraient aimé être capables de faire acquérir aux étudiants le même niveau de compétence qu'en temps normal, qu'il n'y ait aucune différence entre un étudiant qui a suivi la session d'hiver 2020 et un étudiant qui aurait suivi une autre session d'hiver. Selon un participant, toutefois, il était impossible de dispenser le même enseignement que celui des années passées. Selon un autre participant, le niveau d'aptitude attendu généralement n'a pas été atteint… « mais… On a fait de notre mieux », dans les circonstances.

Sur le plan de la validité, l'un des *leitmotiv* des enseignants a porté sur la crainte du plagiat et de la triche des étudiants lors des évaluations à distance, car l'environnement des étudiants ne pouvait plus être contrôlé. Ces enseignants s'inquiétaient du fait que les travaux d'évaluation, réalisés à distance, ne soient pas faits par les étudiants eux-mêmes. Selon un participant, il y a eu une « phobie du plagiat ». Les travaux d'évaluation étaient conçus pour être réalisés « à livre fermé » c'est-à-dire sans possibilité de consulter des documents[114]. De nombreux établissements ont élaboré des « nétiquettes » pour les étudiants, à savoir des règles de savoir-vivre en usage sur internet[115]. Dans certains cas, le secteur de la formation continue utilisait déjà des moyens d'évaluation à distance.

Les enjeux relatifs aux évaluations ont été importants. Certains enseignants ont revu leurs évaluations pour les adapter. Parallèlement, il y a eu beaucoup de pression pour que la direction achète des logiciels pour contrôler le plagiat et pour filmer les étudiants. À l'hiver 2020, dans certaines organisations, la passation d'examens a été considérée comme une activité essentielle. Dans un cégep-cas, la participation d'employés a été nécessaire afin d'assurer la surveillance des examens, car les mécanismes prévus dans les conventions collectives du personnel enseignant ne permettent pas de réaliser cet exercice à coût raisonnable. Les autres groupes professionnels ont donc été sollicités en premier lieu pour être présents dans l'établissement.

6.6 Encadrer les étudiants

L'encadrement des étudiants a été rarement mentionné, sauf par les étudiants, car cela a parfois été un défi. L'enjeu, pour eux, était de recevoir de l'encadrement qui favorise leur réussite par l'atteinte de la ou des compétences visées dans leur cours.

À l'hiver 2020, certains étudiants ont été bien encadrés par leurs enseignants. D'autres n'ont eu aucun contact, visuel ou auditif, avec leurs enseignants après le début de la pandémie. Ces étudiants pouvaient difficilement poser des questions de compréhension et demander des explications que ce soit sur le plan de cours, les enseignements ou les évaluations. Selon un participant étudiant, concernant les cours PDF, les étudiants n'ont pas eu de choix : « on n'a pas eu l'opportunité d'exprimer nos opinions sur ce type de cours ».

À l'automne 2020, la direction d'un cégep-cas a lancé le message qu'elle voulait le plus de contacts possible avec les étudiants, même si c'était à distance. Elle voulait un contact minimal d'une heure contact par semaine avec chaque groupe d'étudiants. C'était la consigne, une recommandation très forte qui venait de la direction des études. Selon certains participants, c'était une entrave à leur autonomie professionnelle et cela allait à l'encontre de leur convention collective.

---

[114] Certaines actions peuvent être rendues possibles comme un balayage de l'environnement de travail avec la caméra, l'utilisation de miroirs et de micros, le partage d'écran en tout temps, etc. Une entente doit être signée sur les conditions de passation d'une évaluation à distance. Un surveillant doit circuler d'un atelier à l'autre. S'il a un doute, il a le droit de poser des questions aux étudiants.

[115] Définition du dictionnaire, Le Robert. URL (2024-02-15) : nétiquette - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert

Conclusion

La pandémie a constitué une « épreuve » pour les organisations parce qu'elle a comporté une multitude de défis et d'enjeux. Dans un premier temps, il a fallu que les groupes se réorganisent. Les directions ont dû organiser la reprise des activités, passant d'une organisation en présence à une organisation à distance. Cela devait s'accompagner de matériels et d'outils de communication à distance et de compétences pour les utiliser. Ce qui n'a pas été simple pour tout le monde. Travaillant à distance, les acteurs ont dû modifier leurs pratiques, revoir leurs positions, notamment par rapport à l'enseignement ou le travail à distance, concilier leur vie professionnelle ou leurs études et leur vie privée, faire face à leurs peurs, au risque réel de contamination, etc.

Connaitre, comprendre et appliquer les directives gouvernementales et ministérielles a comporté son lot de défis. La pandémie et l'état d'urgence sanitaire ayant été décrétées par le gouvernement, c'était lui le principal décideur, puis venait le ministère responsable des cégeps. Décrets et directives ministérielles ou gouvernementales donnaient le tempo des changements dans les organisations. Toutefois, le ministère souhaitant laisser aux directions toute l'autonomie nécessaire, chaque organisation a privilégié des orientations propres à son milieu.

Au sein des groupes en présence, il a fallu s'entendre pour parler d'une seule voix, plus ou moins en collaboration avec les représentants des autres groupes constituant l'organisation. Une fois qu'une position collective était prise, il fallait l'amener auprès de la direction, du ministère ou du gouvernement, afin qu'elle influence leurs décisions. Dans la gestion de la pandémie, la communication a été un facteur important. Certaines directions ont été meilleures que d'autres dans l'information et la communication avec les groupes d'acteurs composant l'établissement. Dans certains cégeps-cas, des décisions ont parfois été imposées, d'autres ont été proposées.

Un des enjeux importants a été la mobilisation et l'engagement du personnel et des étudiants dans la reprise des activités. La situation était difficile pour tout le monde, d'autant qu'en même temps, les négociations concernant les conventions collectives se poursuivaient en complexifiant les relations entre employeur et employés.

Dans les cégeps, des services essentiels devaient être assurés obligeant certains employés à travailler dans l'établissement. Le télétravail s'est imposé doucement, mais sûrement. Au début imposé et forcé par les directions. Ensuite, parfois refusé. Au fil du temps, de plus en plus d'employés ont été obligés de revenir travailler en présence. Certains employés souhaitaient travailler en présence et ne le pouvaient pas. D'autres souhaitaient travailler à distance et ne le pouvaient pas.

La reprise de l'enseignement à distance qui a été imposée deux semaines après la fermeture des établissements a comporté son lot de défis. Les directions devaient permettre la poursuite de l'offre de service et des tâches d'enseignement. Ce qu'elles craignaient était le bris de service dans l'enseignement. Il y avait une obligation de moyen, plus que de fin ou de résultat. La reprise de l'enseignement à distance a nécessité l'identification des savoirs essentiels afin de terminer la session dans un temps limité. Après avoir identifié les activités pratiques essentielles, certains cours, notamment des laboratoires, ont été offerts aux étudiants en présence, car ils ne pouvaient pas être réalisés à distance.

Les enseignants ont dû adapter leurs pratiques pédagogiques aux nouvelles réalités. Dans le contexte sortant de l'ordinaire, caractérisé par une prestation à distance et limitée, les enseignants devaient assurer une évaluation équitable des compétences acquises par les étudiants. Dans cet exercice, la subjectivité des enseignants a été mise à dure épreuve. L'encadrement des étudiants a également été un défi. Ainsi, les enseignants ont bénéficié de beaucoup d'autonomie au point où certains ont dû subir le poids de cette immense responsabilité.

Aux vues de ces défis et enjeux, le chapitre suivant présente les débats qui ont été identifiés par les participants au sein des établissements.

Chapitre 9 : LES DÉBATS

Introduction

En continuité avec le chapitre précédent, nous présentons dans ce chapitre les débats qui ont été identifiés par les participants, lors des entrevues. L'identification des débats nous permet d'identifier les enjeux et les points de vue des groupes d'acteurs en présence. Elle permet de classifier les obstacles rencontrés par le personnel des cégeps.

Les entrevues ont été analysées et le contenu catégorisé en fonction des grands thèmes récurrents. Les catégories sont présentées de façon à exposer ce qui a préoccupé les acteurs, dans les cégeps, à partir de l'annonce de la fermeture des établissements jusqu'à la fin de l'année 2020.

Dans ce chapitre n'ont été retenues que les informations transmises par les participants. Les références bibliographiques ne sont mentionnées que pour confirmer des affirmations ou pour contextualiser des éléments avancés par les représentants et pour mieux les comprendre.

1. L'élaboration du plan de reprise de l'enseignement

La fermeture des établissements ayant été imposée par le gouvernement le 13 mars, les directions ont été invitées à organiser la reprise des activités à distance durant deux semaines. Pour ce faire, des plans de reprise ont été élaborés afin d'encadrer la reprise des enseignements et, comme nous l'avons mentionné, les membres des directions devaient trouver des accords entre eux. Ils devaient d'abord se prêter à l'exercice de leur propre réflexion sur ce que la haute direction ou l'équipe de direction souhaitait. Selon un participant membre de la direction : « Juste entre nous, c'étaient déjà de grandes discussions et un grand débroussaillage de ce qu'on souhaitait et de ce qu'on ne souhaitait pas ».

Une fois la ligne directrice convenue au sein des directions, les consignes pédagogiques devaient être transmises aux enseignants. Dans certains cas, celles-ci ont été soumises au syndicat des enseignants qui devait nommer ce qui, pour eux, était inacceptable car non conforme du point de vue du respect des conventions collectives. Dans certains cas, les représentants enseignants ont eu l'occasion de suggérer des ajouts ou des modifications. Ils ont pu indiquer à la direction ce qu'ils ne considéraient pas acceptable. Dans un cégep-cas, selon un participant, tout le monde était extrêmement fatigué. La direction avait mis huit heures à quatre directeurs pour écrire « les maudites consignes pédagogiques » puis elle les avait transmises au syndicat des enseignants « qui les a charcutées ». Pour ce participant, pour une direction, c'est tentant d'imposer des décisions par épuisement ou par lassitude.

Les directions ont transmis les consignes pédagogiques aux enseignants par divers moyens : lors d'une commission des études, en rencontres de comité de relations de travail, lors de rencontres des coordinateurs de département ou de programme, lors de rencontres informelles entre

direction et syndicat d'enseignants. Dans certains cas, les enseignants ont fait beaucoup de commentaires et demandé de nombreuses modifications.

Selon un participant, certaines directions avaient beau vouloir instaurer des directives pédagogiques précises, les conditions ne permettaient pas toujours leur application. Enseignants et étudiants n'avaient pas tous accès au matériel informatique ou à une bande passante internet suffisante. Selon un participant, les directeurs devaient être compréhensifs : « quand on a recommencé à enseigner, on a vraiment milité pour qu'ils soient flexibles, puis qu'ils fassent confiance aux profs ». Dans un cégep-cas, selon un participant, la direction demandait aux enseignants de limiter leur enseignement à 45 minutes. Il n'y avait pas beaucoup de consignes et les enseignants étaient principalement livrés à eux-mêmes. Leur autonomie professionnelle et celle de leur département étaient mises de l'avant.

À l'automne 2020, il y a eu davantage de directives qu'à l'hiver. En prévision de la session d'hiver 2021, les directions ont rédigé des consignes significativement plus encadrantes. Selon un participant, « là, on a eu un petit pic de tension ». La question était : jusqu'où la direction peut exercer un contrôle sur l'autonomie professionnelle des enseignants. Dans ce cégep-cas, c'est particulièrement à ce moment que les deux réalités, celle de la direction et celle des enseignants, se sont rencontrées et confrontées. Selon un participant, « ça a été tendu, mais une tension où que je dirais très saine là au final, ça s'est bien déroulé, mais c'est là que ça qui a eu un peu plus de « Non, vous ne pouvez pas aller jusque-là puis… ». Le discours porté par le syndicat était : « Ce n'est quand même pas dans notre contrat ». Selon ce participant, le syndicat voulait que ça marche sincèrement, mais il surveillait la direction, il la «challengeait» : « Pèse pas trop fort sur le crayon parce que, ouh! si tu exiges trop, moi je vais être obligé de dire à tout le monde qu'ils ne sont pas obligés de faire ça ».

2. L'utilisation de la mention Incomplet

La capacité des organisations à accorder des incomplets a été un enjeu et a motivé de nombreux débats dans les organisations. Pour certains participants, les incomplets n'étaient pas ce qu'ils auraient privilégié comme proposition, mais c'était impossible à éviter dans les circonstances. Des acteurs mentionnent que cette permission avait déjà été octroyée lors de la grève de 2012 et que c'était la « moins pire des solutions ».

Certaines directions ont limité la possibilité, des étudiants, de demander un incomplet et n'ont pas utilisé, elles-mêmes, la possibilité d'en attribuer. Dans ces organisations, il fallait garder la ligne de conduite habituelle et garder les critères habituellement utilisés. Selon des participants, les enseignants étaient offusqués de l'assouplissement. Pour eux, c'était « mais attends, c'est encourager l'échec, c'est encourager la paresse! L'étudiant qui, finalement, trouve ça dur [va se dire] "Bah, d'abord ça ne paraîtra pas sur mon résultat, mon relevé de notes, je reprendrai [le cours] une prochaine fois" ».

Selon un participant, ce n'est pas tellement l'incomplet que l'attitude qui est générée par cette « porte de sortie-là ». Quand les étudiants avaient jusqu'à une date limite d'abandon pour abandonner sans échec, ils avaient une autre attitude vis-à-vis du travail scolaire. Un des défis des enseignants est la motivation des étudiants, de les amener à faire le travail attendu. C'est comme

si la possibilité de l'incomplet amenait l'étudiant à se dire : « Ah, je n'ai pas réussi! Je ne suis pas satisfait de ma note au moment où on est rendu à la fin de la session… De toute façon, ce n'est pas grave : j'abandonne puis je recommencerai plus tard. ». Certains enseignants font le lien entre l'incomplet et l'éthique de travail, l'attitude dans la classe de leurs étudiants. Selon un participant enseignant, « ils y avaient quelques enseignants qui voyaient de l'iniquité ».

Plus encore, certains enseignants étaient opposés à l'attribution d'incomplets après la réception de la note finale. Selon un participant : « On ne pouvait pas être en désaccord avec l'utilisation des notions comme l'incomplet, mais pas après la réception de la note finale, d'une certaine façon, c'est un peu tricher […] ça soulevait des enjeux éthiques, disons-le comme ça ». C'était un peu comme « Ben je vais essayer. Si je ne l'ai pas, ce n'est pas grave. Il n'y a pas de conséquences ». Dans un des cégeps-cas, à l'automne 2020, les membres de la commission des études suggèrent de choisir la même date limite que pour l'incomplet régulier, soit 21 jours avant la fin de la session.

À l'hiver 2020, certaines directions n'ont pas permis aux étudiants de demander un incomplet soit en limitant la date des dépôts des demandes soit en exigeant des conditions particulières. L'un des éléments expliquant la résistance des directions, selon nos données, portait sur la capacité d'accueil du cégep. Selon un participant :

> *s'il y a trop d'étudiants qui ont des incomplets, on ne sera pas capable d'admettre des étudiants du secondaire. On n'aura pas de place pour les étudiants du secondaire, on ne peut pas se retrouver avec des milliers d'étudiants qui n'auront pas de place au cégep parce qu'on complète la formation [d'étudiants qui ont eu des incomplets].*

Dans ces organisations, le personnel a beaucoup travaillé pour gérer les incomplets et pour, selon un participant, « donner un sentiment d'équité ». Pour les Aides pédagogiques individuelles (API) et les services du Registraire, l'attribution d'incomplets a entrainé énormément de travail. Certaines directions rencontrées considéraient que cela amenait un surcroît de travail et ils auraient voulu qu'il y ait des balises plus importantes, afin de limiter le nombre d'incomplets. Selon un participant, « il y avait comme une crainte de ne pas y arriver parce que c'était une surcharge » pour les API et le Registrariat, car pour les étudiants qui ont un incomplet, le cheminement scolaire doit être ajusté : « Une fois que l'incomplet est entré dans le système, la job de l'API n'est pas terminée ». Selon un participant, les API ont été très sollicités :

> *Les incomplets COVID, ça s'est toute une saga […] cela a été quelque chose pour les API parce que la décision des incomplets COVID est arrivée très tard dans l'année. C'était en fin de session. Il y a eu beaucoup d'affaires qui se regroupaient chez les API qui débordaient à gérer les incomplets COVID.*

Également, un petit nombre d'étudiants se sont inscrits chaque session et ont demandé un incomplet pour tous leurs cours, ce qui leur permettait d'avoir accès aux prêts et bourses : « Cela a créé des insatisfactions quand même assez importantes », même s'ils étaient une minorité. Selon un participant expert, dans le réseau, certains représentants de cégeps auraient dit : « non, non. Nous autres, il y a trop de travail; on va mettre des limites, puis on va aller demander les

preuves; même si le ministère n'en veut pas, pour éviter qu'il y ait de l'abus ». Ils voulaient contrôler le petit pourcentage de profiteurs.

Dans un des cégeps-cas, cela a créé certaines frustrations. Bien que le personnel considérait à l'hiver 2020 que c'était une bonne idée, à partir de l'automne, certains enseignants trouvaient que cette décision impactait la moyenne du groupe et donc la côte R. Durant les dernières sessions, les incomplets permanents COVID ont commencé à soulever de la grogne parce des enseignants considéraient qu'ils étaient « une porte de sortie facile » pour des étudiants qui avouaient n'avoir pas travaillé. Ça enlèverait des échecs.

Selon des enseignants, il y a eu de fortes négociations avec les étudiants qui, eux aussi, avaient leur façon de voir les assouplissements réglementaires. Il y avait des différences d'interprétation entre la direction des études, les enseignants et les étudiants. Les étudiants avaient des revendications pour retarder la date limite le plus tard possible. La position de certaines directions a été questionnée. Une direction a reçu des messages d'étudiants qui lui disaient : « Bien, mon ami va dans tel autre collège, il est exactement dans la même situation que moi puis il a eu un incomplet. Pourquoi vous me le refusez? ».

3. L'utilisation de la mention Équivalence

L'application des équivalences a engendré quelques discussions, notamment en comité de relations de travail des enseignants[116]. Dans un cégep-cas, la partie syndicale déplore les trop nombreuses informations concernant les modalités devant s'appliquer pour les équivalences, notamment les communiqués ministériels et ceux de la direction. La partie syndicale se questionne sur ce qui prévaut si un enseignant veut mettre des équivalences, mais que l'assemblée départementale se positionne contre cette décision. La partie patronale annonce qu'en présence d'incohérence, elle questionnera l'enseignant. La partie syndicale souhaite que la partie patronale précise qui a préséance sur la prise de décision entre l'enseignant et le département. Dans ce contexte, en ce qui concerne la possibilité pour un enseignant d'attribuer une équivalence, le syndicat considérait que la direction amenait les enseignants à, potentiellement, générer de l'iniquité entre les étudiants.

Au niveau national, selon plusieurs participants, il y avait un danger d'iniquité entre les collèges. Il y aurait eu des débats au niveau national, à la commission des affaires pédagogiques (CAP) de la Fédération des cégeps et à l'Association des registraires des collèges du Québec. Un participant donne l'exemple d'un autre cégep qui aurait donné automatiquement des équivalences pour certains stages.

[116] Les participants n'ont pas mentionné l'Incomplet-Équivalence. Ils ont semblé ne pas connaitre cette mention.

4. L'utilisation des plateformes informatiques

La multiplicité des plateformes a rapidement été dénoncée et reprochée aux directions des cégeps par les étudiants. Certains étudiants ont eu à utiliser une plateforme spécifique pour chaque cours suivi et la diversité des plateformes utilisées par les enseignants a fait débat.

Au début de la pandémie, la priorité était à la réorganisation et à la mise en place de l'enseignement à distance. Chaque enseignant était invité à identifier les savoirs essentiels qui lui restaient à enseigner. Sans directive spécifique, chaque enseignant a pu utiliser une plateforme informatique différente. À l'hiver 2020, le mot d'ordre syndical était : « Utilisez les outils avec lesquels vous êtes à l'aise ». Selon un participant, même l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) disait : « Le meilleur outil, c'est celui que tu maîtrises ». Parmi le personnel, enseignant et non enseignant, certains n'avaient pas d'habiletés en informatique ni d'envie d'accroître celles-ci.

Les participants ont mentionné l'utilisation d'outils informatiques et plateformes suivants : Omnivox incluant Léa (environnement enseignant-étudiant) et MIO (messagerie interne d'Omnivox), Moodle et BigBlueButton, Teams, Zoom[117], Google Drive, Google Classroom (Google for Education), VIA, OneNote, OneDrive, Stream, Facebook, Messenger, Video Call, des sites internet comme les Éditions ERPI et des maisons d'édition de manuels qui proposent leurs propres quiz interactifs, leur matériel pédagogique ou des manuels en ligne.

À l'hiver 2020, selon un participant, il n'y avait pas d'obligation d'utiliser une plateforme plutôt qu'une autre. Dans plusieurs établissements, les directions ont mis de l'avant la liberté académique des enseignants pour ne pas prendre position. Selon un participant, la direction des études disait qu'elle n'avait pas le pouvoir de contrôler ce que l'enseignant utilisait pour donner ses cours. Par ailleurs, selon un participant, « c'est moins dans la philosophie du collège d'imposer, on laisse un petit peu plus le choix ». Pour un autre, « il n'était pas question d'entrer dans la modification de la façon de faire des enseignants ». Selon un participant enseignant, à l'hiver 2020, « c'est vraiment allé dans tous les sens ». Les enseignants ont essayé plein de choses différentes.

Les enseignants ont beaucoup utilisé Zoom au début lorsque la plateforme était gratuite et plus adéquate que Teams. Assez rapidement, il y a eu des problèmes de sécurité. Il y avait des « invasions » dans des cours de personnes qui tenaient des propos déplacés, pornographiques et autres : le Zoom Bombing (Trudel, 2020).

Selon un participant, la direction disait : « Là, les étudiants, ils sont perdus. Faudrait que tout le monde utilise Teams ». Des difficultés d'adaptation ont été observées chez les étudiants qui avaient des cours sur différentes plateformes par les équipes des services adaptés, notamment. Pour certains étudiants : « ça a amené certaines difficultés d'adaptation qui ne favorisaient pas la réussite et qui étaient même un frein. Fait que ça, ça a été un enjeu ». Cette diversité a également été un enjeu pour le personnel qui soutenait les enseignants et les étudiants.

[117] Précisons que les plateformes les plus utilisées, Teams et Zoom, n'ont pas été conçues pour faire de l'enseignement à distance, contrairement à Moodle, par exemple, qui est une plateforme conçue pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne.

Certaines directions se sont positionnées. Selon un participant : « On a décidé d'y aller avec les deux plateformes pour simplifier la vie à tous et chacun ». À l'automne 2020, la direction a dit « Là, on resserre un peu, puis on se concentre sur deux ou trois plateformes maximum parce que sinon les étudiants se perdent là-dedans ». Dans ce contexte, les enseignants se sont créé des habitudes. Certains ont beaucoup apprécié Zoom, d'autres, Teams, après c'était difficile de changer. D'autant que rien ne permettait d'observer si ce positionnement était respecté. Ces directions pouvaient bien orienter les enseignants vers des plateformes précises, offrir des formations, elles n'avaient pas d'emprise sur la décision des enseignants. Il semble que les enseignants n'aient pas apprécié les plaintes des étudiants qui trouvaient « mélangeant » la diversité des plateformes : « ça a apporté un peu de mécontentement de la part des profs ».

Précisons qu'au secondaire, selon un participant, ce sont les solutions de Google qui ont été privilégiées. Les étudiants qui arrivaient du secondaire n'étaient pas toujours préparés aux suites de Microsoft. Selon un participant, « c'est un autre enjeu de gouvernance et de stratégie où est-ce que le ministère de l'Éducation est complètement non présent dans cette discussion. Donc, comment ça se fait que l'ensemble du secondaire, c'est ça qu'il utilise? ». Les étudiants arrivent avec des besoins de formation et les enseignants se sentent souvent impuissants à y répondre. « Ce sont des solitudes qui ne se parlent pas alors que c'est central dans la compétence pédagogique et techno pédagogique ».

À l'automne 2020, plusieurs directions ont souhaité réduire l'utilisation des plateformes à Zoom et Teams, qui étaient les deux formules officielles, puis à seulement Teams lorsque Zoom est redevenu payant alors que Teams fait partie de la suite gratuite avec Office de Windows. Certains enseignants, qui utilisaient Zoom, Moodle, Léa, ne connaissaient pas Teams, « donc, la direction a dû mettre un peu d'eau dans son vin pour accepter qu'il puisse exister encore une certaine pluralité de plateformes, d'environnement numérique d'apprentissage, même si elle aurait aimé tout canaliser du côté Teams ». Pour certains enseignants, Teams ne répondait pas à tous leurs besoins, elle n'était pas aussi conviviale que Zoom qui permettait la création de petites salles d'équipe et permettait des simulations virtuelles, ce qui n'était pas le cas avec Teams. Dans Teams, l'enseignant ne voyait pas tous ses étudiants à la fois. Teams exigeait plus de capacité pour l'ordinateur et, pour ceux qui ne possédaient pas d'ordinateur assez puissant, le système « plantait » plus souvent. Il y avait davantage de problèmes techniques et les étudiants aussi vivaient des difficultés.

Certaines directions ont tenté d'influencer le choix des enseignants en offrant des formations et du soutien sur certaines plateformes seulement, sans pouvoir ou vouloir l'imposer. Si selon la direction d'un cégep-cas, elle s'est positionnée puis a exigé qu'il y ait une utilisation que de certaines plateformes et pas plus et cela a généré des débats.

5. Retour en présence… ou pas ?

Nous l'avons mentionné, dès la fermeture des établissements, certains employés ont dû revenir en présence, car ils étaient considérés comme faisant partie du personnel « requis », surtout des employés de soutien, tels que des manœuvres, du personnel d'entretien, du personnel lié au service de la paie, à l'informatique, à l'entretien ménager, etc. D'autres employés venaient

travailler en présence, car ils le souhaitaient ou voulaient être solidaires des employés requis en présence, surtout le personnel de direction.

Les questions, « Est-ce que c'est préférable d'être en ligne ou en présentiel vu le contexte? », « Est-ce que c'est tout le monde en ligne ou tout le monde en présentiel ou mixte? », ont fait débat. Certains souhaitaient rester à distance, d'autres souhaitaient un retour en présence.

Peu après la reprise des tâches d'enseignement, certains enseignants, étudiants, techniciens en travaux pratiques sont revenus dans l'établissement pour dispenser les activités pratiques essentielles. Selon un participant : « on a été de toute façon les guerriers [du présentiel]. (rire) On voulait du monde dans notre école, fait qu'on s'est battu pour avoir les étudiants à l'école. À partir du moment où les étudiants pouvaient être dans notre école, on considérait que nos employés devaient y être aussi. ».

Dans un cégep-cas, en comité de relations de travail de professionnels, déjà en mai, la direction rappelle la manière dont elle prend la décision de ramener ou non un employé à travailler en présence. Certaines organisations se sont positionnées plus rapidement que d'autres, mais à la fin de la session d'hiver 2020, en préparation à la session d'automne 2020, les directions se sont positionnées clairement en faveur d'un retour en présence ou en faveur du maintien de la distance. Selon un participant, la direction essayait d'avoir une « ligne cégep », soit tout le monde en présence ou tout le monde en ligne. Cela a amené certains débats, car les membres n'étaient pas tous d'accord. Dans un cégep-cas, un syndicat enseignant a sondé ses membres pour voir comment qu'ils pensaient. Selon un participant, ça a donné des résultats assez faibles dans le sens où c'était pas mal égal des deux positions. C'était difficile pour le syndicat de défendre une position, parce qu'il n'y avait pas une seule position qui faisait consensus. Le syndicat ne pouvait pas prendre une position ferme. Selon ce participant, il fallait plutôt négocier le plus de marges de manœuvre possibles par rapport à la direction pour essayer de satisfaire le plus de monde possible dans le contexte.

Si des directions se sont clairement positionnées pour un retour en présence, d'autres ont privilégié le tout à distance et, d'autres encore, ont privilégié le mode hybride.

Les directions « pro-présence »

Pour les fervents du retour rapide en présence, les directions ont reçu l'aval ou un avis écrit des directions régionales de Santé publique qui mentionnaient que les établissements étaient capables de satisfaire tous les critères que la Santé publique imposait pour une reprise des enseignements en présence. Pour ces directions, « Ça éliminait beaucoup de " Moi, je pense que…" ». Certaines directions avaient prévu l'achat du matériel sanitaire : lunettes de sécurité, désinfectant dans les classes, affichage des consignes, etc. Les acteurs devaient désinfecter leur place en entrant et en sortant, se désinfecter les mains, etc. Les étudiants devaient également respecter tout un protocole sanitaire lors de leur présence. Selon un participant, il y avait beaucoup d'exigences : « On avait plus de mesures ici que dans d'autres places qui étaient ouvertes au public ». Selon un autre, rester à distance facilitait la gestion de la pandémie, mais la direction de son cégep souhaitait quand même un retour en présence rapide. Selon lui,

ce n'est pas la facilité qu'on visait, nous, de notre côté. C'était plus la sécurité de nos étudiants aussitôt qu'on était appuyé par notre santé publique, ça a été « Go, Go », puis on y est allé. Rapidement, on se retrouvait en laboratoire, puis on se retrouvait sous les feux des projecteurs, dans le sens que les autres cégeps nous regardaient.

Le ministère regardait également. Certaines directions prenaient l'alignement « C'est en présentiel, ce n'est pas en ligne. Ce n'est pas un peu en ligne, puis un peu en présentiel. C'est en présentiel obligé. » Cette direction n'était pas flexible sur cette directive : « Si tu n'étais pas capable de donner ton cours en présentiel, le *deal* avec les étudiants, c'est qu'il était annulé à toute fin pratique. Donc, là-dessus, ça a créé des débats ».

Dans certains établissements, la direction considérait qu'elle avait le droit d'imposer ses décisions et elle le faisait. Selon un participant : « Cela n'a pas été : Avez-vous le goût là? Non, non, non. C'était on y va, on fait ça comme ça. Puis, le cégep […] se positionne de même, puis voilà ». Selon ce participant, cette position a amené beaucoup de défis et a contribué à épuiser certains employés. Ainsi, dans un cégep-cas, la présence obligatoire a été un élément de tension et si la direction mentionnait qu'elle était fière de sa décision, parce qu'elle savait s'imposer, tous ne partageaient pas cette fierté. Selon un participant, la communauté du cégep n'est jamais descendue sous 25 % de présence.

Les questions : « Devrait-on être en présence? Peut-on encore être en présence? » ont suscité des tensions entre les employés de direction, entre les directions et les syndicats, entre les membres des comités exécutifs, etc. C'était un sujet qui revenait tout le temps. Pour les employés qui étaient aussi des parents, il y avait des enjeux importants de conciliation travail-famille. Selon un participant, pendant la pandémie, « l'enjeu qui a suscité le plus de colère de nos membres, c'était le retour forcé ».

En plus des réticences à revenir travailler au cégep, certains employés ont dénoncé l'iniquité des décisions de la direction d'imposer la présence au cégep. De nombreux cégeps offraient la majorité des enseignements et des services à distance. Certains employés avaient le droit de faire du télétravail et d'autres non. C'était le responsable supérieur de l'employé qui pouvait exercer son droit de gérance et, selon un participant, « ça a commencé à faire l'objet de mécontentement, de discussion, parce qu'il y avait deux poids, deux mesures, selon le service où on travaillait ». Par ailleurs, le télétravail de certains employés de direction a été mal considéré de la part des autres employés, car ils ne donnaient pas l'exemple.

Dans un cégep-cas, à l'automne 2020, même si le cégep était fermé, il y avait une obligation de présence pour certains employés, surtout du personnel de soutien. Au bout d'un moment, certains employés ont fini par dire : « non, on ne peut pas [être] là ». Le cégep était en zone rouge. Tout le long de la pandémie, le personnel sentait constamment la pression de la direction pour que le personnel réintègre l'établissement. Dans certains groupes, toutes les discussions portaient là-dessus. La direction des études mentionnait qu'elle aimait la proximité. Pour elle, la chaleur humaine était importante. La réaction d'un des syndicats a été de lui mentionner que la sécurité du personnel était plus importante que ses besoins personnels de proximité.

Les débats sur le retour en présence ont, notamment, portés sur ce qui était « essentiel », ce qui a créé des tensions et des frustrations en ce qui a trait aux Services aux étudiants qui revendiquaient parfois un statut de « service essentiel ». Ces tensions et frustrations s'appuyaient sur le fait que les services aux étudiants n'étaient pas considérés comme aussi importants que les activités d'enseignement. Selon un participant, la communauté collégiale ne peut pas penser qu'un cégep est « une boite à cours ». Dans un cégep-cas, contrairement à d'autres milieux, le personnel des Services aux étudiants ne semblait pas craindre d'être contaminé. Au contraire, ils souhaitaient poursuivre la présence. Des questions ont émergé : Pourquoi les étudiants ne pourraient pas venir suivre le programme sportif, s'entraîner, au même titre qu'ils venaient pour faire un laboratoire? De plus, certains intervenants psychosociaux mentionnaient que le contact physique, le contact humain, était essentiel dans la relation d'aide. La relation en présence était l'outil de travail le plus important. Dans le contexte, le personnel trouvait leurs actions encore plus importantes au bien-être des étudiants en présence.

Dans certains établissements, cette conception était partagée par l'association étudiante qui souhaitait proposer des activités à ses membres, afin de briser leur isolement, leur apporter du soutien, etc. Toutefois, la direction s'y opposait.

Dépendamment des cégeps, peu à peu, plus d'employés sont revenus travailler dans l'établissement et certains de ces employés s'inquiétaient de la contamination. Dans certaines organisations, rapidement, les services psychosociaux, les services liés aux étudiants comme ceux offerts par les Aides pédagogiques individuelles, les services de la bibliothèque ont été considérés comme des services essentiels. Les espaces de travail permettaient de respecter la distanciation des deux mètres ou des un mètre cinquante exigés. Dans certains cas, les syndicats devaient interpeller la direction pour connaitre les mesures de protection sanitaires prévues pour le personnel qui revenaient dans l'établissement.

Aux dires d'un participant, le sentiment d'appartenance des employés envers leur établissement ou leur service a beaucoup joué sur leur réaction lors du retour en présence. Certains sont revenus à reculons, enviaient ceux qui pouvaient continuer de travailler à distance, alors que d'autres étaient heureux de revenir en présence. Le sentiment d'utilité a été, pour certains, une motivation à revenir en présence, car ils se sentaient inutiles à distance ne pouvant pas travailler. Selon un participant, certains employés n'étaient pas à l'aise avec la technologie, car ils avaient, avant tout, des relations interpersonnelles, surtout en termes d'aide (travailleur social, techniciens en loisir, techniciens en travaux pratiques, psychologue, conseiller d'orientation, etc.), en présence et ne se voyaient ou ne pouvaient pas donner un service à distance.

Les directions « pro-distance »

Dans un cégep-cas, la direction définissait l'organisation comme un promoteur ou un vecteur de santé et cette déclaration revenait dans chaque discours. La direction craignait beaucoup d'être impliquée dans la propagation du virus et s'appuyait sur le principe de précaution, sur le fait que les acteurs ne devaient pas mettre leur santé en jeu, ni la santé des autres. Selon un participant, la direction craignait tellement que l'établissement soit identifié comme un centre d'éclosion du virus qu'elle était prête à tout sacrifier.

Pour les fervents de l'enseignement et des services à distance, la justification s'appuyait aussi sur le bien de l'étudiant. Ce bien-être était au centre des préoccupations. Il fallait mettre les égos, les états d'âme, de côté. Il fallait protéger la santé des étudiants, du personnel, de la communauté. L'enseignement étant à distance, certains étudiants étaient revenus dans leur famille, parfois très loin de l'établissement. Ils étaient ainsi en sécurité et entourés, ce qui contribuait à leur garantir une meilleure santé mentale que s'ils avaient été seuls et isolés proche du cégep.

La Santé publique était au centre de cette décision. Selon un participant, la direction de son cégep semblait plus préoccupée par la gestion de la pandémie que par la gestion de l'organisation. La réputation de l'établissement était en jeu : il ne fallait pas que le cégep fasse les gros titres des journaux. Pour certains, la direction générale du cégep ne travaillait pas pour la santé publique et elle aurait dû avoir une vision plus locale.

Certaines directions se sont dites complètement fermées à la présence du personnel dans l'établissement. Le débat a été clos rapidement. Le principe de précaution a été l'argument qui a été utilisé pour dire « on ne va pas là, en tout cas, pas tant et aussi longtemps que ce n'est pas excessivement clair [de la part du ministère]».

Les directions « hybride » ou « comodal »

Dès la session d'automne 2020, ce sont surtout les directions proprésences qui ont préconisé le mode d'enseignement hybride. Selon un participant, la direction n'a pas privilégié la solution facile de dire « tout en ligne », comme cela a été le cas dans plusieurs cégeps au Québec. Pour lui,

> *nous, on a trouvé ça un peu faible de la part des directions [des autres directions] de faire ces choix-là. Parce qu'à notre sens, au [nom de l'établissement], ce n'était pas placer l'étudiant au cœur de tout ça dans son apprentissage. Fait que cela nous a beaucoup démarqué pendant la COVID.*

Certains enseignants faisaient de l'enseignement à deux groupes d'étudiants en même temps : l'un en classe, l'autre à distance. Dans certains cas, il y a eu de la résistance de la part d'enseignants quand le mode d'enseignement hybride a été mis de l'avant par la direction. Il y a eu de vives discussions, car les enseignants devaient donner plus d'heures d'enseignement. Pendant qu'une partie des étudiants faisaient un laboratoire en présence, l'autre partie assistait au laboratoire à distance.

Selon plusieurs étudiants, cette forme d'enseignement, l'enseignement hybride, a augmenté le degré de difficulté de leurs études et a contribué à accroître leur stress, notamment à cause de la complexité de l'alternance entre enseignement en présentiel et à distance, qui était différent pour chaque cours. La reprise « était un peu chaotique ». Il y avait des enseignants qui décidaient d'enseigner en présence, des enseignants qui décidaient d'enseigner à distance synchrone avec des étudiants physiquement au cégep, de 9h à 10h par exemple, puis après de 10h à 11h, les étudiants avaient un cours synchrone à distance. Il y a eu des groupes-classes qui ont été créés pour les étudiants qui ne pouvaient pas retourner chez eux pour suivre un cours synchrone à distance, parce qu'ils avaient un cours en présence juste avant ou juste après.

Selon un participant, le mode d'enseignement hybride et comodal a suscité beaucoup de discussions avec les enseignants parce que la direction ne pouvait pas demander aux enseignants

de doubler leur prestation, leur encadrement et leur évaluation, en donnant à la fois 100 % des cours à distance et 100 % des cours en présence. Cela touchait directement l'application de leur convention collective. Selon un participant, si la direction était trop exigeante envers le travail attendu des enseignants, ces derniers pouvaient refuser et dire : « nous, 100 % en présence, ça va et 100 % à distance, ça va; cela ressemble à mon contrat de travail, mais là, ce que tu me demandes de faire, de m'occuper de tout le monde avec deux modes simultanés ».

De plus, l'enseignement en mode hybride a soulevé quelques enjeux d'équité entre les étudiants. Des discussions autour de cet enjeu ont eu lieu en commission des études dans un cégep-cas. Comme le maintien de l'équité y est prévu dans la politique d'évaluation des apprentissages, à cause de la distanciation prescrite et des grandeurs différentes des locaux de classe, il a pu arriver que des enseignants donnent un cours en séparant le groupe d'étudiants en deux ou en trois. Chaque groupe avait donc un accès différent à l'enseignement, ce qui a pu créer de l'iniquité.

6. Caméra : ouverte ou fermée ?

Dans certains cégeps, il n'y a pas eu de débat concernant l'ouverture des caméras des étudiants, soit parce que la question ne se posait pas collectivement, soit parce que les acteurs ont convenu que les conditions ne s'y prêtaient pas toujours[118].

Dans d'autres organisations, l'obligation imposée aux étudiants d'ouvrir leur caméra a été l'objet de nombreux débats entre des enseignants qui jugeaient essentiel que les étudiants assistent à un cours avec leur caméra ouverte et des étudiants qui souhaitaient rendre facultatif l'ouverture de la caméra. Pour les étudiants, tous ne disposaient pas du matériel approprié dont une caméra (au début, beaucoup suivaient leurs cours sur leur téléphone), d'une bande passante internet suffisante, des conditions appropriées, dont un espace calme dédié aux études, etc.

Nous y reviendrons plus loin, mais, en janvier 2021, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, la Fédération étudiante collégiale du Québec et la Fédération des cégeps ont signé une déclaration commune sur l'ouverture des caméras[119]. Cette entente influencera les décisions des directions.

Pour certains enseignants, c'était une question d'efficacité, d'encadrement et de santé mentale pour eux. Enseigner à des « carrés noirs » (écrans fermés), sans rétroaction non verbale de la part des étudiants, était « une expérience qui est assez étrange ». Les enseignants l'ont vécu assez difficilement. C'était également une question de contact et d'assiduité des étudiants. Pour les enseignants, l'ouverture de la caméra des étudiants leur permettait de vérifier qui était présent au cours « et dans quel état ».

Selon un participant, « ça déprimait tellement les profs d'être devant des carrés noirs. C'était épouvantable comment les gens étaient déprimés ». Les arguments des enseignants portaient sur la bienveillance et les aspects humains. Certains clamaient qu'ils n'étaient pas des robots ni des

[118] Les connexions internet n'étaient pas capables de soutenir l'audio et la vidéo en même temps; que certains étudiants demeuraient dans des maisons avec plusieurs autres personnes utilisant la connexion; qu'une caméra ouverte pouvait être plus dérangeante pour une classe qu'une caméra fermée, etc.
[119] declaration-commune-ouverture-cameras.pdf (fedecegeps.ca)

ordinateurs : « L'enseignement, c'est quelque chose d'organique ». C'était une question de droits de la personne, de rapports humains.

Selon un participant enseignant : « on n'accepterait pas n'importe quoi en classe. On n'accepterait pas de se faire parler n'importe comment […] quand un étudiant a une attitude qui fait que ça nuit au déroulement de la classe ». Ils souhaitaient avoir un contrôle sur les étudiants, comme en présence, mais adapté à l'enseignement à distance. Le syndicat invitait les enseignants à faire intervenir le service aux étudiants pour qu'un étudiant soit rencontré, si son attitude nuisait au déroulement du cours. Selon lui, les conditions de travail des enseignants ne pouvaient être modifiées de façon unilatérale. Les enseignants devaient avoir droit aux meilleures conditions possibles et les plus respectueuses de leur convention collective : « Et là, on considérait que ce n'était pas le cas quand les étudiants avaient leur caméra fermée ».

Dans plusieurs cégeps-cas, il y a eu des discussions entre le syndicat des enseignants et l'association étudiante, car l'association ne jugeait pas convenable que les enseignants obligent l'ouverture des caméras. Selon plusieurs : « C'était dur », « les caméras, ça été un enjeu jusqu'à la fin de la formation, donc au-delà de la session d'hiver 2020 ». Selon un participant, le syndicat des enseignants et l'association étudiante entretenaient de bonnes relations, sauf sur certaines questions, notamment celle sur l'ouverture des caméras.

Dans un cégep-cas, l'association avait une entente verbale qui avait été prise après discussion avec la direction et les enseignants. L'entente avait été mise par écrit dans la politique institutionnelle des apprentissages. L'entente fédérale signée en janvier 2021 pour l'ouverture des caméras obligatoires a été très mal reçue par cette association étudiante, car la direction et les enseignants s'en sont servi pour imposer l'ouverture obligatoire des caméras. La direction leur a dit qu'elle avait les mains liées. Une fois que la fédération étudiante s'était engagée, la voie de l'association « était trop petite comparée à tous les autres qui demandaient le contraire ». Entre l'association et la direction, l'enjeu était politique. La direction a retiré l'assouplissement prévu dans la Politique et a indiqué comme obligatoire l'ouverture des caméras.

Mentionnons que si les établissements ont distribué de nombreux ordinateurs, tous ne comportaient pas de caméra intégrée. De plus, certains étudiants qui habitaient avec une famille nombreuse ou étaient en colocation ne pouvaient pas utiliser leur caméra car la connexion internet ne le permettait pas. Selon un participant étudiant,

> *tu peux avoir un wifi super incroyable, mais ce n'est pas toujours suffisant. Mais oui, on sait que certains ont abandonné, certains ont coulé leurs cours et certains ont demandé des révisions de notes, etc. On a eu beaucoup de plaintes par rapport à ça, parce que l'obligation avait été remise en place .*

Le débat autour de l'ouverture des caméras amenait le débat autour de l'enregistrement des cours. Lorsque la plainte d'un étudiant était liée à l'enregistrement d'un cours, un représentant de l'association allait discuter avec l'enseignant pour lui expliquer les enjeux de confidentialité et les règlements par rapport à la prise d'images sans consentement[120]. Dans un cégep-cas, la

[120] Lorsque le cours est enregistré et que les caméras des étudiants sont ouvertes, l'image des étudiants peut apparaître. Les vidéos étant réutilisées par les enseignants, l'image des étudiants est disponible durant plusieurs années. Il semble que les étudiants ne sont pas avisés des conditions de diffusion et de

direction mentionne que l'ouverture de la caméra consacre un consentement implicite de l'utilisation de son image. Parfois, les enseignants étaient compréhensifs et mettaient l'un ou l'autre obligatoire, donc soit l'enseignant enregistrait le cours et l'ouverture de la caméra n'était pas obligatoire, soit il n'enregistrait pas le cours, mais l'ouverture de la caméra était obligatoire. Parfois, les enseignants ne voulaient pas déroger à l'imposition des deux en disant que ça faisait partie de leur droit de maintenir les caméras obligatoires et d'enregistrer le cours.

Selon un étudiant, « on a envoyé tout simplement les étudiants faire des plaintes à la coordination de programmes, aux directions, on les a appuyés là-dedans, mais la plupart du temps, ça a fini par des étudiants qui abandonnaient ». Visiblement, les plaintes déposées auprès des coordinations n'ont pas eu d'effet, car les étudiants

> *finissaient par abandonner leur cours avant même de se rendre au plus haut niveau, une fois qu'il avait passé les coordinations du programme, puis qu'ils arrivaient devant la direction de la vie étudiante, ils finissaient par abandonner en faisant comme « ça ne vaut pas la peine de me battre ».*

Selon ce participant, certains étudiants auraient accepté d'avoir des échecs pour passer un message auprès de leurs enseignants et auprès des coordonnateurs de département.

Dans un cégep-cas, c'est à l'automne 2020 que les débats sur l'ouverture de la caméra ont été les plus litigieux. Selon un participant, c'est « entre l'association étudiante et le syndicat des enseignants que ça brassait le plus » : l'association défendait le droit des étudiants à la protection de leur vie privée, alors que des enseignants, pour régler des problèmes de gestion de classe, appliquaient des règles très strictes et excluaient des étudiants. Dans ce cégep-cas, pour les étudiants, la question de l'ouverture des caméras a été vécue comme un échec.

Dans un autre cégep-cas, la direction voulait que toutes les caméras soient ouvertes, mais elle disait qu'elle ne pouvait pas l'imposer, car il y aurait eu un boycottage de la part de l'association étudiante. Elle souhaitait que les étudiants y adhèrent et que l'association étudiante encourage les étudiants à ouvrir leur caméra dans les cours. À la place, des commentaires sur Facebook ont enflammé la situation. La direction a essayé de jouer le rôle de médiateur, mais l'association étudiante lui a refusé ce rôle. L'association étudiante envoyait le mot d'ordre aux étudiants de ne pas ouvrir leur caméra. Les étudiants qui voulaient l'ouvrir, l'ouvraient quand même, mais l'association étudiante disait : « les enseignants n'ont pas le droit de vous exiger d'ouvrir votre caméra. Avisez-nous, s'il y a des profs qui vous sortent (de la classe) ». En conséquence, il y avait des enseignants qui excluaient du cours les étudiants qui n'ouvraient pas leur caméra. Les représentants étudiants rencontraient la direction avec leur liste de plaintes. Selon un participant, « c'était très difficile pendant quelques mois ».

Selon un participant enseignant, les enseignants ont subi « une campagne de salissage » sur les réseaux sociaux parce qu'ils voulaient que les caméras des étudiants soient ouvertes. L'association étudiante émettait des commentaires contre les enseignants. Pour ce participant : « ce n'était pas très agréable, ça a été un mauvais moment ». Pour un autre : C'était « la guerre ».

---

réutilisation de leur image. Cela peut faire en sorte que les étudiants n'ouvrent pas leur caméra. Inactifs, les étudiants n'ont pas toujours une belle image d'eux-mêmes.

C'était « le méchant syndicat des profs qui obligeait les étudiants allumer leur caméra ». Il ajoute : « Et pourtant, sur beaucoup de points, on pouvait avoir des combats communs [contre la direction]. C'était évident ».

Selon un participant, s'il y a eu des enseignants qui étaient « très permissifs et se mettaient trop de travail sur leurs propres épaules », qui n'hésitaient pas à donner un cours individuel aux étudiants qui en avaient besoin, alors que d'autres enseignants attribuaient la note de 0 aux étudiants qui n'allumaient pas leur caméra.

La direction devait rappeler aux enseignants qu'une note donnée pour une évaluation devait signifier la démonstration, ou non, de l'atteinte d'une compétence ou d'un élément de compétence. Une note donnée ne pouvait pas être en lien avec un comportement. Elle devait intervenir individuellement auprès d'enseignants ou en département parce que l'obligation faite aux étudiants d'ouvrir leur caméra était comme une prise de position départementale. Il fallait accompagner les enseignants dans la gestion de classe et rappeler que certains étudiants n'avaient pas de caméra, n'habitaient pas seuls et qu'un colocataire pouvait se promener en bobette derrière lui pendant qu'il suivait son cours, ça fait qu'il n'osait pas du tout allumer sa caméra pendant le cours, etc. La direction recevait « des réactions extrêmes » de la part de certains enseignants. Le syndicat s'est arrêté dans son désir d'imposer l'ouverture des caméras des étudiants parce que l'étape suivante était d'aller au tribunal administratif du travail et il ne voulait pas s'engager sur cette voie. Dans ce cégep-cas, pour les enseignants, la question de l'ouverture des caméras a été vécue comme un échec.

7. Enseignement synchrone ou asynchrone ?

L'un des enjeux de l'enseignement à distance est lié à sa synchronicité. Certains prônaient l'enseignement synchrone, c'est-à-dire qu'enseignant et étudiants partagent le même espace-temps. Alors que d'autres prônaient l'enseignement asynchrone, c'est-à-dire qu'enseignant et étudiants ne partagent le même espace-temps : l'enseignant peut enregistrer une vidéo que l'étudiant peut regarder lorsqu'il le veut; il peut transmettre des documents à lire, des présentations PowerPoint, etc.

Dans un des cégeps-cas, il y a eu des discussions au niveau de la direction concernant le mode synchrone ou asynchrone de l'enseignement. Certains avaient une préférence pour le mode synchrone et le respect des horaires de cours. D'autres souhaitaient que les enseignants soient libres de faire ce qu'ils souhaitaient du moment qu'ils poursuivaient leurs activités à distance. Là, encore, certaines directions ont choisi de ne pas se positionner : « On a laissé le choix aux enseignants, dans leur autonomie professionnelle, de décider quel était le meilleur moyen de faire acquérir les compétences ou les portions de compétences manquantes parce qu'on était déjà à mi-session ». La direction ne voulait pas ajouter de pression sur le personnel enseignant.

Selon un participant, « ça n'a pas fait de discussion ni avec les profs, ni avec les étudiants ni auprès de mes collègues, on s'est entendu assez rapidement là-dessus et les autres directions ne nous obstinaient pas là-dessus. Tout le monde était très à l'aise à cet égard ». La décision appartenait à l'enseignant, mais devait être discutée et adoptée en département ou quand le cours touchait un programme, la discussion et l'adoption se faisait en comité de programme. C'était le processus

de décision qui était encadré par la direction, pas la décision elle-même. La direction n'imposait rien aux enseignants. Même si certains enseignants souhaitaient que la direction se positionne, impose un mode d'enseignement, synchrone ou asynchrone, la direction ne voulait pas.

Dans certaines organisations, la préférence des syndicats d'enseignant, de la direction et des étudiants allait vers l'enseignement en mode asynchrone, parce que certains acteurs n'avaient pas d'ordinateur chez eux et devaient se rendre dans un autre lieu pour avoir accès à l'internet ou à des conditions de travail adéquates. Selon un participant, à l'hiver 2020,

> *on trouvait qu'il y avait une certaine iniquité, donc on a vraiment insisté pour que l'enseignement à distance [synchrone] ne soit pas obligatoire, cette première session, on a surtout insisté pour l'asynchrone. Oui, on continue à donner nos cours, mais en asynchrone, donc on va déposer des documents sur notre plateforme, on va fonctionner comme ça.*

Dans un cégep-cas, en Commission des études, une direction rappelle que les modes d'enseignement asynchrones sont à privilégier, mais qu'il est possible d'utiliser le mode synchrone avec l'accord de la direction, bien que le mode synchrone soit désavantageux pour les personnes qui n'ont pas d'équipements informatiques adéquats ou qui dépendent d'une bande passante de mauvaise qualité.

Au contraire, dans d'autres organisations, la préférence des syndicats d'enseignants, de la direction et des étudiants allait vers l'enseignement en mode synchrone, parce que ce mode d'enseignement correspond le mieux à l'enseignement en présence. L'enseignant donnait la même prestation qu'en présence, mais devant sa caméra. Dans certains cas, l'enseignant n'avait pas à modifier sa préparation de cours, ses documents pédagogiques, etc. Selon un participant, « Chez nous, tout le monde, dans la communauté enseignante, était d'accord que le présentiel était préférable et que le synchrone était mieux que l'asynchrone. Ça fait que ça, ça n'a pas vraiment suscité de débat ».

Selon un participant, le mode d'enseignement synchrone ou asynchrone n'est pas prévu dans les conventions collectives et le syndicat « ne voyait pas ça comme faisant partie de l'autonomie professionnelle parce qu'on a un contrat pour enseigner en classe, en principe. On n'est pas formé pour donner des cours à distance ». Leur fédération avait lancé la directive : « On garde le plus possible les conditions de la classe dans l'enseignement synchrone », ce qui impliquait qu'il n'y avait pas d'enregistrement, que tous les étudiants devaient être à visage découvert, que l'espace de la classe devait demeurer fermé. Selon un participant, « ça a été difficile parce que ce n'est pas nécessairement en phase avec ce que la direction voyait comme flexibilité des modes d'enseignement. Donc, il a fallu qu'on rectifie des choses-là aussi à ce niveau-là ».

Entre les deux positions, il y avait les organisations dans lesquelles la préférence des syndicats d'enseignants, des directions et des étudiants n'était pas la même. Dans un autre cégep-cas, au niveau des enseignants, cela a créé « énormément de débats », car tous les enseignants ne partageaient pas le même avis : « C'était difficile pour le syndicat de défendre bec et ongles une position. Parce que la volonté des membres ne se dégageait pas super facilement ». Une position ferme ne pouvant être identifiée, le syndicat a plutôt cherché à négocier le plus de marge de manœuvre possible pour essayer de satisfaire le plus de membres possible dans le contexte.

Lors d'une commission des études, à l'automne 2020, une direction souhaite remédier aux situations dénoncées par certains étudiants qui déplorent n'avoir jamais rencontré leur enseignant, ni en personne, ni à distance en mode synchrone. En ce sens, l'une des consignes émises par cette direction pour l'hiver 2021 se lit comme suit :

> *Afin de respecter votre contrat de travail, vous devez offrir un enseignement en contact direct d'enseignement (présence ou synchrone) avec vos étudiants et étudiantes pour l'entièreté des heures figurant à votre horaire. […] N'est pas considéré comme un contact direct d'enseignement, une plage de disponibilité pour répondre aux questions étudiantes sur les heures prévues au cours.*

Pour hiver 2021, la direction souhaite un enseignement en mode synchrone pour favoriser le contact entre les enseignants et les étudiants. Toutefois, la majorité des cours se donnant déjà en asynchrone, certains enseignants résistaient parce qu'ils disaient : « Moi, là, j'ai mis tellement de temps à faire mes capsules, je veux passer mes capsules, je ne veux pas donner un cours, dans le fond je veux juste que ça se fasse avec des capsules ». La direction mentionne avoir forcé le contact synchrone, « on l'a forcé ». La direction exigeait que les étudiants aient au moins un contact synchrone avec un enseignant par semaine.

De plus, un procès-verbal d'une commission des études mentionne que la direction avait expressément demandé aux enseignants de prioriser l'horaire des cours prévu depuis le début de la session, que pour toute activité synchrone. Malgré cette demande, la direction mentionne que des activités d'enseignement ou d'encadrement ont eu lieu en dehors des horaires de cours prévus, sans qu'elle en soit avisée, ce qui a obligé les étudiants à faire des choix entre deux activités.

Enfin, un procès-verbal d'une commission des études mentionne qu'un sondage mené par l'association des étudiants révèle que les étudiants évaluent comme difficile le fait de ne pas avoir d'horaire de cours fixe. Visiblement, il y avait de la confusion autour de cette question, puisque certains enseignants croyaient que la direction interdisait l'enseignement synchrone, ce qui n'était pas le cas. La direction recommandait simplement d'éviter l'enseignement synchrone pendant toutes les heures de cours, afin de ne pas surcharger les étudiants. Dans le procès-verbal, la direction rappelle que l'enseignement synchrone pourrait être enregistré et regardé plus tard, et qu'« au final, c'est à chaque enseignant.e de choisir son mode d'enseignement ».

8. L'obligation de présence des étudiants aux cours

Selon plusieurs participants, lors de la pandémie, des étudiants ont eu un échec à leur cours, car ils n'ont pas été assez présents et, donc, n'ont pu participer à une évaluation. Ainsi, selon la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages d'un cégep-cas, un étudiant peut perdre le droit de se présenter à l'évaluation finale d'un cours s'il manque trop de cours. Selon un participant, « C'est une sorte de façon de dire, l'étudiant est expulsé du cours».

Durant la pandémie, la partie patronale, donc le ministère et les directions, demandait aux enseignants de considérer la situation extraordinaire de la pandémie et d'accorder de la souplesse

et de la bienveillance envers les étudiants. Selon un participant enseignant, la direction invitait les enseignants à aller dans le sens du retrait de cet élément de la politique en invoquant, entre autres, l'article du RREC qui mentionne que l'évaluation porte sur l'atteinte des objectifs d'un cours seulement, et non sur un élément lié à la gestion de classe. Pour cet enseignant, « ma compréhension [c'est qu'] il n'y a pas de règles bien formelles ». Certains enseignants tiennent à ce que les étudiants aient l'obligation d'assister aux cours qu'ils dispensent alors que le RREC mentionne que l'évaluation d'un cours ne doit porter que sur l'atteinte des objectifs d'un cours. Pour ce participant, c'est un cas de désaccord entre les enseignants et la direction qui a toujours été présent.

9. L'utilisation des ressources financières

L'utilisation des ressources financières ne peut être analysée dans le cadre de notre recherche tant ce domaine est complexe. Pour bien faire, cet aspect aurait exigé une analyse minutieuse. Toutefois, cet élément a été évoqué à plusieurs reprises par les participants et nous avons sollicité leur impression quand les participants ne l'abordaient pas spontanément.

Ainsi, de nombreux participants enseignants et membres de la direction ont mentionné les débats entourant la répartition des ressources allouées dans le cadre de deux nouvelles annexes budgétaires allouées lors de la pandémie du *Régime budgétaire et financier des cégeps 2020-2021* (MES, 2020a)[121] : l'annexe budgétaire S119 *Réussite à l'enseignement collégial et relance économique du Québec* et l'annexe S120 Soutien additionnel aux étudiants en contexte de crise sanitaire.

Selon un participant, les directions de cégeps n'ont pas eu d'argent supplémentaire puisque le ministère avait prévu un important réinvestissement en 2019-2020. Bien que le nombre d'étudiants dans les cégeps soit stable depuis quatre ans, le budget alloué à l'ensemble des cégeps avait augmenté de 25 %. Durant l'année 2020-2021 seulement, le ministère avait prévu des augmentations d'environ 7,6 % avec un montant important dédié aux mesures de réussite des étudiants. Des fonds importants de l'ordre de 60 millions devaient être liés à des attentes spécifiques. Toutefois, dans le contexte de la pandémie, ils ont été attribués aux cégeps sans aucune attache pour faire face au contexte de la pandémie. Le ministère a donné 100 % des sommes prévues sans objectifs de réussite des étudiants[122].

Les enveloppes budgétaires attribuées aux organisations n'étaient pas dédiées à un corps d'emploi spécifique. Les directions ont donc dépensé les sommes selon les priorités qu'elles ont établies. Le personnel enseignant était informé de la disponibilité de ces fonds, grâce à leurs fédérations syndicales et à leurs liens avec le ministère. Les participants ont majoritairement mentionné qu'il a été difficile de savoir comment les enveloppes budgétaires avaient été réparties par les directions de cégep et, cela, malgré des demandes répétées dans certains cas.

[121] Le *Régime budgétaire et financier des cégeps* est édicté par le ou la ministre en vertu des articles 25 et 26 de la Loi sur les cégeps.
[122] Un *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (2021-2026)*, appelé le PARES, a été rendu public en 2021.

Devant la pression des syndicats enseignants, l'annexe S120 devait servir davantage que l'annexe S119 à combler les besoins des enseignants. Lors des rencontres ministérielles, concernant l'annexe S-120, les représentants des enseignants ont dit avoir insisté pour qu'il y ait une formulation qui impliquait le mot « enseignant » ou « enseignement » pour que les ressources soient attribuées aux enseignants seulement. Toutefois, le ministère disait qu'il avait très peu de contrôle une fois l'argent rendu dans les cégeps puisque les directions disposaient d'une grande autonomie dans l'utilisation des fonds. Mentionnons que le financement des activités d'enseignement et donc des enseignants est regroupé dans une enveloppe budgétaire particulière : le « E » du modèle de financement des cégeps FABRES. Les autres employés n'ont pas d'enveloppe spécifique. En dehors de ce qui est attribué dans l'enveloppe « E », de l'enseignement, l'attribution des fonds dépend de la direction du cégep.

Toutefois, le ministère n'a pas attribué les fonds des annexes dans l'enseignement, le E du FABRES, il les a mis dans le « S ». Face aux demandes des enseignants, la direction d'un cégep-cas disait : si le ministère « avait voulu que ça soit aux profs, il l'aurait mis dans le « E » ». Dans un cégep-cas, bien qu'étant attribué à la lettre « S » pour les allocations spécifiques, les cas particuliers, la direction a consenti à déplacer une partie de la somme dans le « E » « pour supporter le « dédoublement des groupes ».

Selon un participant, la question des enveloppes budgétaires et donc du financement, « ça créé un grand débat, fait que ça, c'est une des choses. L'imprécision, qui était reliée à ces annexes-là amène, bien entendu, des discussions qui étaient parfois un peu houleuses » dans les cégeps.

Par ailleurs, les syndicats d'enseignants ont su trop tard que les annexes avaient été créées. Les directions avaient déjà utilisé les fonds. Selon un participant, le ministère aurait envoyé une lettre aux directions de cégep en juin avant que ne soit rendu public le régime budgétaire d'août. À la rentrée de l'automne 2020, les directions auraient mentionné que les sommes avaient déjà été dépensées. Selon un participant enseignant,

> *Quand on négocie avec la direction, on négocie beaucoup avec la direction des ressources humaines, puis [la direction] des études, peu avec les services financiers. Donc, il y a un problème de vision de ce côté-là. Pour eux-autres, l'enseignement est déjà bien financé. Il n'y a pas de problème. Il n'y a pas d'enjeu.*

Comme propositions d'utilisation des sommes liées aux annexes, un syndicat d'enseignants mentionne qu'il aurait souhaité une réduction du nombre d'étudiants dans les groupes-classes en formation générale. Pour un enseignant, « c'était pour la réussite. Mais nous, on nous a dit que diminuer le nombre d'étudiants dans une classe, ce n'était pas une mesure qui aidait à la réussite[123] ». Dans un autre cégep-cas, lors d'un comité de relations de travail enseignant à l'automne, la partie syndicale rappelle que la taille des groupes est préoccupante et la partie patronale répond qu'elle ne souhaite pas aller dans cette direction.

[123] La question de l'influence du nombre d'étudiants dans un groupe-classe sur la réussite des étudiants reste un enjeu qui est sujet à débats.

Mentionnons que les conventions collectives des enseignants précisent divers facteurs et éléments de calcul qui encadre l'attribution des ressources enseignantes au régulier par les directions d'établissement. En ce sens, les conventions mentionnent que la direction et le syndicat doivent s'entendre sur l'attribution de certaines ressources[124]. C'est la direction qui, avec son droit de gérance, prend la décision finale. Un syndicat enseignant mentionne qu'il est en désaccord avec la façon dont la direction a affecté les sommes de ces annexes et qu'il aimerait être consulté à l'avenir afin de soumettre des propositions. La direction rappelle qu'il est de sa responsabilité de convenir de la façon dont les sommes sont affectées, mais qu'il pourra consulter le Syndicat afin d'obtenir ses propositions à l'avenir.

Dans un autre cégep-cas, selon un participant, le syndicat a été très proactif. Dès que les membres ont connu l'existence de l'annexe S119, il a interpellé la direction : « On leur a dit « la S119, cet argent-là, ça va dans les classes ». Les ressources devaient réduire la surcharge de travail générée par l'enseignement à distance, dont la conversion des cours et l'encadrement des étudiants qui était beaucoup plus important en termes de temps. Il fallait donc que ces ressources puissent servir, soit à alléger le travail des enseignants directement, soit à financer des projets. L'objectif était d'essayer de ramener le temps de travail à ce qu'il était avant la pandémie. Selon ce participant, les annexes ne représentaient pas beaucoup de ressources en termes d'équivalent temps complet (ETC), réparties par discipline ou par département. Dans un monde idéal, les enseignants auraient souhaité obtenir 20 % d'allégement. Ils auraient souhaité que la direction leur dise : « Prenez le temps que vous avez besoin pour développer vos cours à distance, puis encadrer les étudiants ». Mais, les ressources n'étaient pas disponibles en assez grande quantité. Ce participant s'est dit toutefois satisfait de la réponse de la direction comparativement à ce qui s'est parfois passé dans d'autres cégeps où les enseignants « n'ont pas vu, du tout, la couleur de cet argent-là », et où l'argent a servi à acheter du matériel. Globalement, dans ce cégep-cas, un enseignant mentionne qu'il y a eu plus de discussions, plus de collégialité, dans son établissement que dans d'autres cégeps. Il mentionne, en exemple, l'utilisation des ressources supplémentaires prévues à la S119, S120 qui a été beaucoup attribuées aux enseignants.

Dans un autre cégep-cas, là encore, les enseignants se disent satisfaits des ressources supplémentaires dont ils ont pu bénéficier. Selon un participant, il n'y a pas eu de débat : la direction a distribué aux enseignants le volet 4 de la S 119 qui était consacré aux enseignants, puis toutes les sommes de l'annexe S120. « Ça, ça a été fait en CRT » . Pour les autres volets de la S 119, le syndicat n'a pas été consulté. Selon cet enseignant, « on attend toujours le bilan de ce qui a été fait avec cet argent-là ».

Pour un participant, il faut avoir de grands principes, de grandes orientations « réseau », mais il faut aussi être capable d'avoir une façon de les appliquer qui s'adapte à la réalité locale. Il faut être capable de faire preuve de souplesse. Ce qui est bon pour un cégep n'est pas forcément bon pour un autre. Ainsi, la répartition des ressources a fait l'objet de débats dans les cégeps, car elle apparaît comme une affaire locale.

[124] Par exemple, des ressources peuvent être utilisées pour des activités de programme, de perfectionnement, d'organisation de stages ou d'ateliers, de recherche, etc.

Conclusion

Aux vues des très nombreux défis et enjeux rencontrés par les acteurs des cégeps lors de la pandémie, et présentés dans le chapitre précédent, il apparaît que très peu de débats ont été mentionnés par les participants et, encore moins, qui sont apparus dans les procès-verbaux analysés.

Parmi les objets de débat internes mentionnés par les participants, les principaux ont été : l'élaboration des plans de reprise de l'enseignement, l'utilisation des mentions Incomplet et Équivalence, l'utilisation des plateformes informatiques par les enseignants, le travail ou l'enseignement en présence ou à distance, l'obligation pour les étudiants d'ouvrir leur caméra, l'enseignement synchrone ou asynchrone, l'obligation imposée aux étudiants d'assister aux cours et l'utilisation des ressources financières par la direction.

Ces sujets ont été l'occasion, pour les groupes en présence, de défendre une position, un point de vue, une décision qui leur paraissait juste ou adéquate par rapport à une autre qui leur paraissait injuste ou inadéquate.

L'analyse de ces débats montre que la décision de la direction a toujours été souveraine, sauf quand l'autonomie individuelle ou collective (département) des enseignants était en jeu. Il est arrivé qu'un point de vue d'étudiant ait pu être considéré, surtout lorsqu'il était partagé par la direction ou par les enseignants. Toutefois, si ce point de vue allait à l'encontre du point de vue de la direction et des enseignants, ou d'une position fédérale, la décision pouvait être infirmée rapidement.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous concentrer sur les accords locaux, issus de compromis ou d'arrangements, qui ont pu être scellés durant la pandémie entre les groupes composant les organisations que sont les cégeps.

Chapitre 10 : LES ENTENTES LOCALES

Introduction

Ainsi, après avoir présenté les résultats de recherche sur les défis et les enjeux perçus par les participants à la recherche, ainsi que les débats, nous présentons maintenant les ententes locales, issues d'arrangements ou de compromis, conclues entre les groupes d'acteurs durant la pandémie afin de compléter le deuxième objectif du projet et d'exposer les accords conclus par différents groupes d'acteurs (dirigeants, enseignants, professionnels, personnel de soutien) en vue de favoriser la réussite et la persévérance des étudiants. Sous forme de compromis ou d'arrangements, plusieurs cas de figure sont possibles. Les accords peuvent être informels ou formels. Ils peuvent être institutionnels ou pas.

Comme nous l'avons déjà présenté, le Québec a la particularité d'avoir une loi qui encadre la conclusion d'ententes locales accordées dans le cadre de l'adoption de la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* de 1985 décentralisant certaines prises de décisions au niveau local et précisant les stipulations qui peuvent être négociées et agréées à l'échelle nationale et les stipulations qui doivent ou peuvent être négociées et agréées à l'échelle locale. Ces prises de décision découlent de la négociation des parties, soit au niveau national, soit au niveau local.

Dans un premier temps, nous présentons la Loi afin de comprendre comment, théoriquement, la négociation des conventions collectives dans le milieu collégial public a été prévue par le législateur. Dans un deuxième temps, nous présentons les données de recherche pour exposer comment les participants à la recherche présentent ce qui se fait dans la pratique : les lieux et les instances de négociation ainsi que les types d'entente qui ont été conclus. Il y aurait beaucoup d'informations à mentionner concernant les ententes locales, mais nous ne retiendrons que celles qui sont liées à la pandémie et qui concernent tous les membres d'un groupe professionnel. Les ententes concernant des cas particuliers n'ont pas été retenues. Dans une dernière partie, nous abordons la question des ententes déposées au ministère du Travail, tel que le requiert la Loi.

1. La Loi et les instances de prises de décisions

1.1 La Loi sur le régime de négociation des conventions collectives

Au Québec, dans les organisations publiques, les conventions collectives représentent le contrat de travail qui lie un employeur et un employé. La Loi détermine les éléments (stipulations) d'une convention collective qui doivent être négociés et agréés par la partie syndicale et par la partie patronale à l'échelle nationale, locale ou régionale (art. 25). Ainsi, elle identifie deux niveaux de discussion des conditions et des relations de travail : le national et le local [125].

[125] Nous ne retenons pas le niveau régional, car aucun cégep-cas n'est un cégep régional.

Au sens de la Loi, un syndicat est une association de salariés qui est inscrite au Registre des entreprises du Québec. Il y a généralement un syndicat pour chaque groupe de salariés syndiqués (enseignants, professionnels et employés de soutien) par cégep[126]. Le directeur général et le directeur des études, qui sont des employés hors cadre, sont représentés par la Fédération des cégeps. Les cadres sont représentés par l'Association des cadres.

La Loi prévoit la négociation des conventions par un groupement d'associations de salariés ou par l'entremise d'un agent-négociateur qu'elle nomme (art. 27). Au collégial, généralement, le groupement d'associations de salariés est une fédération syndicale à laquelle adhèrent, appartiennent ou sont affiliés les syndicats (art. 26)[127].

Dans ce contexte, dans le cadre de notre recherche, une convention collective est une entente convenue entre, d'une part, une partie syndicale qui représente les employés et est elle-même représentée par une fédération syndicale ou une centrale syndicale. D'autre part, la partie patronale est représentée par le comité patronal de négociation des collèges qui, selon les dispositions de la Loi, représente le gouvernement (le payeur) et les directions de l'organisation (l'employeur), soit la Fédération des cégeps. C'est toutefois chaque syndicat d'un cégep qui signe avec la direction du cégep la convention collective qui régit les relations et les conditions de travail entre employeur et employé.

Dans les conventions collectives, généralement, un chapitre porte sur la juridiction et les champs d'application. Le premier article porte sur la reconnaissance des parties locales : Le Collège, qui est en fait la direction du cégep, reconnaît le Syndicat comme le seul représentant et mandataire des salariés dans l'application de la convention collective concernée; le Syndicat reconnaît au Collège (la direction), le droit à l'exercice de ses fonctions de direction, d'administration et de gestion, dans le cadre de la convention. La reconnaissance des parties nationales ne vient qu'ensuite. Ainsi, une convention collective est avant tout, en théorie, un objet relevant d'une juridiction locale.

1.2 Les stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale

La Loi impose que les stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale portent sur les matières que contient la convention collective, à l'exception des matières définies comme devant faire l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle locale (art. 44).

Les stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale sont appelées « les matières nationales intersectorielles » et sont négociées « à la Table centrale ». Elles portent sur les salaires et les échelles salariales, le régime de retraite, les régimes collectifs d'assurances, les droits parentaux, les disparités régionales et le régime de congé avec solde. Elles comportent des éléments communs et interreliés à l'ensemble des secteurs public et parapublic. Elles sont le résultat d'une négociation intervenue entre le Conseil du trésor et les centrales syndicales. Les ententes intersectorielles sont ensuite transmises aux tables de négociation sectorielles, donc par secteur.

[126] Il y en a d'autres dans certains cégeps.

[127] Précisons que cette adhésion à une fédération n'est pas imposée par la Loi. Un syndicat peut nommer un agent-négociateur sans faire partie d'un groupement d'associations (art. 27).

Les matières nationales sectorielles portent sur les prérogatives syndicales, l'organisation et l'aménagement de la tâche des employés, les mouvements de personnel, les conditions d'emploi, les arbitrages, etc. Les mandats patronaux de négociation sont, généralement, discutés entre la Fédération des Cégeps et le ministère responsable des cégeps avant de faire l'objet de requêtes auprès du Conseil du trésor. La négociation de ces matières est placée sous la responsabilité du Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) et des fédérations syndicales.

Les ententes intersectorielles et sectorielles nationales doivent être déposées auprès du ministre du Travail, conformément à l'article 72 du Code du travail (art. 61 et 74)[128].

1.3 Les ententes locales : enseignants et professionnels

Selon la Loi, certaines matières doivent être négociées et agréées à l'échelle locale. Pour les enseignants et le personnel professionnel, ces matières sont identifiées à l'annexe A et A.1 de la Loi : *Liste des matières négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale dans les secteurs de l'éducation*. Sur ces matières, le syndicat et la direction peuvent, en tout temps, négocier et agréer le remplacement, la modification, l'addition ou l'abrogation d'une stipulation de la convention collective (art. 60). Dans ce contexte, ces matières ne doivent pas être négociées nationalement tout comme les matières identifiées dans la convention à l'occasion d'une négociation à l'échelle nationale comme pouvant être négociées localement (art. 58). D'autres matières peuvent faire l'objet d'ententes locales à l'occasion de leur négociation à l'échelle nationale si les parties le décident. Une matière locale a effet tant qu'elle n'est pas modifiée, abrogée ou remplacée par une entente entre les parties (art. 59). Les ententes locales doivent être déposées auprès du ministre du Travail, conformément aux exigences du Code du travail.

Précisons que la négociation des ententes locales ne peut toutefois pas donner lieu à un différend, c'est-à-dire que les parties sont obligées de s'entendre (art. 60). À défaut d'entente, une partie peut demander au ministre du Travail de nommer un médiateur-arbitre en vue du règlement du désaccord (art. 62). Si un désaccord persiste, les parties peuvent d'un commun accord demander au médiateur-arbitre de statuer sur ce qui fait l'objet du désaccord. S'il estime alors un règlement improbable entre les parties, le médiateur-arbitre statue sur l'objet du désaccord et en informe les parties. Sa décision est finale (art. 64).

1.4 Les arrangements locaux : personnel de soutien

Pour le personnel de soutien, la convention collective est négociée à l'échelle nationale uniquement. Toutefois, une fois que la convention collective entre en vigueur, les parties peuvent convenir localement d'arrangements en vue de la mise en œuvre ou du remplacement de stipulations sur une matière prévue par l'annexe B de la Loi (art. 45 et 70). Les parties patronales et syndicales peuvent également négocier et agréer de tels arrangements dans la mesure où une stipulation négociée et agréée à l'échelle nationale y pourvoit. La Loi ne prévoit aucune résolution d'un différend entre les parties dans le cadre d'un arrangement. Les arrangements locaux doivent être déposés auprès du ministre du Travail conformément au Code du travail.

[128] Dépôt de documents en relations du travail - ministère du Travail (gouv.qc.ca)

2. Les lieux et instances de discussions

2.1 Le Conseil d'administration et son comité exécutif

Rappelons que diverses discussions, consignées lors des discussions des membres de la Commission permanente du budget et de l'administration de 1985, nous permettent de comprendre l'esprit du législateur dans l'élaboration de cette loi. Mentionnons que, lors des discussions, la Fédération des cégeps mentionne :

> *Le pouvoir donné aux parties locales de négocier et d'agréer certaines stipulations des conventions collectives devrait également entraîner une modification à l'article de la loi sur les collèges qui traite des conflits d'intérêts, soit l'article 12. Quand ils n'ont pas le droit de voter, les membres syndiqués des conseils d'administration ont actuellement le droit soit de participer aux délibérations, soit à tout le moins d'assister à celles-ci. Le bon sens et la moindre convenance voudraient que cet article soit ainsi rédigé que les membres syndiqués du conseil d'administration ne puissent ni participer ni assiter [sic.] aux délibérations relatives aux négociations concernant l'un ou l'autre syndiqué représenté au conseil (Assemblée nationale du Québec, 1985b, CBA-813).*

Ainsi, à l'époque, dans l'esprit des membres de la Commission, les membres syndiqués du conseil d'administration d'un cégep représentaient leur groupe au Conseil d'administration, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. D'autre part, les ententes locales devaient se discuter et s'établir au niveau du Conseil d'administration[129], ce qui n'est pas non plus le cas aujourd'hui.

Rappelons, également, que selon la Loi sur les cégeps, un collège est une personne morale administrée par un conseil d'administration qui exerce les droits et les pouvoirs de l'organisation. Les membres du conseil ont des qualités prescrites par cette loi. Le directeur général et le directeur des études sont membres d'office du conseil. Le président du conseil préside les réunions et assume les fonctions que le conseil lui assigne par règlement institutionnel du cégep. L'administration courante relève d'un comité exécutif qui exerce les pouvoirs que le cégep lui confère par règlement. Le directeur général est membre d'office et préside le comité exécutif. Certaines décisions du conseil requièrent préalablement un avis ou une recommandation de la Commission des études qu'il a instituée. L'article 12 de la Loi sur les cégeps mentionne qu'au Conseil :

> *un membre du personnel d'un collège doit, sous peine de déchéance de sa charge, s'abstenir de voter sur toute question portant sur son lien d'emploi, sa rémunération, ses avantages sociaux et ses autres conditions de travail ou ceux de la catégorie d'employés à laquelle il appartient. Il doit en outre, après avoir eu l'occasion de présenter ses observations, se retirer de la séance pour la durée des délibérations et du vote relatifs à cette question.*

[129] Voir le chapitre 4 du rapport sur l'autonomie des cégeps à travers le temps.

Les données de recherche montrent que les rencontres du Conseil d'administration ne sont pas un lieu de prises de décision concernant les ententes locales concernant les conditions et les relations de travail, même la Loi des cégeps tient pour acquis que ce champ de décisions appartient au Conseil. En ce sens, dans aucun des procès-verbaux analysés, il n'apparaît de discussion, de prise de décision ou de vote concernant des éléments relevant des conditions et de relations de travail.

Dans le procès-verbal d'un conseil, le président rappelle que le rôle du Conseil en est un de gouvernance alors que les fonctions opérationnelles relèvent de la direction générale. Toute problématique opérationnelle doit lui être adressée.

Dans les nombreux procès-verbaux, un seul élément a suscité un vote : la modification du calendrier pour la session de l'hiver 2021 qui prévoyait l'ajout de cinq jours sans cours afin de donner des moments de repos, de rattrapage et d'études à la communauté étudiante. La proposition avait reçu une recommandation de la Commission des études. Le vote a été demandé et la proposition a été adoptée à la majorité. Aucune justification des points de vue n'est mentionnée. À part cette exception, les propositions ne provoquent pas de débat. La direction propose; les membres du Conseil sont d'accord et adoptent. Il n'y a pas d'intervention divergente ou de remise en question. Selon un participant, le président du Conseil de son établissement était appelé et consulté par la direction générale. Durant la pandémie, la direction préférait conclure des ententes avec le président, puis entériner officiellement les décisions ou échanger des courriels au lieu de convoquer des rencontres extraordinaires. La direction avait la grande confiance du Conseil.

2.2 La Commission des études

Pour certaines décisions, un Conseil d'administration doit recevoir l'avis de la Commission des études avant de prendre certaines décisions. La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* stipule que la Commission des études est instituée par le Conseil d'administration et précise certains éléments. Ainsi, la commission doit au moins comprendre le directeur des études, qui en est le président; des membres du personnel du collège responsables de programmes d'études, nommés par le conseil d'administration; des enseignants et des professionnels élus par leurs pairs; des étudiants du collège nommés par l'association d'étudiants (art. 17). La Commission a pour fonction de conseiller le conseil sur toute question concernant les programmes d'études dispensés par le collège et l'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études. Elle doit également donner au conseil d'administration son avis sur toute question qu'il lui soumet dans les matières de sa compétence (art. 17.0.1). Par règlement institutionnel, le Conseil détermine la composition de la Commission des études, les règles relatives à sa formation, à la durée du mandat de ses membres et à l'étendue de ses pouvoirs (art. 52).

Ainsi, la Commission des études est surtout de compétence locale. Chaque établissement détient une marge d'autonomie pour décider de la qualité des membres qui y siègent. Dans la grande majorité des cas, les enseignants sont majoritaires et certains d'entre eux sont membres du comité exécutif de leur syndicat. Plusieurs personnels professionnels y sont également présents de la part la Loi, et des personnels de soutien peuvent être présents.

Selon plusieurs participants, les discussions qui s'y déroulent concernent presque qu'exclusivement les enseignants. Selon un participant, dans son établissement, « C'est pas facile à la Commission des études. C'est pas toujours évident ». Selon lui, il arrive trop rarement que des discussions concernent des intervenants et des services aux étudiants. Selon un autre, la direction a déjà dû s'assurer que les membres de la Commission des études parlaient aussi des services aux étudiants.

À lire les procès-verbaux des rencontres, dans certains cégeps-cas, on y trouve plus de questionnements et de discussions qu'au Conseil d'administration. Toutefois, ceux qui donnent lieu à un vote sont très rares. Mentionnons quelques exemples. Dans un cégep-cas, une proposition de modifications au calendrier scolaire de l'automne 2020 est déposée : les membres enseignants expriment une préoccupation en lien avec la confusion et l'iniquité pouvant être engendrées par deux dates de début des cours proposées par la direction, l'une à l'enseignement régulier et l'autre à l'enseignement continu. De plus, ils expriment le besoin d'avoir deux semaines complètes sans cours, afin de suivre des formations et d'adapter leurs activités d'enseignement. La proposition est amendée. Le vote est demandé et la proposition est adoptée. Dans un autre cégep-cas, une modification est demandée à une proposition portant sur le calendrier, également, mais celle-ci n'est pas explicitée. Une discussion a lieu sans qu'un lecteur puisse comprendre les enjeux. Le vote est demandé. L'enjeu semble être la réticence à raccourcir la session. Un membre pense que ce sera mieux pour la réussite des étudiants. La proposition est adoptée à la majorité, sans qu'un lecteur puisse comprendre les raisons de cette décision.

Autre exemple concernant l'assouplissement de certains termes de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages faisant suite aux assouplissements au RREC : le représentant de l'association étudiante d'un cégep-cas fait part de certaines de ses préoccupations. Il considère que les assouplissements vont davantage aider les enseignants que les étudiants. Des échanges et discussions s'en suivent, notamment sur la présence des étudiants en classe et l'ouverture de la caméra. Le procès-verbal ne mentionne pas qu'il y a un vote, mais mentionne que le représentant de l'association s'abstient et que la proposition est adoptée à la majorité.

Ainsi, si certaines discussions sont perceptibles dans les procès-verbaux, nombreux sont les participants qui mentionnent que les ententes entre la direction et les enseignants s'élaboraient, et s'élaborent en général, avant les rencontres en Commission des études. Selon un participant, « ce n'était pas là que les décisions se prenaient » et se prennent en dehors de la pandémie, car le syndicat des enseignants et la direction organisaient des rencontres de préparation avant et des rencontres de suivi ensuite.

Par ailleurs, les données montrent qu'il existe un lien très fort entre la Commission des études et le Comité de relations de travail, notamment parce que certaines décisions pédagogiques concernent les conditions et les relations de travail des enseignants. D'ailleurs, dans les procès-verbaux des rencontres en Commission des études, il arrive que des enseignants s'interrogent : pourquoi les directives établies par la direction n'ont pas été présentées en Comité de relations de travail des enseignants? Dans un cégep-cas, le directeur des études précise que les directives concernaient surtout des enjeux pédagogiques, mais admet que des enjeux de relation de travail sont passés inaperçus et qu'il aurait été pertinent de les présenter aussi au Comité.

2.3 Le Comité de relations de travail

Selon des participants, c'est dans les procès-verbaux des rencontres en Comité de relations de travail (CRT) qu'il faut chercher les ententes qui ont été conclues entre les syndicats et la direction d'un cégep, durant la pandémie comme en temps normal, et c'est effectivement là que nous les avons trouvés.

Selon la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives*, pour les enseignants comme pour les professionnels, le CRT est une matière qui doit être négociée et agréée à l'échelle locale (annexe A, 6° élément). Pour le personnel de soutien, ce comité fait également partie de la liste des matières pouvant faire l'objet d'arrangements locaux (annexe B, 7° élément). Dans les conventions collectives, il est mentionné que les dispositions liées à cette matière sont l'objet d'une recommandation des parties nationales et sont soumises à l'application de la Loi, si elles sont agréées et signées par les parties locales. Or, les conventions collectives sont signées telles quelles, comme nous l'avons mentionné, par les parties locales.

Dans les conventions collectives des professionnels, les parties nationales se sont entendues sur le nombre de membres du comité[130]. Dans les conventions collectives des enseignants, ces derniers peuvent constituer leur comité comme ils le souhaitent dans le cadre d'ententes locales.

Selon les conventions, les rencontres en CRT concernent toute question relative à l'application et à l'interprétation de la convention collective concernée et toute question susceptible de maintenir ou d'améliorer les relations de travail. Dans ce contexte, direction et syndicat doivent se rencontrer via ce comité avant que la direction prenne une décision sur certaines questions ou certains litiges occasionnés par l'application des conventions collectives.

À la lecture des nombreux procès-verbaux des rencontres en CRT des enseignants, nous pouvons constater une divergence d'interprétation pour ces parties. Ainsi, dans un cégep-cas, selon un participant, la direction mentionnait au syndicat : « en rencontre collège-syndical, on est supposé parler juste de relations de travail, de conditions, de la convention, c'est tout. Pas d'affaires pédagogiques, il y a d'autres instances pour ça. ». Alors que la partie syndicale enseignante ne partageait pas cette interprétation. Selon ce participant : « Ben, voyons, tout ce qui concerne la pédagogie, ça fait partie de nos conditions de travail. On enseigne ».

Nous verrons, plus loin, que les CRT des employés de soutien et des professionnels sont des instances beaucoup moins importantes , dans les prises de décisions, que ne peuvent l'être les CRT des enseignants.

3. Les ententes fédérales

Selon un participant, il y aurait beaucoup plus d'ententes locales dans le secteur de la santé que dans le secteur de l'éducation. Il y aurait une convention nationale et des arrangements locaux dans chaque centre intégré (universitaire) de santé et de services sociaux. Pour ce participant : « Je pense que c'est une particularité des cégeps, enseignants et professionnels, probablement,

[130] Chaque partie nomme trois membres.

où les arrangements locaux sont négociés de fédé à fédé, puisqu'il n'y pas beaucoup de variation d'un établissement à l'autre, là, ou il n'y en a à peu près pas ».

Au collégial, les conventions collectives contiennent des articles qui permettent la signature de lettres d'entente fédérative, un niveau de négociation qui n'est pas prévu dans la Loi puisqu'il y figure un niveau national et un niveau local ou régional. Par exemple, dans la convention des enseignants de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC), à l'article 2-2.01, on peut lire que : « La FEC (CSQ), la Fédération des cégeps et la ou le ministre sont compétents pour traiter de toute question relative à l'application et à l'interprétation des présentes stipulations ainsi que de toute question d'intérêt commun » (2015-2020 art. 2-2.00 - Reconnaissance. 2-2.01).

Dans ce contexte, dans les conventions, les ententes locales sont des ententes fédérales signées entre une fédération, qui représente la partie syndicale, et le Comité patronal de négociation des collèges qui représente la partie patronale, soit le ministère responsable des cégeps et la Fédération des cégeps. Mentionnons que d'autres représentants étatiques peuvent être présents lors des rencontres de négociation.

Selon une présentation PowerPoint disponible sur le site web du syndicat des enseignants du Cégep Édouard-Montpetit, bien que les employés n'aient pas de droit de grève sur les matières locales prévues à l'annexe A de la loi, selon les auteurs de cette présentation,

> *en pratique, on a toujours réussi à les négocier nationalement et nous avons toujours fait des moyens d'action, incluant la grève, sur ces matières ». « En pratique, une troisième table de négociation est le lieu de négociation des dispositions locales « La table Fédé-Fédé ». « Il y a des matières qui sont négociées nationalement et d'autres qui sont négociées localement. Mais dans les faits, toutes ces matières ont été négociées à la table sectorielle, où siègent le CPNC et la FNEEQ » (FNEEQ, s. d.).*

Dans les conventions collectives, certaines stipulations précisent que le Syndicat et le Cégep sont liés par une convention collective dûment négociée et agréée dans le cadre du Code du travail et de la Loi sur la négociation des conventions collectives. Par ailleurs, dans les ententes fournies par les cégeps-cas, les ententes précisent, dans les attendus, que le Syndicat et le Cégep sont liés par une convention collective et par la Loi.

Alors que les fédérations représentant le personnel de soutien et professionnel présentent deux lettres d'entente avec le Comité patronal de négociation des collèges, les fédérations enseignantes présentent au moins treize lettres d'entente concernant les conventions collectives de 2015-2020. Parmi ces lettres d'entente, trois concernent particulièrement la pandémie. La première concerne les enseignants et la modification de certaines dispositions de leurs conventions collectives. La seconde concerne la suspension des délais d'arbitrage et de grief. La troisième concerne l'ouverture des caméras des étudiants.

3.1 Modification de certaines dispositions des conventions collectives

En décembre 2020, les fédérations enseignantes signent des lettres d'ententes avec le Comité patronal de négociation des collèges: la lettre d'entente signée par la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC) numéro 12 et la lettre d'entente signée par la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) numéro 13, intitulées : lettres d'entente « Concernant la modification de certaines dispositions de la convention collective 2015-2020 et une liste de mesures mises en place dans certains cégeps en raison du contexte de crise sanitaire ». Ces lettres modifient certaines dispositions des conventions collectives de 2015-2020 en référence à la pandémie et en référence aux annexes budgétaires S119 et S120 dont disposent les cégeps.

Ainsi, ces ententes modifient les conventions collectives des enseignants de cégep, du 9 décembre 2020 à la fin de la session d'hiver 2021, uniquement. De nombreuses clauses sont modifiées ou suspendues. Une clause est ajoutée[131] concernant l'utilisation des plateformes informatiques : les enseignantes

> *s'engagent à réduire le nombre de plateformes d'enseignement en mode non présentiel en utilisant les outils technologiques et les logiciels identifiés par les départements ou les comités de programme en collaboration avec le Collège [la direction], et ce, de manière à faciliter l'apprentissage de ces plateformes par les étudiantes et les étudiants, dans le respect des infrastructures informatiques du Collège.*

Un paragraphe est ajouté[132] concernant le télétravail : l'enseignant qui est admissible selon les lois fiscales peut recevoir les formulaires nécessaires à la reconnaissance d'un bureau à domicile compte tenu du télétravail effectué lors de la pandémie.

L'annexe des lettres d'entente propose une liste de mesures mises en place dans certaines organisations susceptibles d'améliorer la réussite des étudiants. Elle porte, également, sur les conditions de travail des enseignants.

Selon un participant, comme il n'y avait pas d'ouverture à la négociation au niveau local, le syndicat a fait appel à sa fédération. Cela a demandé beaucoup de temps et d'énergie pour colliger les informations nécessaires à la négociation, pour mettre de l'avant ce qui se passait à l'interne et pour transmettre les recommandations à la fédération, mais toutes ces informations ont permis la rédaction et la signature des lettres d'entente fédérales. Pour ce participant : « Quand on s'est rendu compte qu'avec la direction on n'arrivait pas vraiment à négocier pour avoir des ententes, quoi que ce soit, on est plus passés par notre fédération qui discutait avec la Fédé et avec le ministère pour arriver au résultat qu'on souhaitait ».

Un autre participant mentionne que la direction de son établissement refusait l'arrêt de la participation des enseignants aux comités et aux projets. La direction disait : « Non, ça continue, il faut que ça roule les comités, les projets. Il faut que ça avance. On ne va pas prendre du retard avec la pandémie. Au contraire, si ailleurs ils ralentissent, c'est notre occasion, nous, pour aller

[131] FEC : clause 8-1.06; FNEEQ : clause 8-1.07
[132] FEC : clause 8-1.04; FNEEQ : clause 8-1.05

plus vite puis les dépasser, puis se démarquer de la compétition ». Avec la lettre d'entente de la fédération, les enseignants se sont sentis écoutés. « C'était la preuve que, plus haut, on a été entendu. C'est ça, ça a été efficace ».

Certaines directions ont tendance à suivre de très près les consignes de la Fédération des cégeps. Dans un cégep-cas, selon un participant enseignant, le syndicat sait que passer par les fédérations c'est une bonne voie pour faire passer un message. Si la demande est reçue à ce niveau, il est pratiquement assuré que la direction de son établissement va l'écouter. Cette stratégie comporte son lot d'inconvénients : c'est plus lent et c'est moins convivial. Surtout, ce n'est pas bon pour les relations de travail avec la direction quand le syndicat finit par obtenir ce qu'il souhaite avec une entente de fédération à fédération. D'ailleurs, pour ce participant, il était important que les lettres d'entente précisent que la consultation et la discussion avec les syndicats enseignants étaient nécessaires. Cela a « agacé notre direction ». C'était écrit, même si ça n'obligeait à rien. À la publication de la lettre, la direction s'est sentie un peu plus obligée de consulter et de solliciter la collaboration du syndicat enseignant.

3.2 Suspension des délais d'arbitrage et de grief

Le document ministériel *Questions-réponses* du 3 avril 2020 mentionne que le 17 mars, le greffe et les représentants des parties nationales ont convenu de suspendre les audiences jusqu'au 30 avril. Seules les audiences jugées urgentes par les parties sont entendues, dans le respect des consignes de santé et de sécurité en vigueur. Les autres sont remises à une date ultérieure déterminée par les procureurs et l'arbitre. Les délais de prescription sont également suspendus jusqu'au 30 avril.

À l'hiver 2020, toutes les fédérations ont signé avec le Comité patronal de négociation des collèges une lettre d'entente concernant la suspension des délais prévus sur l'arbitrage et les griefs rétroactivement au 13 mars 2020 et jusqu'à la reprise des délais au 15e jour ouvrable suivant la réouverture complète des établissements d'enseignement.

3.3 Ouverture des caméras

En janvier 2021, les fédérations enseignantes, la fédération étudiante collégiale et la fédération des directions de cégeps signent une déclaration commune sur l'ouverture des caméras[133]. L'entente mentionne que l'usage des caméras constitue un enjeu affectant « l'expérience de formation » des enseignants et des étudiants. D'une même voix, les fédérations demandent aux « utilisateurs des plateformes » de maintenir leur caméra ouverte durant les cours sauf lorsque l'utilisation de la caméra est techniquement impossible ou s'il y a des enjeux de respect de la vie privée. Dans ce cas, les étudiants sont invités « à utiliser les espaces sécuritaires, calmes et propices à la concentration ainsi qu'à l'étude rendus disponibles dans leur cégep » ou à communiquer avec leur enseignant afin de trouver une solution. Cette déclaration fait suite à des enjeux internes exposés précédemment dans le rapport.

[133] declaration-commune-ouverture-cameras.pdf (fedecegeps.ca)

4. Les ententes locales et arrangements locaux

4.1 Avec le personnel enseignant

Si aucune entente n'est mentionnée par certains participants, d'autres en mentionnent plusieurs. Dans ce contexte, les ententes mentionnées par des enseignants sont beaucoup plus nombreuses que celles mentionnées par les autres groupes représentés. Dans un des cégeps-cas, le nombre d'ententes locales entre la direction et le syndicat des enseignants est très important et, selon un participant, cela s'explique par l'agilité des acteurs : « quand quelque chose ne va pas bien, on trouve une solution locale ». Selon ce participant, les ententes répondent à la question : « comment est-ce qu'on peut faire en sorte que ce soit le plus équitable pour l'ensemble des gens? ».

Les ententes locales mentionnées et constatées ont été négociées en comité de relations de travail (CRT). Elles ont été parfois entérinées avant ou ensuite en Assemblée générale syndicale des enseignants. Précisons que pour nombre d'enseignants, l'Assemblée syndicale est souveraine et que les membres du comité exécutif qui représentent les membres doivent obtenir leur accord lors d'une assemblée. Dans un cégep-cas, les ententes sont consignées dans un *Cahier d'ententes global* et se renouvellent annuellement, avec ou sans modification. Selon un participant, durant la pandémie :

> *les enjeux auxquels on faisait face c'était davantage des choses très locales, très concrètes, très techniques, souvent aussi, l'équipement matériel, la disponibilité des enseignants, les enjeux familiaux pis c'étaient toutes des choses qui devenaient concrètes, personnelles, particulières, etc.*

Selon ce participant, en temps normal, les fédérations ont des enlignements, des philosophies, des politiques qui essaient de rendre tout global, « à bon escient bien souvent, évidemment ». Pendant la pandémie, il fallait trouver des solutions locales à des problèmes locaux. Les objectifs de la direction et du syndicat enseignant allaient dans le même sens. Tous souhaitaient clarifier, baliser et encadrer le travail des enseignants. Pour lui,

> *c'était un souhait commun. C'était un bon vieux win-win, comme on dit. (rire) Donc, gagnant-gagnant […] ça a fait l'affaire de tout le monde, que ça se passe directement comme ça. Le délai entre les commissions [des études] puis les comités sont trop longs, puis ça ne fonctionnait pas avec les besoins qu'on avait.*

Les entrevues et la lecture des procès-verbaux des rencontres en CRT ont permis d'identifier sept ententes conclues entre une direction et un syndicat enseignant en lien avec la pandémie et qui concernent l'ensemble du groupe ou une partie significative.

Ainsi, une première entente a été conclue entre une direction et un syndicat enseignant en ce qui concerne la reprise de l'enseignement à distance. Dans un cégep-cas, en CRT, la partie syndicale demande un suivi concernant l'entente sur la reprise de la session à distance et la partie patronale mentionne qu'elle a déposé l'entente suggérée par la Fédération des cégeps. De plus, lors d'une entrevue, une direction mentionne que, sans être identifiés comme tels, les plans de reprise des

enseignements à distance ont été considérés comme des ententes locales pour cette direction et le syndicat enseignant.

Une deuxième entente aurait été conclue entre une direction et un syndicat enseignant en ce qui concerne les annexes budgétaires. Selon un procès-verbal de CRT enseignant, la partie patronale mentionne qu'il y a eu plusieurs rencontres avec la partie syndicale afin d'en venir à une entente sur la répartition des ressources des annexes S-119 et S-120. Les membres du comité se sont entendus sur une répartition des sommes. Dans un autre cégep-cas, selon un participant, il fallait une entente sur les ressources et six (6) équivalents temps complet (ETC) sont accordés au personnel enseignant :

> *on a pris à peu près tout l'argent. Il y avait de l'argent qui était prévu pour l'achat des liquides, des gels antiseptiques et compagnie là, fait qu'il y a beaucoup de matériels qui est passé là-dedans, mais autrement, tout ce qui touchait à l'enseignement, la pédagogie, on a vraiment essayé de garder ça dans l'enveloppe du E.*

Selon un participant, « c'était beaucoup plus de ressources ». Aucune entente écrite ne nous a été transmise.

Une troisième entente concerne des congés de maladie COVID. Selon un participant, les enjeux familiaux ont vite pris le dessus dans les discussions : les congés de maladie, les congés familiaux, les congés personnels, etc. Dans ce cégep-cas, la direction a reconnu la problématique et le fait que cela inquiétait les enseignants. La direction a voulu rassurer les enseignants en disant :

> *Mais, non. On ne fonctionnera pas comme ça. On ne vous proposera pas de travailler sans sécurité comme celle-là. Ce n'est pas l'objectif. On va prendre les précautions pour éviter, le plus possible, que tout le monde attrape la COVID et on va comptabiliser des congés de maladie comme des congés de maladie habituels puis des congés COVID, comme autre chose.*

Il restait des ressources financières liées aux tâches enseignantes qui n'étaient pas dépensées et qui pouvaient être utilisées (résiduel de l'année 2019-2020). Pour ce participant, cette entente n'était pas une « faveur » accordée aux enseignants puisque ces ressources leur étaient destinées. La direction les a réparties autrement en concertation avec le syndicat enseignant. Selon l'entente, les parties conviennent d'utiliser une ressource de zéro virgule cinq (0.5) ETC afin de créer une banque de cent-trente (130) journées de maladie pouvant être utilisée. Un enseignant qui avait épuisé tous les congés prévus à sa convention collective pouvait bénéficier de sept (7) jours supplémentaires pris dans cette banque, à condition qu'il ait été affecté d'une façon ou d'une autre par la pandémie (ex: garde d'enfants à cause la pandémie, test de dépistage, conjoint(e), etc.).

Selon ce participant, les autres catégories de personnel n'ont pas pu avoir de congés supplémentaires, car elles ne disposaient pas d'enveloppe budgétaire particulière. Toutefois, il mentionne aussi que les annexes S119 et S120 ont été utilisées à cet effet. L'entente nous a été transmise.

Une quatrième entente concerne une rémunération des enseignants œuvrant au secteur de la formation régulière. L'entente, conclue en CRT, établit les bases d'une « rémunération compensatoire » pour des mesures d'accommodement effectuées en plus de la tâche normale de travail prévue à la convention collective. À partir de sommes résiduelles de l'année 2019-2020, une ressource de zéro point trois (0.3) ETC a permis de créer une banque de 507 heures pouvant être distribuée aux enseignants qui ont fourni des mesures d'accommodement aux étudiants internationaux incapables de suivre leurs cours en présence; d'étudiants placés en isolement par la *Santé publique* ou d'étudiants en attente d'un résultat à un test de COVID-19. Chaque enseignant ayant fourni un accommodement à un de ces étudiants devait le déclarer pour obtenir la compensation prévue. L'entente a été valide pour la durée de l'enseignement en présence pour la session d'automne 2020. Dans les entrevues, un participant non enseignant, a appelé cette compensation, une « prime covid ». L'entente nous a été transmise.

Une cinquième entente concerne une rémunération supplémentaire accordée aux enseignants du secteur de la formation continue. Selon un participant, une entente a été conclue concernant les chargés de cours de la formation continue ayant commencé leurs prestations avant le 13 mars 2020. Les chargés de cours bénéficiaient d'une rémunération supplémentaire de 25 % pour compenser la transformation de leurs cours. L'entente nous a été transmise.

Une sixième entente concerne l'installation de caméras de surveillance, l'utilisation d'enregistrements vidéo et un registre des accès électroniques. L'entente encadre l'installation des caméras de surveillance, l'utilisation des bandes vidéo provenant des caméras de surveillance et le registre des accès électroniques qui seront installés aux entrées principales du cégep. De portée générale, l'entente contient un élément lié à la pandémie à savoir que pour permettre l'accès aux logiciels spécialisés aux étudiants de certains programmes techniques, la direction installe des caméras dans certaines salles à des fins de surveillance des locaux. L'entente nous a été transmise.

Enfin, une septième entente concerne la suspension des délais de grief dont nous avons mentionné qu'elle émanait d'une décision nationale. L'entente n'a pas été transmise.

4.2 Avec le personnel professionnel

Une seule entente est à mentionner pour le personnel professionnel. Dans une lettre d'entente, une direction et un syndicat conviennent de ne pas comptabiliser le délai du 16 mars 2020 jusqu'à la réouverture du cégep dans le calcul du délai de trente jours ouvrables pour soumettre un grief prévu à la clause 9-1.03, ainsi que dans le délai de dix jours ouvrables prévu à la clause 5-13.09 pour informer un employé d'une mesure disciplinaire définitive. Rappelons que le document ministériel *Questions-réponses* du 3 avril 2020 mentionne que dès le 17 mars, le greffe et les représentants des parties nationales conviennent de suspendre les audiences jusqu'au 30 avril. De plus, une entente fédérale a été signée à cet effet.

Selon plusieurs participants professionnels, pour pouvoir exercer un pouvoir d'influence sur les décisions de la direction, il faut avoir une relation privilégiée avec un membre influant de la direction. C'est la seule façon d'influencer les décisions. De nombreux exemples ont été mentionnés ou sont consignés dans les procès-verbaux des rencontres en CRT. Nous en présentons deux.

Dans un procès-verbal, une partie syndicale souhaite faire valoir les inquiétudes de certains de ses membres concernant la nécessité de prendre du temps dans leurs différentes banques de temps lorsque leurs enfants se voient refuser l'accès à l'école ou à la garderie en raison de symptômes ou d'isolement liés au virus. La partie syndicale demande si le Cégep a l'intention de bonifier les banques de congé afin de contrer cet écueil. La réponse de la partie patronale est qu'il ne lui est pas possible d'effectuer des modifications aux clauses normatives de la convention collective, et ce, même sur la base d'une lettre d'entente. Elle ajoute toutefois que certaines situations permettront aux personnes salariées de maintenir leur rémunération sans avoir à utiliser leurs banques (ex. : lorsque la personne salariée est elle-même en isolement à la demande de la Direction de la santé publique).

En CRT encore, une partie syndicale se demande s'il serait possible de définir plus clairement les règles concernant le télétravail, car elle a l'impression que le choix d'accepter qu'un employé fasse du télétravail est laissé à l'entière discrétion du gestionnaire. Comme les gestionnaires ne perçoivent pas le télétravail de la même manière, la partie syndicale pense que le processus actuel n'est pas équitable envers ses membres. La partie patronale indique que la pandémie a récemment mis le télétravail à l'avant-plan et que certains employés y ont pris goût. Elle précise qu'elle pense sincèrement que le télétravail apporte du positif à bien des égards, mais rappelle toutefois que le télétravail peut comporter certains écueils et qu'il est important d'effectuer une analyse complète de la situation avant de se doter d'une politique ou d'une procédure portant sur le télétravail. La partie patronale invite la partie syndicale à lui soumettre les situations jugées problématiques pour qu'elles puissent être évaluées au cas par cas.

4.3 Avec le personnel de soutien

Nous n'avons trouvé qu'un seul arrangement local pour le personnel de soutien. Cet arrangement porte sur l'horaire de travail qui est une matière identifiée à l'annexe B de la Loi (15e matière), matière pouvant être négociée localement par le biais d'un arrangement local. Ainsi, le procès-verbal d'un CRT à l'automne 2020 mentionne la révision d'une décision et l'acceptation d'une entente « flexible » concernant une partie du personnel de soutien. On peut lire que « Le Cégep trouve que c'est une belle façon de remercier le personnel » et qu'il « a décidé de l'essayer à l'hiver 2021 ». Sans que la raison motivant la volonté de remercier le personnel de soutien soit mentionnée, à la lecture des procès-verbaux, on peut facilement faire l'hypothèse que c'est à la suite de l'engagement du personnel de soutien lors de la pandémie à l'hiver 2020 que la direction accepte de conclure cet arrangement. Une demande avait été déposée par le syndicat et refusée par la direction en 2019-2020. Selon le procès-verbal, en novembre, « les deux parties sont d'accord et signent l'entente ». L'arrangement exclut toutefois certains employés. L'entente écrite n'a pas été transmise.

Pour le personnel de soutien comme pour le personnel professionnel, l'analyse des procès-verbaux confirme ce que les participants ont mentionné lors des entrevues. S'il y a eu des ententes verbales et écrites avec les enseignants, il n'y en a pas eu avec le personnel de soutien et professionnelle. De nombreux exemples, mentionnés lors des entrevues ou consignés dans les procès-verbaux des rencontres en CRT, font état de demandes d'entente refusées par les directions. Ainsi, les arrangements sont laissés à l'entière discrétion des directions.

4.5 Ententes et arrangements déposés auprès du ministre du Travail

Comme nous l'avons mentionné, les article 61 et 74 de la Loi exigent le dépôt des conventions collectives (ententes intersectorielles et sectorielles nationales) et des ententes locales auprès du ministère du Travail, conformément à l'article 72 du Code du travail. En vingt ans, soit entre 2004 et 2024, nous avons recensé 127 ententes (nationales et locales) déposées au ministère du Travail concernant les cinq cégeps-cas. L'analyse des ententes locales révèle qu'aucune ne concerne la gestion de la pandémie et aucune entente locale ne correspond aux ententes identifiées dans la recherche.

Dans les entrevues, à savoir si les ententes sont transmises au ministère du Travail, un participant mentionne que les conventions collectives n'interdisent pas les ententes locales sur les éléments qui ne sont pas précisés dans les conventions. Dans ce contexte, il ne voit pas pourquoi il faudrait transmettre les ententes au ministère du Travail. Il précise que si des ententes sont transmises à ce ministère, ce n'est pas à l'initiative du syndicat.

Conclusion

En 1985, le gouvernement du Québec établit la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* qui décentralise la négociation des relations et conditions de travail au niveau local, dans les cégeps. Cette loi fait suite aux événements marquants liés aux négociations des conventions collectives de 1982. Bien que la Loi détermine des matières qui doivent être négociées et agréées localement, pour le personnel enseignant et professionnel, les données collectées montrent que, dans les pratiques, ce sont les fédérations et le ministère qui les négocient et les déterminent encore aujourd'hui et que les instances locales négocient très peu les conditions et relations de travail avec les directions de leur établissement.

Ainsi, les conventions collectives contiennent des stipulations qui ne devaient pas apparaître, mais qui apparaissent quand même en ayant comme introduction : « Stipulation négociée et agréée à l'échelle locale » ou « Les dispositions du présent article […] peuvent faire l'objet d'un arrangement local entre les parties » ou « Les dispositions suivantes sont l'objet d'une recommandation des parties nationales et sont soumises à l'application de l'article 59 de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic, si elles sont agréées et signées par les parties locales ». Précisons que l'article 59 ne semble pas très important dans la Loi. Il ne fait que préciser la portée dans le temps d'une stipulation locale. Celle-ci est appliquée tant qu'elle n'est pas modifiée, abrogée ou remplacée par entente entre les parties et elle continue d'être appliquée après l'expiration des stipulations des conventions collectives qui sont négociées et agréées à l'échelle nationale.

Les données de recherche ont permis d'identifier trois lettres d'ententes fédérales concernant la pandémie. Elles concernent la modification de certaines dispositions des conventions collectives de 2015-2020 et une liste de mesures mises en place dans certains cégeps en raison du contexte de crise sanitaire (lettre 12 ou 13), la suspension des délais d'arbitrage et de grief et l'ouverture des caméras.

Au niveau local, dans les documents consultés et après analyse des entrevues, il s'avère que certaines directions et syndicats d'enseignants ont signé plusieurs ententes alors que, dans d'autres cégeps, les syndicats et les directions ont déclaré ne pas en avoir signées. Bien que certaines ententes écrites fassent référence à la Loi et à la convention collective concernée, elles n'indiquent pas la matière concernée en référence à la Loi ni l'article de la convention collective. Par ailleurs, ces ententes et arrangements n'ont pas été déposés auprès du ministère du Travail.

Parmi les ententes signées avec le personnel enseignant, mentionnons celles concernant la reprise de l'enseignement à distance, l'utilisation des annexes budgétaires, les congés de maladie COVID, des rémunérations compensatoires et supplémentaires à la formation régulière et à la formation continue, l'installation de caméras de surveillance dans certaines salles de classe, la suspension des délais pour les griefs. Concernant le personnel professionnel, une entente a été mentionnée pour la suspension des délais pour soumettre un grief ou pour informer un employé d'une mesure disciplinaire. Concernant une partie du personnel de soutien, un arrangement est identifié pour l'hiver 2021 concernant la possibilité de bénéficier d'un horaire flexible.

Lors de l'élaboration de la Loi, en 1985, les membres de la Commission permanente du budget et de l'administration laissaient entendre que les ententes et les arrangements locaux devaient se discuter et s'établir au niveau du Conseil d'administration. Les résultats de la recherche montrent qu'ils sont, en fait, négociés et conclus en Comité de relations de travail. Ils ne sont donc pas le fruit d'une négociation à la plus haute instance de l'établissement, mais bien au plus bas, celui qui réunit un syndicat et une direction. Ainsi, les résultats de recherche confirment le pressentiment du député de Rosemont, pour qui, il semblait improbable qu'il y ait de véritables négociations au niveau local, la tendance étant de décentraliser le moins de choses possibles, d'en garder le maximum au palier central. Il avait mentionné alors que, selon lui, au niveau local : « le droit de gérance locale prévaudra » (Assemblée nationale du Québec, 1985c, CBA-1152).

Plus encore, seul le groupe des enseignants a pu conclure des ententes modifiant des relations et des conditions de travail sur des matières de portée normalement nationale (salaire et congés). Si pour certaines directions, jamais la rémunération et les conditions de travail ne peuvent faire l'objet d'entente, pour d'autres directions, elles le peuvent. Ainsi, seul le groupe professionnel des enseignants semble posséder un pouvoir de négociation face à la direction.

Chapitre 11 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Introduction

Le projet de recherche que nous avons mené souhaite apporter de nouvelles connaissances sur la gestion de la pandémie dans le réseau collégial québécois public et sur les éléments qui ont favorisé la réussite des étudiants. D'une part, il présente, à partir de diverses sources de données, la séquence des événements liés à la pandémie, dont les directives gouvernementales et ministérielles, etc. D'autre part, il montre comment certains cégeps ont trouvé des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la première vague de la pandémie. À partir d'un cadre théorique qui permet d'effectuer ce que Karsenti et Demers (2018) appellent l'appariement logique (*pattern-matching*), le présent chapitre compare les phénomènes prédits par la théorie aux phénomènes empiriquement observés. Dans ce contexte, nous proposons une explication au phénomène observé.

À cet effet, le présent et dernier chapitre reprend le cadre théorique proposé ainsi que les principaux résultats de la recherche pour interpréter les résultats, les confronter et les discuter.

Ainsi, nous interprétons les résultats en mettant en lumière les effets qui ont été identifiés et nous proposons une explication quant à leur signification à la lumière de la sociologie des établissements scolaires et du concept d'effet-établissement. Lorsque possible et nécessaire, nous élargissons la discussion pour inclure des éléments tels que les implications des résultats de recherche et leur pertinence par rapport à d'autres résultats. Enfin, en conclusion, nous suggérerons des pistes de recherches futures.

1. Le cadre théorique

Les fondements théoriques sur lesquels repose l'ensemble du projet s'appuient sur la sociologie des établissements scolaires et sur le concept d'effet-établissement), tel que présenté dans le deuxième chapitre du rapport : l'effet-établissement est un effet sur la réussite des étudiants dont la cause découle de compromis entre tous les acteurs scolaires d'un établissement. Ils s'appuient également sur les conséquences attendues par une décentralisation dans le réseau collégial et par l'accroissement de zones d'autonomie des cégeps qu'elle implique. La sociologie impose la déconstruction d'un phénomène social afin de le comprendre, ici, la recherche s'intéresse au cégep comme le résultat d'une construction sociale.

Dans le cadre de cette recherche, l'établissement scolaire qu'est le cégep est défini comme une organisation, bénéficiant et utilisant des marges d'autonomie, et devant prendre des décisions. En ce sens, la sociologie des organisations et la sociologie des établissements scolaires ont montré qu'au niveau organisationnel, l'entité « cégep » est une construction sociale. Pour exister comme une entité politique à part entière, la communauté doit prendre des décisions cohérentes, issues d'un travail de mobilisation des acteurs, en cas de désaccord sur une décision à prendre.

Ainsi, un établissement peut, et même doit, définir « sa » politique, devenant ainsi un champ politique, c'est-à-dire un champ où s'affrontent des intérêts divergents, des enjeux de pouvoir, des visions, des priorités à respecter et des stratégies à mettre de l'avant en élaborant des accords de type compromis ou arrangements. Des compromis sont des accords locaux politiques conclus dans l'intérêt des parties prenantes que sont les directions, les enseignants, les étudiants, le personnel de soutien et le personnel professionnel. Ils sont conclus dans l'intérêt général tel que défini par la communauté du cégep. Dans ce cas de figure, il y a un effet-établissement. Des arrangements sont des accords de gré à gré, en fonction des intérêt des parties présentes, sans égard pour un principe d'intérêt commun établi au sein de l'établissement. Dans ce cas de figure, il n'y a pas d'effet-établissement.

Par ailleurs, à la suite d'une décentralisation, ici d'un gouvernement vers les cégeps, les établissements disposent de nouvelles marges d'autonomie. Ils deviennent des espaces politiques. La décentralisation (financière, éducative, pédagogique, des relations de travail, etc.) reconnait l'établissement scolaire comme une unité politique, de gouverne et non plus seulement de gestion appliquant les directives émanant du gouvernement.

Dans le cas qui nous occupe, la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* de 1985 et la réforme de l'enseignement pédagogique collégial de 1993, sont deux mouvements de décentralisation qui peuvent être observés au niveau collégial. Le premier a décentralisé des prises de décisions au niveau local dans le domaine des conditions et des relations de travail, l'autre a décentralisé des prises de décisions au niveau local dans le domaine de l'enseignement en imposant une approche par compétences et par programmes. Le gouvernement ayant transféré des responsabilités aux cégeps et ces cégeps étant dirigés par des directions, ces derniers ne devraient plus être seulement des agents et des exécutants des décisions gouvernementales. Avec ces deux mouvements de décentralisation, les cégeps devraient être devenus de véritables acteurs gouvernants, produisant un effet-établissement à partir de compromis établis en vertu de l'intérêt général défini dans l'établissement.

2. La théorie et la pratique

2.1 L'effet-établissement

Pour appréhender le concept d'effet-établissement, il faut préalablement revenir sur la notion d'« établissement » et convenir qu'un « cégep » est une personne morale, mais aussi et surtout, une organisation composée de plusieurs groupes qui peuvent avoir des intérêts et des points de vue différents. Comme nous l'avons mentionné, un effet-établissement peut être identifié lorsque la réussite des étudiants peut être attribuée ou peut avoir comme cause identifiable, des compromis locaux émanant d'un travail de mobilisation des acteurs, dépassant les intérêts particuliers des groupes en vue de favoriser un intérêt général.

Pour appréhender cet effet-établissement, mentionnons à quel point il est surprenant de constater que, dans le discours commun, le « cégep » existe comme une entité, sans distinction pour les groupes qui le composent. Toutefois, l'histoire de cette institution montre qu'il existe de grandes divergences de point de vue entre les groupes d'acteurs. De plus, la « Fédération des

cégeps » est, en fait, la Fédération des directeurs de cégep, directeurs généraux et directeurs des études placés sous l'autorité du directeur général. Elle ne représente pas tous les groupes d'acteurs des cégeps. Dans le présent rapport, nous avons pris soin de distinguer le cégep quand il est abordé comme une organisation, ou en désignant spécifiquement les groupes qui le composent pour démontrer que le cégep est une organisation composée de groupes particuliers, plus ou moins en fonction de la direction, et qu'il faut tenir compte de cette réalité pour comprendre les phénomènes qui le concernent.

Également, mentionnons que la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* ne fait que très peu de distinction entre les groupes que sont les enseignants, le personnel de soutien et les professionnels. Ils ne sont mentionnés qu'en ce qui concerne la constitution du Conseil d'administration et la Commission des études. La Loi précise toutefois davantage les rôles de la direction générale et ses pouvoirs qui sont très importants. Par ailleurs, le *Règlement sur le régime des études collégiales* de la Loi, n'identifie qu'une fois le groupe enseignant (art. 20) lorsqu'il attribue au « collège » la responsabilité de faire établir, par chaque enseignant et pour chaque cours, un plan de cours conforme au programme. En ce sens, le règlement prescrit les rubriques devant être mentionnées[134]. C'est la seule obligation que confère la Loi aux enseignants du collégial. Pour sa part, le directeur des études est identifié pour sa responsabilité de présider la Commission des études. Certaines caractéristiques de la composition de cette commission sont prescrites dans la loi, mais la constitution est identifiée localement, par règlement de l'établissement. Légalement, un cégep est administré par un conseil d'administration dont sont membres d'office le directeur général et le directeur des études. L'administration courante relève d'un comité exécutif qui exerce des pouvoirs, identifiés localement, par règlement du collège. C'est le directeur général qui préside ce comité exécutif et, donc, qui veille à l'exécution des décisions du conseil et du comité exécutif. Dans les faits, « le collège » c'est le directeur général, puisque c'est lui qui, au sens de la Loi, détient les pouvoirs décisionnels, soit dans son rôle de directeur général, soit dans son rôle de président du comité exécutif du Conseil d'administration.

Les résultats de recherche montrent qu'il y a eu des décisions très différentes prises par les directions de cégep durant la pandémie, et que ces décisions n'ont pas été l'expression d'une politique, d'une stratégie, issue d'un affrontement de visions divergentes, de priorités à respecter ou de stratégies à mettre de l'avant dans l'établissement. Elles n'ont pas été le fruit d'un travail de mobilisation des acteurs, dépassant les intérêts particuliers des groupes en vue de favoriser un intérêt général. À certaines occasions, ces décisions ont été fortement influencées par des personnes qui avaient l'attention de la direction. À d'autres moments, elles ont été influencées par le personnel enseignant, car ce groupe professionnel détient un pouvoir d'influence important, en référence à autonomie professionnelle identifiée dans leurs conventions collectives et à leur poids politique dans l'établissement.

Bien qu'une décentralisation soit observable dans la Loi de 1985 et dans la réforme de 1993, que les acteurs composant les organisations que sont les cégeps doivent rédiger leurs politiques, leurs règlements, leur plan stratégique, que des comités et des instances locaux doivent être créés,

[134] Un plan de cours doit être détaillé et présenter les objectifs du cours, le contenu, les indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages. Le plan de cours doit être distribué aux étudiants inscrits au début de chaque session.

force est de constater que cette structuration locale ne crée pas automatiquement un effet-établissement. Nos résultats de recherche montrent que c'est avant tout les directions qui dirigent et c'est le droit de gérance locale qui prévaut.

Concernant les accords locaux, force est de constater qu'il n'existe pas d'ententes ou d'arrangements locaux comme prévu par la Loi sur la négociation des conventions collectives dans les cégeps-cas observés durant la pandémie (du 13 mars à la fin décembre 2020). Il n'existe pas, non plus, de compromis. Les acteurs composant les établissements n'ont pas défini, collectivement, leur politique comme pouvait l'anticiper Dutercq (1998). Les établissements n'ont pas été un champ politique dans lequel se sont affrontés des intérêts divergents, des enjeux de pouvoir, des visions, des stratégies, etc., à mettre de l'avant en élaborant des compromis. Ainsi, les ententes qui ont été recensées dans les procès-verbaux et qui ont été mentionnées par les participants sont des arrangements, établis de gré à gré, hors convention collective, établis dans des comités paritaires réunissant une direction et un syndicat enseignant. Il n'y a donc pas d'effet-établissement qui a pu être observé comme le prévoyait divers auteurs. Les directions ont opté pour des décisions stratégiques en négociant avec les enseignants (Crozier et Friedberg, 1977) afin de maintenir le fonctionnement de l'organisation et éviter le bris de service. Elles ont limité leurs demandes en vertu de règles bureaucratiques et leur supervision des enseignants, en leur laissant d'importantes marges d'autonomie, afin de limiter leur retrait ou leur opposition (Maroy, 2007).

2.2 L'effet-direction

Notre cadre théorique ne tenait pas compte de l'effet-direction, car ce n'était pas notre point d'attention. Cet effet n'apparaissait pas dans les connaissances sur le sujet comme un effet direct sur la réussite et la persévérance des étudiants. À titre d'exemple, selon Girard (2020), les directions n'ont qu'un effet indirect sur la réussite des élèves. Selon lui,

> *bien qu'aucun lien clair entre le leadership de la direction et la réussite des élèves n'ait été démontré par la recherche, contrairement à l'important effet enseignant, les directeurs et directrices d'établissements scolaires peuvent tout de même avoir un effet indirect sur les élèves.*

Pour appréhender l'effet-direction, il faut se tourner vers les études sur la gouvernance et le leadership pédagogique. Dans ce domaine, il existe de nombreuses publications[135], mais les effets recherchés de ce groupe d'acteurs ne sont pas en lien direct avec la réussite des élèves ou des étudiants. Très souvent, ils sont en lien avec la capacité des directions à mobiliser le personnel enseignant puisque c'est ce personnel qui, théoriquement, est à l'origine de la réussite ou l'échec d'un élève ou d'un étudiant.

Les résultats de la présente recherche montrent que, durant la pandémie, l'effet-direction a été majeur. En effet, ce sont les directions qui ont décidé des conditions d'attribution des incomplets, des équivalences et des incomplets-équivalences, et l'attribution de ces mentions a été importante dans la réussite ou le non-échec des étudiants. De plus, ce sont les directions qui ont

[135] Mentionnons, seulement, le référentiel de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys *Pour la gestion efficace d'un établissement* (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2017).

pris la décision du retour dans l'établissement ou de l'enseignement à distance. C'était elles qui étaient en contact avec le ministère, les Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) et les Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSS), les instances régionales de santé publique, etc. Comme nous l'avons identifié, il y avait des proprésences et des prodistances, et cela a eu beaucoup d'impact pour le personnel et les étudiants.

Par ailleurs, dans ses directives, le ministère rappelle constamment aux directeurs généraux que les « collèges » sont responsables de l'apprentissage et de l'évaluation des activités de formation. Et que les étudiants ne doivent pas être pénalisés s'ils ne peuvent pas réaliser ce qui est attendu ou suivre les changements de modalités pédagogiques.

Dans ses directives, l'approche que le ministère propose s'appuie sur le partage des responsabilités entre lui et les directions d'établissement. Ainsi, « le pouvoir d'établir les programmes d'études et de décerner le diplôme d'études collégiales étant réservé au ministre, et celui d'administrer les programmes et d'évaluer les apprentissages revenant aux établissements »[136]. Tout au long de ses communications, le ministère rappelle cette répartition des rôles et met l'accent sur l'autonomie des établissements pour faire face à leurs obligations de se conformer aux directives gouvernementales et ministérielles. Dans les documents de référence, *Questions-réponses,* le ministère répète qu'il revient aux directions générales de « prendre les décisions qui s'imposent » et qu'il revient à chaque « organisation » de définir son plan de maintien des services essentiels ou nécessaires. Le ministre s'attend à ce que les directions mobilisent l'ensemble du personnel pour qu'il fasse preuve de flexibilité, de créativité et d'adaptation. Les modifications au *Règlement sur le Régime des études collégiales* laissent encore plus de marges d'autonomie aux directions : libre à elles d'en faire usage.

De plus, le ministère mentionne la nécessaire concertation que les directions doivent avoir avec le personnel enseignant, notamment concernant la planification de l'offre de formation à distance. Les directions doivent s'appuyer sur le jugement professionnel des enseignants et les modalités de reprise des enseignements à distance doivent être déterminées en concertation. Il apparaît donc que l'effet-direction dépende des marges d'autonomie laissées par le gouvernement, mais dépende également de l'autonomie accordée aux enseignants. En effet, si en théorie, les enseignants dépendent des directions, en pratique, les enseignants disposent d'importantes marges d'autonomie qui leur permettent de ne pas se soumettre à toutes les décisions des directions et d'influencer grandement celles-ci, comme cela a déjà été mentionné dans la littérature (Connexe, 1983; De Saedeleer, 2002; Lemieux et Joubert, 1986).

Précisons que la mobilisation et l'engagement des enseignants n'étaient pas toujours acquis avant la pandémie. Très souvent, les enseignants rencontrés ont mis de l'avant la distance qui peut séparer les enseignants des directions. Selon certains enseignants, les directions vivraient dans un monde irréel, déconnectées des réalités de l'enseignement. Pour certaines directions, les enseignants ont des exigences irréalistes envers eux et pensent qu'ils ont un droit de regard sur la gestion de l'établissement qui va au-delà de la réalité. Selon un participant, « il n'y a pas de cogestion à l'enseignement collégial ». Ainsi, les données montrent que les rôles et

[136] À notre connaissance, en fait, la tâche d'administrer les établissements revient aux membres des conseils d'administration et l'évaluation des apprentissages est une tâche dédiée aux enseignants.

responsabilités de ces deux groupes, dans ce domaine, ne font pas consensus, et que bien souvent, cela créé des frictions et des confrontations.

En terminant, les directions ont pu utiliser leurs marges d'autonomie en ce qui concerne l'utilisation des fonds versés dans le cadre des annexes budgétaires S 119 et S 120. Comme nous l'avons mentionné dans les limites de la recherche, nous n'avons pas interprété cet aspect dans le cadre de la recherche. Toutefois, les résultats confirment les conclusions de Vallée (2024) pour qui, les directions peuvent utiliser des stratégies pour optimiser le financement du cégep.

2.3 L'effet-enseignant

De par la Loi des cégeps, ce sont les établissements qui sont responsables des formations offertes et des évaluations, mais dans les cégeps, ce sont les enseignants qui en sont responsables. Évidemment, l'effet-enseignant sur la réussite des étudiants est très important. Depuis 1993, ils sont au cœur de l'approche par programme et par compétences. À partir du programme ministériel de formation, dans chaque établissement, ils élaborent les activités d'apprentissage dans le cadre des cours (en classe, en stage, en laboratoire) qui constituent le programme proposé aux étudiants. Ils sont responsables de l'évaluation de l'acquisition des compétences des étudiants, évaluent les travaux des étudiants et leur attribuent une note qui mène à la réussite ou l'échec d'un cours.

Selon les conventions collectives, les enseignants assument cette responsabilité individuellement et collectivement au sein de leur département[137]. La profession enseignante au collégial comporte des tâches d'enseignement qui contiennent des tâches de préparation, de prestation et d'évaluation dans le cadre d'un cours, etc.,[138] ainsi que des responsabilités collectives relevant de la vie départementale, de programme et de l'établissement, etc.[139] Contrairement au personnel de soutien et au personnel professionnel, la collaboration des enseignants ne va pas de soi dans la mise en œuvre des décisions des directions. Certains enseignants considèrent que leur mandat se résume à offrir un cours aux étudiants. Il est vrai que c'est la seule exigence que leur confère la Loi et que les autres tâches prévues dans les conventions collectives dépendent de leur bon vouloir. Selon un participant, la collaboration des enseignants est un enjeu et la haute direction doit assumer un leadership fort à ce niveau : « Il y a vraiment un enjeu de gouvernance à ce niveau-là, quand on touche vraiment la collaboration des enseignants ».

De plus, mentionnons qu'il n'existe pratiquement pas de contraintes (régulation) externes aux pratiques enseignantes. Comme nous l'avons mentionné, la Loi sur les cégeps ne mentionne que l'obligation de déposer un plan de cours. À l'occasion, dans un cégep, une évaluation de la conformité de plans de cours à la Politique d'évaluation des apprentissages peut être effectuée, mais il faut le dépôt d'une plainte pour qu'un enseignant soit questionné sur une pratique pédagogique ou un comportement, et cette plainte doit être déposée en premiers lieux à

[137] Les données concernent principalement les enseignants de l'enseignement régulier. Les conditions et les relations de travail des enseignants à la formation continue sont très différentes. À la formation continue, les enseignants sont des chargés de cours et sont rémunérés à la prestation de cours. Ils ne sont pas affiliés à un département.

[138] Tâches du volet 1 dans les conventions collectives

[139] Tâches du volet 2 dans les conventions collectives

l'enseignant. Contrairement à d'autres systèmes scolaires, au Québec, il n'existe pas d'Ordre professionnel, pas d'évaluation académique des enseignants, pas de protecteur de l'étudiant, etc. L'enseignant est responsable de son plan de cours, de sa prestation, de l'encadrement qu'il offre et de ses pratiques d'évaluation. Pour ce faire, il bénéficie d'une importante autonomie.

La mise en lumière d'un problème dans la conciliation de l'autonomie des cégeps et de l'autonomie des enseignants, présente dans les conventions collectives, n'est pas nouvelle. En effet, Ducharme et Montminy (2012) se sont intéressés à l'application de la Charte des droits de la personne et des droits de la jeunesse et aux accommodements raisonnables qu'elle impose. Les auteurs mentionnent qu'en principe, le titulaire de l'obligation d'accommodement envers les étudiants en situation de handicap est l'établissement d'enseignement, soit le cégep, car il est le prestataire des services éducatifs sollicités par l'étudiant dans le cadre d'un lien contractuellement établi, entre l'étudiant et le cégep, lors de l'admission. Les auteurs relèvent que la Loi sur les cégeps ne traite pas des obligations des enseignants, mais que cette absence ne signifie pas que les enseignants sont exempts d'obligations envers les étudiants. Ainsi, si les cégeps sont légalement responsables des accommodements, les enseignants sont des acteurs clés puisqu'ils participent activement à la mise en œuvre des mesures d'accommodement. Toutefois, dans les cégeps, certains enseignants sont réticents à accorder des mesures d'accommodement et d'autres s'y opposent fermement alléguant qu'elles sont injustifiées ou inéquitables envers les autres étudiants. Plus récemment, Bigras et collab. (2022) ont mentionné des constats similaires dans une recherche portant sur les pratiques de supervision des stages en soins infirmiers.

Selon la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2016), les enseignants, les départements, les services adaptés et les étudiants sont au cœur de la démarche d'accommodement. Toutefois, pour cette fédération, les enseignants et les départements doivent mettre en œuvre les accommodements dans les limites de leur convention collective. Selon cette fédération, c'est le cégep qui a la responsabilité d'accommoder l'étudiant. Référant à une page web du ministère, la Fédération retient qu'il « n'existe pas d'obligation formelle d'appliquer les recommandations transmises par les professionnels habilités » (p. 17). Pour elle, la convention intervient à différents moments dans la démarche d'accommodement et un collège se doit de négocier avec un syndicat lorsque l'accommodement d'un étudiant en particulier a un impact sur les conditions de travail d'un enseignant.

Ainsi, la majorité des participants s'accorde sur l'importance de l'influence des enseignants et de leur syndicat sur toutes les décisions prises par la direction lors de la pandémie, comme en temps normal que ce soit à travers leur assemblée syndicale, en comité de relations de travail ou en commission des études. Pour certains participants, dans plusieurs cégeps, c'est le syndicat enseignant qui détient le véritable pouvoir de décision, notamment parce qu'ils sont plus nombreux, parce qu'ils ont beaucoup de ressources et de dégagement, parce qu'individuellement ils ont un salaire plus élevé que les membres des autres syndicats, parce qu'ils sont capables et aiment argumenter, parce qu'ils ont des diplômes universitaires, parce que la grande majorité du personnel de direction sont d'anciens enseignants, etc.

Mentionnons que cette importante influence s'est particulièrement exprimée lors de la pandémie. À la fermeture des établissements, le 13 mars 2020, nombreux étaient les enseignants à penser que les établissements réouvriraient au bout de quelques semaines, comme lors de la

grève des étudiants de 2012. Ils étaient nombreux à vouloir attendre sans reprendre leurs activités. Toutefois, avec le décret du 10 avril, le gouvernement pouvait relocaliser les acteurs dans le secteur de la santé. Selon plusieurs participants, la collaboration des enseignants a été acquise grâce à cet arrêté. Si certains enseignants refusaient d'enseigner à distance, le décret ministériel a permis de convaincre les plus réfractaires. Comme groupe, les enseignants devaient montrer qu'ils étaient capables de continuer à donner leurs cours à distance. Individuellement, des arrangements ont été convenus pour les enseignants qui ne pouvaient ou ne voulaient pas reprendre leurs tâches enseignantes. Pour la grande majorité des enseignants, à l'hiver 2020, le personnel se sentait privilégié, car il restait rémunéré et il restait maitre de leurs conditions de travail, comparativement à d'autres corps d'emploi.

Selon les participants, durant la pandémie, la majorité des enseignants ont été particulièrement disponibles, aidants, bienveillants, mobilisés autour de la poursuite des enseignements et de la réussite des étudiants. Toutefois, une minorité, qu'il n'est pas possible de quantifier, car il n'existe pas de données, n'a plus donné de nouvelles après la fermeture des établissements ou n'a transmis que des consignes avec des documents ou des enregistrements aux étudiants, sans offrir de période de disponibilité ou de soutien à l'apprentissage aux étudiants. Certains enseignants ont refusé de répondre aux questions d'étudiants qui n'ouvraient pas leur caméra, d'autres ont refusé que des étudiants ayant été trop absents de leur point de vue ne participent aux évaluations finales.

De l'avis de plusieurs, les directions ont mis entre les mains des enseignants la responsabilité de communiquer avec les étudiants. Lors de la reprise de l'enseignement à distance, dans la majorité des cégeps-cas, c'était aux enseignants de s'assurer que les étudiants ne subissent pas trop les contrecoups de la pandémie. Certains enseignants ont perçu que les directions leur imposaient cette responsabilité. Ainsi, beaucoup d'initiatives ont été placées sous leur responsabilité. Pour certains, la pression était parfois trop lourde, car tous les enseignants n'étaient pas capables de la supporter de la même manière.

Ainsi, un participant enseignant mentionne que le syndicat avait beaucoup insisté auprès de la direction pour rappeler que les enseignants avaient une obligation de moyens et non de résultats. Cela est d'ailleurs mentionné dans le plan de reprise d'un des cégeps-cas : « l'adaptation de l'enseignement à la formation à distance par les enseignant.es ne comporte qu'une obligation de moyens raisonnables, non de résultats ». On peut également y lire que « Dans tous les cas, les enseignant.es ne peuvent être pénalisés d'aucune façon, s'ils ne sont pas en mesure de faire ou de donner suite à toute formation à distance qui pourrait être mise en place, et ce, peu importe le motif, de leur refus ou de leur incapacité ». Les tâches des enseignants sont prescrites dans leurs conventions collectives par le seul fait que certaines tâches soient mentionnées. Dans ce contexte, l'imposition d'une décision par une direction est rarement une option, sans crainte d'une confrontation. Les enseignants s'attendent à être informés et consultés afin d'adhérer aux décisions d'une direction. La notion de confiance envers la direction prend une place importante et est souvent mise de l'avant lors de confrontation entre une direction et un syndicat enseignant.

Cette place prédominante accordée aux enseignants semble être le résultat de l'influence accordée aux enseignants à travers le temps. Pour de nombreux participants, la mission première d'un cégep est l'enseignement, et l'enseignement ce sont les enseignants qui en sont

responsables. D'ailleurs, ils revendiquent continuellement leurs droits en la matière. Selon un participant, les enseignants et les étudiants sont au cœur du système et le reste du personnel des cégeps n'est que du personnel de soutien.

Un autre élément caractérisant l'effet-enseignant réside dans l'esprit de corps qui donne, selon nous, toute la force politique aux enseignants et à leur syndicat. Ainsi, il existe une solidarité et une mobilisation au sein des syndicats enseignants qui leur donnent beaucoup de pouvoir au sein des cégeps. D'ailleurs, de nombreux participants ont mentionné qu'une poignée d'enseignants étaient capables de destituer une direction générale en mettant en doute sa compétence, sa légitimité et la confiance des enseignants envers elle. Rappelons que les enseignants sont généralement majoritaires dans les commissions des études. Sans l'appui des enseignants, une direction générale est impuissante. En fait, il apparaît que contrairement aux professionnels et au personnel de soutien, tous les enseignants bénéficient des mêmes conditions de travail, quelles que soient les tâches qu'ils effectuent. Ainsi, lorsqu'ils sont libérés de leurs tâches d'enseignement pour faire de la recherche, participer à un projet institutionnel, participer à un comité, offrir un encadrement particulier à des étudiants, coordonner un département, etc., ils continuent de bénéficier de la même convention collective et donc des mêmes conditions de travail, dont la même échelle salariale, les mêmes jours de vacances, etc., que s'ils réalisaient des tâches d'enseignement. En fait, les enseignants peuvent effectuer diverses tâches sans que leur poste de travail soit modifié, ce qui est un acquis que l'esprit de corps qui les anime permet de garder, contrairement au personnel de soutien et au personnel professionnel qui sont divisés depuis 1992 à cause des plans de classification. Ainsi, on peut penser qu'avec le temps, ils ont développé une culture empreinte de solidarité qui place ce groupe comme un élément au-dessus de tout, supérieur aux autres groupes.

Si les syndicats enseignants peuvent faire référence constamment à leurs conventions collectives pour défendre leurs droits et leur autonomie, les autres syndicats ne le peuvent pas. Dans ce contexte, les obligations des enseignants envers leur employeur, exigées dans le Code civil et dans les conventions collectives, même la préséance des lois et la Charte des droits et libertés, s'en trouvent relativisées. La gestion des conditions et relations de travail qui ne s'appuie que sur les conventions collectives et laisse tous les autres aspects non réglementés, tributaires des enjeux de pouvoirs internes. Cette spécificité donne un pouvoir de négociation aux syndicats d'enseignants sans égal. Par exemple, les conventions collectives des enseignants stipulent les modes de calcul des postes d'enseignants, ce qui leur donne un pouvoir d'influence sur les directions en matière de répartition de ces ressources. Également, le *Régime budgétaire et financier des cégeps* établit l'enveloppe budgétaire globale de fonctionnement en s'appuyant, notamment, sur une catégorie de dépenses qui ne sert qu'à la rémunération des enseignants (lettre « E » du FABRES). D'ailleurs, Vallée (2024) mentionne que la formule de financement des cégeps et les conventions collectives des enseignants sont interdépendantes alors que 50% des subventions allouées aux cégeps dépendent du volet E. Les autres catégories de personnel sont rémunérées à travers d'autres enveloppes, associées à d'autres coûts, sans distinction. Enfin, comme nous l'avons mentionné, les conventions collectives des enseignants précisent leurs tâches, et donc selon eux, leur autonomie professionnelle en ces matières.

Concernant l'autonomie professionnelle, mentionnons que la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2003) présuppose une liberté d'action dans

l'exercice d'une compétence. Cette fédération propose la définition de Raelin[140] pour qui, « L'autonomie c'est avoir la liberté de choisir ses problématiques et les moyens nécessaires à leur résolution » (p. 3). Leurs revendications s'appuient sur l'idée que leur autonomie professionnelle, individuelle et collective est encadrée par une organisation du travail qui les oblige à délaisser leur autonomie stratégique portant sur les fins et les objectifs de leurs pratiques pour les contraindre à une simple expression de leur autonomie sur les moyens et les méthodes de réalisation.

Par ailleurs, la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (Avignon, 2016; FEC, 2016) préfère s'inspirer de la définition portée par Philippe Perrenoud, sociologue de l'éducation, pour qui l'autonomie professionnelle est « la capacité d'un sujet (individuel ou collectif) de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur (ici l'organisation formelle) ne lui impose ses normes »[141]. Pour cette fédération (FEC, 2016), les espaces d'autonomie professionnelle des enseignants sont encadrés par la convention collective, excluant toutes les autres formes d'encadrement, et « relève d'une lutte de pouvoir entre la direction et le syndicat pour influencer les décisions prises au sein du collège et pour augmenter la latitude décisionnelle des enseignantes et des enseignants sur l'organisation de leur travail » (p.6). L'autonomie se définit alors « contre le contrôle de l'employeur » (p. 5), notamment dans les objectifs visés.

En ce sens, en 2003, réagissant au Plan de développement du réseau collégial public de la Fédération des cégeps, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ, 2003) mentionne que la montée des mesures administratives de contrôle détourne « les fins de l'éducation » et, dans ce contexte, qu'il faut éviter un repli sur soi des enseignants « face à l'ambition des petits gestionnaires d'établissement qui ont une vision de l'enseignement écourtée et souvent peu respectueuse du professionnalisme [des enseignants]» (p. 4). Certes cet écrit date de plus de 20 ans, mais le fond de cette pensée ne semble pas avoir changé.

Selon un participant, donner le plus de flexibilité et d'autonomie aux enseignants était la bonne pratique de gestion à mettre de l'avant durant la pandémie. Mettre plus de contrôle n'aurait pas permis de changer les indicateurs de réussite et de persévérance. D'autant que les relations entre les directions et les enseignants étaient tendues dans certaines organisations. La pandémie a parfois amplifié cette situation et l'a parfois atténuée. Ainsi, les résultats de la recherche montrent qu'il peut exister une très grande distance entre les directions et les enseignants, créant des incompréhensions, des distorsions et des confrontations. Dans les données de recherche, certains participants s'opposent à certains groupes : il y a les « eux » et il y a les « nous », contrevenant à la notion de mobilisation des ressources humaines, dépassant les intérêts particuliers des groupes

[140] Sans référence. Nous n'avons pas pu retrouver cet extrait. Selon ce que nous avons trouvé, Joseph A Raelin a détenu ou détient une chair au Collège d'administration des affaires de l'Université Northeastern à Boston (États-Unis).

[141] La référence indiquée est : Perrenoud, Philippe (2000) «L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme?» dans Meirieu (dir.). *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, Cahiers pédagogiques, no 384, p.14-19. Toutefois, selon l'article trouvé sur le web, la définition est de Chatzis (1999), p. 29. URL(2024-01-24) : Perrenoud - L'autonomie au travail (unige.ch)

en vue de favoriser un intérêt général propre à créer un effet-établissement. Selon notre analyse, les décisions étaient le fruit d'une lutte de pouvoir et d'influence au sein des organisations.

Ainsi, tous ces éléments permettent d'expliquer pourquoi ce sont les enseignants qui ont pu signer certaines ententes locales et pourquoi les directions ont donné autant de liberté à ce groupe d'employés. Précisons que ces ententes ne visaient pas la réussite ou la persévérance des étudiants. Elles étaient essentiellement des arrangements, et non des compromis, aux seules fins d'améliorer les conditions et les relations de travail entre direction et enseignants.

2.4 Les effets inexistants

La présence d'un effet-direction et d'un effet-enseignant ayant été démontrée, notre analyse permet d'identifier les effets d'autres groupes d'acteurs, qui n'ont pu être constatés, mais qui, selon nous, auraient dû contribuer aux décisions visant la réussite et à la persévérance des étudiants lors de la pandémie. Il s'agit d'un effet des conseils d'administration, du personnel de soutien, du personnel professionnel et des étudiants.

Le conseil d'administration

Les résultats de recherche montrent qu'il n'a pas été possible d'identifier un effet dû aux conseils d'administration des cégeps. Selon le gouvernement du Québec, les conseils d'administration des cégeps sont appelés à approuver des politiques, des règles et des mesures permettant d'assurer le bon fonctionnement d'un cégep sur les plans pédagogique, administratif, financier et matériel[142].

L'analyse des données conduit à différents constats concernant les conseils d'administration. D'une part, la majorité des participants ont mentionné que le conseil n'a pas d'influence sur la gouverne d'un cégep. D'autre part, l'analyse des procès-verbaux montre que chaque conseil d'administration a ses propres pratiques; qu'elles sont très diversifiées d'un cégep à l'autre; que les rencontres ne sont pas des espaces de discussion, de négociation ou de prise de décisions consensuelles (compromis). En ce sens, les conseils d'administration ne contribuent pas à l'émergence d'un effet-établissement. D'autant que sur ces conseils, les membres du personnel n'ont pas le droit de représenter leur groupe professionnel.

Ainsi, un conseil d'administration ne permet pas une mise à l'épreuve des décisions de la direction, puisque ce n'est pas un rôle que lui prescrit la Loi, puisque c'est le conseil exécutif du conseil d'administration qui possède un rôle politique très important et c'est le directeur général qui est le président de ce comité.

Enfin, légalement, un Conseil d'administration n'a pas pour mandat de veiller à ce que l'organisation atteigne ou face la preuve que l'établissement vise à atteindre les meilleurs taux de réussite possible des étudiants, mette en place les meilleurs moyens nécessaires à la réussite des étudiants, utilise avec efficience les ressources accordées aux cégeps, etc. En ce sens, les conseils d'administration n'abordent pratiquement jamais la question de la réussite des étudiants alors que les acteurs ont tous mentionné que le mandat principal d'un cégep est de former et diplômer les étudiants. La question a d'ailleurs été portée publiquement par Danielle Malboeuf (Malboeuf,

[142] Conseil d'administration des cégeps | Gouvernement du Québec (quebec.ca)

2023) pour qui la bonne gouvernance d'une organisation incombe avant tout au conseil d'administration. Elle mentionne que le ministre a transmis, en 2019[143], des demandes aux présidents des conseils d'administration pour implanter une bonne pratique de gouvernance, soit la création de trois comités statutaires : gouvernance et éthique, vérification et finances, ressources humaines. En 2023, elle constate que seul le tiers des collèges a implanté ces comités. Selon elle, un administrateur doit prendre des décisions dans l'intérêt de l'organisation. En conclusion de son article, elle invite le gouvernement à poursuivre sa démarche d'amélioration de la gouvernance.

Pour de nombreux participants, le Conseil d'administration, c'est « l'omerta ». Certains ne rendraient pas leurs séances ouvertes au public : les rencontres se passeraient à huis clos et beaucoup de discussions seraient confidentielles. Mentionnons que dans certains procès-verbaux reçus, de grandes parties sont biffées sans raison apparente. Ils ne présentent pas souvent des points de discussions. On peut parfois déduire qu'il y a eu un vote, car il est mentionné que la décision a été prise à la majorité et non à l'unanimité. Pour la grande majorité des participants, le Conseil ne fait qu'« estampiller les décisions de la direction générale ». Selon un participant, les membres des Conseils « ne sont pas là pour confronter la direction, même si leur rôle au sens de la loi sur les collèges, c'est d'être les vrais patrons à bord ». C'est souvent le directeur général qui mène les rencontres. Toutefois, selon un autre participant,

> *au collégial, le Président est président du Conseil d'administration. Il n'est pas le représentant de l'organisation. Le représentant de l'organisation, c'est le directeur général. C'est le représentant politique de l'organisation, alors que le président du CA préside le Conseil d'administration. Sa seule responsabilité, c'est de présider le Conseil d'administration.*

Ce qui interpelle à la lecture des procès-verbaux des rencontres en Conseil d'administration, c'est que le Conseil n'avait pratiquement aucun rôle. Il était juste informé des décisions de la direction après coup. Selon un participant, il avait un rôle « plus de gestionnaire de recul » et prenait acte du discours rassurant des directions qui l'informaient que, dans le contexte, tout allait bien. Au mieux, les directions ont amené un point d'information sur la réussite des étudiants.

L'administration des cégeps n'est donc pas effectuée en fonction du mandat que les acteurs considèrent principal : la formation et la diplomation des étudiants. Elle concerne majoritairement la gestion financière de l'établissement et l'approbation de décision émanant de la direction.

[143] Lettre du ministre Roberge aux présidents des conseils d'administration du 12 juillet 2019 qui mentionne qu'un séminaire, des outils et des ressources sont mis à la disposition des membres des conseils afin de soutenir une bonne gouvernance et une saine gestion administrative.

Le personnel de soutien et professionnels

Le personnel de soutien l'a souvent mentionné dans les entrevues : il contribue à la réussite des étudiants, à leur motivation dans leurs études et à leur persévérance, à leur bien-être durant leur passage au cégep et à ce que plusieurs acteurs appellent « l'expérience étudiante ». D'une part, ce personnel fait en sorte qu'un cégep est un milieu de vie. Sans lui, l'espace physique du cégep n'existerait pas. Le cégep serait, comme lors de la pandémie, un espace virtuel. À entendre les participants, ce n'est pas ce qui est souhaité des communautés collégiales ni des pouvoirs publics. De nombreux employés dont des techniciens sont en contacts directs et réguliers avec les étudiants. Ils les connaissent parfois mieux que certains autres corps d'emploi. Pourtant, leur avis est trop rarement sollicité. Nombreux sont ceux qui ont mentionné avoir besoin de plus d'attention et d'écoute de ce qu'ils peuvent apporter à leur établissement.

Par ailleurs, durant la pandémie, il appert que le personnel de soutien est celui qui a été le plus impacté par les décisions des directions. C'est ce personnel qui a dû revenir dans les établissements très rapidement et c'est principalement ce personnel qui a permis la reprise des activités (à distance ou en présence) des autres membres du personnel et des étudiants.

Toutefois, ce personnel ne dispose pas d'autonomie dans ses conventions collectives qui lui donne un pouvoir de revendication et d'influence. Pour plusieurs, la reconnaissance de leur engagement et de leur mobilisation, lors de la pandémie, n'a pas été à la hauteur de leurs attentes. En ce sens, plusieurs continuent à revendiquer la possibilité de bénéficier d'un programme d'horaire flexible puisque la Loi et les conventions collectives le permettent. Bien que ce groupe professionnel contribue à la réussite et à la persévérance des étudiants, collectivement, il ne faisait pas partie de la définition d'un intérêt général en vue de la réussite et de la persévérance des étudiants.

En ce qui concerne le personnel professionnel, peu d'éléments ont été mentionnés par les participants concernant leur contribution à la réussite des étudiants. Seuls les services offerts par certains professionnels permettent de bonifier directement l'expérience des étudiants. Contrairement au personnel de soutien, individuellement, les professionnels ont majoritairement pu s'arranger avec le personnel de direction. Les données de recherche permettent d'avancer que la relation employé-employeur a été prédominante dans l'élaboration d'arrangements sur le plan des relations et des conditions de travail, mais que, collectivement, ils ne faisaient pas partie de la définition d'un intérêt général en vue de la réussite et de la persévérance des étudiants.

Individuellement, certains participants, représentants du personnel de soutien et représentants du personnel professionnel, disent avoir exercé une certaine influence sur les décisions de la direction de leur cégep. Mentionnons que, très souvent lors des entrevues, ces représentants ont parlé en leur propre nom. Contrairement aux enseignants, l'Assemblée n'est pas souveraine et, selon un participant, quand les membres l'ont élu président, ils lui ont délégué leur responsabilité en matière de prise de décision. Ainsi, aucune décision ne semble avoir été votée ou même décidée en assemblée générale[144]. Dans ces groupes, il n'existe visiblement pas d'esprit de corps, comme on l'observe dans le groupe des enseignants.

[144] Il aurait fallu analyser les procès-verbaux des assemblées syndicales pour pouvoir confirmer cette affirmation.

Contrairement aux enseignants, les autres groupes professionnels ne disposent pas de la même influence auprès des directions dans la prise de leurs décisions. Le personnel de soutien et le personnel professionnel sont des groupes professionnels segmentés par les plans de classification qui les distinguent et les hiérarchisent dans leurs tâches. Pour le personnel de soutien et le personnel professionnel, depuis 1992, l'ensemble de leurs tâches est identifié dans un Plan de classification (Comité patronal de négociation des collèges, 2012b, 2012a)[145] : Quinze (15) corps d'emploi sont identifiés dans le Plan de classification des professionnels (2012) et cinquante-six (56) classes d'emploi sont identifiées dans le Plan de classification du personnel de soutien.

Pour chaque classe d'emploi ou corps d'emploi, les conventions collectives attribuent une échelle salariale spécifique. Toutefois, les tâches sont entièrement déterminées par la partie patronale qui peut les modifier à tout moment. Elles ne sont pas inscrites dans les conventions collectives, contrairement à celles des enseignants. Elles ne font pas partie du contrat qui lie l'employé à l'employeur. En ce sens, ces employés ne disposent pas d'autonomie professionnelle reconnue qu'ils peuvent revendiquer. Ils sont totalement au service du personnel de direction qui peut, comme et quand il le souhaite, décider de leurs tâches.

Pour qu'il y ait l'élaboration d'accord, il faut l'expression de divergence, de désaccord. Or, comme dans bien d'autres systèmes, le *Code civil* québécois impose une obligation de soumission et de loyauté aux employés envers leur employeur, et une protection de la réputation de l'organisation. En fait, un employé doit faire passer l'intérêt de son employeur avant le sien. Régulièrement, dans tous les secteurs, les médias dénoncent des pratiques jugées abusives d'employeur envers certains employés (Archambault, 2022; Parent, 2017). Bien que l'obligation de loyauté soit théoriquement contrebalancée par la liberté d'expression, inscrite dans la Charte des droits et libertés, entre les deux, les tribunaux confirment généralement l'obligation de loyauté (Jetté, 2021). Jetté (2021) s'est intéressé aux salariés qui s'expriment publiquement à propos de leur travail ou de leur employeur, d'un point de vue jurisprudentiel. Selon lui, une certaine « complaisance » (p. 143) est accordée aux salariés qui expriment une revendication syndicale. Toutefois, les jugements sont « impitoyables » (idem) lorsque des salariés s'expriment individuellement pour critiquer ou dénoncer publiquement leur employeur. En ce sens, selon nous, le Code civil limite l'expression de désaccords d'un employé envers son employeur. Une situation pouvant être jugée anodine par un employé peut être interprétée de façon très préjudiciable par son employeur et peut entrainer des représailles. Face à des désaccords ou des critiques, le jugement des dirigeants reste le principal déterminant des conséquences : certains seront prompts à sanctionner, allant jusqu'à congédier un employé, alors que d'autres ne réagiront pas (Lagacé, 2018; Trudel, 2019). Ainsi, selon nous, l'expression de divergence de point de vue s'en trouve extrêmes limitée et la question de l'obligation de loyauté empêche l'expression de la transparence mise de l'avant par les règles de gestion et de gouverne publique tel que la *Loi sur l'administration publique*. Les participants l'ont mentionné : il existe une « culture du silence »

[145] En décembre 2023, des modifications au *Plan de classification des professionnels* Édition 2023 (FPPC et SPGQ) ou Édition 2012 (CP) ont été adoptées par les fédérations et le CNPC modifiant les conventions collectives (Voir Lettre d'entente 2020-2023 FPPC et CPNC, lettre no 7; SPGQ et CPNC, lettre no 5; FP et CPNC, lettre no 1). L'édition 2023 du Plan ne contient pas les quatre nouveaux corps professionnel prévus dans les lettres d'ententes : Personnel professionnel – Comité patronal de négociation des collèges (gouv.qc.ca), mais ils sont pris en compte dans les conventions collectives de 2024.

ou « culture de l'omerta » qui est connue et souvent dénoncée (Leduc, 2019; Sioui, 2023). Les cégeps, comme beaucoup d'autres organisations, fonctionnent sur le mode de la loyauté et de la confidentialité. Bien que les débats et les désaccords qui se manifestent dans les organismes publics sont assurément d'intérêt public, la pratique est très répandue d'imposer à ceux qui sont élus ou nommés à leurs instances (comme les Conseils d'administration) de signer un lourd engagement de confidentialité (Trudel, 2015).

L'application du Code civil est prolongée par les conventions collectives qui imposent le respect du droit de gérance. Ce droit implique que les employés se soumettent aux décisions de leur employeur, ce qui peut limiter l'expression de désaccord ou, lorsque ces désaccords sont mentionnés, peut en limiter la portée et leur considération, à l'interne comme à l'externe. Le manque de considération de certaines demandes des syndicats d'employés de soutien et de professionnels, par des directions, constaté dans des procès-verbaux de rencontres en CRT nous le laisse penser.

Dans ce contexte, pour ce personnel, les obligations de soumission et de loyauté inscrites au Code civil et la reconnaissance du droit du Collège à l'exercice de ses fonctions de direction, d'administration et de gestion inscrite dans les conventions collectives sont les seules références normatives à respecter. À titre d'exemple, durant la pandémie, on peut trouver dans des procès-verbaux de plusieurs cégeps-cas des commentaires de parties syndicales qui s'interrogent sur les décisions des parties patronales concernant les tâches des employés. Des appariteurs ont fait des tâches de manœuvre, des sauveteurs ont dû passer la serpillère. Mais la direction admet, sans souci, ne pas avoir respecté les tâches des employés et en avoir disposé à sa convenance. Elle allègue qu'il est possible de confier des tâches qui ne relèvent pas de leurs corps d'emploi régulier à des salariés sans que la classification ne soit modifiée, pour autant que ces tâches ne soient pas effectuées de façon principale ou habituelle. Une autre direction mentionne qu'elle peut modifier les horaires de travail à sa convenance.

Par ailleurs, les plans de classifications divisent les membres entre eux, car ils hiérarchisent les différents postes en fonction des rôles et des responsabilités, et déterminent l'échelle salariale[146], ce qui empêche l'expression d'un esprit de corps. Ainsi, lors des négociations de conventions collectives, les postes sont mis en concurrence, certains pouvant être gagnants et d'autres perdants, comme lors de l'établissement de la structure salariale dans le secteur public. À titre d'exemple, lors des négociations des conventions collectives 2015-2020, le gouvernement a exigé que les salaires soient harmonisés en fonction des rangements salariaux, ce qui a signifié que les salariés d'un même rangement devaient avoir la même échelle salariale. À l'issue de ces travaux d'harmonisation, des professionnels, initialement en haut de l'échelle salariale, se sont retrouvés en dehors de l'échelle salariale, car leur salaire dépassait l'évolution des salaires prévue par la convention. Cette harmonisation n'a pas touché tous les professionnels de la même façon, ce qui

[146] Concernant les plans de classification, le lecteur pourra consulter l'étude de Jacob et Seima (2024). Pour ces auteurs, un plan de classification est un outil qui aide les organisations à évaluer et à hiérarchiser les différents postes au sein des organisations, en fonction des rôles et responsabilités, et notamment pour déterminer l'échelle de rémunération équitable de ces postes. Reprenant Lee (1979), un poste est classé selon la nature et le niveau du travail effectué à l'intérieur d'une cartographie d'emplois. Cette cartographie est un ensemble d'abstractions, des déclarations sur les emplois « typiques » regroupés selon une typologie. (Jacob et Souissi, 2024)

a posé des problèmes de cohérence et d'équité internes au sein du groupe des professionnels (CSN, 2019; CSQ, 2019).

D'ailleurs, ces enjeux de reconnaissance professionnelle, de positionnement d'un groupe dans le système scolaire, s'observent également entre les groupes. Selon un participant, certains enjeux mettent en confrontation les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien et la direction. À titre d'exemple, lors des négociations de conventions collectives, les conseillers pédagogiques (corps d'emploi des professionnels) voulaient obtenir le rangement 24, ce qui selon un participant « a causé beaucoup de frictions » entre les fédérations syndicales. Selon un participant, les arguments des professionnels mettaient l'accent sur le fait qu'ils étaient supérieurs aux enseignants, puisqu'ils les conseillaient, et qu'ils ne devaient pas être rémunérés moins que les enseignants. Selon un participant enseignant, les professionnels « ne sont pas nos supérieurs! ». Ce participant ajoute que les professionnels ont mentionné certaines responsabilités qu'ils voulaient « se voir octroyer pour monter leur pointage », notamment la recherche et l'encadrement des étudiants. En ce qui concerne le personnel enseignant et de soutien, les techniciens en travaux pratiques, qui disposent parfois d'un baccalauréat, réalisent des tâches qui peuvent être similaires à celles des enseignants puisque les enseignants forment de tels techniciens (travail social, intervention en loisir, génie mécanique, etc.).

Ainsi, il existe des enjeux de frontières de fonction dans le réseau collégial, certaines tâches pouvant être attribuées à l'un ou à l'autre des groupes puisque les conventions collectives et les plans de classification ne mentionnent pas de clause d'exclusivité ou d'actes réservés. Cette absence confère à l'employeur une plus grande latitude dans l'attribution des tâches. Un comité national sur les frontières de fonction étudie d'ailleurs cette question (lettre d'entente no 4 signée entre la FPPC et le CPNC).

Les étudiants

Pour leur part, les représentants du groupe « étudiant » contribuent à la réussite individuelle des étudiants, à leur motivation, à leur persévérance, à faire de leur passage au cégep une expérience enrichissante, pleine d'apprentissages citoyens ou politiques. Selon plusieurs participants, cet apprentissage n'a pas à passer par un enseignant ou une direction. Les étudiants, entre eux, sont capables de grandes choses et ils l'ont montré lors de la pandémie. Notamment via leur association, les étudiants ont été extrêmement aidants, bienveillants, soutenants avec leurs pairs. À de nombreuses occasions, ils ont pallié un manque de présence, d'encadrement, d'information des employés de l'organisation. De plus, nombreux ont été ceux qui ont demandé une meilleure reconnaissance des apports de l'association étudiante à la vie collégiale. Ils ont exprimé le besoin d'être consultés, écoutés, entendus et considérés.

Dans certains cégeps-cas, les étudiants se sentaient proches des décideurs et écoutés. Toutefois, ils ont été très rarement présents lors des discussions et des prises de décisions. Dans le meilleur des cas, leurs propos étaient relayés par d'autres acteurs. Plusieurs décideurs ont légitimé leurs prises de position en mentionnant qu'elles étaient prises pour le bien de l'étudiant et que l'étudiant était au cœur de leurs préoccupations. Un participant a même mentionné que pour convaincre certains acteurs, il leur disait : « pensez à vos enfants » « ce serait bon pour vos enfants ». Il s'agirait donc d'un étudiant idéalisé à l'image d'un enfant de personnel de direction ou d'enseignant, qui ne correspond possiblement pas à l'étudiant présent dans les classes, à

l'étudiant de 1re génération, à l'étudiant-parent, à l'étudiant international, à l'étudiant à besoin particulier comptant sur les ressources du cégep pour l'aider. Selon notre analyse, le point de vue des étudiants a été surtout entendu lorsqu'il confirmait la position de la direction ou celle des enseignants. Lorsque leur point de vue n'allait pas dans le même sens, il était rapidement dévalorisé.

Conclusion

En matière de réussite et de persévérance scolaires, les données de recherche montrent que le système collégial, tel qu'il fonctionne, limite la présence d'un effet-établissement attendu par la théorie dans le cadre d'une décentralisation. Ainsi, dans le rapport de force qui oppose parfois les gouvernements, les directions, les membres du personnel et les étudiants, tous les groupes n'ont pas le même poids politique. Comme nous l'avons mentionné, le gouvernement a évidemment un poids important. C'est l'État qui finance le système et qui est l'organisme centre. Comme Lemieux le mentionne, c'est encore l'État qui décide à qui il attribue les compétences, les sources de financement ou les postes d'autorité. C'est lui qui décide de la distribution des pouvoirs entre les organismes périphériques. Dans les cégeps, les directions sont les dépositaires officiels du pouvoir décisionnel qui s'incarne dans les cégeps à travers la répartition des ressources, les partenariats, les organigrammes, les calendriers, les politiques, directives et règlements locaux, etc.

Les résultats de la recherche montrent qu'il n'y a pas eu d'effet d'établissement en ce qui concerne les cégeps durant la pandémie. De toute évidence, il n'en existe pas habituellement. Si la décentralisation de 1985 et celle de 1993 ont donné beaucoup d'autonomie aux cégeps, ce sont les directions qui en ont bénéficié et elles l'exercent bien souvent seules. Toutefois, l'État reste aux commandes.

Malgré les mouvements de décentralisation, les instances et syndicats locaux n'ont pas pu s'imposer partout. Les instances fédérales ont conservé leur pouvoir d'influence et ont acquis, avec le temps, un pouvoir décisionnel qui ne leur est pourtant pas reconnu par les conventions collectives ou par la Loi de 1985. Pendant la pandémie, les lettres d'ententes no 12 et no 13, signées entre les fédérations enseignantes et le CNPC, ont imposé aux instances locales la modification de certaines dispositions des conventions collectives de 2015-2020 en raison du contexte de la pandémie. Ce ne sont pas les instances locales qui ont pu le faire bien que la loi de 1985 le leur permet.

Au niveau local, le groupe « enseignant » occupe une place de choix qui lui permet d'être un contre-pouvoir important face au groupe « direction » dont le mandat est de gérer et de gouverner l'établissement. Les conventions collectives identifient leurs tâches, ce qu'ils interprètent comme l'identification d'une autonomie, d'une liberté d'action et de décisions qui ne peut être contestée et être constable, d'autant qu'il n'existe pas d'autres textes identifiant leurs obligations, notamment face aux étudiants et aux directions. Ce groupe dispose d'un très fort pouvoir d'influence et plusieurs participants ont mentionné qu'ils pouvaient pousser à la démission des employés ou des directions. Leur collaboration est essentielle au fonctionnement même de l'établissement, mais elle n'est pas acquise par une obligation légale. Leur mobilisation

et leur engagement doivent être acquis. Au fil du temps, le groupe a su s'imposer et, lors de la pandémie, c'est le seul groupe qui a pu conclure des ententes locales avec la direction pour améliorer ses conditions de travail.

Que ce soit pour l'effet-enseignant ou pour l'effet-direction, c'est le système collégial qui permet l'expression de ces effets. Pour qu'il y ait eu un effet-établissement, selon nous, il aurait fallu que le personnel de soutien, les professionnels, les étudiants et le conseil d'administration puissent être la cause d'un effet, et que cet effet contribue à la définition de l'intérêt général de l'établissement en matière de réussite et de persévérance.

Les étudiants et les services d'aide aux étudiants n'ont pas occupé la même place dans toutes les organisations durant la pandémie. Dans certains cégeps, ils ont été réellement considérés. Dans d'autres, ils ont été ignorés : la convention collective qui lie un employé et son employeur a été plus importante que le contrat de service qui lie un établissement à un étudiant qui s'inscrit pour suivre une formation.

CONCLUSION

La pandémie a été un test de résistance pour les systèmes éducatifs. Dans ce contexte, très tôt, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2020a, 2020b) s'est mobilisée et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDÉ, s. d.) a rendu disponibles des analyses d'experts mondiaux et des ressources pour les enseignants, les décideurs politiques et les étudiants afin de préserver la continuité des services d'éducation. Par le projet de recherche présenté dans ce rapport, nous avons souhaité apporter une pierre à l'édifice de la connaissance et de la mémoire, afin que des décisions éclairées puissent être prises lorsque viendra le prochain événement marquant qui désorganisera ces organisations.

Les résultats de recherche montrent qu'au Québec, le premier ministre annonce les premières mesures sanitaires le 12 mars 2020, dont l'incitation au télétravail. Le 13 mars, l'état d'urgence sanitaire est décrété, et le premier ministre annonce la fermeture des cégeps et impose la reprise des enseignements à distance, après deux semaines de suspension des activités d'enseignement. Dans ses nombreuses communications, le ministère répète que les organisations disposent de l'autonomie nécessaire pour faire face à la pandémie. Le ministre rappelle aux directions la nécessaire « flexibilité, créativité, adaptation » des acteurs pour offrir aux étudiants une formation qui leur permettra de terminer leur session afin de poursuivre leurs études ou d'accéder au marché du travail. Pour ce faire, il propose plusieurs assouplissements au *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC) de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionne*l.

Les résultats de recherche présentent quelques exemples de l'utilisation de ces assouplissements à travers cinq études de cas. Les résultats de la recherche montrent que certaines organisations ne les ont pratiquement pas utilisés alors que d'autres les ont beaucoup utilisées. Dans certains cégeps, les étudiants n'ont eu aucun échec. Dans d'autres cégeps, les étudiants ont eu des échecs et ont dû signer des contrats de réussite pour avoir le droit de continuer leur formation lorsqu'ils avaient échoué trop de cours.

Dans les organisations, la pandémie a créé énormément de défis et d'enjeux. À tous les niveaux, il a fallu « construire l'avion en vol », une image constamment reprise dans les communications. Les directions, les enseignants, le personnel de soutien, le personnel professionnel, tout comme les étudiants, ont dû s'ajuster, se réorganiser, choisir des stratégies. Les organisations devaient passer d'une existence réelle (physique) à une existence et un fonctionnement virtuels. Pour ce faire, les acteurs scolaires devaient disposer et savoir utiliser du matériel et des outils informatiques. Ils devaient connaitre, comprendre, réinterpréter et appliquer des directives gouvernementales et ministérielles tout en tenant compte des avis des instances de santé publique ou de santé et sécurité du travail.

Les organisations professionnelles ou syndicales ainsi que les associations étudiantes qui représentaient les acteurs (directions, employés, étudiants) devaient assumer un leadership pour rassurer, encadrer, participer à la résolution des problèmes rencontrés par leurs membres. Les leaders de ces organisations devaient s'entendre pour parler d'une seule voix, faire entendre

cette voix pour travailler en collaboration avec les autres représentants et communiquer efficacement.

Par ailleurs, la mobilisation et l'engagement des acteurs se sont révélés être un défi particulier. Plusieurs groupes d'employés étaient en période de négociation de leur convention collective, ce qui complexifiait beaucoup la situation. Dans les cégeps, les services essentiels et nécessaires devaient être décidés et assurés localement. Certains acteurs devaient travailler à distance contre leur grès et d'autres devaient travailler en présence, également contre leur gré. Les conditions de travail ont été très variables selon les employés, les groupes d'employés, les établissements.

Concernant la reprise de l'enseignement à distance, les enseignants ou leur département devaient identifier les savoirs essentiels et les activités pratiques essentielles. Ils devaient adapter leurs pratiques pédagogiques, encadrer les étudiants dans de nouvelles conditions, parfois adapter les méthodes d'évaluation.

Les résultats de recherche montrent que ces défis et enjeux ont donné lieu à peu de débats dans les organisations. Parmi les débats identifiés, mentionnons l'utilisation de la mention Équivalence, de l'utilisation des plateformes informatiques, du retour en présence, de l'ouverture des caméras des étudiants, de l'enseignement synchrone ou asynchrone, de l'obligation de présence des étudiants et de l'utilisation des nouvelles ressources financières accordées aux cégeps. Pour faire face, les organisations avaient la possibilité de conclure des accords par le biais d'ententes locales.

Ces ententes locales sont permises par la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* de 1985. Cette loi impose, pour les enseignants et les professionnels, de négocier localement une grande partie des conventions collectives. Ils peuvent, également, les modifier en tout temps. Le personnel de soutien, pour sa part, peut s'entendre avec la direction et établir des arrangements après la signature des conventions sur certaines matières prescrites par la Loi.

Si la Loi de 1985 spécifie les matières devant être négociées au niveau national et celles devant être négociées au niveau local, pour les enseignants et les professionnels, les résultats de recherche montrent que ce sont les fédérations qui occupent les marges d'autonomie attribuée par la Loi aux instances locales sur les matières locales. Sur le plan local, seuls les enseignants ont pu conclure certains arrangements qui ont été discutés au niveau des comités de relations de travail des enseignants. Ces arrangements ont donné lieu à des lettres d'ententes, des arrangements hors convention, puisque ces lettres n'ont pas été déposées au ministère du Travail, comme le requiert la Loi sur la négociation des conventions collectives. Selon nous, cela s'explique par le manque de ressource (temps, connaissances, compétences) des acteurs locaux qui préfèrent déléguer leur pouvoir de négociation accordé par la Loi à leur fédération puisque, concrètement, à part les enseignants, ils n'ont rien à négocier. Par contre, cela présente l'inconvénient, pour les acteurs locaux, de ne pas pouvoir compter sur leur fédération lorsque vient le temps de traiter d'éléments locaux (politiques, règlements, programmes, etc.). Sur ce point, les résultats de recherche le montrent bien en ce qui concerne le télétravail.

Un des objectifs particuliers de la recherche visait à faire entendre la voix des étudiants à travers celle de leurs représentants. Ces derniers ont été très sollicités et ont mentionné combien les associations étudiantes ont contribué à rassurer et informer des étudiants parfois laissés à eux-

mêmes. Les représentants d'associations ont été des porte-paroles des groupes d'étudiants minoritaires : les étudiants-parents, les étudiants internationaux, les étudiants en situation de handicap et les étudiants performants. Ils devaient également répondre à tout ce qui concerne l'assurance-maladie des étudiants. Ils ont contribué à ce que les associations offrent un soutien financier et alimentaire aux étudiants les plus démunis.

Dans les cégeps, la place consentie aux représentants d'association a été très différente d'une organisation à l'autre. Certaines associations ont été très impliquées, d'autres ont été tout simplement ignorées. Les défis identifiés par les participants étudiants ont été nombreux : la place de l'association dans les décisions, leur capacité à faire entendre la voix des étudiants, la gestion des plaintes des étudiants, la qualité des relations avec les directions, la disponibilité des informations et leur compréhension, la compétence des représentants, la poursuite des enseignements, le bien-être des étudiants et leur réussite scolaire. Concernant ce dernier point, mentionnons qu'ils ont dénoncé la multiplicité des plateformes informatiques, l'ouverture obligatoire des caméras, la présence obligatoire aux cours et le manque d'accessibilité aux services.

Concernant ce que les étudiants ont apprécié ou auraient apprécié, les participants ont mentionné qu'ils auraient aimé moins de plateforme informatique, plus de cours enregistrés, plus de pédagogie active dans les cours, la conservation d'une plage horaire libre commune à tous les étudiants, un plus fort leadership de la part des directions, plus de reconnaissance de l'engagement étudiant, plus d'informations concernant la Cote R, plus de consultations des étudiants, plus de services et de soutien à la réussite, une ouverture des caméras facultative, la suspension des contrats de réussite et la suspension de l'évaluation de la participation et de la présence en cours.

La réussite des étudiants dépendait de leur capacité à se réorganiser, à suivre les enseignements, à solliciter de l'aide, à réussir leurs évaluations, etc. Elle a aussi été dépendante de la stratégie choisie par les directions d'établissement en matière d'attribution d'incomplet, d'équivalence, d'incomplet-équivalence. Certains étudiants n'ont pas eu d'échec à la session d'hiver 2020, d'autres oui. Certains ont même dû signer un contrat de réussite avec leur établissement pour poursuivre leur formation à la session suivante. Leur réussite a aussi été dépendante de la stratégie choisie par leurs enseignants. Certains étudiants avaient l'obligation d'être présents aux cours ou avaient l'obligation d'ouvrir leur caméra, sous peine de ne pas pouvoir accéder aux évaluations ou de ne plus pouvoir bénéficier de l'encadrement des enseignants.

L'ensemble des participants à la recherche ont mentionné et exposé comment ils avaient donné le meilleur d'eux-mêmes pour répondre aux besoins des autres acteurs ou de la communauté, en général. Certains ont été plus critiques que d'autres par rapport à leurs actions ou par rapport aux actions des autres acteurs. Pour les directions, ce qui était en jeu, c'était la continuité des enseignements. Elles avaient peur d'un bris de service. Pour les enseignants, c'était le respect de l'autonomie professionnelle, individuelle et collective, dans la poursuite de leur enseignement à distance. Les règles bureaucratiques des directions se sont parfois butées aux règles professionnelles des enseignants. Dans la majorité des cas, les directions ont laissé de grandes libertés d'action aux enseignants et elles leur ont donné, parfois, l'entière responsabilité du bien-

être et de la réussite des étudiants. Pour les directions comme pour les enseignants, il y avait une obligation de moyen sans obligation de résultat.

Si la possibilité de conclure des ententes locales est permise par la Loi, la théorie de la sociologie des établissements scolaires et le concept d'effet-établissement prétendent qu'avec une centralisation de pouvoir au niveau des établissements scolaires, ces derniers doivent définir leurs politiques et se construire comme une entité à part entière. En ce sens, le cégep est une construction sociale que la recherche a voulu déconstruire pour la comprendre. Les résultats de la recherche montrent que les décisions prises par les directions dans les cégeps lors du début de la pandémie n'ont pas été l'expression d'une stratégie élaborée à partir de compromis consentis par l'ensemble des acteurs composant l'établissement. Elles n'ont pas été le fruit d'un travail de mobilisation dépassant les intérêts particuliers des groupes en vue de favoriser un intérêt général défini dans l'établissement, comme l'avance la théorie. À certaines occasions, ces décisions ont été fortement influencées par des personnes qui avaient l'attention de la direction. À d'autres moments, elles ont été influencées par le personnel enseignant, car ce groupe professionnel détient un pouvoir d'influence important, en référence à leur convention collective et leur autonomie professionnelle, et à leur poids politique dans l'établissement.

Ainsi, si un effet-direction et un effet-enseignant ont pu être mis en évidence, il n'a pas été possible d'identifier des effets dus aux personnels professionnel et de soutien, aux étudiants et aux conseils d'administration. Si de tels effets avaient pu être observés, selon nous, il aurait été possible d'observer un effet-établissement.

La recherche permet d'identifier certains éléments qui expliquent la situation observée. Mentionnons l'intégration de la formule Rand au Code du travail, les obligations de soumission et de loyauté du Code civil entrainant une « culture du silence » ou « culture de l'omerta », le droit de gérance accordé aux directions par les conventions collectives qui imposent la soumission des employés de soutien et des professionnels alors que l'autonomie individuelle et collective accordée aux enseignants par leurs conventions collectives leur donne un pouvoir d'influence que n'ont pas les autres groupes professionnels. Cette situation explique possiblement pourquoi des comités d'éthique de la recherche ont vu comme problématique la collecte de documents auprès des participants et ont perçu cette méthode de collecte de données comme pouvant entrainer un risque plus que minimal pour les participants et les établissements. Le bris du devoir de loyauté des participants envers leur employeur, la possibilité que des participants transmettent des informations sensibles, confidentielles, voire compromettantes, leur étant visiblement apparus comme un risque trop important.

Durant notre veille médiatique, divers champs de développement et divers enjeux ont été relevés qui pourraient donner lieu à de futures recherches. Nous présentons ci-dessous quelques pistes de recherche qui nous apparaissent porteuses.

La première piste porte sur l'importance des services disponibles dans les établissements. Ainsi, durant la pandémie, des services souvent invisibles ont été au cœur de la réorganisation : le service matériel, le service informatique et le service aux étudiants dont le service aux étudiants de situation de handicap, sans oublier le service du registraire. Selon un participant, ces services «ont été mis sur la *map* ». S'ils n'apparaissaient pas importants avant la pandémie, tout le monde a pu constater l'importance de ces services qui sont habituellement en périphérie des classes.

Pour plusieurs, les cégeps ne peuvent être réduits à des lieux d'enseignement. Ils sont devenus des milieux de vie où tous les acteurs devraient être importants. Ces services gagneraient à être documentés du point de vue de la réussite et de la persévérance des étudiants, et mis en valeur.

La seconde piste porte sur les relations entre les enseignants et les directions. Nous l'avons mentionné, les résultats de recherche mettent en lumière un effet-direction et un effet-enseignant sur la réussite des étudiants durant la pandémie. Elle a aussi mis en lumière les tensions qui existent entre ces deux groupes et l'impact de ces tensions sur la vie de ces organisations. S'il existe des établissements dans lesquels la relation est fluide et cordiale, dans d'autres, il existe un réel rapport de force et de réelles tensions. Bien sûr, ce constat n'est pas propre aux directions et aux enseignants des cégeps-cas étudiés. Durant l'année 2023, plusieurs conflits internes ont fait les manchettes. Pensons au Collège Champlain Lennoxville[147], au Centre québécois de formation aéronautique du Cégep de Chicoutimi[148], au Centre d'études collégiales en Charlevoix du Cégep de Jonquière[149], au Cégep de Saint-Hyacinthe[150] ou au Cégep de Sorel-Tracy[151]. Selon nous, ces situations exposées dans les médias rendent compte des enjeux de pouvoir et de contre-pouvoirs qui ont cours dans les cégeps. Ces diverses situations gagneraient à être documentées, objectivées, pour identifier des moyens de ne pas monopoliser l'attention des acteurs autour de ces enjeux de pouvoir et de laisser plus d'espace aux enjeux de réussite et de persévérance des étudiants.

De façon quasi unanime, les participants ont mentionné que les étudiants et le personnel de soutien avaient manqué de considération lors de la pandémie. La troisième piste porte sur l'importance des étudiants dans l'organisation. Dans la majorité des cas, la convention collective qui lie un employé et son employeur a été plus importante que le contrat de service qui lie un établissement à un étudiant qui s'inscrit pour suivre une formation. En ce sens, les droits des étudiants et le contrat qui les lie à leur établissement apparaissent des objets d'étude porteurs d'avancement des connaissances, dans le but de faciliter les communications, de reconnaitre la contribution des associations étudiantes à la vie collégiale, de favoriser l'engagement politique des étudiants et leur contribution à la définition de l'intérêt général des organisations.

La quatrième piste porte l'importance du personnel de soutien dans l'organisation. Ainsi, c'est le personnel de soutien qui a assuré les services essentiels et nécessaires à la reprise des enseignements en présence et à distance. Leur implication et leur mobilisation a été la clé du succès de plusieurs établissements. Toutefois, ce personnel a dû se plier aux exigences des directions qui, dans certains cas, exigeaient beaucoup d'eux sans tenir compte de leurs revendications. Selon les données collectées, beaucoup ont vécu du mépris, un manque de considération et un manque de reconnaissance. Or, si la gestion de la pandémie n'aurait pu se faire sans la mobilisation et l'engagement de ce personnel, aux vues de ces réactions, il serait certainement bon de se questionner afin que lors d'une prochaine pandémie, ou un autre

[147] Radio-Canada, 2023a; Tribune, 2024
[148] Radio-Canada, 2023b; Villeneuve, 2023
[149] Tremblay, 2023a, 2023b
[150] Il existe de très nombreux articles, notamment Charland (2023a, 2023b).
[151] Les faits concernent 2022. (Alia Conseil, 2023; Brouillard, 2022)

événement déstabilisant l'organisation, le personnel de soutien soit encore aussi engagé et mobilisé qu'il l'a été lors de la pandémie de 2020.

La cinquième piste porte sur la cohérence du réseau collégial. La recension des divers ministres responsables des cégeps montre qu'un ministre reste, en moyenne, deux ans comme responsable des cégeps. Le temps que ce ministre s'approprie les dossiers… il change déjà de ministère. Ceci pourrait expliquer pourquoi le système collégial manque si cruellement de cohérence et qu'il fonctionne largement selon une autorégulation. Pour continuer à fonctionner malgré des incohérences structurelles flagrantes, les acteurs corrigent eux-mêmes les dysfonctionnements dans leurs pratiques. Dans ce contexte, il est facile de comprendre qu'un acteur extérieur au réseau ne peut occuper la fonction de directeur des études, et peut difficilement occuper le poste de directeur général. Les règles à suivre ne sont pas écrites. Les règles écrites ne peuvent pas être suivies. À titre d'exemple, le principal texte réglementaire de référence dans les données collectées aux conventions collectives, à part pour le conseil d'administration qui fait référence à d'autres textes. Toutefois, les conventions collectives ne sont pas toujours à jour. À titre d'exemple, les conventions collectives des enseignants mentionnent encore la Commission pédagogique et les Cahiers de l'enseignement collégial qui n'existent plus depuis trente ans (1993).

Enfin, la sixième piste porte sur l'évaluation de la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic.* Les données de recherche montrent que de nombreux articles de cette loi ne sont pas respectés. En premier lieu, contrairement à ce qui est prévu dans la Loi, l'ajustement des salaires ne se fait pas annuellement en fonction d'un Indice des prix à la consommation québécois[152]. L'État continue de négocier les salaires des employés aux Tables de négociations centrales lors des négociations des conventions collectives. Selon nous, cela contrevient à l'intention du législateur qui souhaitait que la loi de 1985 corrige le système qui prévalait et qui avait comme grand défaut un fonctionnement « par à-coup ». Les périodes de négociation étaient des périodes de confrontation entre l'État et les centrales et fédérations syndicales et étaient vécues comme des événements douloureux pour la population, pour les employés (grève et lock-out) tout en entrainant des pertes financières et de service à la population. Ainsi, les parties nationales continuent de négocier les matières devant être négociées localement selon la Loi. Les conventions collectives, négociées via les fédérations, ne prévoyant pas de ressources pour les syndicats (libération notamment), ne donnent pas les moyens aux syndicats de négocier des ententes locales dans les organisations, surtout pour le personnel de soutien et professionnel. Les syndicats d'enseignants disposent, pour leur part, de libérations conséquentes dans leurs conventions collectives. Dans les organisations, les syndicats représentant le personnel de soutien et le personnel professionnel n'ont pas ou ont très peu de pouvoir d'influence, car ils n'ont rien à négocier contrairement aux syndicats des enseignants. Ils

[152] Aux articles 53 et 54, la Loi mentionne qu'après publication par l'Institut de la statistique du Québec du rapport prévu par l'article 4 de la Loi sur l'Institut de la statistique du Québec, le Conseil du trésor, en collaboration avec les comités patronaux établis en vertu du présent chapitre, négocie avec les groupements d'associations de salariés ou les associations de salariés, une entente sur la détermination des salaires et échelles de salaire. Le président du Conseil du trésor dépose devant l'Assemblée nationale, au cours de la deuxième ou de la troisième semaine de mars de chaque année, un projet de règlement fixant les salaires et échelles de salaire pour l'année en cours.

n'ont pas d'autonomie professionnelle, pas d'enveloppes budgétaires spécifiques, pas de poids politique. Si, comme nous l'avons présenté, cette loi devait mettre fin aux mouvements de grèves qui paralysaient le Québec des années 1980, il semble qu'il n'en est rien et qu'une réflexion s'impose sur la pertinence de cette loi.

En conclusion, à travers cette recherche, nous avons souhaité décrire et expliquer, afin de comprendre, comment certains cégeps avaient pu trouver des accords pour assurer la réussite scolaire des étudiants durant la crise provoquée par la première vague de la COVID-19. D'une part, nous tenions pour acquis qu'il y avait eu des accords, ce qui ne s'est pas révélé exact. D'autre part, nous tenions pour acquis que la réussite et la persévérance des étudiants avaient été au cœur des décisions. Là encore, notre prémisse ne s'est pas révélée exacte. Dans ce contexte, nous avons cherché à comprendre ce qui s'était passé en explorant les avenues qui s'offraient à nous et qui pouvaient expliquer le phénomène observé. Dans ce contexte, la recherche réalisée ne vise aucunement à porter un jugement sur les actions ou perceptions des acteurs du milieu ni à évaluer la justesse de leurs décisions. Elle souhaite laisser une trace pérenne de ce que les acteurs ont vécu lors de cette période marquante pour les cégeps. À partir des données collectées, elle propose une explication développée à partir d'une collecte de données et une analyse rigoureuse. Dans ce contexte, il appartient à chaque lecteur de tirer de cette étude les éléments qui lui semblent importants pour nourrir sa réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

ACCQ. Association des cadres des collèges du Québec (dir.). (2011). *Les cégeps: 40 ans... et après?* Presses de l'Université Laval.

ACCQ. Association des cadres des collèges du Québec et Fédération des cégeps (dir.). (2017). *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*. Presses de l'Université Laval.

ACCQ. Association des cadres des collèges du Québec (dir.). (2019). *Après 50 ans : L'évolution des cégeps inspirée des réflexions de Guy Rocher*. Association des cadres des collèges du Québec.

Agence QMI. (2012, 12 mai). Les «carrés verts» manifestent. *Journal de Montréal*.

Alia Conseil. (2023). Rapport final - Diagnostic de la confiance et du climat organisationnel - cégep de Sorel-Tracy.

Ancelovici, M. et Dupuis-Déri, F. (dir.). (2014). *Un Printemps rouge et noir. Regards croisés sur la grève étudiante de 2012*. Éditions Écosociété.

Anne, A. et Chabot, É. (2022). L'autonomie des universités à l'épreuve des politiques institutionnelles au Québec. *Lien social et Politiques*, (89), 242-259.

Archambault, H. (2022, 2 décembre). Une infirmière suspendue pour avoir mangé une toast au beurre d'arachide. *Journal de Montréal*.

Assemblée nationale du Québec. (1985a). Commission parlementaire. Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. *Journal du 15 mai des débats de la consultation particulière sur le projet de loi 37*. (20).

Assemblée nationale du Québec. (1985b). Commission parlementaire. Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. *Journal du 16 mai des débats de la consultation particulière sur le projet de loi 37*. (21).

Assemblée nationale du Québec. (1985c). Commission parlementaire. Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. *Journal du 12 juin des débats de la consultation particulière sur le projet de loi 37*. (26).

Association montréalaise des directions d'établissement scolaire. (2023). *Gouvernance et réussite : il faut donner davantage de marge de manœuvre aux établissements*. Mémoire présenté dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi no 23 Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique en édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. Commission parlementaire de la Culture et de l'Éducation.

Avignon, P. (2013). *Vingt ans après la réforme Robillard: bilan critique*. Congrès de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep.

Avignon, P. (2016). *L'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants de cégep : un espace individuel et collectif à renforcer*. Document thématique. XXIe Congrès de la FEC-CSQ. Des 8, 9 et 10 juin. Fédération des enseignantes et enseignants de cégep.

Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Hachette.

Barbeau, D. (1995). L'évolution du réseau des CEGEP. Dans J.-P. Goulet (dir.). *Enseigner au collégial*. Association québécoise de pédagogie collégiale. 27-42.

Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev (dir.). *Les méthodes de recherche du DB*A. EMS Éditions. 126-139.

Beaupré, C., Ferland, M., Peñafiel, R., Pontbriand, I., Séguin, M. et Bousquet, R. (2019). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. Rapport présenté au conseil fédéral des 1er, 2 et 3 mai. FNEEQ.

Beaupré, P., Laroui, R. et Hébert, M.-H. (dir.). (2017). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche*. Presses de l'Université du Québec.

Bédard, D. (2003, 28 novembre). Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec - L'existence des cégeps remise en question. *Le Devoir*.

Bédard, L. (2020, 2 avril). Le Cégep n'est plus accessible pour récupérer les effets scolaires. *Le Canada Français*.

Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C. et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education*. 48(3), 1-22.

Bettencourt, M. B. (2005). *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Bibliothèque de Sciences Po. (2018). 1968, une année de mobilisations étudiantes dans le monde. *SciencesPo*. Dossiers documentaires.

Bigras, A., Dorismond, M. et Mekkelholt, K. (2022). *Analyse des pratiques de supervision pour favoriser un meilleur encadrement des stagiaires en Soins infirmiers ayant un trouble d'apprentissage*. Rapport de recherche financé par le PAREA. Cégep du Vieux Montréal.

Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2008). L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (2e éd). Les Presses de l'Université Laval. 69-89.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Presses Universitaires de France.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Fayard/Pluriel.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : L'état évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*. (130). 43-55.

Brouillard, A. (2022, 22 novembre). Un vote de non-confiance ébranle le Cégep de Sorel-Tracy. *Les 2 Rives*.

Bureau de coopération interuniversitaire. (2022). *La cote de rendement au collégial et la réussite à l'université*.

CEEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1998). *Rapport annuel 1997-1998*. Gouvernement du Québec.

Cégep de Sherbrooke. (2019, 5 avril). *La direction rectifie les faits et le CA réitère son appui à la directrice générale*. Nouvelles. Site internet.

Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin Éditeur. 251-271.

Charland, S.-E. (2023a, 20 avril). Cégep de Saint-Hyacinthe : le climat malsain étalé au grand jour. *Le Courrier de Saint-Hyacinthe*.

Charland, S.-E. (2023b, 18 mai). Le syndicat demande la démission du directeur général. *Le Courrier de Saint-Hyacinthe*.

Chouinard, M.-A. (2003, 28 novembre). Pour l'abolition des cégeps. *Le Devoir*.

Chouinard, M.-A. (2004, 21 août). À chaque cégep son diplôme? *Le Devoir*.

Chouinard, T. (2014, 8 août). Le débat sur les cégeps refait surface. *La Presse+*.

Clair, M. (1984). *Recherche d'un nouvel équilibre. Réforme du Régime de négociation du secteur public*. Document de réflexion. Conseil du Trésor, Gouvernement du Québec.

Clair, M. (1985, 29 janvier). *Déclarations d'ouverture*, Commission permanente du budget et de l'administration. Avant-Projet de Loi. Régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. Index du Journal des débats - Assemblée nationale du Québec.

Coalition pour le droit de négocier. (1985, 15 mai). *Mémoire sur le projet de Loi 37*.

Coleman, J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld F. D., York, L. Y. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, États-Unis, Department of Health, Education and Welfare. Government Printing Office.

Collège de Rosemont. (2020, 16 décembre). *Départ de monsieur Denis Rousseau*. Collège de Rosemont. Site internet.

Colpron, S. (2021, 16 mai). Élèves du collégial: Les « grands oubliés » de la pandémie. *La Presse*.

Comité consultatif mixte - Université d'Alberta. Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada. 1993. *Mesure et évaluation en éducation*, 1997. 20(2), 49-74.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2017). *Pour la gestion efficace d'un établissement - Référentiel*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Connexe, G. (1983). *Le partage interne du pouvoir dans les collèges d'enseignement général et professionnel (1967-1982)*. Rapport final. Conseil des collèges. Gouvernement du Québec.

Conseil des collèges. (1984). Le cégep de demain : Pouvoirs et responsabilités. Synthèse de la consultation. (Ginette Legault) Gouvernement du Québec.

Conseil des collèges. (1985). *Le cégep de demain. Rapport du Conseil du collège à la suite de la consultation menée en 1984 sur le thème : Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités*. Gouvernement du Québec.

Conseil des collèges. (1992). L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Gouvernement du Québec.

Cormier, M., Côté, M., Coulombe, L. et Rouillier, N. (dir.). (2018). *Le printemps érable dans les cégeps: expériences vécues de gestion de crise*. Association des cadres des collèges du Québec.

Cornellier, L. (2003, 4 décembre). Qui a peur des cégeps? *Le Devoir*.

Cornellier, L. (2004). Qui a peur des cégeps ? *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 7.

Corriveau, J. (2020, 19 mars). Deux universités ferment leurs résidences étudiantes. *Le Devoir*.

Corriveau, L. (1991). *Les Cégeps, question d'avenir*. Institut québécois de recherche sur la culture.

Cossette, J. et Simard, J. (dir.). (2022). *Traitements-chocs et tartelettes*. Éditions Somme toute.

Côté, M. (2017). Le réseau des cégeps a une niche : l'enseignement supérieur !. Dans Association des cadres des collèges du Québec (dir.). *Le réseau des cégeps: trajectoires de réussites*. Presses de l'Université Laval, 19-24.

Cousin, O. (1993). L'effet d'établissement, construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, (34), 395-419.

CPNC. Comité patronal de négociation des collèges. (2012a). *Plan de classification - Personnel de soutien*.

CPNC. Comité patronal de négociation des collèges. (2012b). *Plan de classification Personnel professionnel Collèges d'enseignement général et professionnel*.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (1975). *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Gouvernement du Québec (dit « rapport Nadeau »).

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Pour un partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*. Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec.

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec.

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (2021a). *Formation collégiale. Expérience éducative et nouvelles réalité*s. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (2021b). *Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*. Gouvernement du Québec.

CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation. (2021c). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021. Gouvernement du Québec.

CSN. Confédération des Syndicats Nationaux, Fédération des enseignants et enseignantes du Québec et Fédération des employés et employées des services publics. (1988). *Les cégeps ont-ils un avenir?* Boréal.

CSN. Confédération des syndicats nationaux. (2019, 1 mai). *Dévalorisation du personnel de soutien en éducation - Il faut reconnaître pleinement l'expérience des salarié-es*. Communiqué.

CSQ. (s. d.). Historique. Site internet.

CSQ. Centrale des syndicats du Québec. (2017). *Le mode de financement des cégeps*. Dossier. Site internet.

CSQ. Centrale des syndicats du Québec. (2019, 18 juin). *Nouvelle structure salariale dans le secteur public. La FPPC-CSQ dénonce les conséquences néfastes pour le personnel professionnel*. Actualité. Site internet.

CSQ. Centrale des syndicats du Québec. (2020). *Formule Rand: Foire aux questions*. Site internet.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5e éd.). De Boeck Supérieur.

De Saedeleer, S. (1997). *La notion d'encadrement dans les collèges d'enseignement général et technique au Québec et dans les lycées d'enseignement général et technologique en France*. Mémoire menant à l'obtention du Diplôme d'études approfondies. Université de Picardie, France.

De Saedeleer, S. (1998). La vie scolaire au lycée et au Cégep. *Dire*, 7(2), 24-25.

De Saedeleer, S. (2001). *Plans institutionnels de réussite des cégeps de l'île de Montréal*. Non édité. Montréal : Regroupement des cégeps du Montréal métropolitain, non édité.

De Saedeleer, S. (2002). *Décentralisation et autonomisation des cégeps : la production d'un effet-établissement*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

De Saedeleer, S. (2005). *Vivre l'autonomie dans un collège*. Éditions nouvelles.

Demers, G. (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Gouvernement du Québec.

Derouet, J.-L. (1985). La rénovation des collèges dans un département rural. *Revue française de pédagogie*, (73), 47-56.

Derouet, J.-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, (78), 86-108.

Derouet, J.-L. (1988). Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986) - Éléments pour une sociologie des établissements scolaires. Revue française de pédagogie, (83), 5-22.

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Éditions Métailié.

Derouet, J.-L. (1998). Le fonctionnement des établissements scolaires en France. Dans J.-L. Derouet et Y. Dutercq (dir.). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?* Institut national de recherche pédagogique. (31), 55-76.

Derouet, J.-L. (2017). Les aventures de la justice. Quelques réflexions sur l'apport de la sociologie des conventions à l'analyse des politiques d'éducation et de formation à la charnière des XXe et XXIe siècles. *Éducation et sociétés*, 40(2), 39-72.

Derouet, J.-L. (dir.). (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. De Boeck Université.

Desbiens, J.-P. (1960). *Les Insolences du Frère Untel*. Les Éditions de l'Homme.

Desrochers, N. (2017). Par compétences? Voir autrement l'enseignement et l'apprentissage. Dans Association des cadres des collèges du Québec (dir.). *Le réseau des cégeps. Trajectoires de réussites*. Les Presses de l'Université Laval. 33-39.

Dion, G. (1975). L'origine de la formule Rand. *Relations industrielles*, 30(4), 747-760.

Dion-Viens, D. (2015, 2 avril). Des profs de cégep en grève illégale le 1er mai. *Le Journal de Montréal*.

Direction générale de l'enseignement collégial. (1975). *Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial*. Gouvernement du Québec. « Rapport GTX ».

Doray, P., Kongo, A. et Bilodeau-Carrier, S. (2022). Note de recherche. Les universités et leurs étudiant·es en temps de pandémie au Québec : une analyse à chaud. *Lien social et Politiques*, (89), 260-291.

Dubé, J.-L. et Gingras, P. (1991). Historique et problématique du régime de négociation collective dans le secteur de la santé et des services sociaux. *Revue de droit*. 21(2), 519-555.

Duchaine, G., Gagnon, K. et Lacoursière, A. (2022). *5060 : l'hécatombe de la COVID-19 dans nos CHSLD*. Boréal.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi : l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Boréal.

Dumay, X. et Dupriez, V. (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les cahiers de recherche du Girsef*, (36).

Dumay, X. et Dupriez, V. (2007). Effet établissement : Quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? Dans M. Frenay (dir.). *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Presses universitaires de Louvain. 79-104.

Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les cahiers de recherche du Girsef*. (23).

Dupriez, V. (2004). Du travail individuel au travail collectif : obstacles et significations. Dans M. Frenay et C. Maroy (dir.). *L'école, six ans après le décret « missions » : Regards interdisciplinaire sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Presses universitaires de Louvain. 187-208.

Dussault, E.-L. et Doray, P. (2021). *Une catastrophe « au ralenti » : la pandémie de COVID-19 et l'enseignement supérieur au Québec et ailleurs*. Chaire réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.

Dutercq, Y. (1998). Une analyse politique du fonctionnement des établissements d'enseignement. Dans J.-L. Derouet et Y. Dutercq (dir.). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?* Institut national de recherche pédagogique. 9-48.

Dutrisac, R. (2016, 28 novembre). Hélène David fait la part belle aux cégeps. *Le Devoir*.

Emin, J. C. et Sauvageot, C. (1995). Les nouveaux systèmes d'information du ministère de l'Éducation, *Administration et éducation* (4).

Enomana, H. (2022). Formation ordinaire : évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante au collégial. Conseil supérieur de l'éducation.

Ependa, A. (2017). Pièges et étapes du processus de recherche. De la théorie à la présentation des résultats. L'Harmattan.

FAECQ. Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec. (1985, 7 février). Mémoire de la Fédération des associations étudiantes collégiales du Québec (FAECQ) présenté à la Commission parlementaire du budget et de l'administration, sur l'avant-projet de loi traitant du régime de négociations des conventions collectives des secteurs publics et parapublics.

FEC. Fédération des enseignantes et enseignants de cégep. (2016). Autonomie professionnelle. Un espace individuel et collectif à renforcer. FEC-CSQ.

FEC. Fédération des enseignantes et enseignants de cégep. (2019, 22 février). Avis FEC-CSQ sur le portrait préliminaire des constats et propositions. Chantier Campus et formation à distance en enseignement supérieur. FEC-CSQ.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2020a). Avis : État de situation sur l'enseignement à distance. Fédération étudiante collégiale du Québec.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2020b). Les cégeps au temps de la COVID-19. Congrès extraordinaire de la Commission des affaires collégiales. Avis.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2020c). Avis sur la réussite : des solutions pour améliorer le taux de réussite de la population étudiante. Mémoire.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2020d). Sauver les sessions et ne laisser personne derrière. Note de synthèse : COVID-19 Présentée au Congrès extraordinaire du 23 mars 2020.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2021a). État des lieux sur la transition vers le collégial. Mémoire présenté à la Commission des affaires collégiales du 110e congrès ordinaire des 13 et 14 mars à distance.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2021b). Recommandations en vue de la session d'automne 2021. Mémoire à l'attention du ministère de l'Enseignement supérieur. 14 mars.

FECQ. Fédération étudiante collégiale du Québec. (2022, 11 février). Assurances collectives étudiantes : La FECQ exige le maintien d'assurances abordables pour la population étudiante. Fédération étudiante collégiale du Québec. Communiqué. Site internet.

Fédération des cégeps. (1985, 16 mai). Mémoire de la Fédération des cégeps à la Commission parlementaire du budget et de l'administration.

Fédération des cégeps. (2013). Rapport annuel 2012-2013. Site internet.

Fédération des cégeps. (2014). Rapport annuel 2013-2014. Site internet.

Fédération des cégeps. (2015, 11 mai). Les cégeps n'ont plus les ressources pour donner suite à la bureaucratie imposée par le gouvernement. Communiqué.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. Revue française de pédagogie. (159), 103-118.

Filion, R. (2020, 30 avril). Un plan de déconfinement pour les cégeps s'impose. Le Devoir.

FNEEQ. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (s. d.). Convention collective 2005-2010. Adoptée sous la contrainte. Site internet. Archives-2005-2010-182/

FNEEQ. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2016). S'engager dans la lutte à la discrimination selon nos moyens ! Guide concernant les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH). Site internet.

FNEEQ. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2003). L'autonomie professionnelle et la liberté académique. FNEEQ. Site internet.

FNEEQ. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2017). Carnets 36 : Spécial 50 ans des cégeps. Carnet 36. Spécial 50 ans des cégeps. 2017-11-29. Site internet.

FNEEQ. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (s. d.). La négociation en vue du renouvellement de notre convention collective. Site internet du Syndicat des professeures et professeurs du cégep Édouard-Montpetit.

Foisy-Geoffroy, D. (2007). Le Rapport de la Commission Tremblay (1953-1956), testament politique de la pensée traditionaliste canadienne-française. Revue d'histoire de l'Amérique française, 60(3), 257-294.

Fortin, P., Havet, N. et Van Audenrode, M. (2004). L'apport des cégeps à la société québécoise - Fédération des cégeps. Mémoire.

Fougeyrollas, P., Réseau international C.I.D.I.H. Comité québécois sur la CIDIH., Réseau international C.I.D.I.H. et Réseau international C.I.D.I.H. Société canadienne pour la CIDIH (1995). Le processus de production culturelle du handicap: contextes sociohistoriques du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles Édition Illustrée.

Gagné, A., Beaucher, C., Coulombe, S., Beaulieu, M., Gagnon, C., Dubeau, A., Gagnon, N., Joncas, J. A., Chartrand, S. et Mongeon, M. (2021). Impacts de la pandémie de la COVID-19 sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle au Québec. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.

Gagnon, Y.-C. (2012). L'étude de cas comme méthode de recherche (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Galarneau, É. (2017). Les collaborations inter cégeps en formation continue : une solidarité confirmée. Dans Le réseau des cégeps. Trajectoires de réussite. Les Presses de l'Université Laval. 247-250.

Gariépy, G., Tard, L.-M. et Duguay, J.-L. (1968, 12 octobre), Tandis que s'allonge la liste des CEGEP "occupés" Jean-Guy Cardinal : la 2e université ouvrira ses portes comme prévu. Le devoir. Bibliothèque et archives nationales du Québec. BAnQ numérique.

Gather Thurler, M. (1998). Vers une autonomie accrue des établissements scolaires: les nouveaux défis du changement. Dans G. Pelletier et R. Charron (dir.). Diriger en période de transformation. AFIDES. 103-120.

Gesualdi-Fecteau, D., Lampron, L.-P., Laroche, M., Makela, F. et 13 co-auteurs. (2023, 14 décembre). Restreindre le droit de grève dans l'intérêt des enfants, une mise en concurrence périlleuse. Le Devoir.

Gingras, P.-É. (1992a). Les cégeps, d'hier à demain. 2. L'euphorie des bâtisseurs. Pédagogie collégiale, 6(2), 4-7.

Gingras, P.-É. (1992b). L'origine des cégeps. Pédagogie collégiale, 6(1), 4-7.

Gingras, P.-É. (1993a). Les cégeps, d'hier à demain. 4. Les premières évaluations. Pédagogie collégiale, 6(4), 4-8.

Gingras, P.-Émile. (1993b). Les cégeps, d'hier à demain. 3. Les années conflictuelles. Pédagogie collégiale, 6(3), 4-6.

Gordon, S. (2017, 24 octobre). Récession de 2008-2009 au Canada. L'encyclopédie Canadienne.

Goupil, A. (2020, 8 avril). Trois étudiants étrangers du Cégep reçoivent un avis d'éviction. La Tribune.

Gouvernement du Québec. (1972, 15 décembre). Convention collective FNEEQ 1972-1975 (Décret). Gouvernement du Québec. Consulté sur le site internet de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec.

Gow, J. I. (1984). La réforme institutionnelle de la fonction publique de 1983 : contexte, contenu et enjeux. Politique, (6), 51-101.

Grammond, S. (2020, 17 septembre). Eh, oh ! les étudiants, ne payez pas 350 $ d'assurances superflues. La Presse.

Gravelle, F. (2019). Gestion des établissements d'enseignement à l'ère de l'implantation du numérique. Étude. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.

Grenier, A. (2012, 20 novembre). Signification du carré vert : Raison pour laquelle de nombreux étudiants sont opposés à la grève. Academic Matters.

Guay, R., Michaud, P., Paquet, F. et Poirier, S. (2020). La réussite scolaire dans l'enseignement collégial québécois. Presses de l'Université Laval.

Hamel, J. (1997). Étude de cas et sciences sociales. L'Harmattan.

Hébert-Dolbec, A.-F. (2022, 16 mai). «Traitements-chocs et tartelettes»: des experts se prononcent sur la gestion de la pandémie. Le Devoir.

Heilbron, J. (2020). La sociologie française. Sociogénèse d'une tradition nationale. CNRS.

Héon, L. et Ébaneth, N. (2008). Regards croisés sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). Les cégeps: une grande aventure collective québécoise (2e éd.). Les Presses de l'Université Laval. 171-187.

Héon, L., Savard, D., Hamel, T. et Association des cadres de collèges du Québec (dir.). (2006). Les cégeps: une grande aventure collective québécoise (1e éd.). Les Presses de l'Université Laval.

Héon, L., Savard, D., Hamel, T. et Association des cadres de collèges du Québec (dir.). (2008). Les cégeps: une grande aventure collective québécoise (2e éd.). Les Presses de l'Université Laval.

IGOPP. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2016). Séminaire sur la gouvernance des cégeps – Vers une gouvernance « créatrice de valeurs ». Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques.

IGOPP. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2017a). Étude sur la gouvernance des cégeps du Québec. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques.

IGOPP. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2017b). Mandat du président du conseil d'administration d'un cégep. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques.

IGOPP. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2017c). Profil de compétences et d'expériences pour la nomination des administrateurs. Institut de la gouvernance d'organisations privées et publiques.

Inchauspé, P. (1987). Bilan et prospective du cégep comme institution d'enseignement supérieur. Association québécoise de pédagogie collégiale. Actes de colloque. Association québécoise de pédagogie collégiale.

Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du cégep. Suivi de Enseigner au cégep.* Liber.

Isabelle, R. (1982). Les cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes? Version abrégée. Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.

Jacob, S. et Souissi, S. (2024). Évolution des métiers et des corps d'emplois de la fonction publique à l'ère numérique. Cahiers de recherche sur l'administration publique à l'ère numérique, no 10.

Jetté, A. (2021). L'interaction entre l'obligation de loyauté et la liberté d'expression du salarié qui s'exprime publiquement à propos de son travail - Étude jurisprudentielle. École de relations industrielles, Faculté des arts et des sciences Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences en relations industrielles.

Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal. 289-316.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018) (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Krueger, R. A. et Casey, M. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5e éd.). Sage Publications.

L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement: le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Lagacé, P. (2018, 10 décembre). Congédier la messagère. *La Presse*.

Lalonde, F. (1973). La fin de la Révolution tranquille. Dans *Le CEGEP 5 ans après: succès ou échec, Montréal.* Recueil de discours. Cégep de Saint-Laurent et Grandes Éditions du Québec.

Lalonde, M. (2011). *Analyse de certains effets établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*. Rapport de recherche financé par le PAREA. Cégep du Vieux Montréal.

Langelier, B. (2017). La négociation appropriée. Dans Association des cadres des collèges du Québec (dir.). *Le réseau des cégeps. Trajectoires de réussites*. Les Presses de l'Université Laval. 149-153.

Langlois, L. (2018). Préface. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, È. (2008). Visite guidée d'une organisation originale. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (2e éd.). Les Presses de l'Université Laval. 195-220.

Le collectif. (2015, 24 mars). *Historique des grèves étudiantes*. Le Collectif. Site internet.

Lecavalier, C. (2020, 13 mars). Écoles, cégeps, universités et garderies fermés pour deux semaines. *TVA Nouvelles*.

Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec : des origines à nos jours*. Éditeur : R. Leclerc.

Leduc, L. (2018, 19 février). Aux cégeps de l'échec. *La Presse*.

Leduc, L. (2019, 5 décembre). Des soignants « bâillonnés ». *La Presse+*.

Lee, R. D. Jr. (1979). *Public personnel systems*. University Park Press.

Leemann, R. J. (s. d.). Le développement de la sociologie des conventions dans le contexte de la sociologie de l'éducation et de la politique éducative en France. *Économie des conventions*. Carnet du programme de recherche de l'Économie des conventions. Site internet.

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2020). *Gestion de crise sanitaire en milieu scolaire*. Université du Québec à Rimouski, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et Réseau PÉRISCOPE. (24).

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques*. (66).

Lemieux, V. (1979). *Les cheminements de l'influence : systèmes, stratégies et structures du politique*. Les Presses de l'Université Laval.

Lemieux, V. (1997). *La décentralisation*. Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture.

Lemieux, V. et Joubert, P. (1986). Administration, politique et collégialité : les modes de gouverne dans les cégeps. *Recherches sociographiques*, (27)3. 421-433.

Lemoine, S. (2020). *Découvrir Bourdieu*, Les propédeutiques.

Lévy, R. (1985). Scripta manent : la rédaction des procès-verbaux de police. *Sociologie du Travail*, 27(4), 408-423.

Livian, Y.-F. (2018). Le portefeuille des méthodes de recherche terrain : méthodes qualitatives, méthodes quantitatives et mixtes. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev. (dir.). *Les méthodes de recherche du DBA*. EMS Éditions. 66-86.

Macintyre, P. (2023, 14 juin). Assurance maladie sur les campus. Une action collective déposée. *La Presse*.

Magnuson, R. (2013, 16 décembre). Collège classique. *L'Encyclopédie Canadienne*.

Malboeuf, D. (2023, 24 avril). Les conseils d'administration de nos établissements d'enseignement sont-ils performants? *Le Devoir*.

Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*. GIRSEF. Université de Louvain. (56)

Maroy, C. (2022). Responsabilisation et autonomie des écoles Quelles « leçons » tirer de l'expérience québécoise? *La Revue nouvelle*, 1(9), 43-52.

Maroy, C., Lessard, C. et Fouquet-Chauprade, B. (2022). *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives : rapport de synthèse*. Cnesco-Cnam.

Martel, M.-È. (2021, 5 décembre). Extrait – Privé de sens: Une loi sur l'accès à l'information pervertie ? *La Presse*.

MÉES. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Rapport final – Révision du modèle d'allocation des ressources à l'enseignement collégial public*. Gouvernement du Québec.

MÉES. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020, 29 mai). *Guide de déclaration du système de gestion de l'effectif étudiant au collégial – SOCRATE - Ajustements des opérations relatives au trimestre d'hiver 2020 (COVID-19)*. Gouvernement du Québec.

MÉLS. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*. Gouvernement du Québec.

MÉLS. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.

MÉQ. Ministère de l'Éducation du Québec. (1967). *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel (no Document d'éducation No 3)*. Gouvernement du Québec.

MÉQ. Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec.

MES. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020a). *Régime budgétaire et financier des cégeps. Année scolaire 2020-2021*. Août. Gouvernement du Québec.

MES. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020b, 23 septembre). *Guide de déclaration du système de gestion de l'effectif étudiant au collégial – SOCRATE - Ajustements des opérations relatives au trimestre d'hiver 2020, d'été 2020 et d'automne 2020 (COVID-19)*. Gouvernement du Québec.

MES. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Régime budgétaire et financier des cégeps 2022-2023*. Gouvernement du Québec.

MESS. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle, l'enseignement supérieur québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Gouvernement du Québec.

MESS. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1992). *Cahiers de l'enseignement collégial 1992-1993 Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*. Gouvernement du Québec.

Messier, F. (2020, 8 septembre). Québec détaille son système d'alertes régionales pour la COVID-19. *Radio-Canada*.

Meunier, M. (2023, 6 mars). Les cégeps de la région réfléchissent à l'inclusion. *Le Quotidien*.

Moisan, N. et Tremblay, J.-N. (2008). La mise en œuvre des cégeps: difficultés, complexité et défis ! Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (2e éd.). Les Presses de l'Université Laval. 59-66.

MSSS. Ministère de la Santé et des Services sociaux (2020, 8 septembre). *Pandémie de la COVID-19 – Le gouvernement met en place un système d'alertes et d'interventions régionales.* Salle de presse. Communiqué.

MSSS. Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2022). *Rapport d'événement sur l'état d'urgence sanitaire lié à la pandémie de la COVID-19*. Gouvernement du Québec.

MSSS. Ministère de la Santé et des Services sociaux. (s. d.) *Rapport d'événement sur l'état d'urgence sanitaire lié à la pandémie de la COVID-19.* Publications du ministère de la Santé et des Services sociaux (gouv.qc.ca). Site internet.

Nadeau, J.-F. (2020, 26 novembre). Il y a 11 ans, la plus grande campagne de vaccination de l'histoire du Québec. *Radio-Canada*.

Nadeau, J.-F. (2023, 21 novembre). Les leçons de 60 ans de mobilisation syndicale dans le secteur public au Québec. *Le Devoir*.

OCDÉ. Organisation de coopération et de développement économiques (s. d.) *Leçons pour l'éducation pendant la crise du coronavirus. Une initiative internationale conjointe pour soutenir une éducation de qualité*. Site internet.

Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif. Ce que vaut notre enseignement*. Mardaga.

OMS. Organisation mondiale de la santé. (2020a, 29 juin). *Chronologie de l'action de l'OMS face à la COVID-19*. Communiqué de presse. Site internet. Dernière mise à jour : 21 janvier 2021.

OMS. Organisation mondiale de la santé. (2020b). *Novel Coronavirus (2019-nCoV): STRATEGIC PREPAREDNESS AND RESPONSE PLAN. Draft as of 3 February 2020*.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021a). L'analyse qualitative dans l'enquête anthropo-sociologique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin. 129-146

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021b). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Paquette, C., Gaudreault, M., Trudel, D., Gaudreault, M., Maltais, C. et Charrette, C. (2024). *Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir*. Cégep André-Laurendeau.

Parent, A.-M. (1966). *Rapport royal d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Trois tomes de 1963 à 1966 en cinq volumes (dit « rapport Parent »). Ronalds Federated Ltd.

Parent, S. (2017, 11 octobre). Il critique son employeur en public et est suspendu… Légal ou non? *Droit-inc*.

Paty, D. (1981). *12 [douze] collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui* (1e éd.). Centre national de la recherche scientifique (C.N.R.S.) Centre de sociologie des organisations.

Paty, D. (1997). *12 [douze] collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui* (2e éd.). Centre national de la recherche scientifique (C.N.R.S.) Centre de sociologie des organisations.

Perrier, Y. (2019a). 1982-1983 : La ronde des décrets et adoption d'une kyrielle de lois spéciales (lois 68, 70, 72, 105 et 111) (Texte 9). *Presse-toi à gauche !*

Perrier, Y. (2019b, 29 octobre). 1983-1985 : La redéfinition des règles du jeu à l'avantage de l'État-patron (Texte 10). *Presse-toi à gauche !*

Pilon-Larose, H. (2021, 7 mai). Les défis de la liberté de la presse: Accès à l'information : une loi « rendue désuète ». *La Presse*.

Pion, I. (2019a, 2 avril). Le Syndicat des enseignants du Cégep réclame la démission de la DG. *La Tribune*.

Pion, I. (2019b, 3 avril). Crise au Cégep : Bélanger obtient des appuis. *La Tribune*.

Point de vue. (2023, 6 février). Les retraités de l'État n'ont jamais cessé de s'appauvrir depuis 1982. *La Tribune*.

Portail du réseau collégial du Québec. (2024, 13 mai). Les cent ans de Guy Rocher, héritage et vision de l'enseignement supérieur. *Portail du réseau collégial du Québec*.

Pratte, A. (2023). Les anges oubliés. *La Presse*.

R.-Editeurs Charles-Lavauze Imp. (2018). *Modèles d'analyses de procès-verbaux pouvant s'appliquer à tous les cas qui se rencontrent dans le service de la gendarmerie*. (7e éd.). Édition originale : 1923

Radio-Canada (2023a, 27 octobre). La directrice du Collège Champlain de l'Estrie devant le Tribunal administratif du travail. *Radio-Canada.ca - ICI Estrie*.

Radio-Canada (2023b, 4 novembre). Climat malsain au CQFA : la ministre Pascale Déry fera un suivi serré. *Radio-Canada.ca - ICI Saguenay-Lac-Saint-Jean*.

Radio-Canada. (2012, 22 mars). Les grèves étudiantes au Québec : quelques jalons. *Radio-Canada*.

Radio-Canada. (2021, 12 février). Québec octroie 8 M$ pour la recherche au Cégep de Baie-Comeau. *Radio-Canada.ca – ICI Côte-Nord*.

Reynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Armand Colin.

RIIPS. Réseau intercollégial de l'intervention psychosociale (2021). *Violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur* - Réseau intercollégial de l'intervention sociale. Dossier. Site internet.

Riopel, A. (2021, 30 janvier). Un professeur décédé donne des cours virtuels à l'Université Concordia. *Le Devoir*.

Rioux, M.-C. (2022). Des pratiques à améliorer dans la gestion des finances du Cégep de Rimouski. *Radio-Canada.ca - ICI Bas-Saint-Laurent*.

Robert, A. D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(3), 27-45.

Robillard, A. (2020, 28 mars). COVID-19: Voici la cellule de crise du gouvernement Legault. *Le Journal de Québec*.

Robitaille, M. et Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 87-112.

Rocher, G. (2004). *À la défense du réseau collégial. Intervention de monsieur Guy Rocher lors des journées de réflexion et de mobilisation À la défense du réseau collégial.* FNEEQ-CSN des 12 et 13 février 2004, Montréal.

Rocher, G. (2008). L'engendrement du cégep par la commission Parent. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (2e éd.). Les Presses de l'Université Laval. 9-16.

Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C. et Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Éditions Nouvelles.

Rouillard, J. (2004). *Le syndicalisme québécois : deux siècles d'histoire*. Boréal.

Roy-Brunet, B. (2020, 19 mars). Concordia ferme ses résidences étudiantes. *TVA Nouvelles*.

Sauvé, M.-R. (2024, 10 janvier). En 1967, les enseignants du Québec ont aussi fait la grève. *Le Journal de Montréal*.

Savard, D., Héon, L. et Hamel, T. (2008). Mémoire vive de bâtisseurs : entrevue avec Jean-Paul Desbiens et Jean-Noël Tremblay. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (2e éd.). Les Presses de l'Université Laval. 35-54.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal. 191-217.

SCT. Secrétariat du Conseil du trésor. (2002). *Modernisation de la gestion publique : Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec.

SCT. Secrétariat du Conseil du trésor. (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec.

SCT. Secrétariat du Conseil du trésor. (2020). *Politique gouvernementale de Cybersécurité*. Gouvernement du Québec.

Secrétariat à la jeunesse. (2001). *La jeunesse au cœur du Québec : politique québécoise de la jeunesse*. Gouvernement du Québec.

Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. (2022). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada.

Sioui, M.-M. (2023, 7 décembre). Encore une «culture de l'omerta» dans le secteur public au Québec. *Le Devoir*.

SPGQ. Syndicat de professionnelles et professionnels du gouvernement du Québec. (2020, 18 décembre). *Le processus de négociation en temps de pandémie*.

St-Hilaire, G. (2020, 10 mars). Québec livre un budget 2020-2021 écrit à l'encre verte. *Le Devoir*.

Syndicats des professeurs affiliés au secteur CEGEP (CSN) FNEEQ et Collèges d'enseignement général et professionnel. (1969, 24 juillet). *Convention collective FNEEQ 1969-1971*. Site internet.

Tremblay, L. (2023a, 28 avril). Climat de travail au CECC : les résultats de l'enquête sont attendus sous peu. *Le Charlevoisien*.

Tremblay, L. (2023b, 15 août). CECC: Marie Aboumrad est blanchie, puis quitte. *Le Charlevoisien*.

Tremblay, M.-F. (2021, 18 octobre). Vente d'actifs envisagée pour payer la dette du Cégep de Rimouski. *Radio-Canada.ca - ICI Bas-Saint-Laurent*.

Tremblay, R.-R. (2017). Le développement d'une culture d'évaluation dans les cégeps. Dans Association des cadres des collèges du Québec (dir.). *Le réseau des cégeps. Trajectoires de réussites*. Les Presses de l'Université Laval. 41-51.

Tribune, La. (2024, 11 janvier). Le Syndicat de l'enseignement de Champlain « rassuré » par la suspension de Nancy Beattie. *La Tribune*.

Trudel, P. (2015, 21 décembre). Transparence menacée par les engagements de confidentialité. *Le Journal de Québec*.

Trudel, P. (2019, 22 janvier). Loyauté déloyale. *Le Devoir*.

Trudel, R. (2020, 28 septembre). Des cours en ligne sont ciblés par le «Zoombombing». *Le journal de Montréal*.

Vallée, L. (2024). *Faut-il revoir comment les cégeps sont financés ? Une comparaison avec le système de financement des universités québécoises*. Mémoire. École nationale d'administration publique.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Veilleux, N., Leblanc-Pageau, R. et Lévesque, C. (2021). *Derrière ton écran : Une enquête sur les impacts de la Covid-19 sur la condition étudiante au collégial*. Rapport de l'enquête nationale. Fédération étudiante collégiale du Québec.

VGQ. Vérificateur général du Québec. (2008). Relations d'affaires des cégeps avec des partenaires. Dans *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2008-2009*. Tome 1. Faits saillants. 18-20.

VGQ. Vérificateur général du Québec. (2016). *Audit de performance. Gestion administrative des cégeps*. Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2016-2017. Chapitre 3.

Villeneuve, D. (2023, 3 novembre). Des témoignages troublants selon le Syndicat des professeurs et répartiteurs du CQFA. *Le Quotidien*.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*. Sage Publications.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (4e éd.). Sage Publications.