

DOCUMENT THÉMATIQUE

XXI^e CONGRÈS DE LA FEC · CSQ

+ Autonomie professionnelle

8 · 9 · 10 juin 2016 · Rivière-du-Loup

Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CSQ)
facebook.com/feccsq · fec.lacsq.org



Rédaction: Pierre Avignon

Illustration: Luc Rainville

Révision: Silvie Lemelin et Sophie Domingue

Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ)

9405, rue Sherbrooke Est

Montréal (Québec)

H1L 6P3

514-356-8888

Site Internet: fec.lacsq.org

L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
DE CÉGEP : UN ESPACE INDIVIDUEL
ET COLLECTIF À RENFORCER

Sommaire

Résumé	2
Introduction	3
Pourquoi parler d'autonomie professionnelle?	3
1. Une autonomie professionnelle spécifique pour les enseignantes et les enseignants de cégep	4
1.1. Les multiples dimensions de l'autonomie professionnelle.	4
1.2. Les lieux d'expression de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants de cégep	6
2. Une autonomie à réaffirmer face aux nouveaux modes de gestion.	11
2.1. Nouveaux modes de gestion, nouveaux contextes de travail	11
2.2. Les enjeux actuels.	13
Conclusion	17
Bibliographie	18
Annexe 1 – Les espaces individuel et collectif d'autonomie professionnelle – droits et obligations prévus à la convention collective	20
Annexe 2 – Évolution relative du personnel du réseau collégial public 2006-2012	21

Résumé

Bien que les enseignantes et les enseignants de cégep disposent déjà d'une autonomie professionnelle individuelle dans la prestation de leurs cours et d'une autonomie collective via les fonctions accordées à l'assemblée départementale, elles et ils constatent un manque de reconnaissance de la profession enseignante au collégial. L'autonomie professionnelle constituait d'ailleurs une des priorités de la dernière ronde de négociation en 2015. Afin de continuer à mettre de l'avant ces propositions, ce document propose un tour d'horizon des recherches sur le sujet ainsi qu'un constat sur l'état des lieux dans les cégeps.

Introduction

POURQUOI PARLER D'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE ?

« Las de ruser individuellement pour « tirer leur épingle du jeu », les acteurs peuvent songer à s'unir pour peser sur l'organisation du travail et aménager des zones explicites d'autonomie et de responsabilité individuelle et commune. »

(Perrenoud, 2000, p.12).

La revendication pour plus d'autonomie professionnelle rencontre un fort appui de la part des enseignantes et des enseignants de cégep. Elle constituait d'ailleurs une priorité lors de la dernière ronde de négociation. Cela reflétait la volonté du corps professoral d'augmenter son pouvoir d'influence et de décision, tant dans la sphère administrative que pédagogique des activités des cégeps. Or, cette volonté de « regagner » du terrain sur le droit de gérance patronal ou sur des processus d'évaluation, comme celui d'assurance qualité mis en place par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), ne semble pas être propre aux cégeps. De l'Amérique du Nord à l'Europe, du primaire à l'université, de nombreuses voix se font entendre, au-delà des distinctions propres à chaque ordre d'enseignement et à chaque pays, pour valoriser le travail enseignant via un renforcement de leur autonomie professionnelle (Meirieu, 2014 ; Ladouceur, 2010 et Gagnon, 2015).

Cette préoccupation déborde d'ailleurs le milieu de l'éducation et semble également être une forme d'appel à la résistance face aux mutations du marché du travail et à la nouvelle gestion publique. Le « management totalitaire », comme le qualifie Alain Deneault (2013), a favorisé l'intégration des manières de faire de l'entreprise privée dont le clientélisme, l'évaluation, la décentralisation, la mise en concurrence, la sous-traitance et l'approche par résultats dans l'administration des services publics (Fortier, 2010). Ce nouveau contexte, auquel s'ajoute la compression des dépenses publiques, a entraîné une pression accrue sur les travailleuses et les travailleurs de plus en plus contrôlés pour atteindre des résultats toujours plus élevés et déterminés sans leur participation.

Ces caractéristiques, qui se retrouvent dans le monde de l'éducation notamment à travers ce qui a été qualifié de « nouvelles politiques éducatives » (Doray et Maroy, 2008), ont amené plusieurs chercheurs à s'interroger sur la signification de cette demande d'autonomie professionnelle par les enseignantes et les enseignants. Bien que ces études ne portent pas spécifiquement sur le milieu collégial, plusieurs d'entre elles permettent d'alimenter les réflexions sur le sujet. Par exemple, alors que des chercheurs ont tenté de définir le contour de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants (Lessard, 2009), d'autres se sont interrogés sur l'équilibre à trouver entre l'autonomie professionnelle et les mesures de contrôle et d'évaluation à mettre en œuvre (Meirieu, 2014). Enfin, des recherches menées notamment par Christian Maroy (2002) ont décrit l'impact des nouveaux modes de gestion.

Ce document vise à partager les recherches existantes sur le sujet afin de mieux porter les revendications des enseignantes et des enseignants de cégep pour plus d'autonomie professionnelle. À cette fin, nous reviendrons dans une première partie sur les enjeux liés à la définition de l'autonomie professionnelle. Nous tenterons également de décrire les espaces d'autonomie existants pour les enseignantes et les enseignants de cégep. Dans une deuxième partie, nous montrerons comment les nouveaux modes de gestion et les nouvelles politiques éducatives ont porté atteinte à cette autonomie. Cela nous conduira à proposer plusieurs axes d'intervention en conclusion de ce rapport.

1. Une autonomie professionnelle spécifique pour les enseignantes et les enseignants de cégep

1.1. LES MULTIPLES DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE

Malgré des spécificités locales, les enseignantes et les enseignants sont soumis au même cadre d'exercice de la profession (loi, régime pédagogique, convention collective et politiques locales). Pourtant elles ou ils n'ont pas le même sentiment d'autonomie dans l'exercice de leur travail, comme le démontrait une enquête menée il y a quelques années (Mukamurera, 2009). On apprendait notamment que plus on est jeune, moins le sentiment d'autonomie est fort. Bien que cette étude ait été menée dans le milieu de l'enseignement primaire et secondaire québécois, d'autres auteurs qui ont effectué des recherches à l'échelle européenne (Barel, 2009) ont démontré que l'autonomie avait un impact différent chez les jeunes et les femmes quant à leur volonté de changer d'emploi, par exemple. Si ces différences peuvent s'expliquer en partie par des facteurs comme l'âge ou le sexe (plus de précarité chez les jeunes ou plus de tâches familiales à concilier chez les femmes), elles trouvent également leur origine dans la difficulté de définir ce qu'est l'autonomie professionnelle. Certains ont proposé une définition large de l'autonomie comme étant :

Cette première définition permet d'ores et déjà de distinguer l'autonomie individuelle au travail de l'autonomie exercée par un collectif exerçant le même emploi. En plus de cette distinction, il est possible d'analyser l'autonomie sous trois dimensions, comme l'a proposé Claude Lessard (2009). L'autonomie peut être traitée comme 1) une lutte de pouvoir entre les travailleuses et travailleurs (individuellement ou collectivement) et les employeurs ; 2) une reconnaissance collective d'un groupe qui partage une même expertise ; ou 3) une condition de l'efficacité du travail.

« 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. »

Perrenoud (2000), p. 1

Dimension critique : l'autonomie contre le contrôle de l'employeur

Aucun employé ni aucune employée n'est totalement autonome ou complètement contrôlé. D'une part, la signature d'un contrat de travail représente une concession d'une partie de sa liberté et, d'autre part, c'est bien « l'intelligence au travail » de chaque individu qui permet de réaliser les tâches exigées et de prendre des décisions (Perrenoud, 2010). Il existe cependant des différences entre un opérateur et un ingénieur, le premier ayant davantage un rôle d'exécutant par rapport au second qui détermine les finalités du travail à accomplir. Cette distinction rejoint celle qui consiste à faire une différence entre le travail prescrit et le travail réellement effectué selon les ressources matérielles et financières disponibles.

L'autonomie dans le travail consiste donc à la fois à déterminer les moyens à prendre pour réaliser une tâche prescrite par l'employeur, mais également à participer au processus de décision quant aux finalités de cette tâche. C'est à l'intérieur de ces deux espaces d'autonomie qu'une lutte d'influence peut s'exercer entre employeurs et employées et employés, chaque groupe souhaitant déterminer le plus possible les objectifs du travail et les moyens pour y arriver. De nombreuses luttes du mouvement syndical ont visé à renforcer le pouvoir des travailleuses et des travailleurs contre l'arbitraire patronal dans ces deux sphères, cela afin

d'augmenter leur influence sur la manière de réaliser une tâche ainsi que sur les décisions concernant l'organisation du travail dans son ensemble. De nombreux gains ont été réalisés, autant grâce à l'adoption d'un encadrement global (normes du travail et Code du travail) que par des actions locales ou sectorielles (négociation de conventions collectives et griefs locaux).

Au collégial, cette autonomie « gagnée » se retrouve dans la convention collective, à la fois individuellement (congés, disponibilité, vacances, etc.) et collectivement à travers les prérogatives accordées à l'assemblée syndicale (nomination aux comités, consultation par la direction, etc.). Elle 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. Comme nous le verrons plus loin dans ce document, elle peut cependant varier d'un cégep à l'autre selon le style de gestion de la direction.

Dimension professionnelle : l'autonomie comme reconnaissance d'une expertise commune

Cette deuxième dimension de l'autonomie s'applique aux emplois qui ne sont pas liés uniquement à l'exécution d'une tâche, mais vise celles et ceux qui possèdent une forte influence collective sur leur travail et partagent une même formation et une importante expertise. Les médecins ou les avocats sont les exemples les plus souvent cités. On parlera alors de « professionnelles ou de professionnels », c'est-à-dire d'un ensemble d'individus exerçant un même métier et se soumettant à un même encadrement en termes de formation, de perfectionnement, etc. Au regard du Code des professions du Québec, certains pourraient être tentés de limiter l'application du titre de « profession » à celles et à ceux faisant partie d'un ordre professionnel. Toutefois, plusieurs chercheurs ont plutôt démontré qu'il existe une multitude de critères qui permettent de déterminer en quoi une activité de travail peut être qualifiée ou non de profession (Perrenoud, 2010, p.123-124). Parmi ces derniers, mentionnons les suivants :

- faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique ;
- connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions ;
- constitution du métier en une corporation professionnelle qui a des fonctions de représentation publique (notamment avec l'État), d'intervention dans les médias, etc. ;
- pilotage de la formation initiale et continue par les professionnels et leur corporation ;
- responsabilité pénale et civile des actes ;
- conception et négociation de l'organisation et la division du travail sans l'intervention des supérieurs hiérarchiques ;
- reddition de comptes sur l'action et les résultats et contrôle par les pairs ; et
- grande diversité des tâches et problèmes inédits à résoudre appelant à des solutions originales.

Or, comme plusieurs emplois se retrouvent en partie seulement dans l'ensemble de ces critères, la notion de profession peut donc davantage être analysée comme un processus. C'est pour cette raison que les chercheurs utilisent le concept de « professionnalisation » d'un emploi qui réfère à « un mouvement social qui, lorsque couronné de succès, permet à un groupe d'asseoir son autorité sur un champ d'activité et un segment du marché du travail » (Lessard, 2009, p. 216).

Plutôt que de permettre de s'opposer au contrôle patronal, cette forme d'autonomie est légitimée par le respect d'un cadre formel déterminé par les pairs, tant en ce qui a trait à la formation initiale qu'aux résultats attendus en passant par les manières de faire. L'importance des fonctions accordées aux assemblées départementales (embauches, pédagogie, évaluation, etc.) dans les cégeps illustre bien cette dimension et permet de démontrer le degré important de professionnalisation du travail enseignant au collégial. La latitude dans

les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour la prestation d'un cours selon la discipline en est une autre illustration. Dans cette perspective, le renforcement de la « professionnalisation » du métier d'enseignant au collégial aura pour corollaire une augmentation de l'autonomie professionnelle.

Dimension organisationnelle : l'autonomie comme moyen efficace de production

« Si les salariés, même les moins qualifiés, ne s'adjudgeaient pas davantage d'autonomie que leur poste ne leur en accorde formellement, rien ne fonctionnerait » (Perrenoud, p.7). Voilà comment pourrait être résumée cette troisième dimension de l'autonomie au travail. Elle réfère à un constat très pragmatique selon lequel les procédures, les règles et les ressources existantes ne permettent souvent pas de réaliser le travail prescrit. Par exemple, dans le domaine de la construction, malgré des plans bien définis, les matériaux ou les outils ne seront parfois pas suffisants ou ne seront pas disponibles au moment voulu. C'est l'intelligence pratique du terrain qui permettra d'assurer le fonctionnement du chantier.

Les directions sont bien conscientes de l'intérêt de cette forme d'autonomie qui peut leur être utile à la fois pour réaliser le mandat de leur organisation, mais également pour se déresponsabiliser par rapport aux résultats obtenus. Les transformations récentes des modèles de gestion, tant au privé qu'au public, ont d'ailleurs été l'occasion pour les administrations de prescrire davantage de tâches et de décisions à prendre en équipe, ce qui a été qualifié d'autonomie prescrite. Le concept d'autonomie piégée a même été développé afin de décrire les situations où l'augmentation des marges de manœuvre accordées aux enseignantes et aux enseignants s'est traduite par une surcharge de travail, car cette nouvelle autonomie était accompagnée d'une augmentation des encadrements prescriptifs et des obligations de résultats (Lessard, 2009).

Dans le domaine de l'éducation, on peut illustrer cette dimension de l'autonomie de plusieurs manières. Il s'agira, par exemple, de sauver les apparences d'équité, d'ordre ou d'efficacité de l'école en ne prenant pas le programme au pied de la lettre, en ne réprimandant pas toutes les déviances ou encore en appliquant les normes d'évaluation selon le niveau du groupe (Perrenoud, 2000, p. 11). Dans les cégeps, cette troisième dimension de l'autonomie professionnelle, bien qu'elle puisse s'illustrer par la mise en place de l'approche programme (une forme d'autonomie collective prescrite), relève davantage de l'expérience quotidienne des professeures et des professeurs. Le représentant de la formation préuniversitaire à la Commission des études du cégep de Rimouski constatait d'ailleurs l'ambiguïté de la direction lorsqu'elle encourageait les enseignants à se distancier, dans certains cas, de l'application de politiques institutionnelles : « Serons-nous félicités d'avoir contourné une politique déraisonnable ou réprimandés d'avoir enfreint arbitrairement une règle capitale? ... Si je me retrouvais devant des avocats en instance de grief, je préférerais avoir à expliquer pourquoi j'ai appliqué une règle institutionnelle plutôt que pourquoi je l'ai enfreinte » (Pelletier, 2016). Vue sous cet angle, on pourra se demander si toute autonomie est bonne à prendre. Ces cas de figure rappellent également l'importance de participer à l'élaboration des règlements locaux.

1.2. LES LIEUX D'EXPRESSION DE L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE CÉGEP

Toutes ces dimensions de l'autonomie professionnelle ou de l'autonomie au travail se retrouvent donc sous une forme ou une autre dans la pratique de la profession enseignante au collégial. On peut en retrouver des traces précises à la fois dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (dorénavant, *Loi sur les collèges*) et dans la convention collective.

Les lieux d'exercice du pouvoir prévus dans la Loi sur les collèges

Depuis leur création, et parce qu'ils ont été pensés sur le modèle de l'enseignement supérieur, les cégeps sont des institutions dans lesquelles on retrouve plusieurs espaces formels au sein desquels les enseignantes et les enseignants, mais également l'ensemble du personnel, peuvent exercer leur pouvoir d'influence. La *Loi sur les collèges* prévoit en effet des dispositions spécifiques s'appliquant au Conseil d'administration (CA) et à la Commission des études (CÉ). La composition et les fonctions de ces instances sont prévues par la loi, mais des précisions sont apportées dans les règlements internes de chacun des collèges.

La CÉ et le CA constituent des espaces d'influence sur toutes les décisions qui appartiennent aux collèges, notamment les politiques institutionnelles touchant à l'évaluation et aux programmes, le plan stratégique et de réussite, ou encore l'ouverture de nouveaux programmes. Selon le type de gestion menée par la direction et leur composition, ces instances auront une importance variable. Par exemple, si une consultation est réellement menée auprès des assemblées syndicales et départementales préalablement, il ne pourrait s'agir que d'une instance de validation. Par contre, s'il existe des dissensions internes, il s'agit alors de lieux d'arbitrage et de décision importants.

Concernant leur composition, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous, alors que le nombre de membres du CA est fixé à dix-sept personnes, dont deux enseignants, le nombre de membres de la CÉ n'est pas spécifié. La composition de la CÉ variera en effet selon le nombre de programmes, les règlements internes et les pratiques locales. À titre d'exemple, le règlement du Cégep de Victoriaville instituant la CÉ prévoit la présence de dix-sept personnes, dont huit enseignantes et enseignants. Parmi ces derniers, trois proviennent des programmes préuniversitaires, un de la formation générale, trois de la formation technique et un ou une de l'École du meuble. Au Cégep de Sainte-Foy, la CÉ compte dix-neuf membres, dont onze professeures et professeurs (cinq sans égard à leur discipline et six responsables de programmes).

TABLEAU 1 Les lieux d'exercice du pouvoir prévus par la *Loi sur les collèges*

	COMMISSION DES ÉTUDES	CONSEIL D'ADMINISTRATION
COMPOSITION	<ul style="list-style-type: none"> • Direction des études (président) • Des membres du personnel du collège responsables de programmes d'études (nommés par le conseil) • Des enseignantes et enseignants et des professionnelles et professionnels, respectivement élus par leurs pairs • Des étudiantes et étudiants du collège 	2 socio-économique 2 entreprises régionales 1 universités 1 commissions scolaires 1 CPMT 2 parents 2 étudiantes ou étudiants 2 enseignants, 1 professionnel et 1 soutien (élus par leurs pairs) DG et DÉ
FONCTIONS	Avis au CA sur : <ul style="list-style-type: none"> • les projets de programmes • les conditions d'admission • le plan stratégique • les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et des programmes 	Établir un plan stratégique (intégrant un plan de réussite) précisant les objectifs et les moyens pour réaliser la mission du collège

Source : *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*

Les représentants enseignants à la CÉ peuvent donc être majoritaires dans certains cas. Cependant, la signification de cette majorité doit être interprétée au regard du mode de nomination de ces personnes. En effet, la loi mentionne que les membres du personnel siégeant à ces instances doivent être élus par leurs pairs, mais ne précise pas de processus. Or, parmi les syndicats de la FEC-CSQ, on peut distinguer trois modes de nominations : 1) les directions organisent les élections au CA et à la CÉ ; 2) les assemblées générales syndicales élisent leurs représentants au CA et parfois à la CÉ ; et 3) un membre de l'exécutif du syndicat local siège au CA et un autre est élu en assemblée générale.

On peut donc comprendre que lorsque les représentantes et représentants des enseignantes et enseignants sont élus en assemblée syndicale, leur légitimité est différente. Le caractère plus individuel de leur représentation lorsque l'élection est organisée par le collège s'affaiblit au profit d'un modèle de représentation plus collectif reposant sur la légitimité de l'assemblée générale. Comme le soulignait le Syndicat des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (SPCSF), il peut s'avérer important de clarifier les rôles lorsqu'il existe une confusion concernant les mandats des enseignantes et des enseignants élus à la Commission des études (SPCSF, 2016).

Les espaces d'autonomie prévus dans la convention collective

Contrairement à la *Loi sur les collèges*, qui prévoit des dispositifs assez larges touchant l'ensemble des catégories de personnel des cégeps, la convention collective est beaucoup plus détaillée et ne vise évidemment que les enseignantes et les enseignants. Les espaces d'autonomie prévus à la convention ciblent trois axes principaux : 1) l'autonomie individuelle liée à la préparation, la prestation et l'évaluation des cours ; 2) l'autonomie collective encadrant les activités des départements et des programmes ; et 3) les pouvoirs accordés au syndicat (voir annexe 1).

Le « Portrait de la profession enseignante » publié en 2008, conjointement par les organisations syndicales et le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC), résumait ainsi cet encadrement :

« Si les activités liées à l'enseignement proprement dit sont des actes professionnels réalisés sur une base individuelle (préparation, prestation, évaluation et encadrement), elles supposent un travail de mise en commun et de concertation entre les membres d'une même discipline, ou d'un même cours à l'intérieur d'une discipline, notamment en ce qui concerne la préparation du plan de cours, le choix des activités visant à soutenir les élèves dans leur apprentissage (encadrement), le choix et la préparation du matériel didactique, la préparation des activités d'évaluation incluant les barèmes et les critères utilisés.

Le travail concerté n'est pas nouveau en soi, mais l'introduction de l'approche par compétences et la gestion locale des programmes ont rendu plus impérative et plus structurée cette dimension collective du travail. »

Enseigner au collégial ... portrait de la profession, p. 31

Les enseignantes et les enseignants de cégep, en plus d'avoir une influence au CA et à la CÉ, disposent donc d'une marge de manœuvre sur les activités éducatives du cégep, soit l'élaboration des programmes (via la détermination des cours liés aux compétences déterminées par le ministre), la prestation et l'évaluation.

C'est bien en ce qui a trait à la prestation d'enseignement que s'exprime surtout l'autonomie professionnelle individuelle des professeures et professeurs qui vont déterminer les moyens à mettre en œuvre. Comme présenté à l'annexe 1, les tâches individuelles sont décrites à l'article 8-3.00 de la convention collective, alors que celles concernant le programme et le département le sont aux articles 4-1.01 à 4-1.14. On peut y lire les fonctions du comité de programme qui regroupe des représentantes et représentants de chacun des départements ou des disciplines y offrant des cours. Le comité de programme est notamment responsable de l'harmonisation pédagogique et du développement du programme ainsi que des balises de l'épreuve synthèse.

C'est toutefois le département qui est au cœur de l'autonomie professionnelle collective des enseignantes et des enseignants de cégep qui sont tenus de participer aux réunions départementales. Outre le fait que les collèges se sont construits autour de cette instance sur le modèle des universités, alors que les comités de programme sont apparus seulement en 1993, c'est bien sur la base des compétences disciplinaires que repose l'expertise professionnelle. C'est d'ailleurs seulement lorsqu'il est question du département que l'autonomie est mentionnée dans la convention : « Dans l'exercice de ses fonctions, l'assemblée départementale jouit d'une autonomie qui se manifeste notamment par la liberté de choisir les moyens qu'elle juge appropriés et qui s'exerce dans la reconnaissance réciproque des responsabilités dévolues au département et au Collège » (clause 4-1.07).¹

La convention collective prévoit notamment que l'assemblée départementale :

- répartit les charges d'enseignement et adopte les plans de cours ;
- définit les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation ;
- effectue des recommandations sur les conditions d'admission ; et
- désigne ses représentantes et représentants aux comités de programme, de sélection et à ceux du Ministère.

Comme le souligne le Syndicat des professeurs du Cégep de Sainte-Foy (SPCSF) : « C'est dans l'étroite association de ces tâches dévolues aux uns et aux autres que peut se vivre pleinement et se réaliser notre autonomie collective » (SPCSF, 2016). Par exemple, la nomination d'un membre du département sur l'un ou l'autre des comités cités ci-dessous aura une grande importance pour l'ensemble du corps enseignant. Même si les représentantes ou les représentants ne sont pas nommés par le département, d'autres comités, comme celui sur le perfectionnement ou sur la santé et sécurité au travail, permettent également une participation.

La clause 2-2.09 prévoit d'ailleurs explicitement que le syndicat est le « seul habilité à désigner les enseignantes et les enseignants sur un comité formé par le collège » sauf s'il existe un autre encadrement législatif le prévoyant. Les assemblées générales sont donc appelées chaque année à élire des personnes sur un grand nombre de comités. Le Syndicat des enseignantes et enseignants du Cégep de Victoriaville doit, par exemple, élire des membres à une douzaine de comités sur des thèmes tels que la conciliation famille-travail, le plan stratégique ou l'utilisation des technologies en enseignement, en plus du Conseil d'administration et de la Commission des études. Enfin, la convention (4-3.00) offre la possibilité au syndicat de demander une rencontre avec la direction sur tout ce qui concerne l'application de la convention. Elle stipule également que le

1. Mentionnons cependant que l'article 2-3.00 fait référence à la « liberté d'enseignement » des enseignantes et des enseignants. Cette dernière peut être définie notamment comme une liberté de transmettre des connaissances définies avec compétence et éthique.

collège doit rencontrer le syndicat avant de prendre des décisions sur la fermeture ou l'ouverture des programmes, des ententes modifiant les structures scolaires, la fixation du calendrier scolaire ainsi que des modifications aux conditions de travail provoquées par des changements au régime pédagogique ou de nouvelles méthodes d'enseignement.

Le contrat de travail des enseignantes et des enseignants de cégep prévoit donc des espaces d'autonomie et d'influence sur une large sphère d'activité des collèges, tant sur le plan pédagogique qu'administratif. Ces derniers sont toutefois limités à la fois par le droit de gérance des collèges, mais également par les pratiques de gestion locales et par les obligations des collèges de se doter d'un ensemble de politiques institutionnelles.

2. Une autonomie à réaffirmer face aux nouveaux modes de gestion

2.1. NOUVEAUX MODES DE GESTION, NOUVEAUX CONTEXTES DE TRAVAIL

Nouvelle gestion publique et nouvelles politiques éducatives

On peut comprendre que, dans un modèle organisationnel d'autogestion, l'autonomie sera très forte, alors que dans une organisation très hiérarchisée, elle sera très faible. Les modèles d'organisation ne sont pas neutres, pas plus que naturels. Les décisions prises localement par les directions ou à l'échelle nationale par le gouvernement ont des impacts sur l'autonomie. Elles ont également des effets sur le type de services fournis comme sur le bien-être, la santé physique et psychologique des personnes qui y œuvrent (Chanlat, 2013).

Le programme de réingénierie de l'État lancée en 2003 par le gouvernement Charest ou celui de l'austérité mené par celui de Philippe Couillard s'inscrivent dans un mouvement néolibéral qui a mis à mal les services publics. Plutôt que de prendre en considération la particularité de ces derniers et du rôle de l'État quant au bien commun, les politiques de « nouvelle gestion publique » (NGP), loin d'être particulières au Québec, s'inspirent du secteur privé considéré plus efficace (Fortier, 2010). On applique alors à l'administration publique et aux établissements scolaires un modèle de marché basé notamment sur la satisfaction de la clientèle, la mise en concurrence, la sous-traitance et l'évaluation des résultats. Ces nouvelles exigences font augmenter la pression sur les employés et les employées du secteur public (eux-mêmes mis en compétition les uns avec les autres) tout en diminuant les ressources disponibles pour améliorer « les résultats ». Il ne faut donc pas s'étonner que le stress lié à la surcharge de travail devienne un enjeu de santé publique voire d'organisation du travail (Parienty, 2005).

Le modèle de la NGP se retrouve très distinctement dans les caractéristiques de ce qui a été qualifié de « nouvelles politiques éducatives » par les chercheurs en éducation. Christian Maroy en identifie ainsi les signes distinctifs :

- autonomie accrue des établissements ;
- standards de résultats à atteindre ;
- dispositifs d'évaluation externe des résultats ;
- contrôle accru du travail enseignant ;
- intensification et complexification du travail ; et
- approche client.

On peut retrouver l'ensemble de ces éléments dans les modifications législatives qui ont touché le réseau collégial depuis les années 90, notamment avec la réforme menée par la ministre libérale Lucienne Robillard en 1993. La réforme Robillard a notamment mis sur pied la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) qui effectuera un « virage » assurance qualité en 2013. Alors que la CÉEC effectuait auparavant des évaluations sur un sujet à la fois dans l'ensemble du réseau (comme sur l'évaluation des apprentissages), elle fonctionne dorénavant par audit auprès des cégeps afin d'évaluer comment ces derniers se dotent d'un système d'assurance qualité. La réforme de 1993 a provoqué de nombreux autres changements ayant à la fois des effets de décentralisation et de standardisation. Alors qu'avant la réforme, des comités nationaux étaient formés pour élaborer les programmes d'études, c'est maintenant le ministre qui est responsable de l'élaboration des programmes d'études par compétences, le choix des « activités d'apprentissage » ou des

cours à arrimer à chaque compétence étant effectué localement. Néanmoins, chaque programme est tenu d'effectuer une épreuve synthèse et l'ensemble de la population étudiante devra réussir l'épreuve uniforme de français.

Les obligations dévolues aux collèges ont également augmenté. En plus des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA), les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes sont apparues en 1993, suivies par les plans stratégiques et de réussite en 2002. Parallèlement à ce double mouvement d'autonomisation des cégeps et d'augmentation du contrôle de leurs activités, les espaces d'influence des enseignantes et des enseignants ont diminué.

Le contenu de la *Loi sur les collèges* présenté précédemment concernant la composition du Conseil d'administration et de la Commission des études a lui aussi été modifié en 1993. D'une part, la majorité des membres du CA a basculé vers les représentants « externes » (constitués d'individus ne faisant pas partie des groupes suivants : le personnel, la direction ou les étudiantes ou les étudiants). Ce basculement a notamment été possible par le retrait d'une place enseignante et par l'ajout de deux personnes des entreprises de la région et de deux titulaires d'un DEC. D'autre part, la Commission des études (CÉ) est venue remplacer une instance datant de la création des cégeps, soit la Commission pédagogique. Cette dernière avait un mandat plus large et il y était même fait référence dans les conventions collectives qui accordaient la majorité aux représentantes et représentants enseignants élus par le syndicat.

Impacts sur l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants

Outre la perte de sièges au sein des instances décisionnelles du collège, qui traduit une baisse de reconnaissance du corps enseignant ainsi que de sa représentation syndicale, les nouveaux encadrements ont eu un impact significatif sur l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants de cégep. La mise sur pied de l'approche programme et de l'approche par compétences a accru les obligations locales. Les comités de programme sont venus se superposer aux comités départementaux, des politiques locales ont encadré l'activité de ces nouvelles instances et des plans de réussite incluant des cibles à atteindre ont dû être élaborés. Enfin, en plus des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui prévoient les critères généraux d'évaluation des étudiantes et des étudiants, les départements doivent également produire leur propre politique d'évaluation des apprentissages. Au final, les enseignantes et les enseignants qui offrent les mêmes cours doivent, en plus de leur plan de cours, s'entendre pour produire des plans-cadres ... qui respectent eux-mêmes les devis des programmes par compétences élaborés par le ministère! Ces plans-cadres précisent notamment les cibles de formations, les critères de performance, les méthodes pédagogiques à privilégier ou encore les contenus essentiels à enseigner.

L'ensemble de ces textes encadre donc fortement le travail enseignant. Des décisions arbitrales, qui leur ont été défavorables, ont d'ailleurs montré le poids de ces dispositifs dans des cas où les plaignants contestaient l'obligation de reprendre un cours (sentence arbitrale 8407) ou de rendre obligatoire un examen de reprise (sentence arbitrale 8139). Dans le cas de cette dernière sentence, l'arbitre déclarait que : « Le fait de rendre obligatoire l'examen de reprise [...] ne va pas à l'encontre de l'autonomie [...] S'il est vrai que l'enseignant jouit d'une certaine autonomie dans le choix des moyens, cette autonomie selon la clause 8-4.03 doit s'exercer dans le respect et dans le cadre de structures existantes ainsi que dans la reconnaissance réciproque des responsabilités dévolues aux enseignants et au collège qui a notamment l'obligation de déterminer les orientations et les priorités institutionnelles ». Cela démontre l'importance d'utiliser pleinement les lieux d'influence lorsqu'il y a consultation des départements ou de la Commission des études sur la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages ou la politique institutionnelle d'évaluation des programmes ou les plans stratégiques et de réussite.

Comme l'ont fait Lessard (2009) ou Perrenoud (2002), ce type de transformations provoque certaines interrogations quant à l'évolution de l'autonomie professionnelle enseignante. Est-ce qu'il y a eu « professionnalisation » ou « déprofessionnalisation » ?

En ce qui concerne la professionnalisation des enseignantes et des enseignants de cégep, la décentralisation dans la mise en œuvre des programmes par compétences s'est traduite par une forme d'autonomie professionnelle collective prescrite à exercer au sein du comité de programme. Elle existait toutefois auparavant, mais sous une autre forme non imposée et basée sur les disciplines. Avant 1993, des comités nationaux constitués de représentantes et de représentants de l'ensemble des disciplines se regroupaient pour élaborer les programmes d'études. La multiplication des activités de formation pédagogiques au sein du réseau et le maintien des fonctions départementales vont également dans le sens d'une professionnalisation.

Par contre, l'augmentation des encadrements et obligations institutionnels pourrait, quant à elle, davantage s'inscrire dans un mouvement de « déprofessionnalisation ». En effet, certains critères de professionnalisation proposés par Perrenoud précédemment, dont ceux liés à la latitude décisionnelle face aux prescriptions de l'employeur, ont été mis à mal par ces nouvelles dispositions. Les demandes patronales en période de négociation vont également dans ce sens. Ces dernières visaient par exemple à limiter les fonctions départementales, à donner le pouvoir aux directions de nommer les coordonnatrices ou les coordonnateurs des départements et des programmes ou à davantage contrôler les périodes de disponibilité des professeures et professeurs. L'évolution de la convention collective, notamment les obligations apparues en 2005 liées aux « 173 heures » (clause 8-3.02), confirme ce mouvement. Cette disposition, visant l'autonomie individuelle, est venue préciser les activités pédagogiques et de concertation inhérentes à la vie des programmes qui devaient être intégrées dans la tâche.

À cette augmentation des contraintes entourant le travail enseignant, il faut ajouter l'augmentation de la pression provoquée par l'approche client (multiplication des activités de recrutement et de promotion ou modification des processus de gestion des litiges pédagogiques incluant parfois les parents), par la croissance des étudiantes et des étudiants en difficulté ainsi que par la diminution des ressources disponibles notamment en région. Au contexte particulier d'exercice de la profession se sont donc ajoutés de nouveaux modes de gestion et de nouvelles politiques éducatives mettant ainsi à mal une autonomie professionnelle qu'il faudra renforcer.

2.2 LES ENJEUX ACTUELS

Renforcer les lieux d'influence décisionnelle

Le portrait dressé précédemment présente l'évolution générale du cadre dans lequel les cégeps fonctionnent. L'influence de ces changements sur la pratique enseignante peut bien sûr varier d'un cégep à l'autre, et même d'un département à l'autre dans un même établissement. Chaque lieu de travail a sa propre culture organisationnelle qui sera influencée différemment par les changements. Les différences dans la composition et la nomination des représentants enseignants à la CÉ et au CA, présentées précédemment, l'ont bien illustré. On peut toutefois tenter de catégoriser deux grands modèles de gestion : un modèle bureaucratique et hiérarchisé et un modèle plus participatif, beaucoup plus favorable à l'autonomie professionnelle.

TABLEAU 2 Deux modèles de gestion en éducation

MODÈLE BUREAUCRATIQUE HIÉRARCHISÉ	MODÈLE PROFESSIONNEL PARTICIPATIF
Mise en avant de l'autorité de la direction	La direction instaure une culture de collaboration
Accroissement de l'administration plutôt que du personnel « terrain »	L'administration appuie les enseignantes et enseignants
Standardisation importante des pratiques et multiplication des règlements	L'accent est mis sur les besoins plutôt que sur les règlements
Développement professionnel et collégialité peu importants	Le développement professionnel et le travail en collégialité sont importants
Initiative individuelle découragée	Les différentes approches sont valorisées
Enseignantes et enseignants considérés comme des exécutants	Enseignantes et enseignants considérés comme des professionnels
Conditions de travail remises en question	La charge de travail et la satisfaction des employées et employés sont considérées
Le parcours individuel des étudiantes et étudiants est prioritaire (vision marchande de l'éducation)	Les étudiantes et étudiants sont préparés à jouer un rôle de citoyen actif (vision humaniste de l'éducation)

Source : inspiré de Ladouceur, 2010, p. 13-14 et Conseil des collèges, 1983.

Comme il est possible de le constater, plusieurs aspects des récentes réformes, notamment le développement de nouvelles politiques institutionnelles ou la diminution du nombre de représentantes et représentants enseignants dans des instances de consultation, s'inscrivent dans le modèle hiérarchique. Plusieurs syndicats reconnaîtront également le style de gestion de leur direction dans ce modèle. Enfin, autre signe du renforcement de ce modèle, entre 2006 et 2013, la proportion des cadres, des gérants et des professionnels au sein des cégeps a augmenté plus rapidement que celle des enseignantes et des enseignants. Selon des données recueillies par l'Institut de recherche en économie contemporaine (IRÉC), alors que le personnel enseignant a augmenté de 11 %, le personnel cadre et de gérance a augmenté de 19 % et les professionnelles et professionnels de 30 % (voir annexe 1) (Dupont, 2016).

Outre le cadre légal, le travail réel et le degré d'autonomie vécue peuvent être différents d'un professeur à l'autre, selon le type de gestion locale. Afin de promouvoir plus d'autonomie professionnelle, un modèle de gestion plus participatif devrait être mis de l'avant. Au sein de ce dernier, les rôles de l'assemblée syndicale, mais également ceux des représentantes et représentants du corps professoral au sein des multiples comités, pourraient être précisés afin de renforcer leur légitimité et favoriser cette participation.

Réaffirmer l'importance de la liberté académique et de la collégialité

Si la mise en place d'un modèle de gestion plus participatif permet effectivement de favoriser l'autonomie professionnelle, cela n'est toutefois pas suffisant. Plusieurs s'interrogent en effet sur la pertinence d'assister à des rencontres dont la prise en compte des décisions n'est pas systématique. Renforcer le pouvoir et clarifier les processus de prise de décisions pourraient, dans un premier temps, favoriser la participation. De plus, des éléments contextuels viennent nuire à la participation individuelle ou collective. Le renouvellement important du corps professoral au cours des dernières années a pu, par exemple, entraîner une perte de connaissances sur les pratiques existantes. La mise en œuvre de l'approche programme a, quant à elle, brouillé les cartes entre le lieu privilégié et naturel d'autonomie professionnelle qu'est le département et le nouveau comité

de programme. Les directions et le ministère agissent davantage pour mettre de l'avant le comité de programme, alors que les enseignantes et les enseignants continuent de reconnaître davantage le département comme lieu d'appartenance.

Toutefois, c'est sans doute l'alourdissement de la charge de travail, provoqué notamment par la réforme Robillard, par les nouvelles technologies et par la croissance de la population étudiante avec des besoins particuliers, qui doit être ciblé. Lorsque l'on peine à remplir sa charge individuelle de travail dans le temps prescrit, il devient de plus en plus difficile de s'investir dans des espaces collectifs de prise de décisions. Ce constat s'applique à toutes et à tous en ce qui a trait à la participation aux instances départementales ou syndicales, mais il s'applique aussi aux représentantes et aux représentants départementaux ou syndicaux au sein des divers comités ou instances. Cet enjeu est d'autant plus crucial lorsque l'on souhaite valoriser l'autonomie professionnelle via un mode de gestion plus participatif, car le nombre de comités et de réunions risque de s'accroître.

Plusieurs pistes peuvent être mises de l'avant pour favoriser cette participation comme cela a été le cas lors de la dernière ronde de négociation. Il est tout d'abord nécessaire de reconnaître la liberté académique dont doivent jouir les enseignantes et les enseignants dans la prestation de leurs cours. Cette reconnaissance de l'autonomie individuelle vise particulièrement la détermination des savoirs à enseigner et des approches pédagogiques à utiliser. Comme présenté dans l'encadré ci-dessous, l'Alliance des syndicats des professeures et des professeurs de cégep (ASPPC) a proposé d'ajouter une annexe sur ce thème dans la convention collective.

**Proposition d'annexe sur la reconnaissance de la liberté académique
des enseignantes et des enseignants (Alliance des syndicats des professeures
et des professeurs de cégep ASPPC – 2015)**

Les enseignantes et les enseignants de cégep, en tant que membres d'établissements d'enseignement supérieur, doivent pouvoir contribuer à la diffusion des savoirs et des idées et ainsi jouir des libertés académiques leur permettant d'exercer leurs fonctions.

La liberté académique permet aux enseignantes et aux enseignants :

- de déterminer les savoirs à enseigner ;
- de déterminer les approches pédagogiques ;
- d'exercer un jugement critique sur la société, les institutions, les dogmes et les opinions.

La liberté académique doit s'exercer avec professionnalisme et avec la rigueur intellectuelle nécessaire à l'égard des contenus disciplinaires, des normes et des méthodes d'enseignement.

La liberté académique doit aussi s'exercer dans une perspective de complémentarité avec les autres lieux d'échanges professoraux tels que les départements et les comités de programme.

Afin de renforcer l'autonomie individuelle, il a également été demandé en négociation de mieux reconnaître l'autonomie collective en augmentant le pouvoir des instances décisionnelles auxquelles les enseignantes et les enseignants sont invités à participer. Pour atteindre cet objectif, le comité de négociation a proposé que la convention collective contienne une clause faisant mention de la Commission des études dans la convention collective afin que les enseignantes et les enseignants y soient majoritaires et nommés par leurs pairs en fonction des règles syndicales. La possibilité pour les départements d'y donner leur avis était également soulignée. Ces demandes, qui auraient eu des impacts différents d'un cégep à l'autre compte tenu des réalités locales, s'inspiraient du modèle existant auparavant avec la Commission pédagogique. Le comité de

négociation syndicale a aussi tenté d'ajouter un rôle important aux rencontres collège syndicat (RCS) prévues à la convention, soit que le collège devrait convenir d'une entente avec le syndicat lorsqu'une activité pédagogique qui relève de l'unité d'accréditation est visée pour être confiée à un tiers. Cette dernière demande visait notamment le développement de nouveaux modèles d'enseignement basés sur la formation à distance. Si la ronde de négociation de 2015 s'est conclue positivement en ce qui concerne la reconnaissance salariale de la profession enseignante au collégial, les demandes concernant l'autonomie professionnelle n'ont pas connu le même succès. Voilà pourquoi il est nécessaire de poursuivre nos actions d'ici la prochaine négociation qui aura lieu seulement en 2020. C'est cette voie qu'a d'ailleurs commencé à emprunter le Syndicat du personnel enseignant du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé (SPECGIG) en proposant l'adoption d'une politique institutionnelle sur la reconnaissance et le développement de l'autonomie professionnelle en réaction à la volonté de la direction de mettre sur pied un nouveau programme d'évaluation de l'enseignement (Larochelle, 2015).

Conclusion

De l'autonomie prescrite par l'employeur à l'autonomie « gagnée » par les syndicats en passant par celle reconnue comme faisant partie intégrante d'une profession, l'autonomie professionnelle peut référer à différentes dimensions. La recherche d'autonomie au travail contre le contrôle arbitraire d'un employeur est en effet un des fondements de nombreuses luttes syndicales qui ont permis aux collectifs de travail d'avoir une influence sur la détermination de leurs horaires, par exemple. Plus récemment, les employeurs semblent utiliser la notion d'autonomie afin de déléguer des tâches et des responsabilités à des équipes de travail. Cette approche n'est pas sans provoquer certaines tensions entre collègues surtout qu'elle est souvent mise en œuvre en demandant de faire plus avec moins. Enfin, la dimension davantage liée à l'expertise professionnelle d'un groupe peut être considérée comme un processus qui mène ou non au statut de profession.

En ce qui concerne spécifiquement les enseignantes et les enseignants de cégep, on a pu constater que la convention collective contient plusieurs dispositions qui mettent de l'avant l'autonomie professionnelle. D'un point de vue individuel, la préparation, la prestation et l'évaluation des cours relèvent bien de chaque enseignantes et enseignants. Toutefois, cela s'accompagne d'une autonomie collective qui s'exerce surtout au sein des départements qui ont des fonctions liées notamment aux conditions d'admission des étudiantes et des étudiants ou aux méthodes pédagogiques. Le rôle de représentation collective du syndicat est également prévu dans plusieurs clauses. De plus, la *Loi sur les collèges* contient des articles qui permettent au personnel des cégeps de participer aux instances décisionnelles que sont le Conseil d'administration et la Commission des études. Toutefois, dans ces deux cas, la place et le rôle du corps enseignant varient d'un cégep à l'autre.

Ces constats sur les espaces d'autonomie existants cachent cependant plusieurs transformations qui les ont mis à mal. D'une part, plusieurs changements législatifs et réglementaires sont venus augmenter les attentes de résultats (en termes de réussite) et le contrôle (l'assurance qualité) envers le travail enseignant tout en augmentant certains espaces d'autonomie collective mais de manière prescrite. D'autre part, la valorisation de modes de gestion issus du secteur privé a, dans certains cas, restreint les possibilités de participation et de consultation tout en augmentant la charge de travail.

L'évolution du contexte d'exercice de la profession enseignante au collégial nous invite donc à conclure, que malgré certains gains, la trajectoire de l'autonomie professionnelle n'est pas linéaire. Il s'avère donc nécessaire de renforcer plusieurs espaces d'influence et de réaffirmer le rôle central du travail en collégialité dans les cégeps. Car, finalement, renforcement de l'autonomie professionnelle et reconnaissance accrue de la profession enseignante au collégial vont de pair.

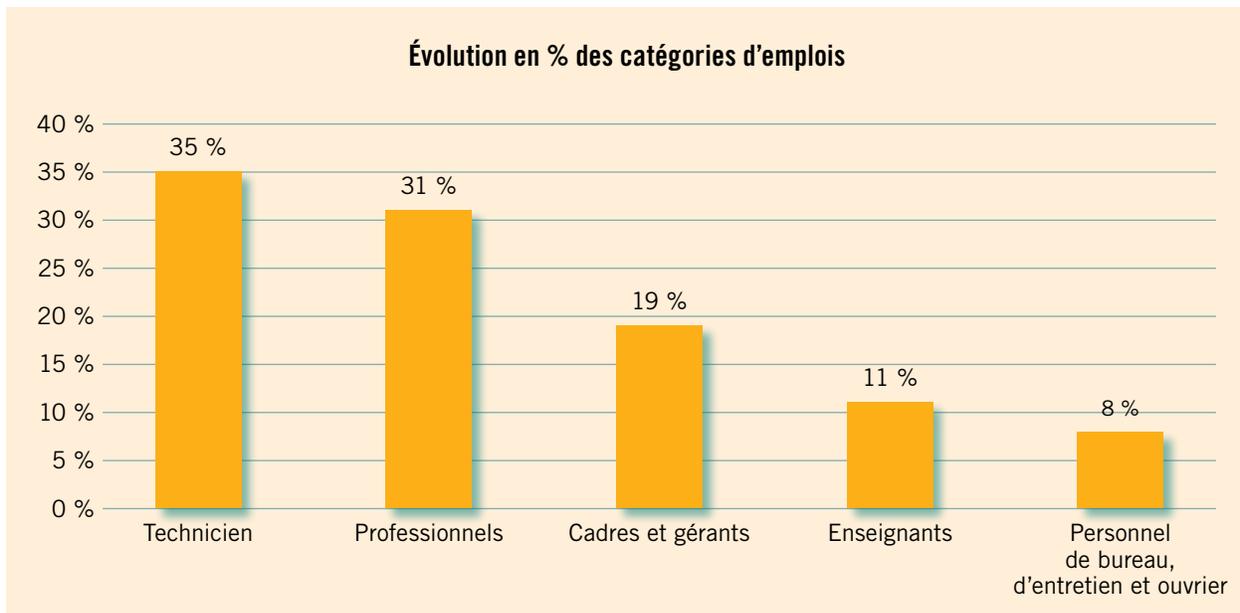
Bibliographie

- Barel Yvan, Frédéric Salladarre et Sandrine Fremeaux, 2009, « Autonomie du salarié et intention de départ », *Revue des sciences de la gestion*, no 237-238, p.27-34.
- Comité paritaire CPNC, FAC, FEC, FNEEQ, 2008, *Enseigner au collégial ... Portrait de la profession*, Comité patronal de négociation des collèges (CPNC), 73 pages.
- Conseil des collèges, 1983, *Le partage du pouvoir dans les cégeps. Le rôle du conseil d'administration*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Deneault Alain, 2013, *Gouvernance. Le management totalitaire*, Montréal, Lux éditeur.
- Dupont Davis, 2016, « Compressions dans les cégeps : vers un réseau à deux vitesses? », *Institut de recherche en économie contemporaine (IREC)*, 55 pages.
- Doray Pierre et Christian Maroy, 2008, « Les nouvelles politiques d'éducation et de formation », *Sociologie et sociétés*, vol. XL, no 1.
- Fortier Isabelle, 2010, « La modernisation de l'État québécois : la gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, no 2, p. 35-50.
- Gagnon Mélanie, 2015, *La collégialité et la gestion. S'organiser... se faire organiser*, Fédération québécoise des professeurs et professeurs d'université (FQPPU), 34 pages.
- Ladouceur Pauline, 2010, *Autonomie professionnelle : recension des écrits*, Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), 61 pages.
- Larochelle, Magalie, 2015, « Vers une réappropriation de notre profession! », *Enjeu express*, Bulletin d'information de la FEC-CSQ, Vol.9, no 2, p.5.
- Lessard Claude, 2009, « Autonomie professionnelle et régulation de l'éducation : une évolution problématique », *Options CSQ*, no 2, p.214-228.
- Maroy Christian, 2002, *Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 30, p.41-50.
- Meirieu Philippe (dir.), 2014, *Enseigner : un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, Cahiers pédagogiques, esf éditeur.
- Molénat Xavier, 2008, « Le stress au travail », *Sciences humaines*, Grand dossier – Malaise au travail – no 12. Disponible en ligne à l'adresse suivante : scienceshumaines.com/le-stress-au-travail_fr_22731.html (page consultée le 4 avril 2016).
- Mukamurera Joséphine et Diena Aminata, 2009, *L'autonomie professionnelle des enseignants : un espace à définir et à conquérir?*, bulletin du CRIESE, juin. Disponible en ligne à l'adresse suivante : criese.ca/Editos/edito_juin_2009.htm (page consultée le 16 janvier 2016).
- Parienty Arnaud, 2005, « L'organisation du travail a-t-elle vraiment changé? », *Alternatives économiques*, no 238.
- Pelletier Martin, 2016, « Du jugement raisonnable », *La Riposte*, bulletin d'informations du Syndicat des enseignantes et enseignants du Cégep de Rimouski, vol.36, no.13, 24 mars, p.3-4.
- Perrenoud Philippe, 2000, « L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme? », *Cahiers pédagogiques*, no 384, p.14-19.
- Perrenoud Philippe, 2010, « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle », *Recherche en éducation*, no 8, p.121-126.
- Syndicat des professeurs du cégep de Sainte-Foy, 2016, « La vie départementale, entre autonomie collective et individuelle », *L'Hebdo syndical*, 17 février.
- Syndicat des professeurs du cégep de Sainte-Foy, 2016, « Comme profs, quels sont nos lieux consultatifs et décisionnels? », *L'Hebdo syndical*, 22 février.
- Syndicat des professeurs du cégep de Sainte-Foy, 2016, « Le département : premier lieu d'exercice de notre autonomie collective », *L'Hebdo syndical*, 29 février.

Annexe 1 – Les espaces individuel et collectif d'autonomie professionnelle – droits et obligations prévus à la convention collective

	DROITS ET OBLIGATIONS (EXTRAIT)	CLAUSES
TÂCHES INDIVIDUELLES	<p>Volet 1 – Toutes et tous</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparation, prestation et évaluation des cours • Participation aux journées pédagogiques et aux rencontres départementales • Activités pédagogiques (formation, assistance professionnelle ou développement institutionnel) – 173 h <p>Volet 2 – Après consentement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement, implantation et évaluation de programme • Perfectionnement, recyclage, stages, recherche, etc. 	8-3.00
COMITÉ DE PROGRAMME	<p>Composition déterminée par le Collège, mais les enseignantes et enseignants de la formation spécifique sont majoritaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualité et harmonisation pédagogiques du programme et intégration des apprentissages • Développement, implantation et évaluation du programme • Balise de l'épreuve synthèse • Régie interne, plan de travail et rapport annuel 	4-1.01 à 4-1.04
DÉPARTEMENT	<p>Autonomie dans l'exercice des fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avis aux comités de programme • Désignation aux comités de programme, de sélection et ceux du Ministère • Répartir les charges d'enseignement et adopter les plans de cours • Définition des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation • Recommandations sur les conditions d'admission • Plan annuel, prévisions budgétaires et régie interne 	4-1.05 à 4-1.14
SYNDICAT	<ul style="list-style-type: none"> • Seul habilité à désigner les enseignantes et enseignants sur un comité formé par le collège (sauf si encadrement législatif autre) • Rencontre collège syndicat avant décision sur : <ul style="list-style-type: none"> – des ententes modifiant les structures scolaires, – la fermeture ou l'ouverture de programmes, – la fixation du calendrier scolaire, – les modifications aux conditions de travail provoquées par des modifications au régime pédagogique ou de nouvelles méthodes d'enseignement. 	2-2.09 4-3.00

Annexe 2 – Évolution relative du personnel du réseau collégial public 2006-2012



CATÉGORIE	2006-2007	2012-2013	ÉVOLUTION
CADRES ET GÉRANTS	1057	1259	19 %
PROFESSIONNELS	1941	2540	31 %
ENSEIGNANTS	18 224	20 140	11 %
TECHNICIENS	5424	7337	35 %
PERSONNEL DE BUREAU, D'ENTRETIEN ET OUVRIER	7372	7966	8 %
TOTAL	34 018	39 242	

Source : Institut de la statistique du Québec (ISQ), dans David Dupont, Compression dans les cégeps, Institut de recherche en économie contemporaine (IREC), mars 2016.

Suivez-nous sur Facebook

 facebook.com/feccsq
facebook.com/lacsq

 twitter.com/csq_centrale

Pour mieux connaître la FEC et la CSQ,
rendez-vous sur les sites Internet

 fec.lacsq.org
lacsq.org



Téléphone : 1 800 465-0897
Courriel : fec@csq.qc.net

**Bois-de-Boulogne, Drummondville, Gaspé, Gérald-Godin, Îles-de-la-Madeleine,
IMQ, Lennoxville, Matane, Rimouski, Rivière-du-Loup, Sainte-Foy, Sorel-Tracy, Victoriaville**