

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION DES PROBLÉMATIQUE DE RÔLE CHEZ LES
COORDONNATEURS DANS LES DÉPARTEMENTS DE SOINS INFIRMIERS
DANS LES CÉGEPS

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
ALAIN HUOT

NOVEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Pascale pour sa patience et son amour infini

*À Alexandre, Charles-Antoine et Ariane
qui découvrent le monde, chacun à leur façon*

*Parce qu'être récipiendaire d'un diplôme de doctorat est un acte individuel,
mais que la rédaction d'une thèse est une activité collective à grand déploiement...*

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à toutes ces personnes qui ont participé à la recherche, car sans eux, la compréhension de phénomène aurait été impossible.

Je remercie Marjolaine St-Pierre, professeure et directrice de recherche, pour son encadrement et ses conseils apportés tout au long de ma démarche doctorale.

Je remercie Louise Ménard, professeure et co-directrice de recherche, pour son accompagnement, son dévouement, son soutien et son expertise du milieu collégial.

Je remercie mes trois enfants : d'abord Alexandre qui m'incite à utiliser un vocabulaire précis et varié; puis Charles-Antoine qui est en apprentissage de la lecture me rappelant combien il est plus facile d'écrire que de lire, et enfin Ariane qui me ramène les pieds sur terre quand vient le temps d'aller faire dodo...

Finalement, j'adresse une reconnaissance infinie à Pascale, mon amie et mon épouse, pour sa patience, son soutien et son amour inconditionnel, ainsi que pour tous ses petits commentaires qui ont permis d'améliorer autant ce travail que ma propre personne...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Tâche, fonction et rôle.....	5
1.2 Rôles spécifiques des directeurs d'établissements scolaires et des coordonnateurs départementaux.....	6
1.3 Importance de définir globalement le rôle des gestionnaire en éducation	12
1.4 Importance de l'étude du rôle des coordonnateurs départementaux de cégep	13
1.4.1 Manque de définition du rôle formel.....	14
1.4.2 Manque de données quant au rôle informel	16
1.5 Contribution de différents acteurs dans la détermination des rôles formel et informel du coordonnateur départemental	17
1.5.1 Certains acteurs politiques du milieu de l'éducation.....	18
1.5.2 Certains acteurs du milieu collégial	18
1.5.3 Les acteurs du milieu de la santé.....	19
1.6 Perception des rôles de coordonnateur départemental	20
1.6.1 Mouvance et évolution du poste de coordonnateur.....	20
1.6.2 Certaines tensions entre les différents acteurs.....	22
1.6.3 Impacts de la perception des tensions et du conflit de rôle pour le coordonnateur départemental	28
1.7 Qualifications et compétences professionnelles du coordonnateur.....	28
1.8 Niveau contextuel.....	30
1.8.1 Contexte politique	30
1.8.2 Contexte économique.....	32
1.8.3 Contexte social	33

1.8.4	Contexte légal.....	34
1.9	Niveau organisationnel.....	35
1.9.1	Le réseau collégial.....	35
1.9.2	Le cégep en tant qu'organisation.....	36
1.9.3	Le département : unité centrale de la vie des enseignants.....	39
1.10	Niveau individuel.....	41
1.10.1	Les coordonnateurs.....	41
1.10.2	Contexte particulier de la coordination départementale de soins infirmiers.....	43
1.11	Questions de recherche.....	47
1.12	Pertinence de la recherche.....	47
	CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	51
2.1	Définitions terminologiques brèves.....	51
2.2	Le rôle.....	53
2.2.2	Historique et origine du rôle.....	53
2.2.3	Concept de rôle.....	54
2.3	La théorie des rôles.....	56
2.3.1	Les épisodes de rôle.....	60
2.3.2	Acquisition du rôle.....	64
2.3.3	Définition opérationnelle des rôles.....	64
2.3.4	Impacts du rôle.....	65
2.4	Les problématiques de rôles.....	66
2.4.1	Ambiguïté de rôle.....	67
2.4.2	Conflit de rôle.....	70
2.4.3	Surcharge de rôle.....	75
2.4.4	Impacts et conséquences des problématiques de rôle.....	76
2.5	La perception.....	77
2.6	Stratégies d'ajustement.....	79
2.7	Caractéristiques du système de constellation de rôle.....	85
2.8	Concept de coordination et concept de rôle du coordonnateur.....	87

2.8.1	Définition opérationnelle de la coordination.....	89
2.9	Conceptions des organisations.....	89
2.9.1	Mode de gestion centré sur les besoins humains.....	90
2.9.2	Modèle de gestion : la gestion par les pairs et la collégialité dans le département.....	94
2.10	Processus managériaux.....	97
2.11	Les analyses stratégique et systémique comme angle de vision.....	98
2.12	Synthèse de la recension des écrits.....	102
2.13	Objectifs de recherche.....	105
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		108
3.1	Méthodologie mixte.....	108
3.2	Les sujets de l'étude.....	110
3.3	Collecte de données.....	114
3.3.1	La fiche de données sociodémographiques.....	114
3.3.2	L'entrevue individuelle semi-dirigée.....	116
3.3.3	Le questionnaire.....	120
3.4	Traitement des données.....	122
3.4.1	Codage mixte des données.....	123
3.4.2	Analyse inter-sites des données.....	126
3.4.3	Indices de validité.....	127
3.5	Considérations éthiques.....	129
3.6	Limites de la recherche.....	130
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		131
4.1	L'entrée en fonction à la coordination : éléments clés.....	133
4.2	Représentations de la structure hiérarchique.....	135
4.3	La coordination des départements dans les collèges.....	140
4.3.1	Dans le collège 1.....	140
4.3.2	Dans le collège 2.....	155
4.3.3	Dans le collège 3.....	172
4.3.4	Dans le collège 4.....	181

4.3.5	Dans le collège 5	195
4.4	Les résultats du questionnaire	207
CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		210
5.1	Les problématiques de rôle	211
5.1.1	Problématique de rôle : l'ambiguïté de rôle	211
5.1.2	Problématique de rôle : surcharge de rôle	216
5.1.3	Problématique de rôle : le conflit de rôle	220
5.1.4	Problématique de rôle : synthèse.....	224
5.2	Conséquences des problématiques de rôle	227
5.2.1	Impacts des problématiques de rôle	228
5.2.2	Stratégies d'ajustement des coordonnatrices.....	229
5.2.3	Caractéristiques du système	235
5.3	Perspectives managériales.....	243
5.3.1	Conception de l'organisation et mode de gestion.....	243
5.3.2	Une analyse stratégique et systémique du département	246
5.4	Prospectives.....	247
5.4.1	Des pistes solutions proposées	248
5.4.2	Des limites d'interprétation	250
5.4.3	Des pistes de recherche	251
CONCLUSION		252
APPENDICE A : LE DÉPARTEMENT		255
APPENDICE B : LA COORDINATION.....		263
APPENDICE C : LISTE DES ORGANIGRAMMES DES COLLÈGES CONSULTÉS.....		267
APPENDICE D : LISTE DES RÉSULTATS DE RECHERCHE DE LA RECENSION DES ÉCRITS		270
APPENDICE E : APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM.....		271
APPENDICE F : FORMULAIRE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT ...		273
APPENDICE G : FICHE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES		277
APPENDICE H : GUIDES D'ENTREVUE COMPARÉS		278

APPENDICE I : QUESTIONNAIRE RHL	285
APPENDICE J : SOMMAIRE DU SONDAGE RÉALISÉ POUR LE COMPTE DE L'AEESICQ	286
APPENDICE K : LA CONVENTION COLLECTIVE FNEEQ 2010-2015	288
RÉFÉRENCES.....	296

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Relations entre les acteurs définissant le rôle de coordonnateur.....	27
1.2	Niveaux de regard de la problématique.....	31
1.3	Organigramme illustrant la structure verticale et horizontale d'un collègue.....	38
1.4	Organigramme départemental selon une structure horizontale (Huot, 2009a).....	38
1.5	Interactions au quotidien entre le coordonnateur en soins infirmiers et les acteurs de son milieu.	45
2.1	Les dimensions conditionnant les comportements dans les organisations (Savoie et Forget, 1983, p. 123).....	57
2.2	Le modèle de rôle de Kahn et al. (1964, p. 30) traduit dans Savoie et Forget (1983, p. 136).	58
2.3	Modèle d'épisode de rôle, adapté de Kahn (1964), Savoie et Forget (1983) et Beauchamp (1987).....	63
2.4	Les natures de l'ambiguïté de rôle : adaptation des théories de Kahn et al. (1964) et Savoie et Forget (1983).	68
2.5	Les natures de conflits de rôle : adaptation de la théorie de Kahn et al. (1964) et Savoie et Forget (1983).	72

2.6	Manifestations des conflits intrapersonnels, interpersonnels et extrapersonnels : adapté de Savoie et Forget (1983).....	74
2.7	Manifestations des conflits organisationnels.....	75
2.8	Modèle d'ajustement résolutoire aux conflits de rôle, adapté de Grima (2004, p. 54).	84
2.9	Caractéristiques pouvant avoir un impact sur les problématiques de rôle, adapté de Royal (2007, p. 46).....	86
2.10	Intégration des caractéristiques du système dans le schéma d'épisode de rôle.....	87
2.11	Représentation schématique des composantes du modèle CBH, adapté de Brassard, (1996, p. 230).	93
2.12	Charpente théorique de la recherche.	101
4.1	Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle A	136
4.2	Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle B.....	137
4.3	Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle C.....	137
4.4	Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle D	138
4.5	Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle E.....	138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Comparaison du degré de formalisation du rôle des CD au collégial et des directeurs d'établissements scolaires.....	12
1.2	Données relatives au statut de coordonnateur départemental selon l'année de signature de la convention collective	22
1.3	Particularités des 19 départements : l'exemple d'un cégep.....	44
2.1	Mécanismes d'ajustement des problèmes de rôle (adapté de Savoie et Forget, 1983, p. 154).....	81
2.2	Systèmes de résolution des problèmes de rôle (Savoie et Forget, 1983, p. 155).....	82
2.3	Typologie des stratégies d'ajustement selon Latack et Havlovic (1992), dans Royal (2007, p. 77).....	83
2.4	Comparaison des caractéristiques de l'approche CBH (Brassard, 1996 , p. 432-445) et celles des départements de cégeps	91
2.5	Comparaison des éléments de la définition de la collégialité (Koffi, 1998) et de la convention collective (CPNC, 2005a).....	96
3.1	Catégories de collèges selon l'effectif étudiant.....	111
3.2	Répartition des sujets selon le collège.....	112

3.3	Synthèse des données relatives aux composantes du rôle recueillies selon les sujets.....	113
3.4	Caractéristiques sociodémographiques des sujets	116
3.5	Instrumentation utilisée selon le sujet	121
3.6	Phases du codage mixte (adapté de Van der Maren, (1996, p. 437))	125
3.7	Rubriques et catégories utilisées pour la codification	128
4.1	Explication des codes de répondants.....	132
4.2	Représentation hiérarchique selon les acteurs.....	139
4.3	Résultats du questionnaire RHL selon le sujet.....	208
4.4	Niveau d'ambiguïté de rôle, d'après les résultats du questionnaire RHL.....	208
4.5	Niveau de conflit de rôle, d'après les résultats du questionnaire RHL.....	209
5.1	Classification des stratégies d'ajustement personnelles utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992).....	231
5.2	Classification des stratégies d'ajustement organisationnelles utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992).....	233

5.3	Classification des stratégies d'ajustement politiques utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992).....	234
5.4	Répartition des caractéristiques personnelles selon les collègues.....	237
5.5	Répartition des caractéristiques interpersonnelles selon les collègues.....	239
5.6	Répartition des caractéristiques organisationnelles selon les collègues.....	240
5.7	Caractéristiques composant le profil des coordonnatrices	242

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
ACCQ	Association des cadres des collèges du Québec
ADERAE	Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation
ADRLSSS	Agences de développement de réseaux locaux de santé et services sociaux (créés en juin 2004, au nombre de 95)
AEESICQ	Association des enseignantes et enseignants de soins infirmiers du Québec
ASSS	Agence de santé et services sociaux (au nombre de 18, chapeautent les ADRLSSS)
CBH	Approche de gestion centrée sur les besoins humains
CD	Coordonnateur départemental
CDSI	Coordonnateur départemental de soins infirmiers
CH	Centre hospitalier
CHSLD	Centre d'hébergement et de soins de longue durée
CFP	Centre de formation professionnelle
CI	Charge individuelle : unité de mesure de la tâche enseignante
CLSC	Centre local de services communautaires
CPNC	Comité patronal de négociation des collèges
CRS	Chargé de responsabilité spécifique (coordonnateur ayant des responsabilités autres que celle du département)
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation

CSSS	Centre de santé et de services sociaux né de la fusion de CLSC, CHSLD et, dans la majorité des cas, d'un centre hospitalier (depuis 2004)
DÉ	Direction/directeur des études
DEC-BAC	La formule DEC/BAC résulte d'une entente entre une université et un cégep. L'université reconnaît des acquis du programme du collégial pour l'équivalent d'une année d'étude universitaire et dans certaines cas d'une année d'étude collégiale. Cela permet d'obtenir, généralement en quatre ou cinq années d'études, une double diplomation. Arrimage entre un diplôme d'études collégiales (DEC) du secteur technique et un baccalauréat (BAC) d'un domaine d'études correspondant. Dans le cas des soins infirmiers, cet arrimage fait en sorte que la durée totale du parcours est écourtée d'une année soit cinq ans)(Pelletier, 2010)
EMDSI	Enseignants membres du département de soins infirmiers
ETC	Équivalent temps complet : unité de mesure du nombre d'enseignants
FAC	Fédération autonome du collégial (association syndicale dissoute)
FEC	Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (association syndicale)
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (association syndicale principale)
MED	Mis en disponibilité : statut d'un enseignant permanent sans tâche d'enseignement pour une période donnée
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (depuis le 18-02-2005)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant le 18-02-2005)
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (resp. de l'enseignement collégial depuis le 19-09-2012)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
PIB	Produit intérieur brut (indice économique)
SST	Santé et sécurité au travail (comité)

RÉSUMÉ

Cette thèse traite de l'analyse de la perception des problématiques de rôle chez les coordonnateurs dans les départements de soins infirmiers au collégial.

La problématique, définit d'abord les rôles dans une perspective large, puis dans un contexte particulier de gestion de l'éducation, telle qu'exercée par les coordonnateurs de département dans les collèges; un nombre important d'acteurs définissant le rôle de ces derniers dans les départements contribue à l'apparition de problématiques de rôle (manque de définition, ambiguïté, présence de conflits, surcharge).

Pour mieux comprendre la problématique, nous utilisons le cadre conceptuel, qui s'appuie notamment sur la théorie des rôles (Breugh et Colihan, 1994 ; Kahn *et al.*, 1964 ; Rizzo, House et Lirtzman, 1970) de laquelle découlent les problématiques de rôle (Katz et Kahn, 1978 ; Savoie et Forget, 1983) et leurs impacts. Des stratégies d'ajustement (Latack et Havlovic, 1992) et certaines caractéristiques du système (Commeiras, Fournier et Loubès, 2003) pouvant contrer les problématiques de rôle y sont énoncées. Finalement, une conception des organisations centrée sur les besoins humains (Brassard, 1996), de même que l'utilisation de processus managériaux (Clément, 2006 ; Koffi, 1998) et de l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1992) complètent le cadre conceptuel.

Cette recherche présente une méthodologie mixte, comportant l'analyse inter-sites (Miles et Huberman, 2003) réalisée en évaluation à 360 degrés dans cinq collèges, auprès de 25 sujets (coordonnateurs, directeurs des études, enseignants et techniciens de laboratoire) à partir d'entrevues individuelles semi-dirigées, d'un questionnaire et d'une fiche de données sociodémographiques. Le logiciel *ATLAS-ti* a été utilisé pour effectuer le codage et l'analyse des données afin d'en extraire des résultats.

La recherche a permis de mieux comprendre les problématiques de rôle, les impacts qui en découlent au niveau personnel : fatigue, troubles du sommeil, tracas fréquents, difficultés de concilier les horaires de travail et familiaux, mais aussi au niveau professionnel en termes de surcharge de travail, de stress, de conflits interpersonnels et d'insatisfaction au travail. En contrepartie, les coordonnateurs utilisent des stratégies d'ajustement personnelles et organisationnelles pour contrer les problématiques de rôle.

Parmi les autres résultats obtenus, nous avons constaté une difficulté pour les coordonnatrices d'exercer un mode de gestion en collégialité en présence de personnes qui ont une conception de l'organisation centrée sur les besoins humains puisqu'il existe une certaine incompatibilité au niveau du partage du pouvoir. Nous avons bâti un profil des caractéristiques que devrait posséder le coordonnateur et émis des pistes de formation portant notamment sur la définition du rôle de coordonnateur, l'exercice de son rôle et la gestion de conflits. Nous avons également constaté un besoin de diffuser le rôle des coordonnatrices au sein du département afin de créer une vision commune.

Mots-clés : administration de l'éducation, collège, problématiques de rôle, coordonnateurs

INTRODUCTION

Les organisations, en tant qu'entités sociales composées de personnes poursuivant certains buts, disposent de ressources et présentent une structure définie (Bergeron, 2001). Ces entités sont gérées aujourd'hui dans un contexte de mouvance, de changements et de réformes (Plante, 2010). Au sujet de ce contexte, Bélanger et Mercier (2006) affirment que les organisations elles-mêmes évoluent et changent comme il est possible de le constater en observant les différents courants théoriques en gestion. Ces changements organisationnels sont également rapportés par Plane (2008), qui les relie à la gestion moderne des organisations depuis le début du XX^e siècle. C'est ainsi qu'à compter de la fin des années 1990, dans l'optique de favoriser le développement durable de l'organisation, la gestion et le management des compétences succèdent à la vision taylorienne du travail (Plane, 2008) : on remplace la notion de « poste de travail » par celle de « compétence » pour les enseignants et le personnel d'encadrement comme en témoignent PERFORMA (1999) de même que Aubé (2007) et Durand (2008). Cette notion de changement est reprise dans toute la sphère de l'administration de l'éducation, qui forme le contexte global de réalisation et de rédaction de cette recherche.

Dans l'organisation scolaire québécoise publique, ces changements se manifestent dans les programmes de formation, dorénavant axés sur les compétences, tant au niveau préscolaire, primaire, secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005) qu'au collégial (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008 12 ; Martin, 2004) et à l'université (Martin, 2004 ; MELS, 2008c). Ces changements, également d'ordre politique, économique et social, sont influencés par un courant de mondialisation et de concurrence (MELS, 2008c), qui s'ajoute à la complexité du travail de gestionnaire de l'éducation publique québécoise.

En contrepartie, dans les cégeps, milieu de réalisation de la présente recherche, il est possible de constater, par une analyse des conventions collectives, que la structure organisationnelle des départements est stagnante puisqu'elle ne suit pas les courants de changements. En effet, cette structure n'a pratiquement pas évolué depuis sa création en 1967. Ainsi, dans les départements de cégeps, ces « unités administratives » (Bergeron, 2001, p. 365), la gestion est réalisée en cogestion ou en autogestion (Blais, 2008); les personnes qui y effectuent les tâches de gestion sont élues par leurs pairs enseignants, moyennant un dégrèvement de leur tâche d'enseignement et occupent la fonction de coordonnateur départemental (CD). Cette fonction leur confère ainsi un double rôle, d'enseignant et de gestionnaire, amenant de ce fait des problématiques de rôle (conflit, ambiguïté, surcharge), qui sont au cœur de cette recherche. Afin d'identifier les éléments constitutifs des problématiques de rôle, les perceptions de différentes personnes dans l'entourage professionnel du coordonnateur départemental quant au rôle du CD seront recueillies. Un regard se pose spécifiquement sur la perception des rôles des coordonnateurs départementaux de soins infirmiers dans les cégeps, puisqu'ils assument des tâches particulières, notamment en raison de la gestion des stages en milieu clinique. Ainsi, tout au long de ce document, les éléments discutés se rapportant au CD en général sont tacitement applicables au coordonnateur en soins infirmiers qui, pour sa part, occupe un statut « particulier » en raison de son affiliation à un ordre professionnel et d'avoir à effectuer la gestion de stages en milieu clinique.

Dans le cadre de la présente thèse, l'information se décline en cinq sections : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, la présentation des résultats et la discussion des résultats.

La première section présente la problématique, en définissant d'abord les rôles dans une perspective large, puis dans un contexte particulier de gestion de l'éducation, telle qu'exercée par les coordonnateurs de département dans les collèges; un certain nombre d'acteurs définissant le rôle de ces derniers dans les départements contribue à

l'apparition de problématiques de rôle (manque de définition, ambiguïté et présence de conflits). La perception de ces problématiques de rôle par les coordonnateurs, et plus spécifiquement en soins infirmiers, est peu présente dans la littérature scientifique, conduisant à se questionner à ce sujet :

- Quelles sont les perceptions du rôle formel et informel des coordonnateurs en soins infirmiers qu'en ont les acteurs impliqués (directeur des études, enseignants en soins infirmiers, technicien de laboratoire et coordonnateurs)?
- Quels sont (s'il y a lieu) les impacts des problématiques de rôle pour les coordonnateurs en soins infirmiers;
- Quelles sont (s'il y a lieu) les stratégies d'ajustement utilisées par les coordonnateurs en soins infirmiers.
- Quels processus managériaux, étudiés du point de vue du rôle, les coordonnateurs en soins infirmiers utilisent-ils ?

Ces questions demandent l'utilisation d'un cadre conceptuel afin d'y répondre puisque qu'une approche inductive est utilisée.

La deuxième section présente le cadre conceptuel, qui s'appuie notamment sur la théorie des rôles (Breugh et Colihan, 1994 ; Kahn *et al.*, 1964 ; Rizzo, House et Lirtzman, 1970) de laquelle découlent les problématiques de rôle (Katz et Kahn, 1978 ; Savoie et Forget, 1983) et leurs impacts. Des stratégies d'ajustement (Latack et Havlovic, 1992) et certaines caractéristiques du système (Commeiras, Fournier et Loubès, 2003) pouvant contrer les problématiques de rôle y sont énoncées. Finalement, une conception des organisations centrée sur les besoins humains (Brassard, 1996), de même que l'utilisation de processus managériaux (Clément, 2006 ; Koffi, 1998) et de l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1992) complètent le cadre conceptuel.

La troisième section présente une méthodologie mixte, comportant l'analyse inter-sites (Miles et Huberman, 2003) réalisée dans cinq collèges, auprès de 25 sujets (coordonnateurs, directeurs des études, enseignants et techniciens de laboratoire) à partir d'entrevues individuelles semi-dirigées, d'un questionnaire et d'une fiche de données sociodémographiques. Le logiciel *ATLAS-ti* a été utilisé pour effectuer le

codage et l'analyse des données afin d'en extraire des résultats. Une analyse statistique du questionnaire a également été employée.

La quatrième section présente les résultats obtenus, à la suite de l'analyse des données, grâce à la méthodologie employée. Les résultats font état d'une perspective féminine de la perception du travail et d'une représentation variée de la structure hiérarchique. Les résultats sont présentés pour chacun des collègues en fonction des thèmes du cadre conceptuel, donnant ainsi lieu à des pistes de discussion.

La cinquième et dernière section propose une discussion des résultats basée sur les éléments du cadre conceptuel : problématiques de rôle, impacts pour l'individu et l'organisation, stratégies d'ajustement, caractéristiques du système et processus managériaux. Des réponses aux questions de recherche sont fournies, de même que des pistes de solution, des limites d'interprétation et des propositions de sujets de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

C'est dans un contexte de complexité et de changements organisationnels qu'évoluent les gestionnaires du XXI^e siècle tant dans le secteur privé que public; ainsi, le secteur public de l'éducation n'y échappe pas. Les gestionnaires en éducation sont en effet bousculés dans leur rôle par la complexification de leurs tâches découlant du contexte de mouvance. Parmi ces gestionnaires, la majorité d'entre eux travaillent directement et fréquemment avec les élèves et les enseignants, notamment, les directeurs d'établissements scolaires de niveaux primaires et secondaires et leurs adjoints. Ce même bousculement existe au niveau collégial chez les directeurs des études et chez les intervenants qui cumulent à la fois la fonction d'enseignant et de gestionnaire, que l'on nomme coordonnateurs départementaux. Le présent chapitre explique pour quelles raisons le coordonnateur départemental de cégep, notamment en soins infirmiers, se trouve affecté par une multitude de rôles pouvant mener à la problématique de rôle, comportant le conflit de rôle, l'ambiguïté de rôle et la surcharge de travail.

Afin de bien comprendre cette problématique de rôle, il importe d'aborder préalablement la tâche, la fonction et le rôle des gestionnaires en éducation en termes de réalité professionnelle.

1.1 TÂCHE, FONCTION ET RÔLE

De façon générale, l'étude des gestionnaires en éducation réfère implicitement aux tâches, fonctions ou rôles qu'ils possèdent au sein de leur organisation. Dans la littérature consultée, la tâche, la fonction et le rôle sont trois concepts distincts, qui néanmoins se chevauchent et s'imbriquent les uns aux autres. La tâche constitue l'unité de base dans l'organisation des différentes activités de travail (Savoie et Forget, 1983),

pouvant être analysée sous les angles de la complexité, du degré de formalisation et de la variété, comme le proposent Bédard et Roger (2003). Ainsi, le gestionnaire en éducation possède des tâches qui, vues sous l'angle de la complexité, vont du simple (récupérer le courrier) au complexe (faire la planification des horaires et des ressources rattachées à l'enseignement). En ce qui a trait au degré de formalisation, ses tâches s'échelonnent du formel (participation à la commission des études) à l'informel (discussion d'un projet dans le corridor) et finalement, quant à la variété, elles résident tant dans la dimension humaine (counseling, relation d'aide) qu'administrative (gestion de ressources matérielles et financières). Le regroupement homogène de ces tâches se nomme « fonction » (Savoie et Forget, 1983), qui se trouve donc rattachée à un poste et non à une personne en particulier ; ce faisant, peu importe la personne qui occupe le poste, la fonction et les tâches s'y rattachant demeurent les mêmes. Le rôle, pour sa part, correspond à un ensemble de comportements que les personnes sont censées observer parce qu'elles occupent cette position particulière au sein d'une équipe ou d'une organisation (McShane et Benabou, 2007). En somme, l'accomplissement de tâches inhérentes à la fonction suppose des comportements attendus de la part des collègues, c'est-à-dire des rôles, notamment les rôles exercés par les gestionnaires en éducation.

1.2 RÔLES SPÉCIFIQUES DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET DES COORDONNATEURS DÉPARTEMENTAUX

Le peu de littérature sur le rôle de gestionnaire exercé par les coordonnateurs dans les cégeps incite à élargir le champ de recherche à d'autres gestionnaires scolaires dans l'optique d'une meilleure compréhension de la problématique. Ainsi, une comparaison permet de constater que parmi l'ensemble des gestionnaires en éducation, certains interviennent davantage au plan administratif alors que d'autres sont plutôt dédiés aux aspects relationnel et pédagogique de la tâche, notamment au niveau de l'accompagnement des enseignants, élèves et étudiants. Les directeurs

d'établissements scolaires, ainsi que les coordonnateurs départementaux (CD) de cégep, interviennent tous deux dans ce créneau pédagogique et relationnel, ce qui les place chacun dans une position frontalière, entre les enseignants et la direction de la commission scolaire pour les uns, et entre les enseignants et la direction des études pour les autres. Tous deux, titulaires de poste menant à des fonctions de gestion, partagent également plusieurs caractéristiques communes au regard de leurs tâches, fonctions et rôles, parmi lesquelles cinq éléments communs sont présentés.

Le premier élément que ces titulaires de poste ont en commun réfère à la fonction de gestion : au niveau collégial, le CD occupe des fonctions de gestion, puisqu'il « remplit les tâches administratives inhérentes à sa fonction et administre le budget du département » (Comité patronal de négociation des collèges, 2005a, p. 23). Du côté des directeurs d'établissements scolaires primaires et secondaires, Pépin (1985) en a étudié et décrit leurs comportements de gestion, desquels sont ressortis 27 différents rôles de gestion répertoriés dans son modèle théorique, confirmant ainsi qu'ils occupent des fonctions de gestion. Qui plus est, le MELS a publié un document destiné à encadrer la formation des gestionnaires d'établissements scolaires, s'inscrivant dans une « perspective de professionnalisation » (MELS, 2008c, p.7) de cette fonction. De surcroît, pour chacun de ces titulaires de poste, on retrouve une certaine formalisation de ces fonctions de gestion, tant par la convention collective enseignante pour le CD, que par la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) pour le directeur d'établissement scolaire. De plus, Bergeron (2001) définit les gestionnaires en tant que personnes effectuant des tâches de gestion, soit la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. On retrouve ces tâches tant chez le coordonnateur que chez le directeur d'établissement scolaire.

Toutefois, en contrepoids à cette formalisation des fonctions de gestion, un second élément commun peut être mis en évidence, soit le manque de définition du rôle, menant à une ambiguïté du rôle. En ce qui concerne les directeurs d'établissements

scolaires, Brunet, Brassard et Corriveau (1985 pp. 12-13) indiquent qu'à l'époque du rapport Parent (1964-1966), « le rôle du principal d'école élémentaire est [...] mal défini, ce qui explique qu'on le conçoit de façon très différente d'une école à l'autre ». Ils ajoutent que la « définition de la fonction de principal d'une école secondaire, [...] on ne la retrouve nulle part ». De plus, une consultation récente de la *Loi sur l'instruction publique* (MELS, 2011) permet de constater que le manque de définition du rôle du directeur d'établissement scolaire demeure toujours présent : effectivement, la LIP n'est pas explicite sur certaines de ses fonctions et de ses tâches et ne renseigne pas sur les comportements qui sont attendus de sa part. À la lumière des définitions des concepts de tâche, de fonction et de rôle énoncées précédemment, on peut donc déduire qu'une fonction mal définie comporte des tâches mal définies et implique un rôle mal défini. La situation est semblable pour les CD dans les cégeps, tel que le précise le Conseil supérieur de l'éducation (1997) : « cette fonction [la coordination départementale] est mal définie » ce qui, par raisonnement logique, amène un rôle mal défini, nous permettant donc d'affirmer que ces deux titulaires de poste, les directeurs d'établissement scolaire et les coordonnateurs, sont aux prises avec un manque de définition du rôle. Cependant, une certaine formalisation du rôle du directeur d'établissement scolaire est présente en raison des éléments inscrits dans la LIP, mais aucune formalisation du rôle du CD, quant à lui, n'est spécifiée dans sa convention collective. Ce manque de définition du rôle, conduisant à de l'ambiguïté de rôle, risque d'entraîner la présence de conflit de rôle.

Cette présence de conflit de rôle (Kahn *et al.*, 1964) est le troisième élément commun aux deux titulaires de poste précédemment cités. En ce qui concerne les directeurs d'établissements d'enseignement primaire ou secondaire, ils

[...] sont souvent déchirés entre l'exercice du rôle de gestionnaire et celui d'animateur pédagogique, entre un rôle d'encadrement et le rôle de leader à tous points de vue et, enfin, entre un rôle de représentant d'organismes et d'agent extérieur à l'école et un rôle de chef d'équipe du personnel éducatif œuvrant dans l'école [...] (Brunet *et al.*, 1985, p. ix).

Cette déchirure dont parlent Brunet *et al.* (1985) confirme la présence d'un conflit de rôle en raison de l'incompatibilité entre les différents rôles qu'il doit exercer. De son côté, le CD de cégep vit aussi des conflits de rôle (Robert, 1989b), puisque les environnements dans lesquels il évolue, soit le département et le collège, formulent des requêtes qui sont parfois en contradiction et incongrues. Le département est un lieu « qui place les personnes responsables de la coordination dans des positions [frontalières] qui les rendent incapables d'exercer pleinement leurs responsabilités » (CSE, 1997, p. 22), puisque ces personnes ne possèdent pas les ressources nécessaires pour régler des situations problématiques qui émergent dans leur département (CSE, 1997), les menant inévitablement au conflit de rôle. Ces deux titulaires de poste se voient donc déchirés entre les différentes requêtes qui leur sont adressées et le sont autant en ce qui a trait à l'imputabilité.

Découlant de l'obligation récente en éducation de reddition de compte, un quatrième élément commun, l'imputabilité, se retrouve chez les titulaires de poste comparés. Davis (1951) mentionne que le succès d'un gestionnaire est lié à son imputabilité envers une seule personne (single accountability), notion reprise par Rizzo *et al.* (1970). Pour ce qui touche l'imputabilité des directeurs d'établissements scolaires, ces derniers doivent rendre des comptes tant au conseil d'établissement qu'à la commission scolaire et même, pour plusieurs dossiers, obtenir leur approbation préalable. En effet, selon l'article 96.12 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) :

[...] sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école [...]. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2011)

La LIP formalise ainsi la présence d'une imputabilité multiple, c'est-à-dire qui ne soit pas liée à une seule personne, mais plutôt à plusieurs entités. Concernant l'imputabilité

au cégep, la situation est semblable : le CD, sous l'autorité du directeur des études, se situe dans une position « frontalière » (Commeiras, Fournier et Loubès, 2003 ; Royal, 2007), devant ainsi rendre des comptes tant à l'équipe de direction du collège qu'aux membres du département, notion également véhiculée dans le plan de développement de la Fédération des cégeps (2003, p. 73), qui stipule que le collège doit « favoriser l'engagement responsable du département [et du coordonnateur] dans l'organisation collégiale, dans la perspective d'une plus grande imputabilité [de ces derniers] ». Ainsi, le CD doit rendre des comptes à la fois à la direction des études de son collège, mais aussi au département (assemblée départementale). Le CD se retrouve donc, lui aussi, dans une situation d'imputabilité multiple qui toutefois, contrairement au directeur d'établissement scolaire, n'est pas soumise à une formalisation : en effet, selon la convention collective, le CD rend compte au collège seulement. Néanmoins, l'article 4-1.06 de la convention collective mentionne que « les enseignants du département doivent désigner, [...], selon leur propre procédure, la coordonnatrice ou le coordonnateur » (Comité patronal de négociation des collègues, 2011, p. 26). En désignant la personne qui occupe la fonction de coordination, l'assemblée départementale lui attribue en même temps les tâches qui lui sont dévolues. Le coordonnateur devra ensuite rendre compte à l'assemblée départementale des tâches réalisées dans le cadre de son mandat.

Le cinquième élément similaire que partagent les directeurs d'établissements scolaires et les coordonnateurs départementaux est l'utilisation de la typologie de Mintzberg (1973, 1984) pour analyser et décrire les rôles de chacun de ces titulaires de poste. Cette typologie, élaborée à la suite de recherches auprès des gestionnaires-cadres, comporte dix rôles : symbole, leader, agent de liaison, observateur actif, diffuseur, porte-parole, entrepreneur, régulateur, répartiteur de ressources et négociateur (Mintzberg, 2002), qui sont communs à tout gestionnaire, qu'il soit de niveau intermédiaire ou supérieur. Woycikowska et Obin (2003) décrivent le travail des dirigeants et des adjoints dans les lycées et collèges français en utilisant cette

typologie : les dirigeants d'établissements scolaires « y retrouveront une photographie à peine retouchée de leur métier » (p. 37) ; Gourgues (1999), quant à lui, l'a utilisée pour étudier le comportement des doyens/coordonnateurs d'universités. Dans le contexte plus particulier des cégeps, Robert (1989a) a employé les rôles de Burke (1985), lui-même inspiré de Mintzberg, pour décrire le travail du coordonnateur départemental. Pour sa part, Burke (1985) affirme que cette typologie est adéquate pour décrire le rôle du coordonnateur de collège communautaire dans la région de Dallas. Bien que Bristol (1979), conclut que les rôles définis par Mintzberg ne sont pas suffisamment utiles pour classer adéquatement les comportements des administrateurs scolaires, Beauchamp (1987) nuance les propos de Bristol dans la conclusion de sa recherche en spécifiant que cette typologie décrit de façon adéquate les rôles des administrateurs de cégep, mais qu'elle n'est pas suffisamment large pour décrire tous les rôles exercés par ceux-ci. Somme toute, bien que ne faisant pas l'unanimité, la typologie de Mintzberg a déjà été appliquée à plusieurs reprises dans des recherches portant tant sur le rôle des directeurs d'établissements scolaires que sur celui des coordonnateurs départementaux, ce qui dénote certaines caractéristiques communes quant au rôle à jouer par ces titulaires de poste puisque leurs rôles peuvent s'inscrire dans une même typologie.

En définitive, les cinq éléments présentés mettent en comparaison certaines caractéristiques des directeurs d'établissements scolaires et des coordonnateurs départementaux. Cette comparaison permet de constater plusieurs similitudes entre ces deux personnes en situation de gestion. Certaines de ces caractéristiques permettent d'anticiper deux problématiques causées par un manque de définition du rôle : la présence d'ambiguïté de rôle et de conflit de rôle.

Le tableau 1.1 synthétise ces cinq éléments communs et, illustre l'adéquation quant à leur formalisation. Cette formalisation des éléments propres aux directeurs d'établissements scolaires tient à l'encadrement légal qui est amené tant par la LIP que

par la réglementation scolaire, le programme de formation initiale et le profil de compétence du directeur d'établissement scolaire. La non-formalisation des éléments propres aux coordonnateurs départementaux tient à une convention collective décrivant de manière vague son rôle; de plus, aucune loi ou réglementation ne campe ni ne formalise le rôle du coordonnateur départemental, d'où découle l'importance d'étudier ce rôle ainsi que les problématiques de rôle qui y sont associées.

Tableau 1.1 : Comparaison du degré de formalisation du rôle des CD au collégial et des directeurs d'établissements scolaires

Éléments communs	Coordonnateurs départementaux	Directeurs d'établissements scolaires
Personnes en situation de gestion	Non formalisé	Formalisé
Présence d'ambiguïté de rôle	Oui, aucune formalisation	Oui, certaine formalisation
Présence de conflit de rôle	Oui	Oui
Imputabilité multiple	Non formalisée	Formalisée
Utilisation de la typologie de Mintzberg pour en décrire les rôles	Partiellement adéquate	Adéquate

1.3 IMPORTANCE DE DÉFINIR GLOBALEMENT LE RÔLE DES GESTIONNAIRE EN ÉDUCATION

Les problématiques de rôle découlent de la définition du rôle. Cette définition du rôle, ou la formalisation des attentes envers les gestionnaires scolaires, est principalement une question de définition de poste et de culture organisationnelle. En effet, le rôle étant un ensemble de comportements attendus d'un titulaire de poste (McShane et Benabou, 2007), on retrouve très rarement la liste de ces comportements attendus dans la définition du poste. Toutefois, cette dernière comporte habituellement des renseignements sur « ce que fait la personne qui en est titulaire, pourquoi elle le fait,

comment et dans quelles conditions » (Bédard et Roger, 2003, p. 506). Cet élément est important puisqu'il détermine qui fait quoi dans l'organisation et par le fait même les droits et responsabilités de chacun. Cette définition du poste permet également de déduire certains comportements attendus tacitement. Chaque organisation définit le rôle de ses gestionnaires d'un point de vue formel par l'analyse et la description des postes; la culture organisationnelle de ces mêmes organisations se charge d'en définir le rôle informel. Les différents rôles définis dans ces contextes formels et informels peuvent coexister tout en étant différents (Gortner, Maher et Nicholson, 1993) ce qui peut mener à l'existence de problématiques de rôle telles que l'ambiguïté, le conflit et la surcharge de rôle (Kahn *et al.*, 1964). L'aspect théorique de ces problématiques sera détaillé dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel.

Bien qu'une définition claire du rôle intervienne sur l'autorité et le leadership de la personne titulaire du poste (Collerette et Schneider, 2010), on constate qu'il y a réellement un manque de définition dans le rôle formel exercé par les personnes en situation de gestion, particulièrement celui exercé par les coordonnateurs départementaux.

1.4 IMPORTANCE DE L'ÉTUDE DU RÔLE DES COORDONNATEURS DÉPARTEMENTAUX DE CÉGEP

Cette recherche s'intéresse particulièrement au rôle de coordonnateur départemental de cégep. Son importance trouve toute sa légitimité dans les quatre éléments suivants. Premièrement par la détermination du rôle formel du CD parce que celui-ci permet de savoir exactement quelles tâches il doit exécuter au quotidien; deuxièmement, par la détermination de son rôle informel puisque c'est à ce niveau qu'ont lieu plusieurs des interactions entre le CD, les enseignants et les étudiants et que la culture organisationnelle teinte les attentes envers son rôle; troisièmement par la contribution de plusieurs acteurs différents (voir section 1.5) sur la détermination de la teneur du rôle du CD pour en déterminer la teneur; et quatrièmement par l'importance de la

perception des différents acteurs quant à la détermination du rôle de coordonnateur départemental exercé dans un contexte de mouvance et d'évolution du poste et par le fait que certaines tensions existent entre les différents acteurs qui déterminent le rôle du CD. En définitive, ces quatre éléments contribuent, chacun à leur façon, à l'apparition des problématiques de rôle.

1.4.1 Manque de définition du rôle formel

Le coordonnateur départemental (CD) ne possède pas de rôle formel défini par la convention collective, ni par les règlements qui régissent le collège l'amenant à exercer ses fonctions dans une position ambiguë. En effet, le CD est le représentant du département, mais il conserve le même statut qu'un enseignant régulier : il est un pair parmi ses pairs, malgré l'aspect organisationnel de ses fonctions (FNEEQ, 2009b). Dans son travail de coordination, la personne désignée selon les procédures du département n'exerce aucun pouvoir décisionnel (FNEEQ, 2009b), mais doit toutefois rendre compte à l'administration des activités départementales, ce qui contribue à rendre ambigu son rôle : le département dicte les tâches et les activités à réaliser, mais le rapport des activités réalisées est envoyé à la direction du collège. En résumé, l'entité qui dicte les tâches — le département — n'est pas la même que celle qui évalue le rendement — la direction.

Quant à la structure départementale, la plus récente convention collective signée (2010-2015) indique qu'il n'y a pas eu de changement dans la structure ni dans le fonctionnement des départements depuis ce temps, permettant de supposer que le malaise du manque de définition du rôle du coordonnateur, décrit par Goulet (1984), est encore présent.

Ce manque de convergence dans la définition du rôle et l'absence d'adaptation au changement de la structure organisationnelle des départements semblent toujours causer problème aujourd'hui, ce qui se manifeste par une volonté sociale et politique

d'apporter des changements dans l'écriture du rôle de coordonnateur. En effet, les acteurs sociaux, essentiellement des enseignants, et d'autres plus politiques comme « les parties nationales dans les conventions collectives de la FEC et de la FNEEQ » (Comité paritaire, 2008) ont réalisé, par exemple, le document « *Enseigner au collégial : portrait de la profession* » démontrant cette volonté; la ronde de négociation de la convention collective 2010-2015, réutilisant en partie le fruit du travail du Comité paritaire, en est un autre exemple.

Les conventions collectives, en définissant de façon plutôt floue les fonctions du coordonnateur, sont sujettes à interprétation, ce qui mène donc à un rôle qui est « négocié » en fonction des personnes en place. Ce rôle « négocié », apparaissant initialement dans chacune des conventions collectives négociées entre le CPNC et les syndicats, est critiqué ouvertement par l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ, 1990) et par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1997). Lors de plusieurs renouvellements de convention collective, la partie patronale a tenté de faire changer la définition du rôle de la coordination départementale (FNEEQ, 2009), mais aucune modification récente n'avait été effectuée à la convention collective lors de l'écriture initiale de cette partie de la recherche. En effet, l'article 4-1 de deux conventions collectives récentes (2000-2002 et 2005-2010) du personnel enseignant de la FNEEQ n'a pas apporté de changement en ce qui concerne le fonctionnement départemental, et notamment la description des tâches et du rôle des personnes en poste à la coordination départementale. Par contre, la consultation de la convention collective 2010-2015 des enseignants de cégep permet de voir l'écriture du rôle davantage étoffée pour le coordonnateur départemental, mais pas plus clairement défini. Plus particulièrement, l'article 4-1.10, est demeuré tout aussi vague en stipulant que « le coordonnateur coordonne les activités requises pour la réalisation des fonctions du département prévues à la clause 4-1.05 » (CPNC, 2000, 2005a, 2011, p. 26-28). Cet article contribue donc à garder flou le rôle du CD.

Les coordonnateurs doivent exercer un rôle mal défini qui les laisse parfois dans des situations conflictuelles émanant des demandes diverses en provenance de leurs collègues et de la direction. Les notions de manque de définition du rôle et de conflit de rôle ont toutes deux déjà été rapportées en tant que résultats des études de Plouffe (1994), Robert (1989a) Thérien (1989) et Tessier (1995) sans toutefois y approfondir les concepts d'ambiguïté et de conflit de rôle, que ce soit dans le vécu du coordonnateur ou dans la compréhension du problème de rôle. De plus, ces auteurs ne proposent pas de pistes de solution pour résoudre les problèmes d'ambiguïté et de conflit de rôle qu'ils ont mis en lumière, d'où l'intérêt du présent projet de recherche. Quant au rôle informel (Tessier, 1995), tout aussi présent que le formel, il ne semble pas davantage défini, ni même documenté par les autres auteurs cités précédemment.

1.4.2 Manque de données quant au rôle informel

En général, le rôle informel résulte des attentes non formalisées de comportement envers le titulaire de poste. Ces attentes proviennent de l'aspect social et informel de l'organisation (Gortner, Maher et Nicholson, 1993) véhiculé par la culture organisationnelle. Cette dernière est constituée d'un ensemble de convictions et de valeurs que partagent les membres d'une organisation (Bergeron, 1997). La culture organisationnelle est visible dans la manière dont se fait le travail au quotidien, dans le comportement des individus et des groupes et est amplifiée par le comportement des leaders (Samné, 2010). Tout aussi important que la définition formalisée par la description de poste, l'aspect informel qui est régi par les différents membres du groupe (Gortner, Maher et Nicholson, 1993) contribue largement à la définition du rôle. Toutefois, ce rôle informel des coordonnateurs départementaux de cégep se modifie au gré des contributions, parfois contradictoires, de différents acteurs qui interviennent à différents degrés dans la détermination de leur rôle se mérite donc d'être étudié davantage puisqu'il est peu documenté dans la littérature scientifique (Tessier, 1995).

1.5 CONTRIBUTION DE DIFFÉRENTS ACTEURS DANS LA DÉTERMINATION DES RÔLES FORMEL ET INFORMEL DU COORDONNATEUR DÉPARTEMENTAL

Bien que le rôle formel du coordonnateur départemental soit déterminé légalement par la convention collective des enseignants (Comité patronal de négociation des collègues, 2005a), de nombreuses personnes, que l'on qualifiera d'« acteurs » (Crozier et Friedberg, 1992) ou de « constituants » (Savoie et Forget, 1983), interviennent de façon plus ou moins formelle dans son travail, lui dictant ainsi certaines actions, contribuant de ce fait à la détermination de son rôle.

En effet, différents acteurs du monde de l'éducation à l'extérieur du cégep, dont la FNEEQ, le CSE et la Fédération des cégeps – ces deux derniers par le biais du CPNC – interviennent dans la définition prescriptive du rôle assumé par les enseignants occupant le poste de coordonnateur départemental. À l'intérieur de l'organisation collégiale, d'autres acteurs, tels que les directeurs des études ou leurs adjoints, auront « la responsabilité directe d'un certain nombre de départements ou programmes d'études » (Lavoie, 2008, p. 215), ce qui implique un lien étroit avec le coordonnateur départemental. De plus, conformément aux dispositions de la convention collective associées à la désignation du coordonnateur, l'assemblée départementale agit directement sur leur rôle.

Plus spécifiquement dans le cadre de cette recherche, des acteurs du réseau de la santé dont notamment l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) et l'Agence de santé et de services sociaux (ASSS) interviennent dans la détermination du rôle du coordonnateur. Ces différents acteurs sont présentés par ordre hiérarchique, d'abord ceux de l'éducation (politiques et du cégep), puis ceux du réseau de la santé, en mentionnant la contribution de chacun d'eux dans la détermination du rôle des CDSI.

1.5.1 Certains acteurs politiques du milieu de l'éducation

Le CSE, premier acteur de cette série, a pour mission de conseiller l'État et de donner son avis sur les projets de règlements en tout ce qui concerne l'éducation, notamment au sujet de la coordination de l'enseignement (CSE, 2005). Dans son avis de décembre 1997, produit pour le ministre de l'Éducation, le CSE émet des recommandations sur le rôle du coordonnateur départemental qui seront reprises par le CPNC, un second acteur, pour la négociation de la convention collective signée en 2000.

La Fédération des cégeps, troisième acteur dans cette nomenclature, comprend quelques membres qui la représentent au CPNC lors des négociations des conventions collectives (CPNC, 2010). Ces deux entités, par leur rôle de négociateurs de convention collective, sont des acteurs clés dans la détermination du rôle des coordonnateurs départementaux en négociant principalement avec la FNEEQ.

Représentant 46 syndicats d'enseignants, la FNEEQ, un quatrième acteur, est l'opposant principal au CPNC lors de la négociation de la convention collective, négociant les conditions de travail pour ses membres en fonction de leurs demandes. Puisque le rôle du coordonnateur départemental est conventionné, il est donc évident qu'il soit directement lié aux interventions de la FNEEQ, bien qu'il demeure soumis aux interprétations des directions dans les cégeps.

1.5.2 Certains acteurs du milieu collégial

Le directeur des études et ses adjoints sont les supérieurs immédiats des enseignants dans les cégeps, les amenant par conséquent à leur formuler des demandes, auxquelles le coordonnateur départemental, en tant qu'enseignant, est tenu de répondre ; la direction des études constitue donc un cinquième acteur influençant le rôle du coordonnateur.

L'assemblée départementale, un sixième acteur dans cette énumération, est composée de chacun des enseignants membres du département et doit exercer certaines fonctions qui sont coordonnées, selon la convention collective, par le coordonnateur. Les décisions prises en département influent sur les tâches que doit assumer le coordonnateur, contribuant à déterminer son rôle au quotidien. Certaines décisions sont similaires d'un département à l'autre, alors que d'autres sont particulières à un département spécifique, comme c'est le cas en soins infirmiers, où des entités du réseau de la santé interviennent, elles aussi, dans la détermination du rôle du CDSI.

1.5.3 Les acteurs du milieu de la santé

Associé au réseau de la santé, l'OIIQ, septième acteur apportant une contribution au rôle du CDSI, est l'ordre professionnel qui régit la profession infirmière. Les enseignants des départements de soins infirmiers des collèges et, par extension, ceux attitrés à la coordination de ces départements, doivent obligatoirement être membres de cet ordre professionnel pour exercer leur profession. Non seulement l'OIIQ porte une attention particulière aux coordonnateurs départementaux de soins infirmiers des collèges, mais encore, dans la publication de son mémoire sur le projet de loi n° 28, *Loi modifiant la Loi sur les services de santé et les services sociaux* en juin 2001, l'OIIQ fait une proposition relative à la composition de la commission infirmière régionale, instituée dans chaque région où est implantée une régie régionale. En effet, l'OIIQ propose « qu'une infirmière ou qu'un infirmier [soit] désigné par et parmi les responsables de la coordination départementale du programme [de] soins infirmiers des collèges d'enseignement général et professionnel » (OIIQ, 2001) pour siéger sur le comité. Cette proposition démontre l'importance accordée au rôle du CDSI et affirme un caractère prescriptif face à ce rôle.

Finalement, les agences de santé et services sociaux (ASSS), dernier acteur de cette liste, reconnaissent, elles aussi, l'importance des CDSI en les impliquant dans leurs processus fonctionnels, ayant formé des comités locaux pour la négociation des stages

en milieu clinique, où les coordonnateurs départementaux doivent nécessairement prendre place (ADRLSSS, 2006). Ces comités sont un lieu de planification pour la gestion des stages en milieu hospitalier et regroupent des participants provenant tant des milieux de la santé que de l'éducation : hôpitaux, centres de santé et services sociaux (CSSS), universités, centres de formation professionnelle et cégeps.

Au regard de différents documents provenant du réseau de l'éducation, il est possible de constater la présence de plusieurs acteurs issus de milieux divers, chacun intervenant au niveau de la détermination du rôle que joue le CDSI. Les interactions entre tous ces acteurs ne sont pas sans provoquer certaines tensions entre eux, engendrant, de ce fait, des problématiques de rôles dues à leur perception par le coordonnateur départemental lui-même.

1.6 PERCEPTION DES RÔLES DE COORDONNATEUR DÉPARTEMENTAL

Les paragraphes précédents ont permis de constater l'apport de différents acteurs et la présence de problèmes quant à la détermination de la dimension formelle et prescriptive du rôle du coordonnateur. La littérature scientifique est toutefois avare quant à la détermination du rôle informel du coordonnateur départemental par différents acteurs en provenance de l'organisation, de la communauté, des subordonnés ainsi que du coordonnateur lui-même. Comme le mentionnaient Gortner *et al.* (1993), le rôle informel est tout aussi important et présent que le rôle formel dans une organisation, bien qu'il ne puisse être observé que par la perception qu'en ont les différents acteurs qui y œuvrent. Cette recherche veut donc observer et analyser ce rôle exercé par des coordonnateurs départementaux à partir de la perception de différents acteurs puisqu'il est absent de la littérature scientifique.

1.6.1 Mouvance et évolution du poste de coordonnateur

La perception du rôle de coordonnateur a évolué, ou à tout le moins changé, avec les années en raison des changements apportés au titre de coordonnateur. Dans les faits,

lors de la création des cégeps, le coordonnateur départemental, alors appelé « chef de département », était nommé par les personnes en place à la direction du cégep à partir d'une liste de deux noms déterminés par les enseignants du département. Une allocation supplémentaire était versée au chef de département pour sa prestation de service (Syndicats des professeurs affiliés au secteur cégep et les Collèges d'enseignement général et professionnel, 1969). En 1975, le terme « chef de département » est remplacé par celui de « responsable de la coordination départementale » (RCD). Le RCD est choisi par le département et nommé par le collège; une allocation supplémentaire lui est également versée (Gouvernement du Québec - Fédération des cégeps et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, 1975). En 1983, le titre de RCD est remplacé par celui de « coordonnateur »; le coordonnateur est maintenant élu par les membres du département, sans droit de regard de la part de l'administration du collège, et il reçoit également une allocation supplémentaire (Gouvernement du Québec, 1983). À compter de 1989, à la suite du renouvellement de la convention collective, le coordonnateur cesse de recevoir une allocation supplémentaire (Comité patronal de négociation des collèges, 1989) et, depuis 2000, il n'est plus nécessaire qu'il occupe une tâche d'enseignement en concomitance avec sa tâche de coordination (Comité patronal de négociation des collèges, 2000). Quel que soit le titre qui leur a été accordé, les coordonnateurs ont perdu leur imputabilité à compter de 1983 pour devenir davantage des « vrais » coordonnateurs (voir la section sur la coordination dans le cadre conceptuel) dans un département fonctionnant en cogestion.

En effet, en 1983, la modification de certains termes de la convention collective des enseignants modifie l'imputabilité des coordonnateurs : dorénavant, le coordonnateur « rend compte » au lieu de « répond de » (ACCQ, 1990). Cette notion d'imputabilité dissociée de la fonction de gérance départementale accentue les problématiques de rôle du coordonnateur. Le tableau 1.2 présente les modifications associées au statut de coordonnateur départemental (CD) en fonction des années de signature des

conventions collectives, qui reflète la volonté gouvernementale de décentraliser la gestion dans les organisations publiques, amenant ainsi des conséquences sur la détermination du rôle du CD. Ces modifications du rôle entraînent également des changements quant à la perception que le CD a de son propre rôle, mais aussi sur celle que les différents acteurs qui l'entourent en ont. En effet, de ces changements de perception naissent des incohérences, des incompatibilités, et des tensions entre les différents acteurs.

Tableau 1.2 : Données relatives au statut de coordonnateur départemental selon l'année de signature de la convention collective

Année	Supplément salarial	Coordonnateur : Nommé, Élu ou Désigné	Imputable	Doit faire tâche d'enseignement
1969	Oui	Recommandé par le département, nommé par le collège	Oui	Oui
1975	Oui	Désigné par le département, nommé par le collège	Oui	Oui
1983	Oui	Élu par le département	Non	Oui
1989	Non	Élu par le département	Non	Oui
2000 - - 2015	Non	Élu par le département	Non	Non

1.6.2 Certaines tensions entre les différents acteurs

Une comparaison des documents consultés permet de constater une tension entre l'association des cadres des collèges du Québec, les centrales syndicales et même le Conseil supérieur de l'éducation qui ne s'entendent pas sur les rôles que devraient assumer les coordonnateurs. À ce sujet, il est possible de noter que le rôle des coordonnateurs a été fréquemment ramené à la table de négociation lors du

renouvellement des conventions collectives antérieures (FNNEEQ, 2009b) faisant ainsi écho à la mésentente quant au rôle à octroyer au CD.

La négociation de la convention collective de 2010-2015 n'y fait pas exception et le rôle de coordonnateur est toujours sur la sellette (FNNEEQ, 2010b). Malgré ces retours fréquents lors des négociations de convention collective, les rôles du coordonnateur et les données relatives au fonctionnement des départements, décrits dans l'ensemble des différentes conventions collectives (de 1969 à 2010), n'ont pratiquement pas changé depuis 1983, comme en a témoigné le tableau 1.2. La formule de cogestion intégrée aux différents départements d'enseignement est demeurée la même depuis 1969 (Huot, 2009a) alors que l'environnement évolue à un rythme rapide (FNNEEQ, 2009b). Au niveau du coordonnateur départemental lui-même, les attentes ne sont pas plus faciles à concilier.

Le coordonnateur départemental de soins infirmiers (CDSI) est soumis aux attentes, parfois incompatibles, parfois contradictoires, de la direction des études, tout autant qu'à celles des membres des départements et qu'à celles des organismes provenant du réseau de la santé. Par exemple, si certains enseignants du département désirent obtenir un tableau interactif dans un des laboratoires du département, mais que la direction des études privilégie l'installation de cette technologie dans des classes multifonctionnelles situées en dehors des départements, le coordonnateur devra faire l'intermédiaire pour concilier la demande des enseignants et celle de la direction. Il devra même éventuellement étoffer un dossier afin de convaincre la direction du bien-fondé de la demande des enseignants de son département tout en convaincant les enseignants du bien-fondé de la position de la direction.

En appui à cet exemple, différents écrits (Beauchamp, 1987 ; Goulet, 1984 ; Plouffe, 1994 ; Robert, 1989a, 1989b) tendent à démontrer la présence de conflit de rôle, qui pourrait également se qualifier de « tiraillement », entre les acteurs qui définissent le

rôle du coordonnateur. Les différences de perception du rôle du coordonnateur départemental qui sont exprimées par le CSE, la Fédération des cégeps et la FNEEQ dans les paragraphes suivants sont des exemples de la présence de ce « tiraillement ». D'un point de vue logique, si les acteurs définissant le rôle sont en constante négociation, il est possible que le coordonnateur perçoive lui aussi ce « tiraillement » dans l'exercice de son rôle.

Selon le CSE, la fonction de coordonnateur doit être révisée : elle est mal définie, coûte cher en libération de personnel et n'est pas vraiment rentable. De plus, il ajoute que les départements sont « des lieux d'exercice d'un pouvoir mal défini, qui place les personnes responsables de la coordination dans des positions qui les rendent incapables d'exercer pleinement leurs responsabilités » (CSE, 1997, p. 22). Le CSE propose donc cette piste de solution organisationnelle en invitant le milieu collégial à « une mise à jour des structures organisationnelles locales qui tiennent compte, notamment, des nouvelles exigences reliées à la mise en œuvre des programmes ainsi que du besoin de mieux soutenir le développement professionnel du personnel enseignant » (CSE, 1997, p. 43).

Le CSE est d'avis que, pour parvenir à cette mise à jour des structures, il faudrait

[...] revaloriser et mieux soutenir l'exercice de la coordination départementale ; il invite plus particulièrement les acteurs des établissements à procéder localement à l'analyse du mandat et des exigences rattachées à la fonction dans le contexte actuel, à y désigner des personnes capables d'exercer un leadership de qualité et, enfin, à leur offrir toute la marge de manœuvre et le soutien institutionnel nécessaires à l'exercice de leur fonction [...] (CSE, 1997, p. 93).

S'appuyant sur l'avis du CSE, la Fédération des cégeps, dans son plan de développement de 2003, confirme l'idée qu'elle vise à revoir le rôle des responsables à la coordination départementale afin que la personne occupant ce poste puisse avoir

« une meilleure prise en charge de ses responsabilités » (Fédération des cégeps, 2003, p. 103) et qu'elle occupe un poste de supérieur hiérarchique .

Cette volonté de modifier la vision des cégeps et de changer les rôles relevant des fonctions de coordonnateur départemental, partagée tant par le CSE que par la Fédération des cégeps, amène certaines frictions, certaines tensions, avec les acteurs syndicaux, particulièrement avec la FNEEQ, qui représente les enseignants syndiqués de la majorité des collèges publics du Québec. Effectivement, la FNEEQ désapprouve le fait que les coordonnateurs des départements deviennent les supérieurs hiérarchiques du personnel enseignant.

La FNEEQ constate également que ces problèmes reliés à la fonction de coordonnateur départemental sont demeurés exactement les mêmes depuis 1998. En 2003, elle critique le plan de développement de la Fédération des cégeps dans sa proposition de revoir le rôle du coordonnateur départemental et « d'accroître sa fonction de supérieur hiérarchique auprès des autres enseignantes et des autres enseignants » (FNEEQ, 2003, p. 21). La FNEEQ interprète cette proposition comme une intrusion dans le champ de compétence du département, puisque le département prend lui-même ses décisions et que le coordonnateur s'en fait le porte-parole et transmet les volontés du département auprès de l'administration du collège. En effet, la FNEEQ craint que « ces responsables à la coordination [deviennent] des "vrais leaders", entendons par-là des "petits boss", qui auraient ainsi des obligations accrues de rendre des comptes à l'administration » (FNEEQ, 2003, p. 21). Ces visions divergentes que le CDSI perçoit quant à ses fonctions ne sont pas sans amener des conflits au niveau du rôle qu'il doit jouer.

Le conflit de rôle est donc une notion clé dans la définition de la problématique de cette recherche, notion également rapportée par Robert (1989a, 1989b). Gourgues (1999) rapporte lui aussi la présence de conflit dans le rôle chez les doyens / coordonnateurs d'université qui ont un statut semblable aux coordonnateurs dans les cégeps :

On peut affirmer que les doyens font face à des conflits de type: personne-rôle où le titulaire du poste est confronté à des demandes qui violent ses valeurs, son code d'éthique, ses croyances (Kahn *et al.*, 1964, pp.9-10); surcharge de rôle où la personne est incapable de satisfaire diverses demandes dans des délais fixés, d'établir des priorités et de choisir celle à ignorer (Kahn *et al.*, 1964, pp.9-10) ou découlant d'un conflit entre plusieurs rôles exercés par la même personne, rôles nécessitant des comportements différents ou incompatibles (Rizzo *et al.*, 1970, p.155); conflit entre le temps, les ressources ou les capacités de la personne en poste et la définition du rôle ou un conflit intra-émetteur résultant de différentes prescriptions et proscriptions incompatibles provenant d'un même émetteur; conflit avec les demandes venant des autres ou des standards d'évaluation incompatibles. (1999, p. 179)

Toutes les tensions relatées existant entre les différents acteurs qui définissent le rôle du coordonnateur départemental (voir figure 1.1) sont source d'impacts, tant au niveau des perceptions qu'il a de son rôle qu'au niveau des effets sur son travail.

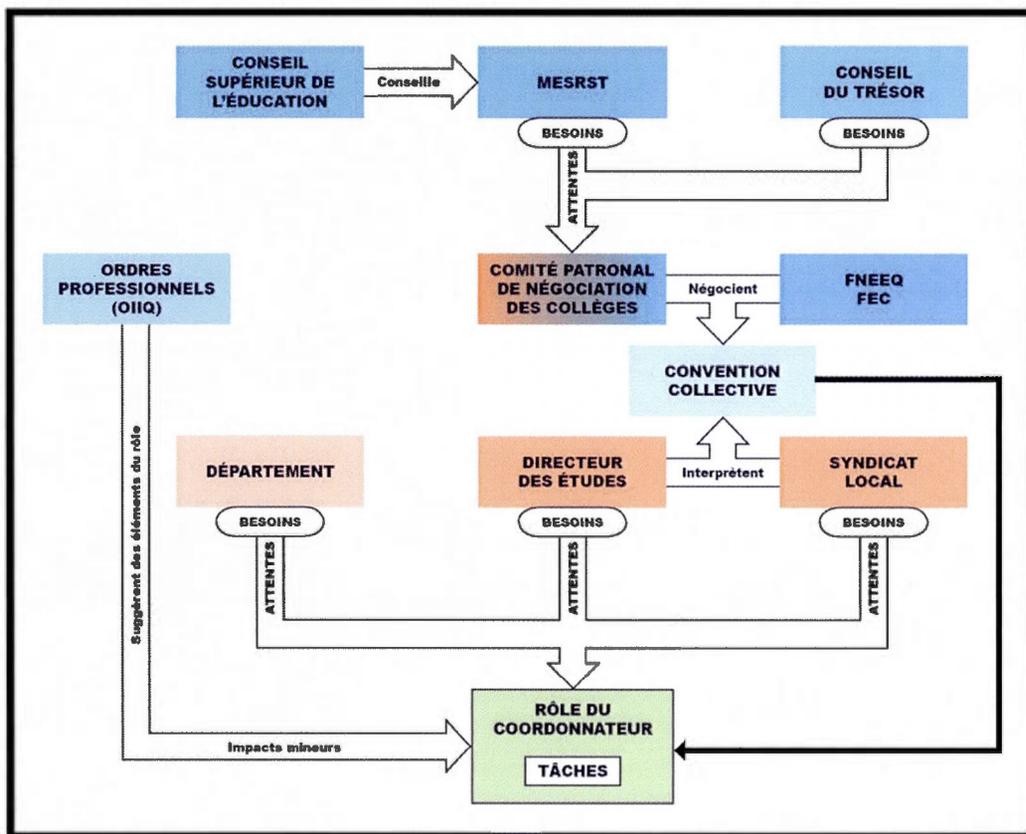


Figure 1.1 : Relations entre les acteurs définissant le rôle de coordonnateur

1.6.3 Impacts de la perception des tensions et du conflit de rôle pour le coordonnateur départemental

Le problème des tensions, perçues par le coordonnateur départemental, entre les différents acteurs, ainsi que sa perception du conflit de rôle, présentés dans les paragraphes précédents, génèrent des effets négatifs pour la personne qui les vit et pour l'organisation. Dolan, Roy et Rohan (1983) corroborent les allégations de Kahn *et al.* (1964) en mentionnant que le conflit de rôle a un impact négatif sur le travail des administrateurs et se manifeste par une augmentation de l'anxiété, une insatisfaction au travail de même qu'une tendance à diminuer la participation (Beauchamp, 1987 ; Rizzò, House et Lirtzman, 1970). Chez le coordonnateur départemental, la perception de conflit de rôle est accentuée par un manque de définition du rôle puisque, pour régler son problème de conflit de rôle, le coordonnateur se voit incapable de s'appuyer sur une définition claire de ses tâches.

Mais, qu'il soit formel ou informel, clairement défini ou non, le rôle du coordonnateur départemental doit tout de même être exercé adéquatement. C'est pourquoi il importe de poser un regard sur les qualifications et les compétences qui sont exigées de la personne en place à la coordination départementale puisque ces exigences devraient lui permettre de bien accomplir son rôle, tout en diminuant les probabilités de vivre les problématiques de rôle (ambiguïté et conflit de rôle) qui pourraient en découler.

1.7 QUALIFICATIONS ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU COORDONNATEUR

Le coordonnateur départemental ne possède pas une description de poste officielle, son poste n'existant pas en tant que gestionnaire, mais son travail s'effectue en collégialité et dépend de la convention collective enseignante qui détermine une série de tâches qu'il doit accomplir dans l'exécution de son mandat. Formellement, afin de pouvoir occuper le poste de CD, il faut simplement être à l'emploi du collège et être élu par ses pairs enseignants (Comité patronal de négociation des collègues, 2005a, 2011).

Dans une perspective de développement des compétences, la Fédération des cégeps mentionne, dans son plan de développement de 2003, qu'il faudra mettre en place les moyens pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des nouveaux employés et permettre au personnel en place de faire profiter les plus jeunes de son expertise en raison du renouvellement massif du personnel enseignant, incluant, de ce fait, les CD (Fédération des cégeps, 2003).

Visant à trouver un moyen commun à tous les coordonnateurs départementaux de parvenir à mettre en pratique cette recommandation, les programmes de formations universitaires ont été scrutés attentivement afin d'y retrouver une formation spécifique destinée aux coordonnateurs départementaux de cégep, mais les recherches furent vaines. Quant au programme de perfectionnement de la formation des maîtres (PERFORMA) de l'Université de Sherbrooke, il est possible d'y recenser des formations à l'intention des coordonnateurs départementaux de cégep des années 1988 à 1997, portant sur les habiletés qu'ils doivent développer : des coordonnateurs expérimentés y relataient des éléments appris dans leur pratique.

Nous avons donc constaté l'actuelle absence de formation dispensée sous forme de cours crédités destinés aux coordonnateurs départementaux mais, en contrepartie, la FNEEQ a publié en 2009 un document intitulé « Un regard sur les départements », perçu par les départements des collèges comme étant un outil voué à fournir de l'information, et même de la formation, à l'intention des nouveaux coordonnateurs (Syndicat des professeur-e-s du Cégep de Trois-Rivières, 2009). Pourtant, la FNEEQ mentionne que ce document « suggère dans les faits une réflexion organisée, peut-être davantage qu'une formation » (FNEEQ, 2009, p. 1.9). Elle rappelle également l'importance de rediscuter, « à l'aube d'une nouvelle négociation, [...] des fondements et du fonctionnement départementaux » (FNEEQ, 2009b, p. 1.7). Par conséquent, nous pouvons déclarer que, présentement, nous remarquons une absence de formation spécifique pour les coordonnateurs départementaux des collèges, les laissant sans outil

pour faire face aux problèmes de rôles conflictuels et de manque de définition du rôle, d'où la pertinence de la présente recherche.

Depuis le début de ce chapitre, les problématiques de manque de définition du rôle et de conflit de rôle, engendrées par des perceptions et des prescriptions divergentes, de même que par un manque évident de formation, ont été évoquées dans la perspective plutôt large du rôle de coordonnateur départemental.

Cette perspective, une fois décomposée en différents niveaux de regard (voir figure 1.2 à la page suivante), permet de comprendre la problématique en se rapprochant du vécu du coordonnateur départemental de soins infirmiers dans l'exercice de son rôle : le premier niveau représente le contexte général, donc la vision macroscopique du système scolaire québécois, qui jette les bases de ce même système. Soutenu par le niveau précédent, le deuxième niveau est de nature organisationnelle et présente l'environnement immédiat des cégeps. Quant au troisième niveau, également supporté par le niveau précédent, il représente le niveau de l'individu qui œuvre à la coordination départementale de soins infirmiers.

1.8 NIVEAU CONTEXTUEL

Le niveau contextuel, présentant une vision élargie du système scolaire québécois, se décline en contextes politique, économique, social et légal. Chacun de ces contextes permet un regard différent sur l'environnement dans lequel évoluent les cégeps.

1.8.1 Contexte politique

Le contexte politique réfère à ce qui a trait au gouvernement dans le contexte de cette thèse. Dans ce contexte, la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le 13 mai 1964, ayant pour but principal d'augmenter l'accessibilité de l'éducation pour tous, plaçait également

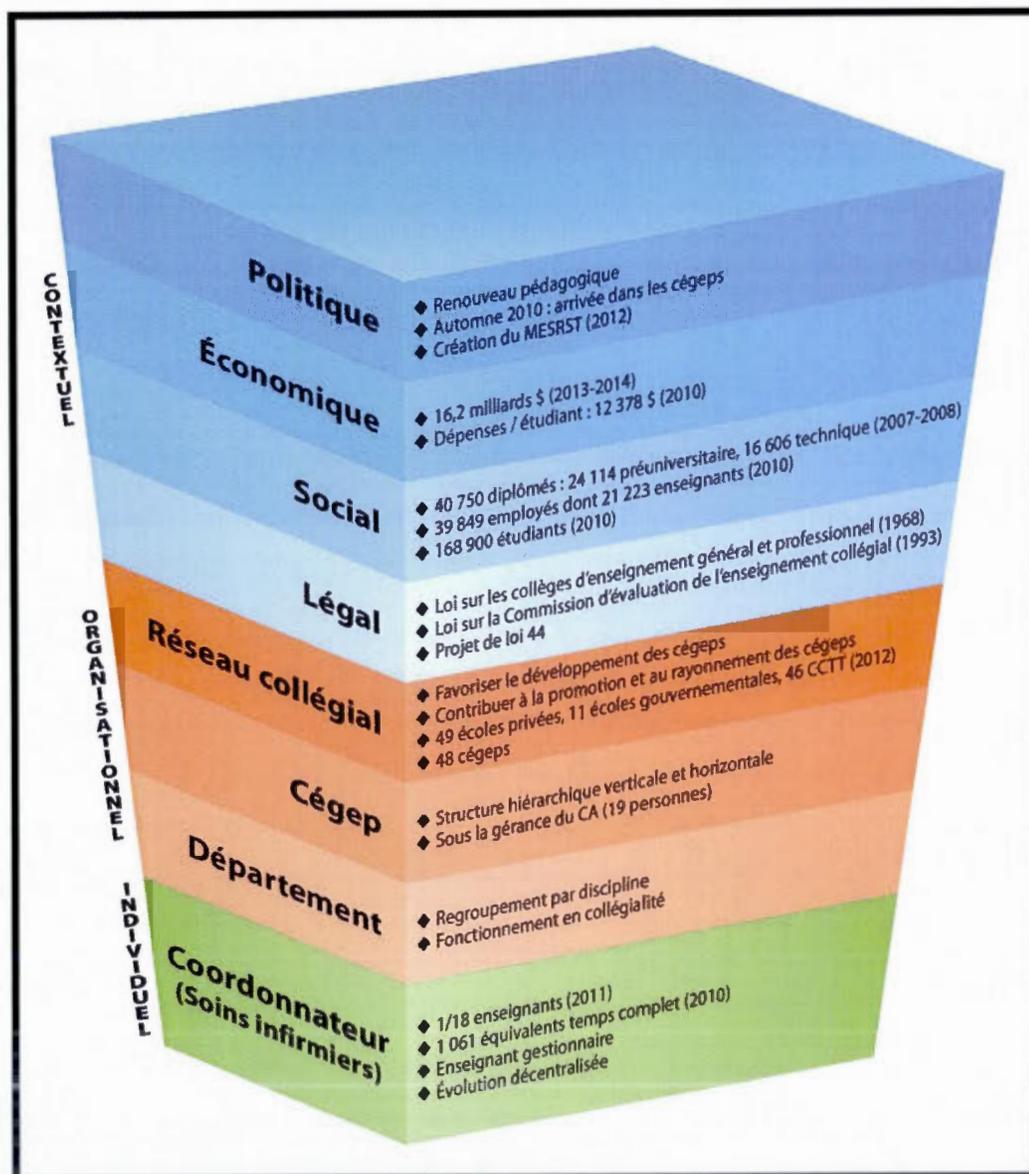


Figure 1.2 : Niveaux de regard de la problématique.

les bases d'une éducation supérieure accessible. En 1967, faisant écho à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec de 1962 (nommée également commission Parent), la création des cégeps confirmait cette accessibilité aux études postsecondaires. En effet, lors de leur création, les cégeps comptent 18 000 étudiants dès la première année, nombre augmentant à 70 000 trois ans plus tard (Gouvernement du Québec, 2010). Au milieu des années 1990, le MEQ a abordé une réforme de ses programmes de formation au primaire et au secondaire : dotés d'une formation et d'une vision différente, les étudiants issus de cette réforme, maintenant appelée nouveau pédagogique, ont fait leur entrée dans les cégeps à l'automne 2010. L'arrivée de ces étudiants demande au personnel collégial en place de s'adapter et les coordonnateurs départementaux n'échappent pas à cette réalité.

Le MEQ devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) le 18 février 2005. Depuis la création du MEQ, vingt-quatre ministres de l'Éducation se sont succédés desquels la dernière nommée en 2012 a entre autres comme mandat de faire adopter le projet de loi 44 : *Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance*, (2008) qui aura pour effet de modifier la façon dont se fera la reddition de compte des collèges envers le Ministère. Cette reddition de compte aura des effets aux plans politique et économique.

Le 19 septembre 2012, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) est créé et devient l'organisme gouvernemental responsable des collèges.

1.8.2 Contexte économique

Cette section sur le contexte économique énonce certains aspects associés aux dépenses gouvernementales en éducation. Lors de la création du MEQ, en 1964, le budget provincial total était d'un milliard de dollars (La Rochelle, 1982) dont 32% était consacré à l'éducation. (Bélanger et Maheu, 1972). Le budget dédié à l'éducation

atteignit le milliard en 1970 (Bélanger et Maheu, 1972). En 2013-2014, le budget provincial en éducation, loisir et sport est de l'ordre de 10,2 milliards de dollars et celui du MESRST est de 6 milliards (Ministère des Finances du Québec, 2012). Du montant dévolu à l'éducation, les dépenses globales d'éducation du réseau collégial public représentent 12 378 \$ pour chaque étudiant (ISQ, 2010 23). Les lois budgétaires actuelles, et éventuellement l'adoption du projet de loi 44, font en sorte que les gestionnaires de cégep doivent boucler leur budget avec les montants qui leur sont alloués et, de ce fait, sont tributaires du nombre d'étudiants inscrits au sein de leur établissement. Un portrait de cet effectif étudiant devient donc approprié au point de vue économique, mais aussi au point de vue social.

1.8.3 Contexte social

Dans cette section, outre l'état de l'effectif étudiant, un portrait des ressources humaines employées dans les cégeps est présenté. Le réseau d'éducation québécois est composé d'établissements publics et privés, francophones et anglophones dans lesquels sont inscrits annuellement environ 1,8 millions de personnes à temps plein ou à temps partiel (MELS, 2006b 4). Une des particularités du système scolaire québécois est la gratuité de l'enseignement, du préscolaire jusqu'au collégial (MELS, 2008a). Le niveau collégial, cet ordre d'enseignement supérieur, est alors devenu un passage « obligatoire » pour quiconque désire fréquenter les bancs de l'université (Lessard, 2010) ou acquérir une formation technique. Les cégeps offrent, en 2010-2011, huit programmes de formation préuniversitaire et 132 programmes techniques dans lesquels sont inscrit respectivement 50 % et 45 % de la population étudiante (Fédération des cégeps, 2012).

Après avoir enregistré des baisses de 1998 à 2005 inclusivement (MELS, 2006a), les cégeps voient leur effectif augmenter atteignant les 168 900 étudiants à l'automne 2010 (Fédération des cégeps, 2012), un déclin est anticipé pour atteindre, en 2014, une population étudiante semblable à celle de 2006 (MELS, 2006a).

Afin de compléter la présentation du contexte social, il importe de poser un regard sur les personnes œuvrant dans les cégeps. Ce sont 39 849 personnes qui sont employées dans les cégeps, dont 1 280 administrateurs et membres de la direction, 14 917 membres du personnel de soutien, 1 429 professionnels et 21 223 enseignants (Fédération des cégeps, 2012). Selon l'ISQ (2010 23), 13 151 ETC (Équivalent temps complet : unité de mesure du nombre d'enseignants) constituent le corps enseignant dans les cégeps en 2006-2007. Parmi ces enseignants, certains (1/18 des ETC) jouent un rôle de coordination. Ces chiffres mettent en lumière le nombre imposant de personnes qui transigent avec le coordonnateur départemental et ajoutent à l'importance de définir le rôle de cet acteur pivot dans la gestion des départements.

En plus des étudiants et des employés des cégeps, différentes personnes provenant de la communauté environnante participent à la gestion de l'établissement scolaire en se joignant au conseil d'administration (MELS, 2008b) tel que prescrit au niveau légal.

1.8.4 Contexte légal

Cette section traite sommairement des lois et règlements encadrant les collèges. La principale loi régissant les cégeps est celle qui a été instituée le 29 juin 1967 à l'occasion de leur création : la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (Gouvernement du Québec, 1968). Cette loi dicte la constitution des cégeps, leur mode administratif et les principaux aspects légaux entourant leur fonctionnement.

La mise sur pied de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) en 1993 est une conséquence de la *Loi sur la commission de l'évaluation de l'enseignement collégial*, qui ajoute une reddition de compte supplémentaire de la part des collèges (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008 9). En effet, les cégeps doivent dorénavant rendre compte à la CEEC de leurs activités afin que celle-ci puisse exercer son rôle.

En définitive, les cégeps sont assujettis à 11 lois, 13 règlements, 95 annexes budgétaires et 56 directives (Lacoursière, 2010) ce qui rend plus complexe la tâche aux différents gestionnaires qui y œuvrent notamment les coordonnateurs départementaux.

Ces éléments politiques, économiques, sociaux et légaux ont entraîné certains changements au niveau macroscopique de l'organisation laissant ainsi entrevoir les éléments sous-jacents des problématiques de rôle : changements et variations au niveau des politiques gouvernementales, difficultés variables au niveau du financement des institutions scolaires, variation importante du nombre d'enseignants et d'étudiants au cours des années, présence de nombreuses lois et modifications fréquentes de celles-ci. Ces constats renforcent l'idée initiale que le coordonnateur départemental exerce son rôle dans un contexte de mouvance au niveau macroscopique du système scolaire. La section suivante présente la structure organisationnelle du système scolaire collégial qui révèle une tendance davantage stagnante que mouvante.

1.9 NIVEAU ORGANISATIONNEL

Ce niveau présente trois paliers organisationnels des cégeps : le réseau collégial, le cégep en tant qu'organisation et le département en tant qu'unité centrale de la vie des enseignants, chacun de ces paliers englobant les paliers subséquents.

1.9.1 Le réseau collégial

Actuellement, le réseau collégial comporte différents types d'établissement d'enseignement. Leur nombre imposant sont le reflet de leur importance dans le système scolaire québécois. On y retrouve :

- 26 établissements privés sous permis,
- 23 établissements privés subventionnés,
- 11 écoles gouvernementales : Conservatoires de musique, Instituts agro-alimentaires (Fédération des cégeps, 2009b 3),

- 46 centres collégiaux de transfert technologique (CCTT) (Portail du réseau collégial du Québec, 2010) et
- 48 établissements collégiaux publics : les cégeps (MELS, 2005).

Parmi ceux-ci, tous les établissements collégiaux publics ont décidé de se regrouper afin de se donner une voix importante auprès des instances gouvernementales (Gervais, 2010). En effet, dès 1969, les cégeps se sont regroupés volontairement et ont mis sur pied la Fédération des cégeps. Avec les années, les CCTT et 5 écoles gouvernementales s'y sont greffés (Fédération des cégeps, 2010b). Cette organisation a comme mission de favoriser le développement des cégeps et de contribuer à leur promotion ainsi qu'à leur rayonnement (Fédération des cégeps, 2010a). Outre le regroupement des cégeps au sein de la Fédération des cégeps, le réseau collégial comporte 59 associations syndicales (FEC, 2010 ; FNEEQ, 2010a). D'autre part, puisque les cégeps sont des établissements « indépendants » les uns des autres, ils peuvent entretenir une compétition dans le but de recruter un effectif étudiant dans une région donnée. Cette compétition a lieu sur la base des programmes d'études, des activités parascolaires ou sur l'ensemble des services offerts à la population étudiante et se répercute sur les tâches du coordonnateur départemental ainsi que sur l'organisation même du cégep.

1.9.2 Le cégep en tant qu'organisation

Le cégep est une organisation car il possède une structure opérationnelle, possède des clients, des fournisseurs et il offre des services. Le cégep peut être présenté sous différents points de vue de gestion, notamment : pédagogique et opérationnelle. Du point de vue de la gestion pédagogique, les collèges peuvent compter sur les services d'un directeur des études et de ses adjoints (selon la taille du collège) et des conseillers pédagogiques.

Au niveau de la gestion opérationnelle, on retrouve les structures qui organisent le travail quotidien des employés. Ces structures organisationnelles sont représentées par

des organigrammes qui démontrent les liens hiérarchiques ayant des impacts sur la circulation de l'information et sur le travail des personnes en poste. Ces organigrammes se composent de deux axes : vertical et horizontal ce qui en fait une structure hiérarchique d'organigramme typique (Bergeron, 2001). La structure verticale va du conseil d'administration jusqu'aux directeurs adjoints. Les départements s'inscrivent plutôt dans une structure horizontale. Certains cégeps comportent également des regroupements multidisciplinaires :

Dans la majorité des cas, les départements sont des regroupements de professeurs par discipline; pour quelques exceptions seulement (sciences sociales, humanités, langues) on peut identifier des départements qui regroupent des enseignants de plusieurs disciplines. (Association des cadres des collèges du Québec, 1990, p. 7).

L'exemple de l'organigramme du Collège Gérald-Godin, apparaissant à la figure 1.3, illustre la structure verticale de l'organigramme et une structure horizontale pour l'agencement des départements et des regroupements multidisciplinaires.

Au niveau de la structure départementale elle-même, la gestion s'effectue en collégialité (FNÉEQ, 2009b) selon une structure horizontale, tel qu'il est possible de le constater à la figure 1.4.

Les éléments structuraux de l'organigramme présentés par Bergeron (2001) de même que par l'ACCQ (1990) font référence à l'organigramme officiel de l'organisation, comme ceux que l'on retrouve sur le site internet des différents collèges et auront un impact sur le rôle formel des personnes qui s'y trouvent. Toutefois, les coordonnateurs ne s'y retrouvent pas, démontrant ainsi un certain manque au niveau de la détermination de leur rôle formel dans l'organisation.

Woycikowska et Obin (2003) mentionnent qu'il existe plusieurs organigrammes dans une organisation : l'organigramme officiel, l'organigramme perçu et l'organigramme réel. Ces deux derniers organigrammes sont « invisibles », mais sont

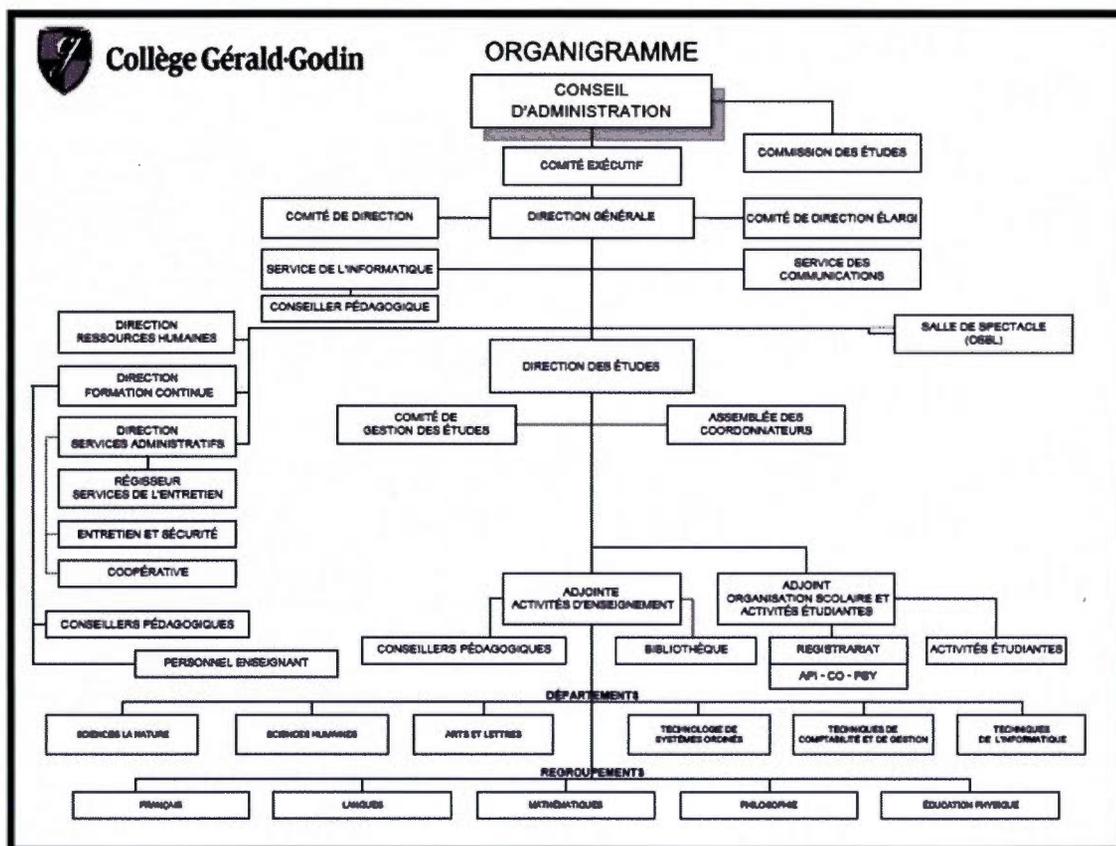


Figure 1.3 : Organigramme illustrant la structure verticale et horizontale d'un collège.

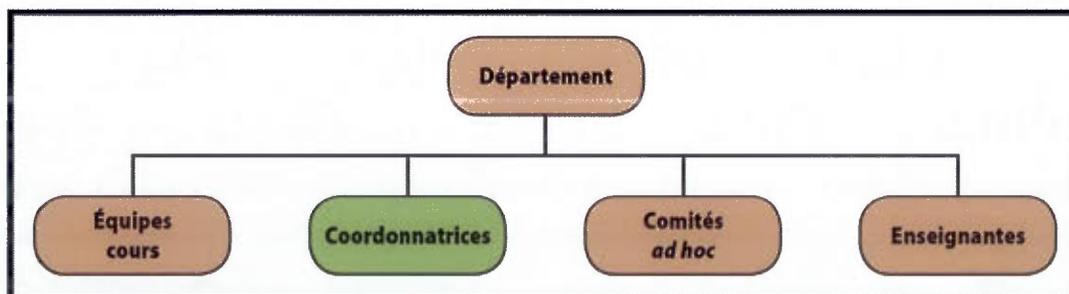


Figure 1.4 : Organigramme départemental selon une structure horizontale (Huot, 2009a).

documentés notamment dans la recherche de Tessier (1995) portant sur le rôle informel des coordonnateurs dans les cégeps. Cette possibilité de retrouver des éléments formels et informels fait partie de la problématique de cette recherche comme cela a été présenté antérieurement. Concernant les organigrammes officiels, une consultation de la majorité des organigrammes des cégeps du réseau (voir appendice C) fait état d'une organisation segmentée en départements disciplinaires, tel que stipulé à l'article 4-1.03 de la convention collective en vigueur (CPNC,2011). Ces départements sont le lieu principal de l'action enseignante.

1.9.3 Le département : unité centrale de la vie des enseignants

Selon le Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC (2008, p. 20), le département se caractérise par « un mode de fonctionnement fondé sur la participation de chacun de ses membres, sur le recours au travail d'équipe et sur des mécanismes de prise de décision axés sur la concertation ». Ce mode de fonctionnement pourrait être associé à la collégialité ou à la cogestion, deux termes qui seront décrits dans le cadre conceptuel et qui découlent de la gestion décentralisée.

Le Conseil supérieur de l'éducation décrit le département comme

[...] un lieu privilégié d'initiation à la pratique, de soutien possible à la didactique et d'encadrement professionnel, celui qui est le mieux placé pour stimuler le développement de cette compétence disciplinaire particulièrement exigeante à l'enseignement supérieur et un de ceux dont on ne saurait se passer pour témoigner de la qualité des enseignants et des enseignements dans les programmes [...] (CSE, 1997, p. 39).

De cette citation ressort les bénéfices qu'apportent les départements au niveau du développement des personnes de même qu'au niveau du maintien d'une certaine qualité dans les programmes de formation.

Selon Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985), le département est l'unité centrale de la vie des enseignants de cégep; les auteurs mentionnent toutefois que les différents

comités d'un département sont fortement organisés et deviennent le vrai noyau central de la vie des enseignants. En effet, d'après ces mêmes auteurs, il existe une

[...] tendance apparemment lourde dans le sens d'unités fonctionnelles infra-départementales (comités, commissions, groupes centrés sur un cours, un groupe de cours, un programme ou une méthode pédagogique, etc.). C'est même à ce niveau, semble-t-il, que se prennent de plus en plus, à toutes fins pratiques, un bon nombre de décisions qui comptent vraiment dans un domaine comme l'enseignement. Au mieux, l'assemblée départementale « entérine » ces décisions [...] (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985, p. 126).

Cette citation laisse sous-entendre que plusieurs décisions sont prises par des unités infra-départementales. Selon la convention collective, c'est l'assemblée départementale qui doit exercer l'ensemble des fonctions du département. La présence forte des comités infra-départementaux dans le processus décisionnel du département laisse présager de l'existence d'un organigramme informel, tel que décrit par Woycikowska et Obin (2003).

Selon le Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC le département est

[...] le premier lieu d'appartenance des enseignantes et des enseignants qui sont ainsi regroupés en fonction de leur discipline. Il est aussi le lieu où convergent diverses demandes et activités lorsque celles-ci sont liées à l'enseignement d'une discipline. Il constitue, pour les enseignantes et les enseignants, un lieu d'échanges et de concertation, d'analyse et de création [...] (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008, p. 20).

Bien que le mode de fonctionnement officiel des départements est décrit dans la convention collective (Comité patronal de négociation des collèges, 2011), il est reproduit à l'appendice K afin d'offrir une référence rapide en vue d'une meilleure compréhension des responsabilités qui incombent aux départements.

En 2007-2008, au cours d'une vaste consultation réalisée auprès de ses membres, chaque association composant le Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC a dressé

un portrait de la profession enseignante et a procédé, par le fait même, au recensement des activités dévolues aux départements. Ces activités, bien que n'ayant pas de poids légal à l'époque de leur rédaction, elles font état d'une vision commune de l'ensemble des activités que doivent accomplir les assemblées départementales (voir appendice A) et ont été reprises en tant que base de rédaction de la convention collective 2010-2015.

Tout comme le niveau contextuel macroscopique du système scolaire collégial présenté précédemment, la structure organisationnelle de ce même système s'est modifiée au cours des années adoptant toutefois un rythme de modification plus lent et une ampleur plus modérée. Cet écart, entre la vitesse de modification du contexte macroscopique et celle de la structure organisationnelle, contribue au développement des problématiques de rôle énoncées précédemment par la présence d'une rupture ou d'un écart entre les perceptions du rôle du coordonnateur départemental tel que vu par les différents acteurs conduisant ainsi à une vision plus individualisée des problématiques de rôle.

1.10 NIVEAU INDIVIDUEL

Le niveau individuel comporte une seule section qui permet de décrire sommairement la structure de travail et les fonctions du coordonnateur départemental qui n'est pas seul à exercer la gestion au sein de son département; en effet, il est possible que d'autres membres de son département obtiennent un dégrèvement afin d'effectuer des mandats. Selon la convention collective, ces personnes portent le titre de « chargé d'activité spécifique » (CPNC, 2011, p. 26). Dans le cadre de la présente recherche, nous nous attarderons globalement aux personnes qui occupent une fonction de coordination (département, stage et responsabilité de programme) et par la suite, de façon plus particulière, à mettre en évidence le rôle des coordonnateurs en soins infirmiers.

1.10.1 Les coordonnateurs

Les coordonnateurs effectuent la coordination de leur département d'attache. Ils réalisent leurs tâches, essentiellement relationnelles, auprès d'étudiants, d'enseignants

et de techniciens en travaux pratiques. Les coordonnateurs comptent pour 569 ETC dans l'ensemble des collèges de la province, mais selon les règles de répartition de l'allocation de coordination utilisées dans les collèges, il est réaliste de penser que ces ETC soient répartis entre plus de 1 000 personnes (donnée statistique provenant d'un agent de liaison de la FNEEQ, nov. 2007). Leur nombre en ETC est conventionné et représente 1/18 des ETC enseignants (CPNC, 2011). Parmi les volontés de la FNEEQ, on retrouve celle d'augmenter le ratio coordonnateur/enseignant à 1/17 (FNEEQ, 2009a).

Les fonctions générales du coordonnateur sont dictées par la convention collective enseignante en vigueur. Ainsi, le coordonnateur « coordonne les activités requises pour la réalisation des fonctions du département prévues à la clause 4-1.05 » (CPNC, 2011, p. 26). Ces fonctions du département ont été énoncées précédemment.

Selon la convention collective en vigueur (CPNC, Comité patronal de négociation des collèges, 2011), le coordonnateur doit également rendre compte à l'administration du collège de certaines activités départementales et transmettre annuellement au collège le plan de travail et le rapport des activités réalisées par l'assemblée départementale. Le coordonnateur doit également réaliser certaines activités liées à la régie interne du département, liées à la pédagogie, liées au budget et aux ressources matérielles ainsi que liées aux relations avec les pairs, le personnel de soutien et le collège (voir l'appendice K).

Au niveau de la gestion pédagogique, elle est assurée par la direction des études (DÉ) et, plus concrètement, par les coordonnateurs. Ces derniers ne font pas partie de l'équipe de cadres, mais ils effectuent au quotidien des tâches administratives inhérentes à leurs fonctions de gestion dans leur département.

À l'opposé de la vie des enseignants, qui vivent en « cellules » (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985, p. 67), c'est-à-dire qu'ils travaillent essentiellement en équipe-

cours, à l'intérieur du département, la vie quotidienne du coordonnateur nécessite davantage de contacts avec l'environnement organisationnel du cégep. Dans ses tâches courantes, le coordonnateur transige avec les membres de son département, les collègues des autres départements, les gestionnaires hiérarchiques en fonction, les gens du syndicat local, etc. Ils « ont davantage d'échanges personnels avec l'administration du cégep que leurs collègues enseignants » (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985, p. 67). En plus des transactions interpersonnelles avec les membres de l'organisation collégiale, le coordonnateur est sujet à collaborer avec des partenaires externes comme c'est particulièrement le cas en soins infirmiers.

1.10.2 Contexte particulier de la coordination départementale de soins infirmiers

La coordination d'un département de soins infirmiers revêt un caractère particulier, comme le démontre le tableau 1.3 (page suivante). En effet, les coordonnateurs dans les départements de soins infirmiers entretiennent des interactions fréquentes avec des organismes externes (centres hospitaliers, autres collèges, collègues de la formation professionnelle et de l'université, etc.). De plus, ils sont étroitement liés à leur ordre professionnel, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ, 2001), de même qu'aux agences de développement de réseaux locaux de santé et de services sociaux (ADRLSSS, 2006), qui dictent tous deux une partie de leurs tâches.

À certains égards, les coordonnateurs en soins infirmiers réalisent les mêmes tâches que leurs collègues coordonnateurs : ils doivent administrer un laboratoire, ce qui implique de gérer le budget, les locaux et le matériel qui y sont associés, de planifier les horaires et de superviser le personnel technique qui y travaille. Par contre, les coordonnateurs en soins infirmiers doivent également faire la gestion des stages effectués par les étudiants et supervisés par les enseignants en milieu clinique. Ce stage en milieu clinique fait référence à celui effectué par un étudiant de soins infirmiers sous

la supervision directe d'un enseignant, dans le milieu hospitalier (hôpital, centre d'hébergement, etc.). Certains coordonnateurs doivent aussi assumer une tâche

Tableau 1.3 : Particularités des 19 départements : l'exemple d'un cégep

Département	Membre d'un ordre professionnel ¹	Technicien en travaux pratiques à superviser	Supervision des stages des étudiants	
			À distance	Dans le milieu de stage
Administration et techniques administratives			X	
Architecture	X	X	X	
Arts		X		
Biologie		X	X	
Bureautique			X	
Chimie	X	X	X	
Éducation physique				
Gestion agricole			X	
Informatique			X	
Langues				
Lettres				
Mathématiques				
Mécanique		X	X	
Philosophie				
Physique et géologie		X		
Sciences humaines (psychologie)	X			
Soins infirmiers	X	X	X	X
Génie électrique		X	X	
Travail social	X		X	
Total /19	5	8	11	1

¹ Liste des ordres professionnels en ligne au <http://www.opq.gouv.qc.ca/index.php?id=43> le 2010-03-24.

d'enseignement : dans ce contexte, ils donnent des cours en classe, en laboratoire et/ou en stage. Dans le cadre des stages, l'enseignant-coordonnateur joue à la fois les rôles d'enseignant superviseur et d'infirmier, possédant donc un rôle aux facettes multiples, qui peut avoir un impact sur son identité professionnelle. Selon Plante et Moisset (2004), l'identité professionnelle est la capacité de se situer comme membre d'une profession dans sa spécificité et de se faire reconnaître. Pour le coordonnateur, cette définition laisse entrevoir une difficulté à construire cette spécificité, en raison des multiples rôles qu'il doit jouer, augmentant ainsi les probabilités de vivre des problématiques de rôle.

Les coordonnateurs œuvrent donc dans un contexte « particulier » puisqu'ils sont les seuls, à notre connaissance, à combiner toutes ces interactions et responsabilités. La figure 1.5 présente les acteurs des milieux interne (le cégep) et externe avec qui le coordonnateur entretient des interactions au quotidien.

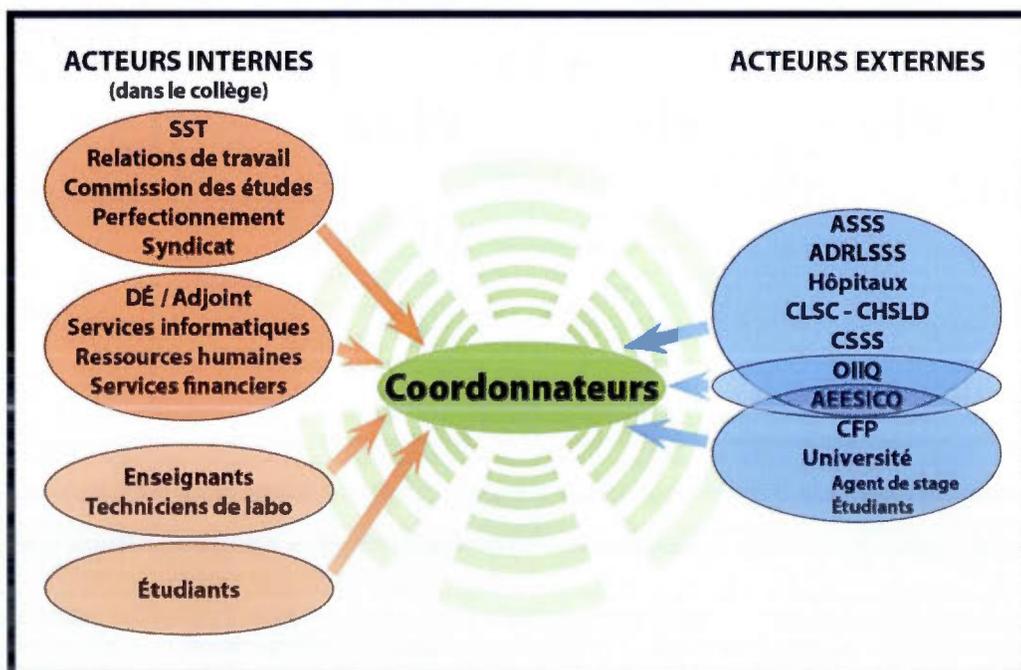


Figure 1.5 : Interactions au quotidien entre le coordonnateur en soins infirmiers et les acteurs de son milieu.

Afin de rendre davantage explicite la particularité des soins infirmiers, citons la convention collective FNEEQ (2005-2010), qui prévoyait la mise en place d'un comité consultatif composé de représentants désignés par chacun de ces organismes : la FNEEQ, le MELS et la Fédération des cégeps, la FEC ainsi que la FAC, ayant pour mandat, entre autres, d'« étudier la problématique particulière des stages cliniques en soins infirmiers ainsi que les cours de « premiers soins » et de faire, s'il y a lieu, des recommandations » (CPNC, 2005a, p. 176). C'est le seul mandat portant exclusivement sur un département particulier confié à ce comité consultatif. Les autres mandats du comité touchent des problématiques associées à l'ensemble des enseignants du réseau. De plus, le *Cahier de demandes sectorielles de la FNEEQ*, en prévision de la négociation de la convention collective 2010-2015, demande d'« ajouter une annexe à la convention pour tenir compte du fait que la tâche des enseignantes et des enseignants de soins infirmiers subit, entre autres, des contraintes associées à l'enseignement clinique » (FNEEQ, 2009a, p. 6). Toujours pour illustrer la particularité des soins infirmiers, une lettre d'entente patronale-syndicale prévoit que le comité consultatif sur la tâche aura le mandat de « proposer un ou des modèles de calcul de CI [CI : charge individuelle, unité de mesure de la tâche enseignante en vue de la rémunération] adapté aux réalités de l'enseignement en soins infirmiers, en particulier de l'enseignement clinique;[et d']analyser la problématique des stages en soins infirmiers notamment les journées d'orientation » (CPNC-FNEEQ, 2010, p. 2).

Cette section portant sur les fonctions et les conditions de travail du coordonnateur en soins infirmiers a permis de constater la complexité qui se transpose dans son rôle. La convention collective, permettant une autonomie et une marge de manœuvre importante, laisse également place à des interprétations, causant un manque de définition du rôle. Pour leur part, les multiples interactions amènent une probabilité importante de conflits de rôle. Ces problématiques, constatées par le regard porté à la problématique aux niveaux contextuel macroscopique, organisationnel et individuel ont également été rapportées par des études qui ont posé les bases de l'existence d'un

manque de définition du rôle ainsi que la présence de situations conflictuelles relatives au rôle des coordonnateurs dans les départements de cégep.

1.11 QUESTIONS DE RECHERCHE

Partant de l'ensemble des constats énoncés précédemment, cette recherche s'intéresse à cerner le rôle, formel et informel, des coordonnateurs en soins infirmiers dans les cégeps par l'identification des perceptions de différents acteurs. Pour ce faire, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes :

- ◆ Quelles sont les perceptions du rôle formel et informel des coordonnateurs en soins infirmiers qu'en ont les acteurs impliqués (directeur des études, enseignants en soins infirmiers, technicien de laboratoire et coordonnateurs)?
- ◆ Quels sont (s'il y a lieu) les impacts des problématiques de rôle pour les coordonnateurs en soins infirmiers;
- ◆ Quelles sont (s'il y a lieu) les stratégies d'ajustement utilisées par les coordonnateurs en soins infirmiers.
- ◆ Quels processus managériaux, étudiés du point de vue du rôle, les coordonnateurs en soins infirmiers utilisent-ils ?

1.12 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Au niveau social, le nombre important de personnes concernées par les problématiques de rôle vécus par les coordonnateurs justifie de s'y intéresser. La pertinence organisationnelle a également été décrite en mentionnant que la présence des problématiques de rôle chez les coordonnateurs a un impact néfaste sur l'organisation collégiale. De plus, la pertinence au niveau politique découle des lois et des règles qui entrent en jeu dans la définition des rôles des coordonnateurs rendant ces rôles mal

définis. Une compréhension approfondie de la problématique pourrait avoir des impacts sur l'adoption des lois en question. Au niveau international, une structure apparente au réseau collégial se retrouve dans plus de 40 pays (Héon, Hamel et Savard, 2008) rendant encore plus pertinente l'étude de ces structures et de son fonctionnement.

D'un point de vue plus scientifique, un regroupement de professeurs et de praticiens de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE) mentionne qu'il importe de poursuivre les recherches en administration de l'éducation et principalement en enseignement supérieur. De plus, les travaux de Gingras (1993) et ceux de Héon, Hamel et Savard (2008) mettent en exergue l'importance de valoriser l'enseignement et la recherche en enseignement supérieur. Ainsi, d'une façon plus particulière, quelques auteurs se sont intéressés directement au rôle des coordonnateurs ou des administrateurs en enseignement supérieur, sans toutefois apporter de réponses aux questions qu'ils ont posées. Différentes études sont exposées ici, chacune démontrant à sa manière la pertinence d'effectuer une étude sur le rôle des coordonnateurs. Axée spécifiquement sur le rôle des coordonnateurs départementaux dans les cégeps, le mémoire de maîtrise de Goulet (1984 26), portant sur la coordination des enseignants dans un collège privé du Québec, mentionne que « d'autres études s'avèreront sans doute nécessaires » afin de comprendre le travail des coordonnateurs. Pour sa part, Beauchamp (1987), dans son mémoire de maîtrise sur les rôles de gestion des administrateurs de cégeps, poursuit dans la même veine que Goulet (1984), en affirmant qu'il y a peu d'écrits sur lesquels il est possible de s'appuyer pour les recherches portant sur les rôles des administrateurs des collèges québécois. Le mémoire de maîtrise de Robert (1989b, p. 7), portant sur le rôle du coordonnateur départemental analysé à l'aide de la typologie de Mintzberg, vient renforcer l'identification d'un vide scientifique qu'il mentionne lui-même : « cette recherche ne veut pas voir [...] quelle est la réalité organisationnelle des collèges même si cela pourrait permettre de mieux comprendre comment chacun des coordonnateurs de département remplit son rôle. » Il ajoute que d'autres recherches

devront étudier le contexte dans lequel les coordonnateurs évoluent afin de mieux comprendre les forces qui agissent sur les facettes de leur rôle (p. 7). La recherche de Plouffe (1994, p. 104), touchant le fonctionnement d'un département de soins infirmiers en Outaouais, spécifie qu'il « serait souhaitable que les fonctions [le rôle] de la coordonnatrice soient mieux définies » apportant une justification supplémentaire à la tenue de notre recherche.

Qui plus est, Tessier (1995), tout comme Barnabé et Toussaint (2002) indique qu'il y a très peu d'études, jusqu'à ce jour, consacrées aux cégeps dans le domaine de l'administration scolaire. De son côté, Mech (1997) indique que le nombre d'études portant sur le management des collèges et des universités est très restreint. Encore récemment, Hamel et Gourdes-Vachon (2008) mentionnent que de 1971 à 1980, on retrouve dans la littérature scientifique un « début de réflexion quant à la gestion » (p. 433) dans les cégeps, avec une « préoccupation croissante » (p. 436) pour le sujet dans les années 1981 à 1990. De 1991 à 2000, la « gestion n'est pas au cœur des préoccupations » (p. 440) des recherches traitant du milieu collégial. Elles mentionnent également que la « gestion [dans les cégeps] occupe peu de place dans les articles » (p. 449). Le répertoire bibliographique que l'on retrouve à la fin de l'ouvrage de Héon, Hamel et Savard (2008) rapporte une liste de 75 pages de documents portant sur les cégeps comportant environ 1 500 documents. Parmi ceux-ci, environ 200 portent sur la gestion dans les collèges (essentiellement au niveau des directions) et seulement deux documents réfèrent à la coordination départementale : un article dans la revue *Pédagogie collégiale* et un texte d'opinion paru dans cette même revue. Le peu de recherche portant sur la gestion scolaire en milieu collégial laisse un vide scientifique à combler.

À la lumière de ces affirmations et du point de vue des auteurs précédemment cités, il devient nécessaire d'explorer le rôle actuel du coordonnateur départemental dans un cégep du Québec et, plus particulièrement, son rôle à l'intérieur d'un département de

soins infirmiers. Ce département est retenu dans le cadre de la présente recherche en raison des particularités énoncées précédemment, dont sa particularité à devoir coordonner des stages en milieu clinique, ainsi qu'en considération des relations avec des organismes externes qui interviennent dans la définition des tâches des coordonnateurs.

Cette étude s'attarde donc à ce double problème rattachant l'ambiguïté et le conflit de rôle des coordonnateurs en soins infirmiers dans les cégeps ainsi qu'à leurs effets, en cherchant ainsi à combler une partie du vide scientifique. Pour tenter de mieux comprendre la situation il apparaît important de se questionner quant aux rôles rattachés à la coordination en soins infirmiers dans un cégep.

Ce premier chapitre a donc présenté les principaux éléments de la problématique de cette recherche : l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle, vécus en tant que coordonnateur en soins infirmiers dans un cégep, ainsi que l'absence de formation pour s'outiller avant d'exercer le rôle de coordonnateur. Cette partie du texte a également permis d'énoncer les questions de recherche ainsi que de faire valoir la pertinence sociale et scientifique de la présente recherche.

Afin de comprendre cette problématique de recherche, le cadre conceptuel présenté au chapitre suivant s'appuie sur des études telle que celle de Royal (2007), qui démontre que davantage de recherches, se rapprochant du sujet de la présente recherche, ont été effectuées avec une approche déductive en utilisant l'échelle de Rizzo *et al.* (1970). Plusieurs d'entre elles, comme celles de Beauchamp (1987), Gourgues (1999) et Robert (1989a, 1989b) ont également utilisé une approche déductive en employant la typologie des rôles de Mintzberg (1973). Afin de répondre aux questions de recherche et en considérant les différents éléments cités précédemment, la présente recherche optera davantage pour une approche inductive se basant essentiellement sur la théorie des rôles initiée par Kahn (1964).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Considérant le petit nombre de recherches touchant directement le rôle des coordonnateurs départementaux dans les cégeps (Héon, Hamel et Savard, 2008), et particulièrement les coordonnateurs départementaux de soins infirmiers (CDSI), il importe d'élargir le cadre de référence avec des documents consultés afin d'établir des bases conceptuelles pour la présente recherche. La recension d'écrits sur le sujet a été réalisée par l'entremise de diverses bases de données comportant des articles scientifiques, telles qu'EBSCO, ProQuest et Francis, et ont également été consultés le répertoire du Portail Thèse Canada ainsi que le catalogue informatisé des bibliothèques des différentes universités : les requêtes ont été effectuées à l'aide des mots-clés « conflit de rôle », « ambiguïté de rôle », « coordonnateur » et « collègue » de même qu'avec leurs équivalents anglais. L'appendice D procure de plus amples détails au sujet de la réalisation de cette recension.

De tous les documents répertoriés portant sur le rôle de coordination, la majorité se rapporte davantage aux « chairmen » des « community colleges » aux États-Unis, ainsi qu'aux directeurs d'établissements scolaires au primaire et au secondaire. C'est donc à partir de ces documents qu'est construit le présent cadre conceptuel, ce chapitre y énonçant d'abord quelques définitions générales afin de faciliter la compréhension du texte.

2.1 DÉFINITIONS TERMINOLOGIQUES BRÈVES

Les lignes qui suivent présentent de façon sommaire quelques définitions terminologiques quant à la signification des termes couramment utilisés dans le présent document.

Cégep : acronyme devenu nom : collège d'enseignement général et professionnel. Au Québec, les cégeps remplacent depuis 1967 toute une série d'écoles et de collèges (y compris les collèges classiques) autrefois autonomes et n'ayant entre eux d'autres rapports que de se situer entre le niveau secondaire et l'université. Les cégeps sont plus ou moins l'équivalent des collèges communautaires au Canada anglais (Petit et Préfontaine, 2010). Dans le cadre de cette recherche, les termes « cégep » et « collège » sont utilisés comme synonymes et représentent les établissements collégiaux publics du Québec.

Collège communautaire : établissement d'enseignement postsecondaire, mais non universitaire, de langue anglaise ou française au Canada (pour le Québec, voir cégep). Les collèges communautaires ne décernent généralement pas de grades (titre), mais plusieurs offrent des crédits d'équivalence pour l'université et la plupart accordent des diplômes (Rolston et Spier, 2010).

Coordination : processus qui permet de combiner les personnes, les activités et les tâches d'une manière ordonnée afin d'assurer la réalisation d'objectifs collectifs (Bergeron, 2001).

Coordonnateur : aux fins de la présente recherche, de même qu'aux fins de la convention collective de la FNEEQ, le coordonnateur est la personne qui « coordonne les activités requises pour la réalisation des fonctions du département » (CPNC, 2005a, p. 23).

Département : aux fins de la présente recherche de même qu'aux fins de la convention collective de la FNEEQ, le département dans le collège « est constitué de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier d'une ou de plusieurs disciplines d'un Collège ou d'un Campus » (CPNC, 2005a, p. 22).

Perception : prise de connaissance des objets par les cinq sens et transformation de l'information obtenue en représentations mentales (Pagé, 2010).

Poste (hiérarchique) : groupement de tâches ou de responsabilités qui requièrent les services d'une même personne (Lamaute et Turgeon, 2009).

Le concept principal associé aux différentes questions de recherche est le rôle : il se trouve donc élaboré davantage dans les prochaines pages ; les autres concepts associés à cette recherche, soit la perception, les stratégies d'ajustement et la coordination, sont ensuite abordés plus succinctement, auxquels succèdent la présentation des théories de conception des organisations, de processus managériaux et d'analyse stratégique, permettant d'étudier la problématique sous différents angles. Une synthèse des écrits portant sur les rôles des gestionnaires travaillant dans un contexte de collégialité, ou occupant des postes « frontaliers », et l'énonciation des objectifs de la recherche concluent le présent chapitre.

2.2 LE RÔLE

Le rôle, pièce maîtresse et cœur de ce cadre conceptuel, comporte différents éléments appuyés par de nombreux auteurs, soit l'historique et l'origine du rôle, le rôle en tant que concept et certaines explications sur la théorie des rôles, qui permettront d'opérationnaliser les concepts en vue d'une application méthodologique.

2.2.2 Historique et origine du rôle

Selon Gourgues (1999), des premiers moments où le concept émerge réellement — XII^e siècle — jusque dans les années 1930, la littérature compte des auteurs ayant contribué significativement à la définition du concept de rôle : des philosophes sociaux et des scientifiques behavioristes. Biddle et Thomas (1966) dressent une liste des précurseurs de la théorie des rôles et citent 35 auteurs ayant publié de 1861 à 1940, dont : Binet, Dewey, Durkheim, Festinger, Janet, Mayo, Merton, Parsons, Sarbin et

Stouffer. Dès la fin du XIX^e siècle, différents chercheurs européens, tels des anthropologues, des philosophes et des psychologues, se sont intéressés au concept de rôle, mais ce n'est qu'au début du XX^e siècle que les sociologues américains s'attardent réellement au rôle. La période d'avant-guerre 1939-1945 ne relève qu'un faible nombre de contributeurs au sujet, alors que le boom d'après-guerre voit de plus en plus de chercheurs concourir à l'épanouissement de la théorie des rôles (Biddle et Thomas, 1966).

Toujours selon Biddle et Thomas (1966), le premier article portant sur la première étude empirique touchant la question du rôle remonterait à 1949 et serait attribuable à Stouffer (1949), auquel ont succédé d'autres contributeurs importants dans le développement de la théorie du rôle : Getzels et Guba (1954, 1955), Kahn *et al.* (1964), ainsi que Katz et Kahn (1966, 1978). Biddle et Thomas (1966) dressent une liste de 99 auteurs ayant pris part de façon significative aux études contemporaines sur le phénomène de rôle entre 1931 et 1960. Plus récemment, plusieurs auteurs se sont appuyés sur la théorie du rôle telle qu'exposée par Kahn *et al.* ou par Katz et Kahn ; à cet effet, Google Scholar recense environ 14 800 articles universitaires se rapportant à la théorie des rôles de Kahn, soit près du tiers de tous les articles portant uniquement sur la théorie des rôles. Plus près de nous, citons entre autres Savoie et Forget (1983), Missaoui (1984), Brunet *et al.* (1986), Beauchamp (1987), Ugnat (1990), Bouchard (1993), Gourgues (1999) et Royal (2007).

2.2.3. Concept de rôle

Depuis les années 1930, le concept de rôle est défini par des chercheurs provenant de l'administration, de l'éducation et des sciences sociales ; ainsi, Linton (1936, traduction libre) définit le rôle comme étant l'« aspect dynamique du statut. Lorsqu'un individu met en application les droits et responsabilités qui constituent le statut, il joue un rôle ». En 1945, Linton change sa définition du rôle pour celle-ci : « l'ensemble des schèmes culturels associés à un statut précis. Cela consiste en des attitudes, valeurs et

comportements attribués par la société à toute personne occupant ce statut » (Traduction libre de Gross, Mason et McEachern, 1966, p. 12). Le rôle est plutôt considéré à titre « d'influence qu'on exerce dans une société par ses actions » selon Morin et St-Onge (vers 1990) et, plus récemment, la définition du rôle est présentée en tant que « comportements que les membres d'un groupe attendent d'un individu » (Bergeron, 2001, p. 518) ou comme des « ensembles organisés de comportements identifiés à une fonction » (Mintzberg, 2002). Qui plus est, le rôle peut également être défini en tant qu'« ensemble de comportements que les employés sont censés observer parce qu'ils occupent une position particulière au sein d'une équipe ou d'une organisation » (McShane et Benabou, 2007, p. 364).

Pour Sarbin et Allen (1968), le concept de rôle tire son origine du théâtre : ils y abordent certains aspects selon une approche dramaturgique, tels la situation de rôle, la congruence du rôle avec soi, les effets de l'exercice du rôle sur l'identité sociale et le degré d'implication organisationnelle qui, pour sa part, réfère à un continuum échelonné sur huit niveaux, définissant l'intensité avec laquelle le rôle est joué (du degré zéro – non implication – à une implication maximale) (Sarbin et Allen, 1968). Goffman (1973) a également analysé des organisations sociales en utilisant l'approche dramaturgique, d'où la notion de jeu et de rôle, mentionnant aussi la possibilité de les étudier selon les approches suivantes : technique, politique, structurale et culturelle, spécifiant que l'adoption de l'une d'entre elles a pour conséquence « une hiérarchisation différente des faits ».

Dans le cadre de l'étude du jeu en tant qu'instrument de l'action organisée, le terme « rôle » a été redéfini par Crozier et Friedberg (1992) de cette façon :

[...] un état d'équilibre relativement stable entre, d'une part, une stratégie dominante et majoritaire et, d'autre part, une ou plusieurs stratégies minoritaires, état d'équilibre défini par un seuil au-delà duquel il y aurait basculement, une nouvelle stratégie dominante prenant la place de

l'ancienne avec toutes les conséquences que cela comporte pour le jeu, et, partant pour l'ensemble [...] (p. 120).

Cette vision permet de voir le rôle dans un contexte où le titulaire joue un rôle plus autonome, plus actif, plus dynamique, appelé marge de liberté, contrairement à la vision classique où le rôle était davantage adaptatif et passif (Crozier et Friedberg, 1992). Ces notions seront reprises ultérieurement au cours de ce chapitre dans la section portant sur l'analyse stratégique

Les écrits de Savoie et Forget (1983) présentent le rôle sous une approche interactionniste inspirée de McGrath (1976), où les rôles organisationnels (Figure 2.1), indiquant des comportements de la personne, sont regroupés en trois dimensions : physique-technologique (A), sociale (B) et personnelle (C). Des interactions entre les dimensions A et B déterminent le cadre de vie au travail (charge de travail) ; les interactions entre les dimensions B et C amènent le style de transaction (comment la personne transige avec les autres) et, finalement, les interactions entre les dimensions A et C indiquent les fonctions et tâches de la personne-cible (comment elle réalise ses fonctions et tâches), lesquelles se retrouvent dans la théorie des rôles.

2.3 LA THÉORIE DES RÔLES

La théorie des rôles propose « une façon nouvelle de penser les problèmes anciens [...], une vision globale des relations et des comportements humains » (McShane et Benabou, 2007, p. 35-36) ; elle provient de Kahn *et al.* (1964) pour être reprise, entre autres, par Sarbin et Allen (1968), Katz et Kahn (1978) puis Savoie et Forget (1983). Cette théorie implique une dynamique, au sein de l'organisation, qui met en évidence les interactions entre la personne-cible (ayant pour synonymes, selon l'ouvrage consulté, titulaire du poste ou personne focale) et les autres constituants (émetteur, autrui ou acteurs) de la « constellation de rôle » (unité de l'organisation, organisation elle-même, environnement).

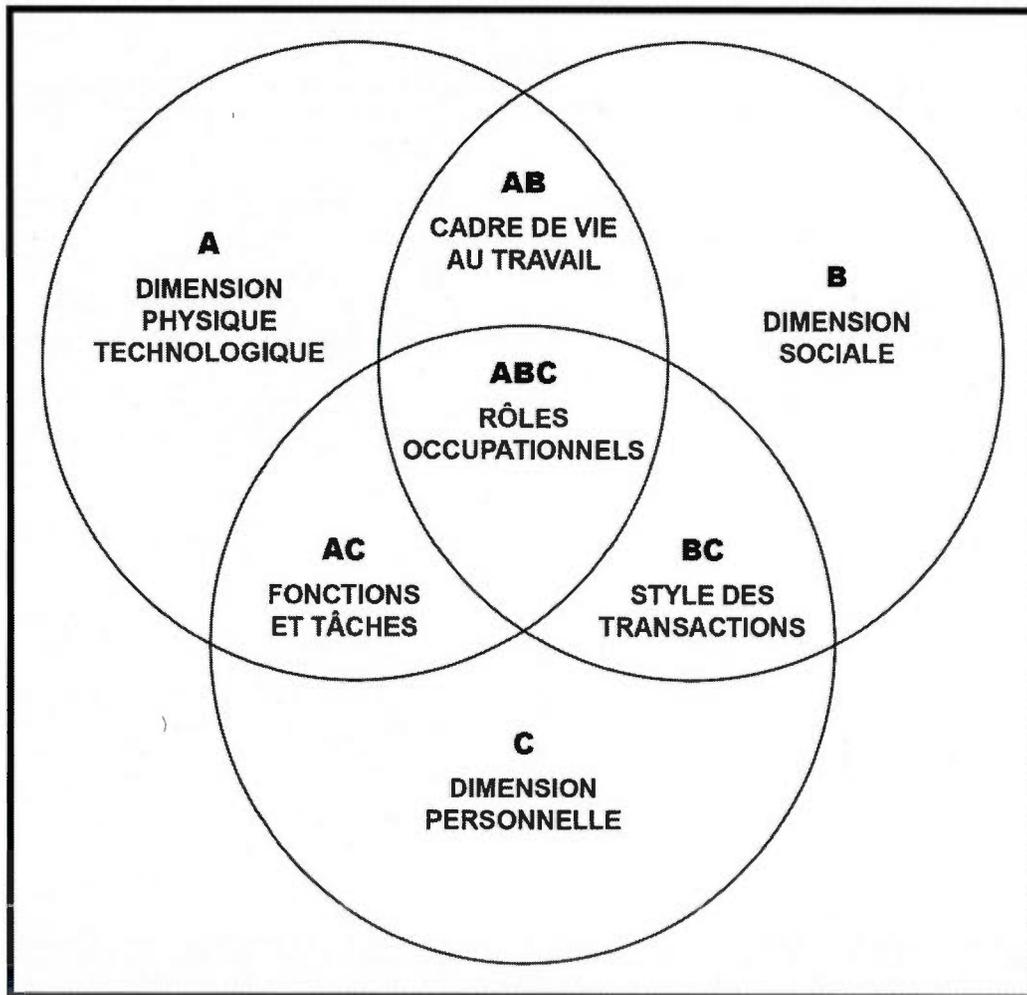


Figure 2.1 : Les dimensions conditionnant les comportements dans les organisations (Savoie et Forget, 1983, p. 123).

Kahn *et al.* (1964, p. 26) ont proposé un modèle théorique qualifié d'« épisode de rôle » pour décrire les interactions entre la personne-cible et les membres de sa « constellation de rôle », présentant ainsi des relations entre divers groupes de variables (Figure 2.2).

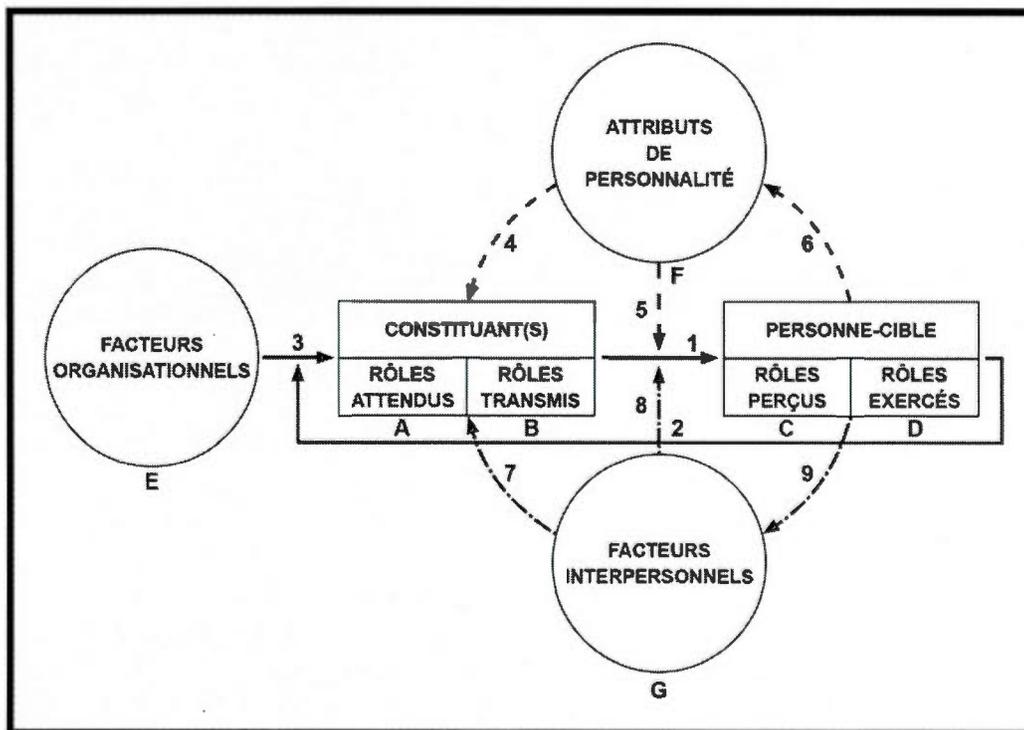


Figure 2.2 : Le modèle de rôle de Kahn *et al.* (1964, p. 30) traduit dans Savoie et Forget (1983, p. 136).

Dans le cadre de la présente recherche, nous utiliserons la nomenclature fréquemment rencontrés dans les ouvrages traitant de la théorie des rôles : les termes de « personne-cible » et de « constituants » sont retenus pour nommer les acteurs dans la « constellation de rôle ». L'ensemble de leurs interactions se retrouve dans un « épisode de rôle ».

Les 3 cercles (facteurs interpersonnels, facteurs organisationnels et attributs de la personnalité) seront vus plus en détails dans le présent chapitre sous la rubrique « Caractéristiques du système ». Les grandes boîtes rectangulaires réfèrent aux deux acteurs en interaction : la personne-cible et les autres « constituants », qui viendront s'unir ou s'opposer le temps d'une définition de rôle pour la personne-cible. Gourgues (1999) explique ainsi le modèle de Kahn *et al.* (1964) :

Les quatre boîtes [A, B, C et D] représentent les événements qui forment l'« épisode de rôle ». La flèche (1) reliant [les constituants et la personne-cible] implique une relation de causalité. Les pressions par les émetteurs de rôles (la constellation de rôle) prennent leur origine dans leurs attentes envers la personne focale. Ils ont aussi des perceptions au sujet de la façon dont cette personne se comporte. Ils établissent des corrélations entre les deux, puis, exercent des pressions pour que la performance de la personne soit conforme à leurs attentes. Ces pressions induisent chez la personne une expérience qui a un double aspect perceptuel et cognitif et provoque certaines réponses adéquates ou inadéquates. Les réponses de l'individu-cible sont décodées par les émetteurs de rôle, et leurs attentes vont s'ajuster en retour. L'épisode commence avec l'existence d'un ensemble d'attentes de rôle de la part des émetteurs au sujet de la personne focale et son comportement dans le travail. Ceci peut engendrer un conflit ou une ambiguïté de rôle [...] (Gourgues, 1999, p. 103)

Cette explication par Gourgues (1999) du modèle de Kahn *et al.* (1964) est conforme à celle suggérée par Savoie et Forget (1983) et procure un appui pour la réalisation de l'actuelle recherche en ce sens qu'elle place l'épisode de rôle au cœur du système relationnel dans lequel le coordonnateur évolue. En effet, Savoie et Forget (1983) ont travaillé auprès de gestionnaires et Gourgues (1999) a mené son étude auprès de directeurs/coordonnateurs. Ces personnes, ou titulaires de poste, partagent plusieurs similitudes avec les coordonnateurs départementaux de cégep, comme il l'a été démontré au tableau 1.1. Les prochains paragraphes serviront essentiellement à expliquer ce que sont les épisodes de rôle et à détailler les composantes qui les constituent.

2.3.1 Les épisodes de rôle

Chacun des épisodes de rôle correspond aux relations entre divers groupes de variables lors d'une interaction entre la personne-cible et les autres constituants et possède quatre composantes du rôle, selon Katz et Kahn (1978), soit : le rôle attendu, le rôle transmis, le rôle perçu et le rôle exercé, auxquels Savoie et Forget (1983, p. 147-148) ont ajouté le rôle préféré en tant que cinquième composante. Une sixième composante, qui pourrait être considérée comme une sous-composante du rôle attendu et qui sera abordée en même temps que celui-ci, est qualifiée de rôle prescrit, découlant des recherches de Brunet *et al.* (1985). Chacune de ces composantes du rôle repose essentiellement sur les motivations, les cognitions et les comportements des personnes qui les vivent (Katz et Kahn, 1978)

Le rôle attendu (Kahn *et al.*, 1964), première composante de l'épisode de rôle, résulte des attentes de constituants gravitant autour de la personne-cible, qui sont signifiées parfois de manière formelle ou informelle, mais ne sont pas toujours clairement exprimées (Sarbin et Allen, 1968) : elles varient selon que la personne qui les émet, implicitement et/ou explicitement, est un client, un collègue, un patron ou un employé (Savoie et Forget, 1983). Brunet *et al.* (1985) ajoutent que les attentes se rapportent aux « activités à accomplir, aux fonctions à remplir, à leur caractère interactif, aux prescriptions pouvant les affecter et aux contextes de réalisation ». Cette notion de prescription, qui se retrouve également dans les travaux de Beauchamp (1987), nous incite à utiliser le rôle prescrit à titre de sixième composante de l'épisode de rôle et se voit formée par leur aspect prescriptif, des différents règlements, normes et lois en vigueur dans les documents officiels. Les attentes sujettes au rôle prescrit sont donc les obligations que la personne-cible a envers les constituants, lesquels voient à l'application de ces règlements, normes et lois, sans égard aux attentes personnelles que l'individu, occupant la charge de constituant, pourrait formuler à l'intention de la personne-cible.

Le rôle transmis, deuxième composante de l'épisode de rôle, est la transmission des attentes exprimées par autrui (Kahn *et al.*, 1964), référant à la façon dont les constituants interagissent et tentent d'influencer la personne-cible par l'utilisation d'éléments verbaux ou non-verbaux, visant à ce qu'elle comble leurs attentes (Beauchamp, 1987 ; Brunet *et al.*, 1985 ; Savoie et Forget, 1983). Selon Tessier (1995), le rôle peut également être qualifié de formel ou d'informel : le rôle formel vient de la voie officielle de l'organisation (communiqués officiels provenant de la direction ou extraits des différentes politiques), alors que le rôle informel est transmis souvent de personne à personne dans un cadre informel (discussions de corridor, demandes faites à la sauvette, etc.).

Une paraphrase de Sarbin et Allen (1968) permet d'illustrer la clarté dans la transmission des rôles, clarté se définissant comme :

[...] la différence entre la quantité optimale d'information nécessaire au sujet des rôles et la quantité présentement valable à la personne focale. D'où la possibilité pour que cette information soit mal comprise ou déformée. Le comportement fourni comme réponse va entraîner de nouvelles interprétations et, certainement, des pressions de la part des émetteurs pour obliger la personne focale à se conformer. Chaque pression exercée peut provoquer chez l'individu une force psychologique d'une certaine magnitude et direction, force appelée par Kahn *et al.* (1964, p.16) forces de rôle (role forces). Ces forces peuvent accroître soit la motivation, soit la résistance de la personne [...] (Gourgues, 1999, p. 104).

Bien que Beauchamp (1987), de même que Brunet *et al.* (1985), utilisent plutôt le terme « prescrit » pour parler du rôle transmis, le terme transmis est privilégié dans le cadre de la présente recherche afin de faire davantage référence à la façon dont le rôle est communiqué à la personne-cible.

Le rôle perçu, troisième composante de l'épisode de rôle, correspond à la façon dont la personne-cible comprend le rôle en fonction de ce qui lui est communiqué et de la manière dont elle l'interprète. Ainsi, la personne-cible perçoit la situation et les

messages envoyés par les constituants de l'épisode de rôle et en détermine les éléments applicables à sa conduite (Savoie et Forget, 1983). Cette conduite est déterminée par cinq facteurs concurrents, habituellement indissociables, et définis par Brunet *et al.* (1985) :

- ◆ la réception par la personne-cible des attentes émises par les constituants;
- ◆ ses attributs personnels;
- ◆ sa perception propre de son rôle;
- ◆ sa perception des facteurs organisationnels (sa définition de la situation);
- ◆ ses objectifs et ses intérêts.

La conduite adoptée par la personne-cible se manifeste alors par la quatrième composante de l'épisode de rôle, le rôle exercé, qui se trouve en conformité ou en discordance avec les attentes des constituants ; il est observable par l'ensemble de la constellation de rôle, étant évalué et jugé par l'organisation. Kahn *et al.* (1964) indiquent que le rôle joué par un individu implique des fonctions, des tâches à réaliser ainsi que la façon de les accomplir, c'est-à-dire des attitudes, des valeurs et des comportements, renchérisant donc sur la nécessité de lier les fonctions, les tâches et les comportements dans la définition du rôle.

Le rôle préféré, cinquième composante, est l'ensemble des attentes propres à la personne-cible, relevant directement de ses besoins et aspirations personnelles (Savoie et Forget, 1983) ; en effet, le rôle préféré est lié à la personnalité de la personne-cible et correspond aux attentes de cette dernière. Cet ajout au modèle vient de la prise en charge et de la volonté propre de la personne-cible dans l'exercice de son rôle, éléments que l'on retrouve également dans la théorie de Crozier et Friedberg (1992).

Ainsi, les composantes de l'épisode de rôle se vivent concurremment et en interdépendance, formant un processus cyclique. Les rôles prescrit, attendu et transmis se basent sur les motivations, les cognitions et les comportements des membres de

l'organisation (constituants). Les rôles perçus et ceux exercés reposent sur les motivations, les cognitions et les comportements de la personne-cible (Katz et Kahn, 1978) tout comme le concept de rôle préféré, intégré au modèle par Savoie et Forget (1983).

En résumé, la figure 2.3 présente les composantes de l'épisode de rôle dans une adaptation des modèles de Kahn *et al.* (1964), de Savoie et Forget (Savoie et Forget, 1983) ainsi que de Beauchamp (1987). On y retrouve la personne cible ainsi que les constituants possédant chacun les différentes composantes de rôle énoncées dans les pages précédentes. Les interactions entre ces composantes sont exprimées par des flèches. Les flèches pleines représentent le cheminement de la diffusion du rôle par la voie hiérarchique, habituellement plutôt formelle. Les flèches pointillées réfèrent au cheminement et aux ajustements du rôle par les voies de rétroaction qui sont plus informelles et qui impliquent davantage la perception que les acteurs ont du rôle. Les deux voies ont tout de même un impact sur le rôle exercé. Dans l'épisode de rôle, l'exercice du rôle passe d'abord par son acquisition par la personne cible.

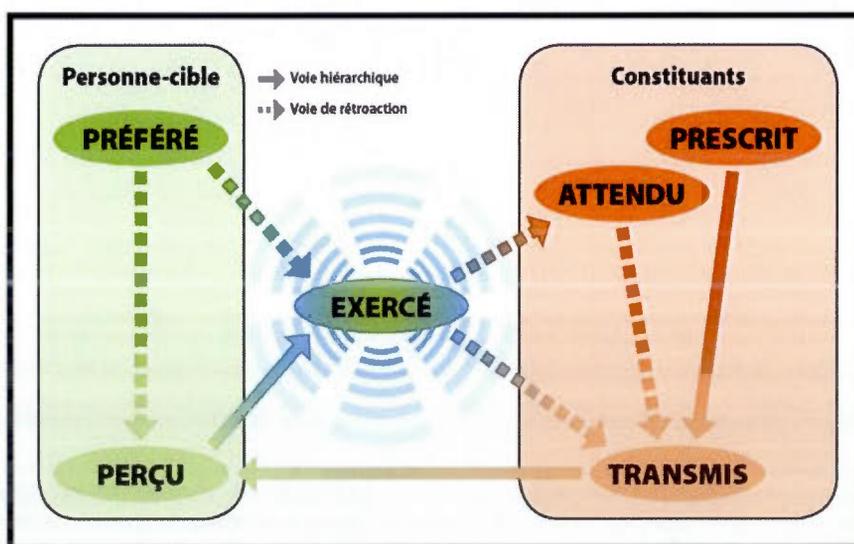


Figure 2.3 : Modèle d'épisode de rôle, adapté de Kahn (1964), Savoie et Forget (1983) et Beauchamp (1987).

2.3.2 Acquisition du rôle

L'acquisition du rôle, c'est-à-dire d'apprendre et d'exercer le rôle par la personne-cible se fait par un processus de socialisation (Katz et Kahn, 1978 ; Mintzberg, 1984). Pour expliquer cette acquisition du rôle, Sarbin et Allen (1968, p. 547) suggèrent davantage l'utilisation du terme « enculturation » : selon eux, c'est par ce processus que la personne apprend comment se comporter et comment agir en tant que titulaire du rôle.

St-Germain (1997) se range du côté de Sarbin et Allen (1968), puisqu'il considère l'organisation comme un ensemble de sous-cultures qui déterminent la normalisation des rôles : la personne-cible est sous l'influence des constituants et en subit les pressions afin de produire un comportement (rôle normalisé). Un comportement qui serait davantage axé sur les résistances internes de la personne-cible serait qualifié de rôle personnalisé.

La capacité de la personne-cible à produire un comportement qui tienne compte des rôles normalisés et personnalisés résultera en l'exercice d'un rôle intégré, c'est-à-dire un rôle exercé qui englobe tant le rôle attendu que le rôle préféré. L'acquisition du rôle devient donc une prise de conscience par laquelle la personne-cible intègre son rôle au quotidien, d'une façon opérationnelle.

2.3.3 Définition opérationnelle des rôles

Les auteurs cités précédemment ayant des définitions différentes du concept de rôle, il devient pertinent d'en opérationnaliser le concept, afin de pouvoir définir le rôle de la personne-cible visée par la présente recherche, soit le coordonnateur départemental en soins infirmiers (CDSI). Brunet *et al.* (1985, p. 49-51) présentent une définition opérationnelle des rôles de gestion basée sur les travaux de Deutsch et Krauss (1972), Mintzberg (1973), Graen (1976), Katz et Kahn (1978) et Owens (1981). Pour eux, les rôles représentent « la dimension interpersonnelle des fonctions dans un poste. Ils représentent un ensemble organisé plus ou moins explicite des comportements et des

modes de conduite d'un individu en poste dans une organisation, saisis dans leurs traits essentiels et persistants ». C'est cette définition qui est retenue dans le cadre de la présente recherche. Il est possible de l'opérationnaliser à partir de l'ouvrage de Brunet *et al.* (1985) qui détaille quatre concepts intégrés dans cette définition :

- ◆ Ensemble organisé : plusieurs sous-ensembles de rôles (comportementaux) reliés les uns aux autres et associés à un poste. On parlera alors de la constellation de rôles.
- ◆ Comportements : tout mouvement observable ou mesurable d'un organisme ou d'une partie d'organisme. Dans une situation de travail, le comportement s'exprime par des paroles, des gestes, des actions de la part de l'employé en réponse aux demandes de sa tâche ou de son environnement. Clifton et Huber (1986) appuient également cette importance du comportement dans le rôle.
- ◆ En poste : terme du langage administratif qui désigne une position occupée par un individu. Les comportements du rôle ne sont pas attribuables à l'individu, mais à la position qu'il occupe dans l'organisation.
- ◆ Dans une organisation : système social dans lequel évoluent les constellations de rôle.

Maintenant que les rôles ont été étudiés et définis de façon opérationnelle, il importe de poser un regard sur les impacts qui peuvent y être associés.

2.3.4 Impacts du rôle

La personne-cible peut évoluer ou régresser dans ses relations professionnelles en raison des effets de l'exercice d'un rôle, pouvant être représentées par un modèle à trois dimensions : le statut, la valeur et l'implication. Le statut, associé au pouvoir légitime

et à l'estime sociale, peut s'acquérir selon la proximité du rôle avec l'objectif de vie; la valeur est fonction d'une estimation faite par les constituants sur la performance de la personne-cible et l'implication fait référence à l'effort accompli par la personne-cible durant le temps qu'elle a exercé son rôle (Sarbin et Allen, 1968).

Gourgues (1999), paraphrasant Sarbin et Allen (1968), précise que :

[...] la situation de rôle a trait aux signaux reçus de la conduite des personnes en interaction l'une avec l'autre. La précision avec laquelle une personne enregistre ces signaux et tire ses conclusions sur le rôle de l'autre est directement reliée à la précision avec laquelle elle localise sa propre position [...] (Gourgues, 1999, p. 94-95).

En d'autres mots, la personne cible perçoit la congruence de son rôle à partir d'une structure cognitive basée sur sa propre expérience et sur les rapports expérientiels (rétroaction) vécus antérieurement avec d'autres personnes ou objets (Sarbin et Allen, 1968). Une incongruence entre les différents signaux émis par les acteurs (attentes et rétroaction) et les préférences de la personne-cible peuvent conduire à différentes problématiques de rôle.

2.4 LES PROBLÉMATIQUES DE RÔLES

Les personnes-cibles, entre autres problématiques, sont aux prises avec des attentes de la part des constituants qui ne sont pas toujours précises, ni formelles, ni en concordance les unes avec les autres, ni en adéquation avec leurs propres valeurs et perceptions. Des attentes, vaguement formulées, conflictuelles ou contradictoires, peuvent provoquer chez la personne-cible des problématiques de rôle : l'ambiguïté de rôle, le conflit de rôle et une surcharge de travail ; lesquelles, comme le décrivent Savoie et Forget (1983), peuvent être décelées par des indices phénoménologiques, tels que les comportements, associés soit à la dynamique organisationnelle, soit au vécu de la personne-cible, soit aux deux.

2.4.1 Ambiguïté de rôle

L'ambiguïté de rôle est traitée dans leurs travaux de Kahn *et al.* (1964) qui identifient l'ambiguïté de rôle comme étant un symptôme du conflit de rôle et spécifient que l'ambiguïté peut être soit *objective* (correspondant à une condition dans l'organisation ou son environnement), soit *subjective* (correspondant à un état intrinsèque de la personne-cible).

Katz, Kahn et Adams (1980) conçoivent l'ambiguïté de rôle comme étant un écart entre l'information possédée par une personne et l'information requise pour jouer adéquatement son rôle. Pour Savoie et Forget (1983), l'ambiguïté de rôle résulte d'un écart entre l'information qu'une personne-cible possède et celle qu'elle estime avoir besoin pour combler les attentes (exercer son rôle) ; dans ce contexte, le processus de communication organisationnelle (rôle transmis) peut influencer le niveau d'ambiguïté de rôle.

Selon Rizzo *et al.* (1970), l'ambiguïté de rôle peut provenir d'un manque de connaissance ou d'information pour répondre adéquatement aux attentes de la tâche ou encore d'un manque de connaissance des conséquences relativement au comportement adopté par la personne-cible.

Pour Bergeron (2001), l'ambiguïté de rôle réfère à une définition imprécise des tâches ou des activités que doit accomplir un employé.

En se basant sur les travaux de Bergeron (2001), Plouffe (1994), Gordon (1986), Smart et Elton (1976), Anderson (1976), Rizzo *et al.* (1970) et Khan *et al.* (1964), de même que sur ceux de Brunet *et al.* (1985) citant Erez et Goldstein (1981) et Lyons (1971), il est possible de constater que l'ambiguïté de rôle est directement fonction de la différence entre l'information disponible et celle qui est requise pour bien remplir son poste, c'est-à-dire les attentes, les droits, les tâches, les responsabilités et les activités

répondant aux rôles, la façon dont les exigences doivent être accomplies, les conséquences rattachées à un bon ou mauvais rendement et le type de récompense ou de punition lié à différents niveaux de rendement. Huot (2007) résume en mentionnant que l'ambiguïté de rôle correspond au sentiment de ne pas avoir suffisamment d'information concernant le rôle que l'on doit jouer dans une organisation.

Selon Savoie et Forget (1983), l'ambiguïté de rôle peut s'appliquer à différentes interactions entre les divers éléments de l'épisode de rôle et se manifester des plusieurs façons. Celles-ci sont représentées schématiquement à la figure 2.4.

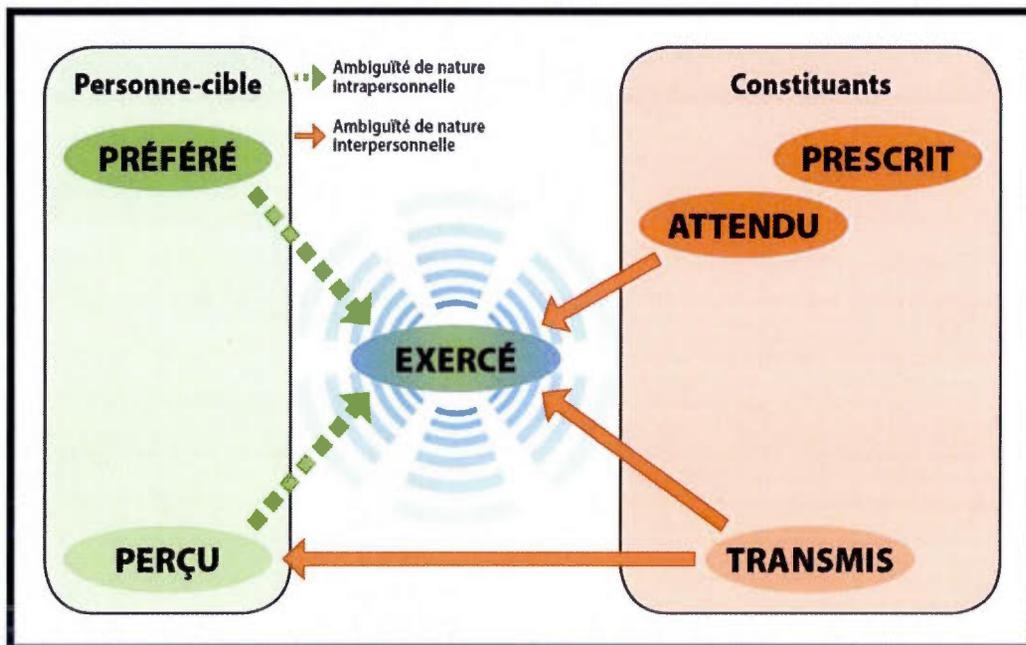


Figure 2.4 : Les natures de l'ambiguïté de rôle : adaptation des théories de Kahn *et al.* (1964) et Savoie et Forget (1983).

Lorsqu'il y a ambiguïté intrapersonnelle :

- ◆ Soit les rôles exercés et préférés sont mis en cause et
 - cela peut se manifester par des commentaires tels que « je ne sais vraiment plus ce que je veux faire »;

- ◆ Soit les rôles perçus et exercés sont mis en cause et
 - cela peut se manifester par des commentaires tels que « je ne sais plus si ce que je fais coïncide avec ce que [je perçois que] l'on attend de moi »;
- ◆ Soit les rôles préférés, perçus et exercés sont mis en cause et
 - cela peut résulter en une ambiguïté triple.

Lorsqu'il y a ambiguïté interpersonnelle :

- ◆ Soit les rôles exercés et transmis sont mis en cause et
 - cela peut se manifester par des commentaires tels que « je ne sais pas si je fais comme (ou ce que) l'on me demande de faire »
- ◆ Soit les rôles exercés, transmis et préférés sont mis en cause et
 - cela peut résulter en une ambiguïté triple;
- ◆ Soit les rôles exercés et attendus sont mis en cause et
 - cela peut se manifester par des commentaires tels que « je ne suis pas sûr si ce que je fais correspond à ce que l'on attend de moi » ou « je me demande si ce que l'on attend de moi a un rapport avec ce que je fais »;
- ◆ Soit les rôles perçus et transmis sont mis en cause et
 - cela peut se manifester par des commentaires tels que « ce que je perçois que l'on attend de moi ne correspond pas à ce que l'on me communique de faire ».

Les paragraphes précédents ont permis de faire le point sur l'ambiguïté de rôle : nous retenons que l'ambiguïté est un sentiment résultant d'un manque d'information de la personne-cible pour que celle-ci puisse exercer son rôle efficacement. Cette ambiguïté

peut provenir de la personne-cible elle-même ou de la combinaison entre cette dernière et les autres constituants de la constellation de rôle et conduire au conflit de rôle.

2.4.2 Conflit de rôle

Seconde problématique de rôle traitée, le conflit de rôle, comme l'ont défini Kahn *et al.* (1964), correspond à la présence simultanée de deux (ou plusieurs) attentes/demandes qui font en sorte que la réponse à une attente/demande rende plus ardue la réponse à l'autre ; ultimement, la réponse à l'une des attentes/demandes implique la non-réponse à l'autre : les deux groupes d'attentes/demandes sont contradictoires. Katz *et al.* (1980) ont précisé que ces attentes/demandes, logiquement incompatibles, peuvent être faites à une personne-cible par deux ou plusieurs constituants, dont le travail dépend fonctionnellement de celle-ci.

Les conflits de rôle peuvent être de différentes natures : selon Sarbin et Allen (1968), on retrouve le conflit interrôle, qui est causé par des attentes incompatibles envers une personne qui occupe simultanément plus d'une position, et le conflit intrarôle, qui peut découler d'attentes contradictoires provenant de différents émetteurs (constituants) et qui sont émises à une personne-cible occupant une seule position.

Selon Rizzo *et al.* (1970), le conflit de rôle est défini en fonction des dimensions d'un continuum, allant de la congruence à l'incongruence — ou de la compatibilité à l'incompatibilité — dans les exigences du rôle, où la congruence/compatibilité est jugée par rapport à un ensemble de normes ou de conditions qui empiètent sur la performance du rôle. Gourgues (1999) énumère les résultantes du conflit de rôle, telles que perçues par Rizzo *et al.* (1970).

[Le conflit de rôle résulte] d'une incompatibilité entre les valeurs de la personne focale et celles du rôle à jouer; d'une demande pour jouer de multiples rôles pour un même individu et de changements de comportements en fonction du contexte; de demandes conflictuelles à cause de politiques, de demandes ou de critères d'évaluation incompatibles au

sujet des conflits de rôle; d'un manque de temps, de ressources ou de capacités de la part de l'individu pour le rôle. Ils ont précisé que cette compatibilité / incompatibilité ou cette congruence/ incongruence se manifeste dans différents types de conflits, à savoir: conflit entre les valeurs de la personne focale et les rôles transmis, conflit au niveau du temps, des ressources, ou des capacités de la personne et les rôles définis, conflit entre plusieurs rôles requérant des comportements incompatibles, conflits entre les attentes de l'organisation, les requêtes des autres et les standards d'évaluation. (Gourgues, 1999, p. 108).

Les natures de conflits de rôle définis par Kahn *et al.* (1964), de même que par Sarbin et Allen (1968), sont au nombre de cinq et sont de deux ordres : extrinsèques ou intrinsèques.

Les conflits extrinsèques se produisent en association avec le rôle transmis à la personne-cible et proviennent des émetteurs (constituants). Ils comprennent :

- 1) le conflit intra-émetteur (intra-sender conflict), résultant des demandes incompatibles en provenance d'un même émetteur;
- 2) le conflit inter-émetteurs (inter-sender conflict), où les pressions externes en provenance d'un émetteur se confrontent ou s'opposent à celles exercées par un ou plusieurs autres membres de la constellation de rôle;
- 3) le conflit inter-rôle (inter-role conflict), se produisant chez une personne-cible ayant de multiples rôles, lorsqu'il y a opposition entre des demandes simultanées associées aux différents rôles.

Les conflits intrinsèques sont la résultante d'une tension entre les forces exercées et les forces internes de la personne-cible (Kahn *et al.*, 1964). Ils comprennent :

- 4) le conflit personne-rôle (person-role conflict), résultant de demandes qui violent les valeurs, le code d'éthique, les croyances de la personne-cible.

Un dernier type de conflit, le cinquième, est la surcharge de rôle (role overload) de la personne-cible qui, selon Kahn *et al.* (1964) ainsi que Sarbin et Allen (1968), se trouve inclus dans le conflit inter-rôle. Les cinq natures de conflits sont schématisées sur la

figure 2.5. Malgré la catégorisation de la surcharge de rôle mentionnée par Kahn *et al.* (1964) ainsi que Sarbin et Allen (1968), Savoie et Forget (1983) en font un type de conflit distinct. Dans le cadre de la présente recherche, la surcharge de rôle sera traitée à titre de problématique de rôle indépendante, tout comme l'ont fait Savoie et Forget (1983) et Royal (2007), puisqu'elle représente un surplus de tâches que la personne-cible doit effectuer, même si cette dernière n'occupe pas plusieurs rôles.

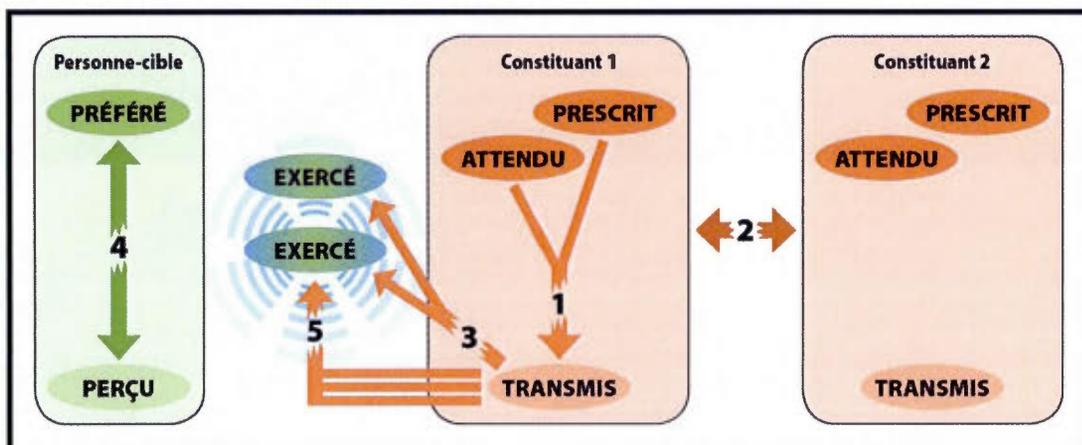


Figure 2.5 : Les natures de conflits de rôle : adaptation de la théorie de Kahn *et al.* (1964) et Savoie et Forget (1983).

Brunet *et al.* (1985) utilisent une typologie différente pour catégoriser les conflits de rôle en quatre groupes, soit les conflits intrapersonnels, interpersonnels, extrapersonnels et organisationnels, qui se manifestent chacun des façons suivantes :

- ◆ Les conflits intrapersonnels

1. Le rôle exercé ne correspond pas au rôle préféré : ce que la personne-cible fait est différent de ce qu'elle voudrait faire.

2. Le rôle exercé ne correspond pas au rôle perçu : ce que la personne-cible fait n'est pas ce qu'elle pense que les autres attendent d'elle.
 3. Le rôle perçu ne correspond pas au rôle préféré : ce que la personne-cible croit que les autres attendent d'elle n'est pas ce qu'elle veut faire.
- ◆ Les conflits interpersonnels
 4. Le rôle exercé est différent du rôle transmis : le travail que la personne-cible fait ne correspond pas à celui qu'on lui a demandé de faire.
 5. Le rôle préféré ne correspond pas au rôle attendu : ce que la personne-cible voudrait faire est différent des attentes des constituants.
 6. Le rôle perçu n'est pas en accord avec le rôle transmis : ce que la personne-cible croit que l'on attend d'elle est différent de ce qu'on lui a dit de faire.
 - ◆ Les conflits extrapersonnels
 7. Le rôle prescrit n'est pas réellement le rôle prescrit : les constituants ont des définitions différentes du rôle que la personne-cible doit jouer.
 8. Le rôle attendu n'est pas le rôle prescrit : les constituants attendent quelque chose de la personne-cible, mais lui communiquent autre chose.
 9. Le rôle exercé est différent des perceptions des constituants: ce que la personne-cible fait n'est pas ce qu'ils perçoivent.
 10. Le rôle attendu ne correspond pas au rôle exercé : ce que les constituants attendent de la personne-cible est différent du travail qu'elle fait.

La figure 2.6 présente de façon schématisée les conflits intrapersonnels, interpersonnels et extrapersonnels.

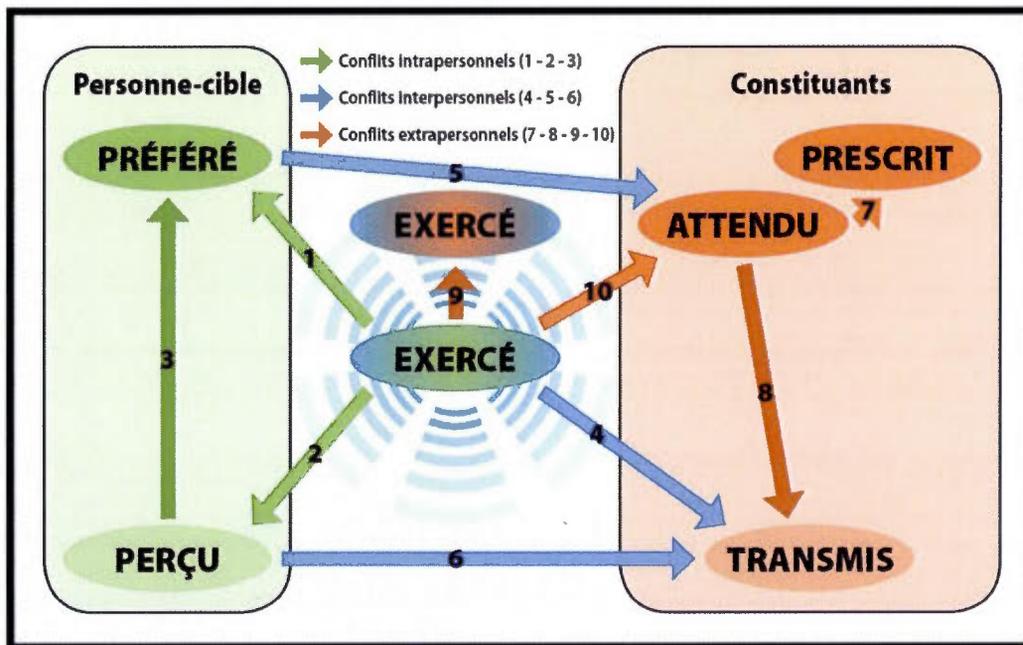


Figure 2.6 : Manifestations des conflits intrapersonnels, interpersonnels et extrapersonnels : adapté de Savoie et Forget (1983).

◆ Les conflits organisationnels

11. Le rôle exercé correspond au rôle préféré, mais n'est pas le rôle prescrit : la personne-cible fait un travail qu'elle aime, mais ce travail ne correspond pas à celui qui doit être fait.
12. Le rôle exercé n'est pas le rôle préféré ni le rôle prescrit : la personne-cible ne fait pas ce qu'elle aimerait faire et ce qu'elle fait n'est pas ce que l'on attend d'elle.
13. Le rôle exercé n'est pas le rôle préféré, mais correspond au rôle prescrit : la personne-cible fait un travail qui lui plaît plus ou moins, mais c'est celui qu'elle doit faire.

La figure 2.7 présente de façon schématisée les conflits organisationnels.

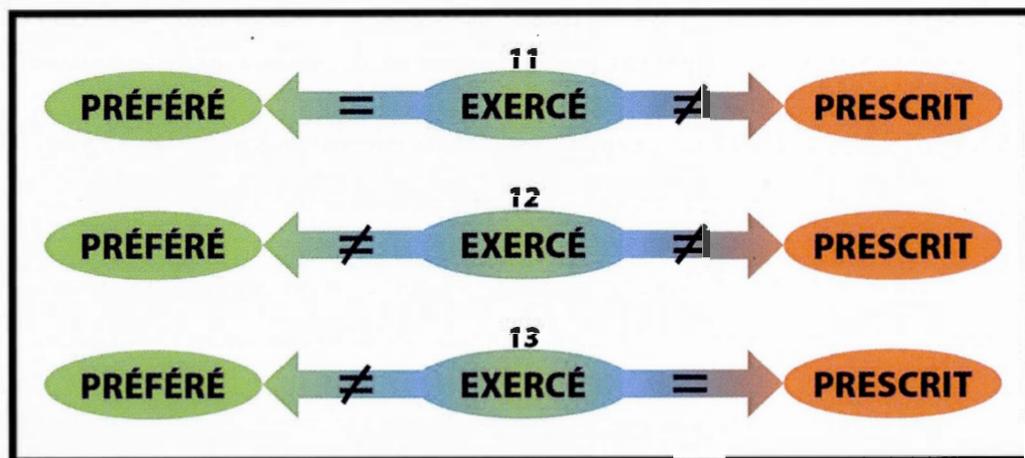


Figure 2.7 : Manifestations des conflits organisationnels

En résumé, au regard des différentes définitions du conflit de rôle énoncées par Bergeron (2001), Robert (1989a), Beauchamp (1987), Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin (1985), Savoie et Forget (1983), Katz et Khan (1978) de même que Rizzo *et al.* (1970), il est retenu dans le cadre de la présente recherche que le conflit de rôle provient d'une incongruence ou d'une incompatibilité au niveau des comportements de la personne-cible, résultant de l'interaction entre divers rôles, soit les rôles exercé, perçu ou préféré par elle-même, comparés à ceux prescrits, attendus et transmis par les différents constituants. Qui plus est, le conflit de rôle, peut être décliné en quatre groupes, soit les conflits intrapersonnels, interpersonnels, extrapersonnels et organisationnels. Ainsi, le conflit de rôle constitue le rôle exercé en présence d'attentes antagonistes, ce qui n'est pas sans mener vers une surcharge de rôle.

2.4.3 Surcharge de rôle

La surcharge de rôle (role overload) peut être interprétée comme étant une incapacité de la personne-cible de répondre à différentes requêtes dans le délai temporel demandé (Kahn *et al.*, 1964 ; Sarbin et Allen, 1968). De leur côté, Savoie et Forget (1983)

estiment que, dans ce contexte, la personne-cible doit négocier les demandes, ou décider de l'ordre de priorité des demandes, ou choisir de les ignorer.

La présence de conflit, d'ambiguïté ou de surcharge de rôle dans l'organisation n'est pas sans conséquences. En effet, des impacts, plutôt négatifs, pour l'individu ou pour l'organisation, sont prévisibles lors de la présence de problématiques de rôle.

2.4.4 Impacts et conséquences des problématiques de rôle

Les notions d'ambiguïté et de conflit de rôle telles qu'exposées réfèrent à plusieurs dimensions. Commeiras, Fournier et Loubès (2003) confirment la multidimensionnalité de l'ambiguïté de rôle lorsqu'ils mentionnent que la

[...] prise en compte de la multidimensionnalité de l'ambiguïté de rôle est importante puisque les résultats de différentes recherches (Commeiras et Fournier, 1998 ; Loubès, 1997; Rhoads *et al.*, 1994; Singh, 1993; Singh et Rhoads, 1991) montrent que les [différentes] facettes de l'ambiguïté de rôle ont des conséquences diverses sur la performance et les attitudes des individus [...] (p. 817).

Ces conséquences énoncées par Commeiras, Fournier et Loubès (2003) sont également exprimées par Rizzo *et al.* (1970), qui spécifient que l'ambiguïté de rôle peut amener la personne-cible à devenir anxieuse, à déformer la situation, à se sentir insatisfaite du rôle qu'elle occupe, et à être moins performante au travail.

Rizzo *et al.* (1970) mentionnent également que, lorsque les comportements attendus sont incompatibles, la personne-cible subira du stress, une insatisfaction au travail et sera moins efficace qu'en absence de conflit. Rizzo *et al.* (1970) rapportent que Gross *et al.* (1958) ont découvert une corrélation négative entre la perception du conflit de rôle et la satisfaction au travail. Pour sa part, Charters (1952) (voir Rizzo, House et Lirtzman, 1970) dénote que les attentes contradictoires ont été associées au sentiment d'être pris « dans le milieu », terme repris par Kahn *et al.* (1964). De leur côté, Savoie et Forget (1983) mentionnent que « la personne-cible peut facilement et rapidement

perdre toute satisfaction au travail, éprouver un sentiment de futilité générale et des affects négatifs (hostiles) envers ses constituants » (p. 142). Pour sa part, Royal (2007) résume que « les recherches tendent à montrer que les conséquences des tensions [ambiguïté et conflit] sont nombreuses et qu'elles affectent les individus et les organisations et ce, sous différentes formes ». Commeiras, Fournier et Loubès (2003, pp.814-815) recensent aussi certaines conséquences négatives pour l'organisation et pour la personne-cible :

Sur un plan organisationnel, elles altèrent la performance au travail (Trube *et al.*, 2000; Jackson *et al.*, 1985; Fisher *et al.*, 1983...), l'implication organisationnelle (Jackson *et al.*, 1985; Fisher *et al.*, 1983, Commeiras et Fournier, 1998...), l'intention de départ (Jackson *et al.*, 1985; Brief *et al.*, 1976; Bedian et Amenakis, 1981 ...) et le turnover (Keaveney, 1992). Sur le plan individuel, elles renforcent le stress (Miles, 1975; Brief *et al.*, 1976; Bedian *et al.*, 1981; Schaubroeck *et al.*, 1989...), réduisent la satisfaction au travail (Jackson *et al.*, 1985; Schuler, 1979...). La sur-charge (sic) de travail, considérée comme une dimension des tensions de rôle (Khan *et al.*, 1964, Miles et Perreault 1976, Khan 1974) a aussi des conséquences préjudiciables et peut renforcer par exemple, le stress ou le burnout (Spector *et al.*, 2000, Fogarty *et al.*, 2000).

La multiplicité des conséquences des problématiques de rôle est vécue, ou plutôt perçue, par les différents acteurs qui constituent la constellation de rôle. Afin de comprendre davantage ce que veut dire la perception de rôle, il convient de définir le concept de perception, puisqu'il se retrouve dans les différentes questions de recherche.

2.5 LA PERCEPTION

La présente recherche s'intéresse donc aux perceptions des rôles, car c'est à travers la perception de rôle que sont vécues les différentes composantes du rôle. La perception est un concept souvent utilisé, mais pour lequel il est difficile de trouver une réelle définition dans les articles scientifiques. La définition est souvent escamotée et remplacée plutôt par des caractéristiques de la perception. Toutefois, certains auteurs offrent une définition relativement claire du concept. C'est notamment le cas de Pagé

(2010, p. 106), qui travaille à l'évaluation mentale des personnes, qui identifie la perception en tant que « prise de connaissance des objets par les cinq sens et transformation de l'information obtenue en représentations mentales ».

De son côté, Posey (2006) définit la perception dans un contexte médical relativement aux symptômes d'une personne dans une étude réalisée auprès de 50 participants. Dans ce cas-ci, la perception réfère à la signification (du symptôme) dans un contexte physique, mais aussi dans le contexte psycho-socio-spirituel; ainsi, Posey ajoute la notion de signification, de sens, à ce qui est perçu par la personne.

Pour sa part, Robak (2001) a réalisé une étude théorique sur la définition du concept de perception de soi. Il considère la perception de soi en tant qu'information ressentie par une personne qui se définit elle-même, sans pour autant décrire ses caractéristiques, mais qui sert à résumer et à organiser les hypothèses quant à ses propres qualités.

Quant à Kärkkäinen, Rätty et Kasanen (2009), ils présentent une étude touchant les perceptions de 39 parents quant à la résilience de leur enfant dans laquelle la perception est simplement un point de vue associé à un ensemble d'attentes envers l'enfant.

Dans leur étude sur la perception de rôle de 512 infirmières chinoises, Hong, While et Barriball (2008) définissent la perception du rôle en discontinuité, ou en écart, avec le rôle exercé. En effet, elles déterminent la perception du rôle en tant que connaissance de leur fonction ou leur position, qui est acquise par la perception qui se différencie du rôle exercé qui, lui, correspond aux responsabilités qu'exerce une personne durant sa journée de travail.

O'Connor *et al.* (2010), ayant étudié la perception de 140 joueurs de football universitaire quant aux traitements offerts par des entraîneurs masculins ou féminins, mentionnent dans leur étude que la perception est un élément qui peut être intégré culturellement ramenant ici l'importance du concept de culture organisationnelle

discuté antérieurement. Outre la culture, Holmes, McNeil et Adorna (2010) ajoutent, dans leur étude portant sur la perception du leadership formel et informel auprès de 33 athlètes, que la perception peut être influencée par le fait qu'une personne soit de sexe masculin ou féminin.

Dans le cadre de la présente recherche, la définition de la perception qui correspond le mieux à nos besoins est : la transformation en représentations mentales donnant du sens aux objets extérieurs à la personne, intériorisés par les sens, la prise de conscience, les valeurs, et la culture. Dans cette définition le terme « objet » est utilisé dans son sens le plus large et réfère aux choses, aux autres personnes, aux situations.

Cette notion de perception, acte individuel basé sur les valeurs et la culture, ouvre la porte à différentes interprétations, différentes visions d'un même objet puisque chacun est dépositaire de sa perception. Ainsi, chacun des acteurs dans la constellation de rôle pourrait avoir une perception différente d'un même objet, par exemple le rôle du coordonnateur. Ces différentes perceptions par les différents acteurs de la constellation de rôle laissent entrevoir la possibilité de problématiques de rôle et laissent aussi supposer la présence de moyens mis en place par l'organisation ou par la personne-cible afin d'être en mesure de conserver un certain équilibre, personnel et social, dans le système organisationnel. En effet, la perception de problématiques de rôle demande au coordonnateur de minimiser les impacts que peuvent avoir l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle sur son travail, sur lui-même et sur les autres personnes de son environnement en utilisant certaines stratégies d'ajustement lui permettant d'exercer son rôle adéquatement.

2.6 STRATÉGIES D'AJUSTEMENT

Selon les auteurs, lorsque vient le temps de nommer les moyens mis en place par les personnes-cible pour compenser les problématiques de rôle, les termes diffèrent : mécanismes d'adaptation, stratégies d'adaptation, stratégies d'ajustement et

mécanismes d'ajustement. Pour sa part, Harrison (2006) parle des stratégies d'adaptation dans la recherche doctorale qualitative qu'elle a menée auprès de six responsables de services aux étudiants en Californie. Elle rapporte que les conflits de rôle sont communs et répertorie deux principales stratégies face aux conflits de rôle : « in-system » et « out-of-system » : la première stratégie fait référence à l'utilisation des procédures internes de l'organisation pour résoudre le conflit de rôle; les stratégies « out-of-system » sont des façons non conventionnelles de résoudre le conflit de rôle.

Savoie et Forget (1983) présentent des mécanismes d'ajustement des problèmes de rôle, associés à chacun des rôles (prescrit, attendu, transmis, perçu, préféré et exercé). Ces mécanismes, présentés au tableau 2.1, sont des processus de résolution de problème et consistent en l'élucidation, la négociation, la clarification, la modification et l'abnégation. L'élucidation permet à la personne-cible de mettre en lumière les attentes des constituants, attentes qui ne sont pas encore verbalisées. Une fois les attentes verbalisées, celles-ci sont transmises et peuvent alors être négociées. Si la perception des attentes par la personne-cible (rôle perçu) fait problème, le mécanisme de clarification doit alors être engagé afin de comprendre les perceptions de la personne-cible. Dans le cas où le rôle exercé n'est pas en adéquation avec la préférence de la personne-cible ou avec les attentes des constituants, ce rôle doit être modifié. Finalement, l'abnégation, c'est-à-dire l'abandon temporaire, ou à long terme, des préférences de la personne-cible, est le mécanisme à utiliser lorsque les préférences ne peuvent pas être exercées. Le tableau 2.1 rapporte des détails concernant les processus de résolution des problèmes de rôle.

Tableau 2.1 : Mécanismes d'ajustement des problèmes de rôle (adapté de Savoie et Forget, 1983, p. 154)

RÔLES	MÉCANISMES D'AJUSTEMENT
ATTENDUS et PRESCRITS	ÉLUCIDATION a) Exposer ouvertement aux constituants concernés les problèmes vécus (perceptions et aperceptions) en regard des rôles b) Demander aux constituants de confirmer, d'infirmer ou de corriger les perceptions et aperceptions
TRANSMIS	NÉGOCIATION a) De concert avec les constituants impliqués, exposer les perceptions respectives à l'égard des rôles-problèmes b) Viser un accord qui tienne compte des points de vue des parties impliquées
PERÇUS	CLARIFICATION a) Identifier les rôles qui sont sources de problème b) Établir avec les constituants concernés l'importance et la portée de ces rôles
EXERCÉS	MODIFICATION a) Vérifier l'à-propos des rôles exercés b) Changer les rôles les moins appropriés pour les rendre plus conformes aux attitudes personnelles
PRÉFÉRÉS	ABNÉGATION a) Établir le degré de « réalisabilité » des attentes personnelles b) Laisser tomber partiellement ou totalement les attentes personnelles les moins réalisables (à court ou à long terme)

Les différents processus exprimés précédemment, lorsqu'ils sont mis en relation avec les autres constituants de l'épisode de rôle, forment des systèmes de résolution de problème. Ces systèmes sont présentés dans le tableau 2.2.

Tableau 2.2 : Systèmes de résolution des problèmes de rôle (Savoie et Forget, 1983, p. 155)

	PERSONNE-CIBLE RÔLES	SYSTÈME DE RÉOLUTION			CONSTITUANTS RÔLES
interne à la personne- cible	EXERCÉS VS PRÉFÉRÉS	+/- modification	et/ou	+/- abnégation	
	EXERCÉS VS PERÇUS	+/- modification	et/ou	+/- clarification	
	PERÇUS VS PRÉFÉRÉS	+/- clarification	et/ou	+/- abnégation	
	PERÇUS VS PRÉFÉRÉS VS EXERCÉS	+/- clarification et/ou	et/ou +/- modification	+/- abnégation	
entre la personne- cible et les constituants	EXERCÉS	+/- modification	et/ou	+/- négociation	VS TRANSMIS
	EXERCÉS VS DÉSIRÉS	+/- modification et/ou	et/ou +/- négociation	+/- négociation	VS TRANSMIS
	PERÇUS	+/- clarification	et/ou	+/- élucidation	VS ATTENDUS
	EXERCÉS	+/- modification	et/ou	+/- élucidation	VS ATTENDUS
	PERÇUS	+/- clarification	et/ou	+/- négociation	VS TRANSMIS
entre deux constituants ou plus		négociation			TRANSMIS VS TRANSMIS

Royal (2007) mentionne des stratégies proposées par Latack et Havlovic (1992). Ces stratégies réfèrent à une typologie qui ne sert pas à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, mais plutôt à les décrire. Ces stratégies sont regroupées en réactions (réponses) émotives ou centrées sur le problème, sur la tâche. Lorsque la réponse est émotive, la personne travaille sur ses sentiments, soit en cherchant à se reconforter (contrôle) ou à les fuir (évitement). Lorsque la réponse est centrée sur la tâche, la personne-cible cherche à résoudre (contrôle) le problème ou à s'en départir (évitement); les réponses s'organisent alors selon deux plans : cognitif et comportemental. Lors d'une réaction sur le plan cognitif, la personne-cible utilise ses ressources mentales et la réponse demeure intrinsèque. Lorsque la réponse est

comportementale, elle est manifestée à l'entourage soit par une action, une prise en charge de la situation (contrôle), soit par le déni ou la fuite (évitement). La personne peut répondre seule (solitaire) ou avec de l'aide (social). Le tableau 2.3 rapporte ces stratégies.

Tableau 2.3 : Typologie des stratégies d'ajustement selon Latack et Havlovic (1992), dans Royal (2007, p. 77)

	CENTRÉE SUR LE PROBLÈME	RÉACTION ÉMOTIVE
PLAN COGNITIF	Contrôle	Contrôle
	Évitement	Évitement
PLAN COMPORTEMENTAL	Contrôle	Contrôle
	Évitement	Évitement
	Social	Social
	Solitaire	Solitaire

Pouvant se recouper avec les mécanismes d'ajustement présentés précédemment par Savoie et Forget (1983), Grima (2004a), qui s'est intéressé aux responsables de formation professionnelle continue (FPC), propose cinq stratégies et tactiques. Celles-ci impliquent, dans le contexte propre à la FPC de : comprendre le client, prévenir ses difficultés, modifier ses attentes de rôle et celles des autres, satisfaire le client et finalement, s'éloigner du client. Chacune de ces stratégies se détaille en actions regroupées dans un modèle d'ajustement résolutoire aux conflits (figure 2.8).

Parce qu'elle réfère aux aspects sociaux de même qu'aux aspects fonctionnels du rôle, mais aussi parce qu'elle prend en compte différentes caractéristiques du système, la typologie de Latack et Havlovic (1992) concernant les stratégies d'ajustement exposée dans cette section est reprise dans l'analyse de la présente de recherche afin de déterminer lesquelles sont utilisées par les coordonnateurs en soins infirmiers.

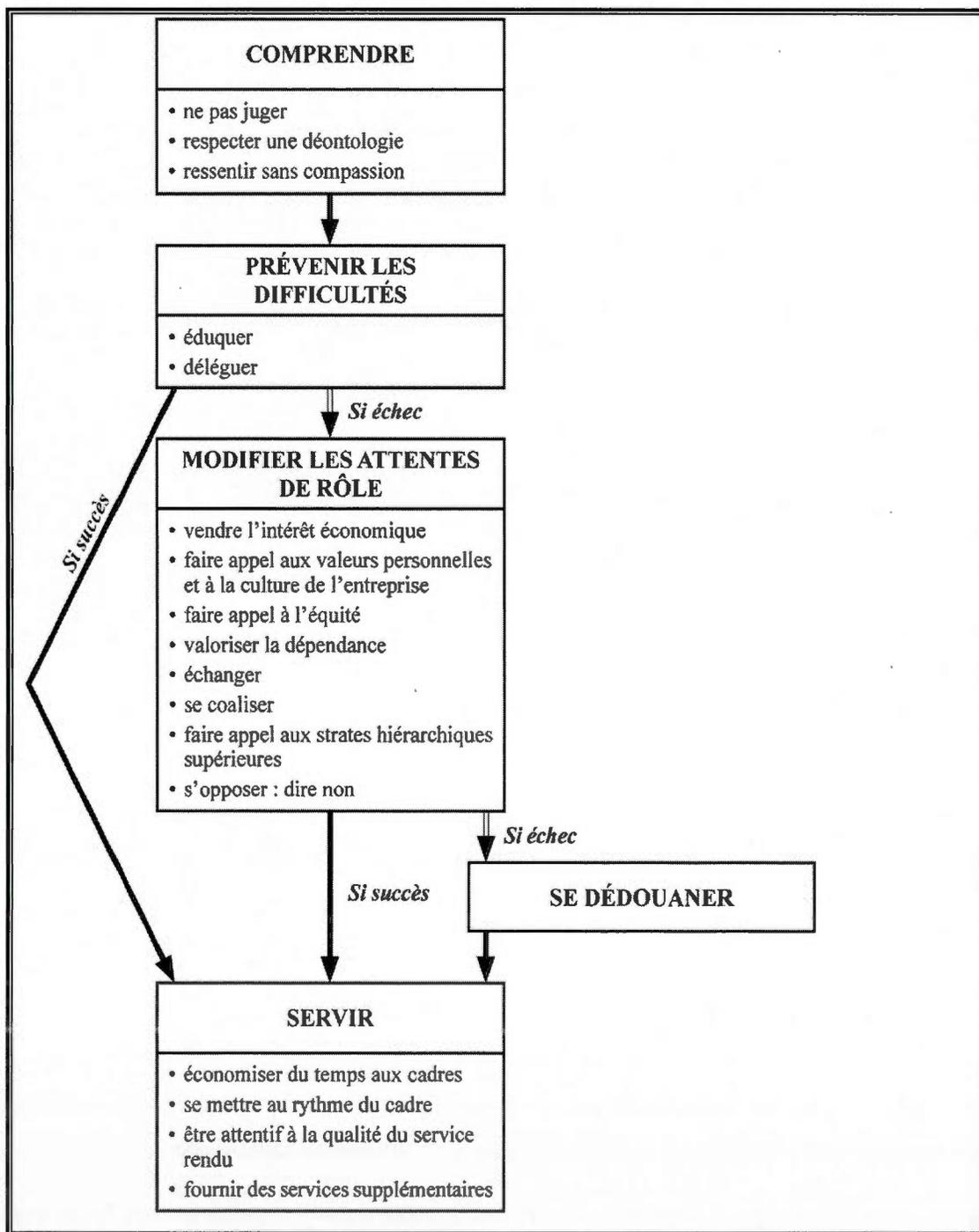


Figure 2.8 : Modèle d'ajustement résolutoire aux conflits de rôle, adapté de Grima (2004, p. 54).

En plus des stratégies d'ajustement, des caractéristiques particulières à l'organisation ou à la personne-cible pourraient avoir un impact sur la façon dont la personne-cible réagit et se comporte dans une problématique de rôle. Ces caractéristiques, propres au système que constitue la constellation de rôle, sont énoncées dans les paragraphes suivants.

2.7 CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME DE CONSTELLATION DE RÔLE

Katz et Kahn (1978) proposent trois groupes de caractéristiques, ou facteurs, pouvant influencer les problématiques de rôle : personnels, relationnels et organisationnels. Jackson et Schuler (1985) ont également conduit leur méta-analyse sur les problématiques de rôle en tenant compte de différentes caractéristiques systémiques. À la suite de ses travaux, Loubès (1997) a proposé des amendements aux caractéristiques établies par Katz et Kahn (1978). Royal (2007) reprend, dans sa thèse, les caractéristiques utilisées par Loubès (1997) : il s'agit de caractéristiques personnelles (objectives, subjectives et liées au contexte), de caractéristiques interpersonnelles et de caractéristiques organisationnelles. Ces caractéristiques sont listées dans la figure 2.9.

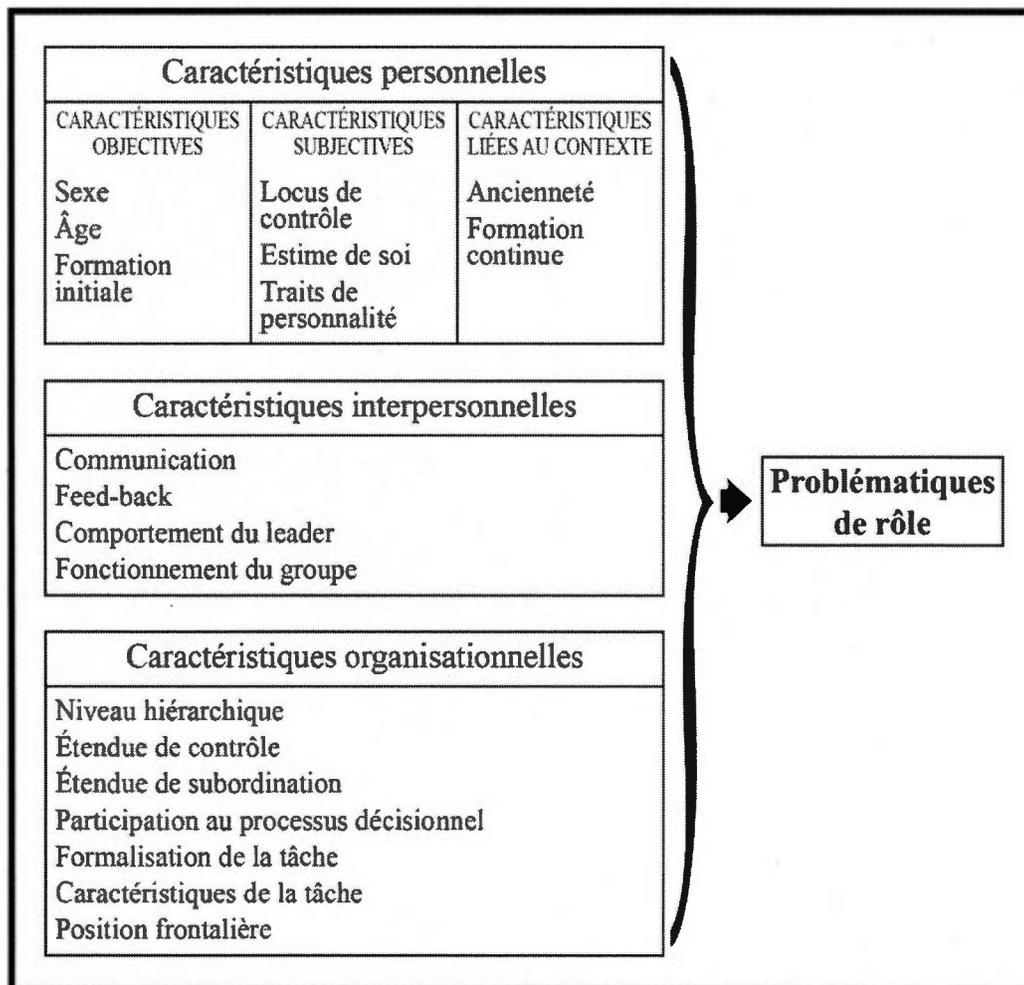


Figure 2.9 : Caractéristiques pouvant avoir un impact sur les problématiques de rôle, adapté de Royal (2007, p. 46).

À partir de la description des différentes caractéristiques du système, il est possible de les intégrer dans le modèle des épisodes de rôles présenté précédemment, on obtient un schéma (voir figure 2.10) qui résume la théorie des rôles et fournit un modèle prenant en compte les caractéristiques associées aux acteurs (personne-cible et constituants) et correspondant davantage aux éléments théoriques exploités dans le cadre de la présente recherche.

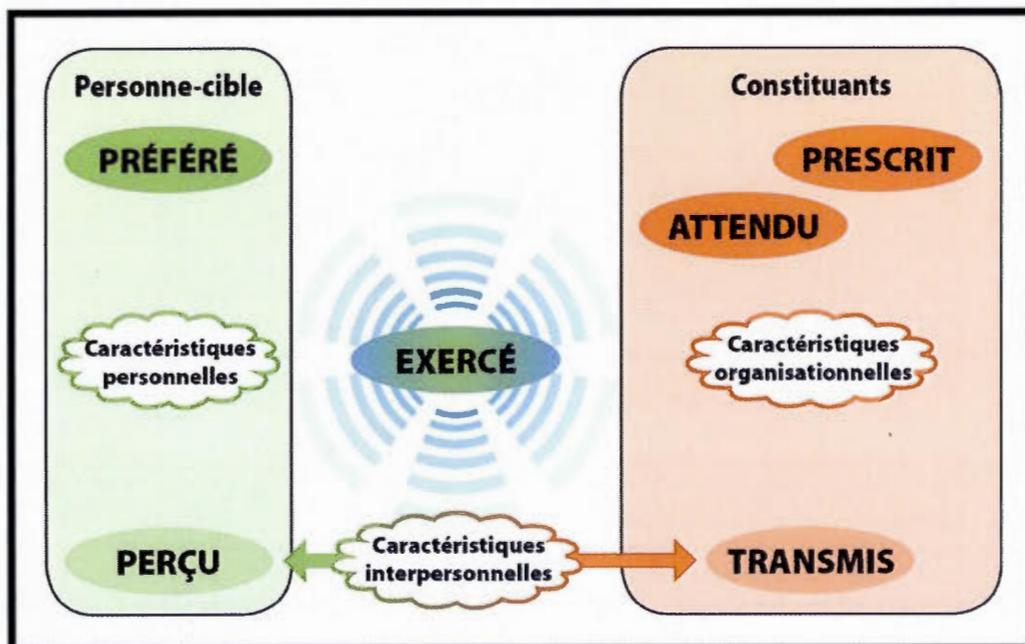


Figure 2.10 : Intégration des caractéristiques du système dans le schéma d'épisode de rôle.

Les pages précédentes ont permis de définir les éléments associés à la théorie des rôles. Ces derniers sont joués par le coordonnateur départemental de soins infirmiers d'où l'importance d'expliquer la notion de coordination.

2.8 CONCEPT DE COORDINATION ET CONCEPT DE RÔLE DU COORDONNATEUR

Le concept de coordination tire ses origines du XIV^e siècle, du « latin tardif *coordinatio*, 'arrangement d'un ensemble' ; du latin classique *ordinis*, génitif de *ordo*, 'ordre' ». Cette notion de coordination se retrouve dans différents champs disciplinaires, tels que mentionnés par Malone et Crownston (1994) : l'informatique, l'économie, la linguistique, la psychologie, la théorie des organisations et les opérations de recherche. À ces domaines, Bergeron (2001) ajoute celui de la gestion et le CPNC (2011) ajoute celui de l'enseignement supérieur.

Dans le domaine de l'éducation, Legendre (2005, p. 296) définit la coordination comme étant « l'harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune ». Dans le domaine de la gestion, Bergeron (1997) mentionne que la coordination résulte des « directives officielles et non officielles qui créent un lien entre les activités accomplies par divers individus ou groupes indépendants au sein d'une organisation ». Il ajoute que la coordination est un « processus qui permet de combiner les personnes, les activités et les tâches d'une manière ordonnée afin d'assurer la réalisation d'objectifs collectifs » (Bergeron, 2001, p. G-5). Il est possible de constater, dans les lignes qui précèdent, que les différents référents se complètent, ou du moins, qu'ils précisent le contexte dans lequel les concepts sont utilisés.

Quant au rôle de coordonnateur, quelques chercheurs s'y sont intéressés dans différents contextes organisationnels tels que Anderson (1976), de même que Smart et Elton (1976), qui affirment que la fonction de coordonnateur est vague. Quant à Gordon (1986), il mentionne que la confusion dans le rôle du coordonnateur multiplie les problèmes. Pour sa part, Robert (1989a) évoque des problèmes tels le manque de soutien, de formation et d'aide aux nouveaux coordonnateurs. De son côté, Plouffe (1994) constate que le coordonnateur doit assumer plusieurs fonctions en même temps; il constate également qu'il serait souhaitable que les fonctions du coordonnateur soient mieux définies afin que les attentes soient réalistes et suffisamment souples pour s'adapter aux situations.

Pour Mintzberg (2004, p. 277), le « coordonnateur, et plus particulièrement le coordonnateur professionnel, qui doit coordonner les activités d'autres professionnels de même niveau que lui, manque évidemment de mécanismes de coordination et provoque inévitablement un grand nombre de conflits ». Avant Mintzberg, Rizzo *et al.* (1970, p. 154) énonçaient déjà la présence de conflits en mentionnant que plusieurs contremaîtres — pouvant se comparer aux coordonnateurs par leurs fonctions — qui se sentent « au milieu », acceptent la situation conflictuelle de rôle comme un aspect

légitime de leur travail. Afin d'analyser les aspects du travail des coordonnateurs, une définition opérationnelle de la coordination devient nécessaire.

2.8.1 Définition opérationnelle de la coordination

À la lumière des informations rapportées par les auteurs cités précédemment, nous retenons que la coordination peut se définir en termes opérationnels en tant que : processus qui permet d'harmoniser les actions de divers acteurs, résultant de directives formelles et informelles, afin d'assurer la réalisation d'objectifs communs au sein d'une organisation. Ce processus d'harmonisation s'appuie sur différentes conceptions organisationnelles.

2.9 CONCEPTIONS DES ORGANISATIONS

Tout d'abord, le concept d'organisation peut prendre plusieurs sens et comprend implicitement les notions d'efficience, de construction de la fonction et d'action (Saussois, 2007). Dans cette construction de la fonction de gestion, des changements importants surviennent dans la première partie du 20^e siècle : on assiste à une augmentation importante du nombre de gestionnaires par rapport au nombre d'ouvriers (Bendix, 1974 dans Brassard, 1996). Dans les années 1930, faisant suite à la division taylorienne du travail, on observe des changements qui prennent de plus en plus compte les besoins des travailleurs (Rouleau, 2007). C'est d'ailleurs à cette époque que naissent plusieurs associations syndicales et lois encadrant les normes du travail. Cette préoccupation des besoins humains, en tant que composante d'un système dynamique, est influencée par les recherches effectuées en sciences sociales (Bertalanffy, Sheldon, Follet, Mayo, Maslow, Katz et Kahn). La notion de système sera détaillée à la section 2.11 du présent document. Dans la conception CBH, la notion de l'informel occupe une grande place tout comme c'est le cas dans les départements de cégep (voir section 1.9.3). Dans le cadre de la présente recherche, l'approche centrée sur les besoins humains (CBH) est retenue d'abord en raison de ses origines fonctionnalistes et

systemiques (Brassard, 1996) qui s'insère dans la structure de bureaucratie professionnelle que l'on retrouve dans les cégeps. Elle est aussi retenue en raison de sa proximité avec les soins infirmiers de par la préoccupation pour les besoins d'autrui et pour l'environnement systémique que l'on retrouve principalement au niveau de la compétence « Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle » dans le programme de formation en soins infirmiers (MELS, 2007). En effet, la formation initiale des personnes travaillant en soins infirmiers, tant pour les soins aux patients que pour son enseignement, est notamment basée sur des théories se rapportant aux besoins humains : Maslow et Virginia Henderson. Cet intérêt pour les besoins humains dans la formation initiale des personnes qui font la gestion dans les départements infirmiers ainsi que les caractéristiques propres à la conception CBH de l'organisation nous incitent à retenir cette conception pour la tenue de la présente recherche.

2.9.1 Mode de gestion centré sur les besoins humains

La gestion départementale des soins infirmiers dans les cégeps peut s'inscrire dans un mode de gestion centré sur les besoins humains (CBH), qui selon Brassard (1996), est apparue dans les années 1920-1930. Appliquée dans plusieurs expériences de changements organisationnels, cette approche a même été utilisée pour transformer le mode de gestion des écoles primaires du Québec dans les années 1960 (Brassard, 1996). Différents auteurs ont favorisé le développement et l'évolution de l'approche CBH; notons entre autres : Maslow, Herzberg, McGregor, McClelland, Argyris, Likert, Getzels et Guba, Blake et Mouton, de même que Katz et Kahn (Brassard, 1996 ; Foudriat, 2007). L'approche CBH, telle que décrite par Brassard, comporte certaines caractéristiques de gestion que l'on retrouve dans les cégeps, et plus spécifiquement dans les départements. Le tableau 2.4 fait état de caractéristiques que l'on retrouve dans la conception basée sur les besoins humains qui sont comparés à l'interprétation de certains éléments de la convention collective des enseignants de cégep. Le parallèle

présenté dans ce tableau indique des similitudes en nombre suffisant pour poursuivre avec l'utilisation de la conception CBH dans le cadre de la présente recherche.

Tableau 2.4 : Comparaison des caractéristiques de l'approche CBH (Brassard, 1996, p. 432-445) et celles des départements de cégeps

Caractéristiques de l'approche CBH (Brassard, 1996, p. 423-445)	Caractéristiques organisationnelles des départements de cégeps
L'organisation est un système de coopération.	Le département est un système qui fonctionne en collégialité.
La distinction entre les deux catégories d'acteurs (supérieur et subordonné) est conservée, mais fortement atténuée.	Il n'existe pas de distinction entre le coordonnateur et les enseignants : il est un enseignant comme les autres au sens de la convention collective, même s'il gère le département.
Le pouvoir se manifeste par : <ul style="list-style-type: none"> • l'importance du leadership, • une acceptation du partage et de la décentralisation du pouvoir formel, • la reconnaissance du pouvoir informel et de multiples sources de pouvoir. 	Le pouvoir est partagé entre différentes personnes au sein du département (coordonnateur, CRS, enseignant responsable d'un secteur ou d'un groupe-cours) en fonction de différents dossiers.
Il existe une structure formelle et une structure informelle.	Le département consiste en la structure formelle et il existe une structure informelle constituée par les comités ad hoc et les groupes-cours.
Une importance est accordée à l'adaptation continue de l'organisation aux changements de l'environnement, puisque ce dernier constitue un élément du cadre organisationnel.	Une adaptation continue du département à son environnement, soit les hôpitaux et autres milieux de stage, est nécessaire pour satisfaire les besoins des étudiants et répondre aux exigences tant des milieux de stage que de la reddition de compte en lien avec la gestion départementale et la qualité des programmes de formation.
Les buts formels sont considérés comme communs et il existe des buts informels.	Les buts formels, déterminés par l'ensemble du département, sont présentés dans le plan de travail annuel ; les buts des comités ad hoc demeurent informels.
L'exercice souple, équitable et aidant de l'autorité, ainsi que la mise de l'avant du leadership, constituent les caractéristiques principales de l'exercice de la gestion, demandant une standardisation minimale.	Dans le département, la gestion souple s'exerce par la collégialité, sans nombreuses procédures rigides. L'élection du coordonnateur départemental est une certaine preuve de son leadership.
Les facteurs expliquant la présence de problèmes peuvent provenir de l'incompatibilité entre le formel et l'informel.	Certains problèmes sont causés par des attentes informelles envers le coordonnateur départemental qui sont incompatibles avec certaines attentes formelles.

Les caractéristiques exposées ci-dessus provenant du modèle CBH et se retrouvant dans les départements peuvent être représentées sous forme de schéma (figure 2.11, page suivante). Ce schéma permet de voir l'importance qu'occupent les aspects formels et informels qui interviennent dans la gestion. Prenant une allure systémique, cette conception de la gestion utilise les intrants afin d'atteindre les buts de l'organisation tout en maintenant une bonne santé organisationnelle. Cette dernière est observée par le gestionnaire qui en tient compte en tant qu'élément informel de sa gestion. L'atteinte des buts de l'organisation doit produire un effet dans l'environnement, lequel constitue le bassin des intrants pour le fonctionnement du système.

Selon Brassard (1996), l'approche CBH favorise la décentralisation de la gestion, qui se retrouve dans les cégeps (De Saedeleer, 2005) et est présente dans le mode de gestion départemental : le processus actuel d'élection du coordonnateur par ses collègues plutôt que sa nomination par ses supérieurs en est une illustration. Le tableau 1.2, présenté dans la problématique, montre également cette décentralisation des pouvoirs à l'intérieur des départements où, depuis la création des cégeps, le coordonnateur départemental porte différents titres de moins en moins « hiérarchisés » : chef de département, responsable de la coordination départementale, puis finalement coordonnateur départemental. Cette décentralisation a également été démontrée lors de la présentation de la reddition de compte que vivent les coordonnateurs. Ancrée dans l'approche CBH par la structure de gestion, la présence d'un cadre formel et informel ainsi que dans l'importance des relations humaines dans l'organisation, cette décentralisation se dénote également grâce à une gestion par les pairs bien intégrée dans les collèges.

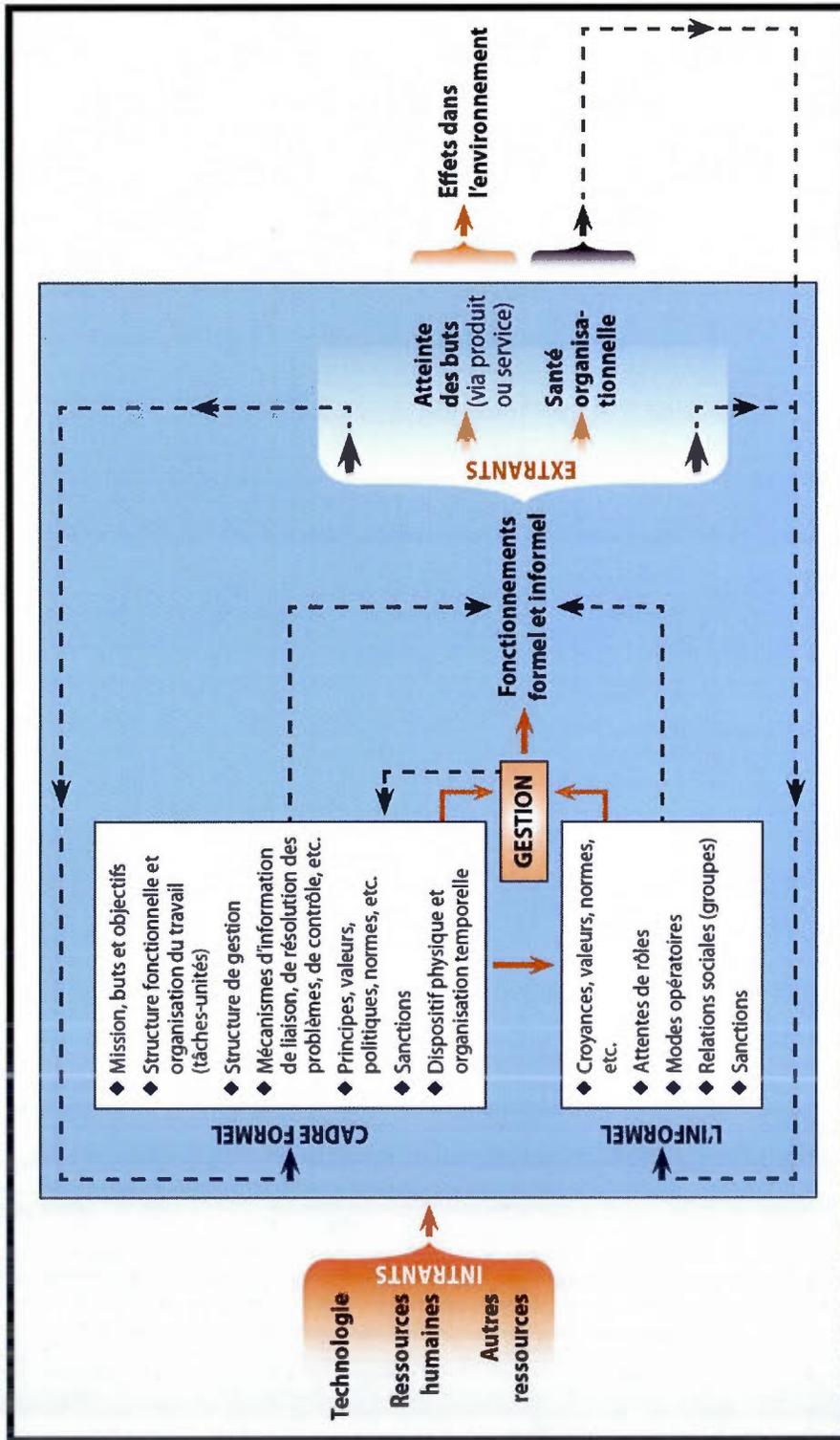


Figure 2.11 : Représentation schématique des composantes du modèle CBH, adapté de Brassard, (1996, p. 230).

2.9.2 Modèle de gestion : la gestion par les pairs et la collégialité dans le département

La gestion par les pairs dans les départements remonte à l'origine des cégeps alors que la société québécoise souhaitait voir une plus grande démocratisation de son système éducatif. Cette démocratisation se traduit par une meilleure accessibilité aux services éducatifs pour un plus grand nombre de personnes et par la revalorisation de la gestion institutionnelle démocratique, en donnant une influence aux principaux acteurs concernés par l'éducation : les étudiants et les enseignants (Blais, 2008).

Selon Blais (2008), la gestion par les pairs dans les départements de cégeps s'est concrétisée dès 1969 par la laïcisation et la syndicalisation du corps professoral, mais cette forme de gestion a été menacée à plusieurs reprises et par diverses instances telles que le MELS, la CEEC et le gouvernement, par l'adoption de différentes lois. En effet, lors des négociations des conventions collectives de 1975 et 1979, la partie patronale a tenté d'hierarchiser la gestion des départements; de plus, au ministère de l'Éducation, depuis 1993, la réforme de la ministre Lucienne Robillard applique à la gestion des cégeps des modèles issus de l'entreprise privée, comme celui de la « qualité totale », duquel la gestion par les pairs est exclue. Également en 1993, la CEEC était mise sur pied, amenant ainsi « un cadre de reddition de compte particulièrement exigeant » pour les collèges (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008, p. 9), faisant en sorte que la gestion par les pairs était, une fois de plus, menacée en raison de la complexité de la reddition de compte dans un mode de gestion en collégialité. Ayant également un impact sur la gestion des départements, la *Loi sur l'administration publique* de 2000 réaffirme la volonté de l'état d'obtenir une plus grande imputabilité ainsi qu'une reddition de compte de la part des institutions publiques (Blais, 2008). Finalement, en 2009, le Projet de loi 44 sur la gouvernance dans les collèges (MELS, 2009) est une tentative de modifier le mode de gestion départementale, projet qui se trouve fortement contestée par les centrales syndicales (Syndicat des professeurs du Collège Marie-

Victorin, 2009) de même que par la Fédération des cégeps (2009a). Donc, depuis de nombreuses années, toutes ces lois amènent une augmentation de la reddition de compte en diminuant l'autonomie des départements, rendant, par le fait même, plus lourde et plus difficile la gestion par les pairs.

La gestion par les pairs que l'on retrouve dans les départements de cégeps pourrait être qualifiée de cogestion : elle se caractérise essentiellement par « un mode de fonctionnement fondé sur la participation de chacun de ses membres, sur le recours au travail d'équipe et sur des mécanismes de prise de décision axés sur la concertation » (Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC, 2008, p. 20); pour sa part, la FNEEQ préfère parler de travail « en collégialité » (FNEEQ, 2009b, p. 1.2.3).

Dans ces travaux, Koffi (1998,) énonce les fondements de la collégialité appliqués à l'école, qui selon lui, s'appuie sur :

- ◆ la volonté des enseignants de performer;
- ◆ la capacité des enseignants à adopter le changement comme tremplin vers l'excellence;
- ◆ la volonté des directeurs de transformer pour le mieux leur école.

Koffi (1998, p. 58) définit la collégialité comme étant « une confrérie de personnes, qui sont des collègues regroupés en équipe, revêtues d'une dignité, se conférant des fonctions et des responsabilités et se léguant le pouvoir et l'autorité d'exercer ces fonctions ». Le tableau 2.5 reprend les termes de la définition exprimée par Koffi et les compare avec les éléments que l'on retrouve dans un département de soins infirmiers et qui sont issus de la convention collective, confirmant ainsi la présence d'une gestion en collégialité.

Tableau 2.5 : Comparaison des éléments de la définition de la collégialité (Koffi, 1998) et de la convention collective (CPNC, 2005a)

Éléments de la définition de la collégialité (Koffi, 1998)	Éléments effectifs dans le département selon les articles de la convention collective (CPNC, 2005a)
Une confrérie de personnes qui sont des collègues regroupés en équipe;	(...) constitué de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier d'une ou de plusieurs disciplines (4-1.03).
revêtues d'une dignité; [Fonction ou charge donnant un rang éminent à une personne] Druide informatique (2010)	(...) assurer l'assistance professionnelle (4-1.05) aussi : la rigueur intellectuelle, l'esprit critique et [...] une grande autonomie professionnelle (Comité paritaire p. 1.2.2)
se conférant des fonctions et des responsabilités;	Les fonctions de l'assemblée départementale sont [de] définir ses règles de régie interne et former des comités (4-1.05).
se léguant le pouvoir et l'autorité d'exercer ces fonctions.	Les enseignantes et enseignants du département doivent désigner, [...] selon leur propre procédure, la coordonnatrice ou le coordonnateur du département pour l'année d'enseignement suivante (4-1.06).

En plus des éléments apportés par Koffi, on retrouve, dans un mode de gestion en collégialité, la notion d'autorité qui se retrouve également dans la conception centrée sur les besoins humains (CBH) : la personne qui effectue la gestion, comme le coordonnateur départemental, doit « commander moins d'une façon formelle ou dans l'intention de contraindre qu'exercer un leadership positif et apporter du support à ses [collègues] » (Brassard, 1996, p. 205). La présence constante des relations interpersonnelles dans la gestion en collégialité, tout comme la présence de comités formels et informels, constitue également un lien certain entre ce mode de gestion et la conception CBH. La comparaison des éléments provenant des définitions de la gestion en collégialité et de la conception CBH suggère un certain parallèle qui se traduit dans l'utilisation de processus managériaux par le coordonnateur.

2.10 PROCESSUS MANAGÉRIAUX

Les processus managériaux, ou gestion des processus, correspond selon Clément (2006, p. 2), à un « ensemble d'activités de planification et de surveillance pour évaluer la performance d'un processus ». « C'est un processus (un autre !)[sic] qui consiste à appliquer des techniques et des méthodes pour définir, visualiser, mesurer, contrôler, rapporter et améliorer les processus en vue de satisfaire d'une manière efficiente les attentes des clients ». Une traduction libre de l'article de Barnat (2010) offre une définition du processus managérial en tant que procédé qui évalue la capacité et la productivité de différents processus, tels que la prise de décision, la planification et la gestion budgétaire, pour atteindre les objectifs organisationnels. Ainsi au cégep, dans le cas de la gestion départementale, les processus managériaux permettent d'évaluer les actions et d'améliorer tant les services que les relations humaines où le coordonnateur y joue un rôle. Le modèle du processus managérial de Barnat (2010) est basé sur le concept intuitif de la rationalité substantielle qui interrelie les impulsions, les souhaits, les sentiments, les besoins et les valeurs des individus avec les objectifs fonctionnels de l'organisation (la prestation de cours et la diplomation des

étudiants) : la personne sait intuitivement que son raisonnement est bon pour relier les différents éléments et prendre action afin d'atteindre le meilleur résultat possible (Béjean, Midy et Peyron, 1999). Ce concept intuitif est une autre manifestation d'une conception centrée sur les besoins humains, telle qu'elle est présentée par Brassard (1996), puisque le concept réfère aux normes, aux valeurs et aux croyances de la personne qui prendra les décisions pour atteindre les buts de l'organisation.

Le processus managérial du coordonnateur en soins infirmiers sera analysé par le rôle qu'il exerce dans une perspective organisationnelle systémique. Cette perspective semble la plus appropriée dans le cadre de l'actuelle recherche, car les analyses systémique et stratégique offrent une vision globale d'une problématique à partir d'une méthode d'analyse — ou de raisonnement — basée sur les relations des acteurs et des différentes composantes d'un système ou d'une organisation.

2.11 LES ANALYSES STRATÉGIQUE ET SYSTÉMIQUE COMME ANGLE DE VISION

Les pionniers de la méthode d'analyse stratégique et systémique, Crozier et Friedberg ([1977] 1992), sont, encore aujourd'hui, abondamment cités dans les ouvrages scientifiques. *Google Scholar* recense d'ailleurs 2 914 références à leur ouvrage « *L'acteur et le système* ». Cet ouvrage traite des deux types de raisonnement : l'analyse stratégique, qui fonctionne selon un mode inductif et part de l'acteur pour découvrir le fonctionnement du système et l'analyse systémique, qui utilise un mode déductif afin de découvrir, à partir du système, les construits des acteurs se manifestant en actions aux allures parfois irrationnelles. Afin de mieux comprendre ces deux types de raisonnement, il convient d'en nommer les composantes.

Dans l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1992, p. 230-232) :

- ♦ le participant est un acteur dynamique ayant sa propre stratégie;

- ◆ la connaissance des stratégies et des contraintes permet de reconstituer le jeu;
- ◆ les acteurs sont contraints de jouer les règles du jeu s'ils veulent atteindre leur but personnel dans la recherche du but commun;
- ◆ l'organisation est un construit culturel permettant aux acteurs d'obtenir une coopération et une marge de liberté.

Dans l'analyse systémique (Crozier et Friedberg, 1992, p. 233) :

- ◆ les caractéristiques du jeu mises en évidence par le raisonnement stratégique servent de base;
- ◆ les liens de causalité sont regardés de façon systémique et non de façon linéaire, donc en interdépendance les uns avec les autres.

Dans le cadre de la présente recherche, tant l'analyse stratégique que l'analyse systémique sont utilisées, puisque ces deux types de raisonnement sont « complémentaires, contradictoires et convergents » (Crozier et Friedberg, 1992, p. 230). En effet, selon Crozier et Friedberg (1992, p. 237), « sans raisonnement systémique, l'analyse stratégique ne dépasse pas l'interprétation phénoménologique. Sans vérification stratégique, l'analyse systémique reste spéculative et, sans la stimulation du raisonnement stratégique, elle devient déterministe. » Pour leur part, McShane et Benabou (2007, p. 36) mentionnent que les comportements humains observés par Crozier et Friedberg sont campés dans une théorie descriptive de l'objet, en cherchant à « dégager les mécanismes [...] qui peuvent expliquer un ensemble de faits ». Cette théorie davantage descriptive s'inscrira dans l'approche méthodologique retenue pour la présente recherche, portant principalement sur le rôle.

À la lumière des explications apportées au concept du rôle, aux modes de gestion organisationnelle, aux processus managériaux et à l'analyse stratégique, en tenant compte des éléments conceptuels les plus pertinents pour répondre aux questions de recherche, il est possible d'ajouter ces éléments aux schémas présentés précédemment afin de dresser une certaine « charpente théorique » (Royal, 2007) pour la suite de la recherche (voir figure 2.12).

Cette charpente théorique résume les éléments retenus dans le cadre conceptuel présenté et met en évidence des relations entre le rôle perçu (par la personne qui l'exerce) et le rôle attendu (attentes ou prescriptions exprimées par les autres). Les apports de Forget et Savoie (1983), plaçant l'individu au centre des préoccupations de l'analyse des rôles, ainsi qu'au centre des mécanismes d'ajustements des problèmes de rôle, s'intègrent dans le modèle d'analyses stratégique et systémique de Crozier et Friedberg (1992) offrant ainsi une vision plus complète du phénomène des problématiques de rôle. La notion de dynamisme de la personne (Crozier et Friedberg, 1992) est compatible avec la conception organisationnelle centrée sur les besoins humains présentée par Brassard (1996). Afin de compléter ce cadre conceptuel, il est pertinent de présenter quelques recherches qui ont touché de plus près le sujet de notre recherche.

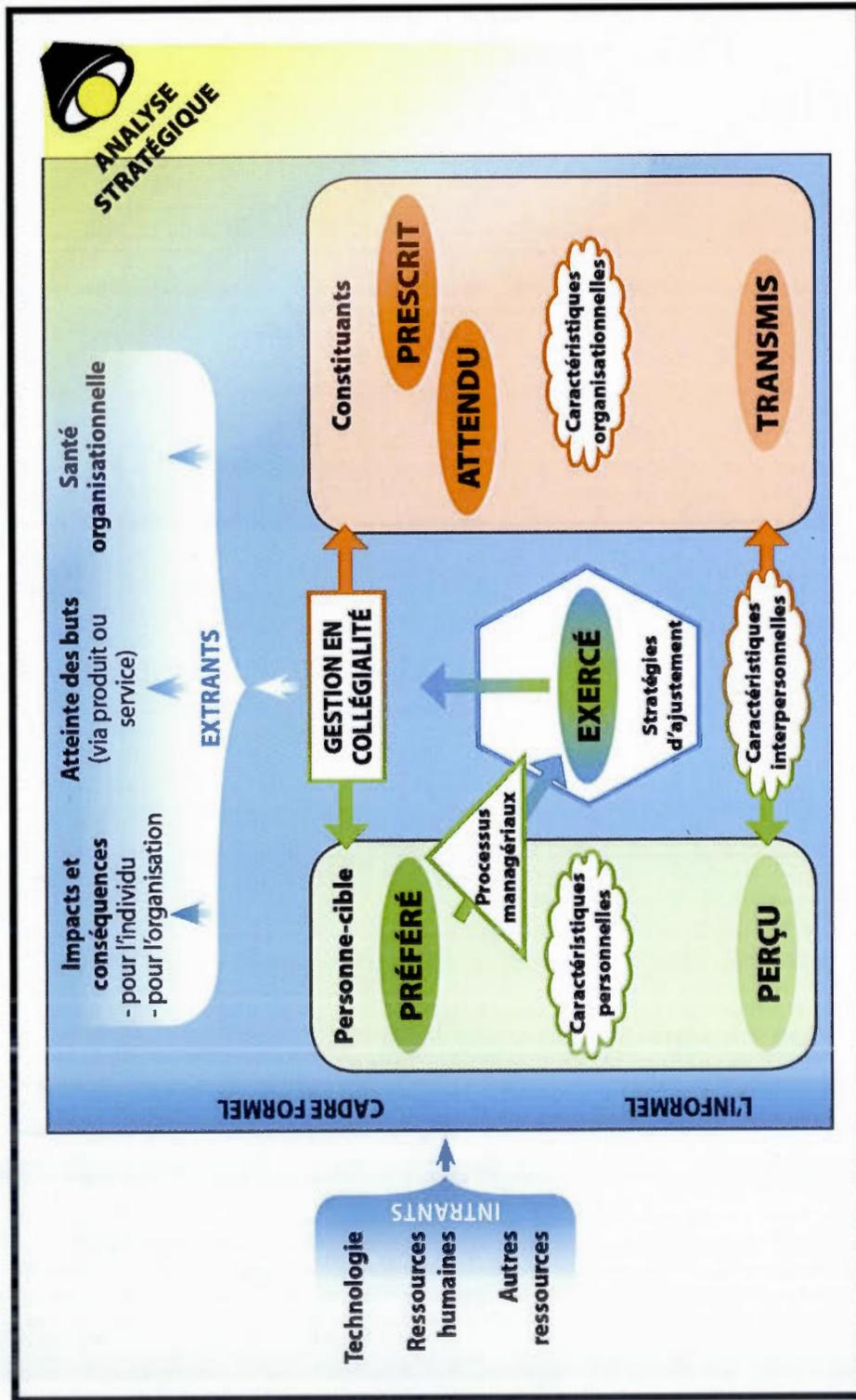


Figure 2.12 : Charpente théorique de la recherche.

2.12 SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Certaines études se rapprochant davantage du rôle de coordonnateur départemental ou ayant apporté une contribution à l'élaboration du cadre conceptuel de la présente recherche sont présentées dans un ordre chronologique inversé (plus récentes en premier). Pour chacune d'elles, la méthodologie et les résultats sont synthétisés dans les paragraphes qui suivent.

Mutis (2008) utilise la théorie ancrée dans sa recherche doctorale portant sur les dimensions du rôle exercé par les responsables de département (chairmen) dans les collèges communautaires. Onze personnes se sont prêtées à deux entrevues structurées d'une heure chacune afin de répondre aux questions : « Comment l'académie caractérise le rôle de leadership d'un responsable de département dans un collège communautaire américain? » et « Quelles sont les stratégies utilisées par ces personnes pour contrer l'ambiguïté et les conflits de rôle potentiels? » Il est ressorti de cette recherche qu'il existe des conflits dans le rôle en raison des multiples attentes (p. 53); que le « chairman » consacre plus de temps comme gestionnaire que comme leader (p. 54); et que l'individu travaille très fort pour trouver un équilibre entre son enseignement et son travail administratif (p. 55) : la priorisation et la délégation des tâches sont les moyens utilisés pour arriver à trouver un équilibre.

Royal (2007), dans sa thèse doctorale, compare de façon qualitative trois perspectives (fonctionnaliste, actionniste et stratégique) pour évaluer les tensions de rôle chez les directeurs adjoints d'écoles secondaires. Elle a interviewé 32 répondants de 26 écoles répartis dans 13 commissions scolaires, qui lui ont permis de décrire et comprendre davantage le rôle des directeur adjoints ainsi que de mettre en évidence le vécu de ces derniers relativement aux tensions de rôle. Dans sa recherche, elle cite une série d'études récentes qui ont également eu recours à la théorie des rôles : Commeiras, Fournier et Loubès (2003), Floyd et Lane (2000), Grima (2004a, 2004b), Loubès

(1997), Nir et Eyal (2003), Perrot (2001), Tidd et Friedman (2002), Valcour (2002). Dans la suite de ses travaux, Royal a fait une présentation (Royal et Brassard, 2007), dans laquelle elle conclut que les clients (enseignants, élèves, membres de la communauté) des directeurs adjoints définissent plus souvent les fonctions qui leur incombent que ne le font les directeurs eux-mêmes. Cela laisse donc trois perspectives de développement professionnel pour les directeurs adjoints : les former pour ce qu'ils font, les former pour ce qu'ils devraient faire ou les former pour ce qu'ils feront.

Grima (2004a) a réalisé une étude empirique inductive qualitative auprès de 35 responsables de la formation professionnelle continue (RFPC) de la région parisienne. Par l'utilisation d'entrevues structurées d'environ 60 minutes chacune, Grima a fait ressortir cinq stratégies résolutoires de conflit (d'ajustement), soit : comprendre, prévenir les difficultés, modifier les attentes de rôle, servir, se dédouaner, lesquelles ont été exposées précédemment à la figure 2.8. Il conclut sa recherche en mentionnant que les acteurs frontaliers cherchent à résoudre les tensions de rôle à la source et à utiliser leur influence. Dans les cas où un accord n'est pas possible, le dédouanement est préconisé puisque le RFPC, en raison de sa position frontalière interne, ne peut se détacher réellement de son client.

Toujours au cours de 2004, Grima (2004b) présente un second article, celui-ci portant sur les conséquences de l'ambiguïté de rôle et du conflit de rôle. Utilisant cette fois une méthodologie quantitative, ses données proviennent de 311 questionnaires complétés par des responsables de la formation. Il ressort de cette étude que « le conflit et l'ambiguïté de rôle sont corrélés négativement avec la satisfaction au travail et positivement avec l'intention de partir » (p. 64). De plus, Grima soutient que la performance au travail n'est pas liée au conflit de rôle ni à l'ambiguïté de rôle.

Commeiras, Fournier et Loubès (2003) ont réalisé une étude auprès de 168 managers de rayon (magasin à grande surface) portant sur les effets des tensions de rôle sur

l'innovation au travail. Ces managers occupent un poste frontalier interne (entre la direction et les employés) et externe (entre l'organisation et les clients). Cette caractéristique implique une variété d'attentes « souvent mouvantes, peu claires voire contradictoires » (p. 813) à leur égard, attentes qui se traduisent fréquemment par de l'ambiguïté de rôle, du conflit de rôle et de la surcharge. L'analyse quantitative effectuée sur les données recueillies par questionnaire a démontré que l'ambiguïté de rôle contribue à favoriser l'innovation dans le travail, que le conflit de rôle n'est pas lié à l'innovation et que les stratégies de contrôle comportemental nuisent à l'innovation en installant un certain conformisme dans l'organisation.

Hellawell et Hancock (2001) proposent une étude qualitative réalisée auprès de 14 « middle managers » d'une université du Royaume-Uni. Cette étude vise à définir le rôle changeant de ces gestionnaires, oscillant entre le contrôle hiérarchique et la collégialité, dans un processus managérial de prise de décision. Ils concluent leur article par une citation provenant d'un participant qui, selon eux, résume très bien la situation des middle managers qui vivent des changements continuels et une complexité de leur rôle :

« [...] I think the only thing I'd say about it, and I guess you'll probably find the same if you go and talk to the Heads of Department and other middle managers [...] I think is the main characteristic of the job at the moment: it's a continual change and a continual attempt really to come to terms with that. And I don't think that's going to alter in the next few years. In fact, it's bound to get more and more complex ». (Hellawell et Hancock, 2001, p. 195-196)

L'article de Breugh et Colihan (1994) rapporte les résultats de leur étude sur les différentes facettes de l'ambiguïté de rôle contredisant Rizzo *et al.* (1970), en mentionnant que l'ambiguïté de rôle serait liée à trois facettes de la tâche : la méthode de travail (work method ambiguity), l'ambiguïté de la séquence de travail (scheduling ambiguity) et l'ambiguïté des critères de performance (performance criteria ambiguity). Ces trois facettes sont ressorties à la suite d'analyses factorielles

confirmatoires réalisées dans le cadre de trois études avec des populations allant de 100 à 343 répondants. Les résultats obtenus permettent de dire que l'ambiguïté de rôle serait davantage multidimensionnelle qu'unidimensionnelle.

Robert (1989b), dans son mémoire de maîtrise portant sur le rôle des coordonnateurs de département, analyse quantitativement 112 questionnaires complétés par des coordonnateurs départementaux de cégep. Se basant sur la théorie des rôles et la typologie de Mintzberg, il conclut que le conflit de rôle, principalement intrapersonnel, est vécu par ces coordonnateurs mais que, selon ces derniers, l'ambiguïté de rôle n'était pas présente dans l'accomplissement de leurs responsabilités.

Jackson et Schuler (1985) ont réalisé une méta-analyse quantitative des recherches portant sur l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle : 96 articles scientifiques datés de 1970 à 1983 ont été étudiés. Ils concluent qu'une corrélation existe entre les variables organisationnelles et les tensions de rôle, mais que les caractéristiques individuelles y sont peu corrélées. Les corrélations sont également plus fortes au niveau des réactions émotives qu'au niveau des réactions comportementales. Contrairement aux travaux de Fisher et Gitelson (1983), Jackson et Schuler estiment que des variables modératrices influencent les causes et les conséquences des tensions de rôle.

L'élaboration de la charpente théorique et la présentation de certaines études portant sur le rôle et ses problématiques proposent des pistes de questionnement et permet d'établir les différents objectifs qui sont poursuivis dans le cadre de cette recherche.

2.13 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Selon notre recension, la présence de peu d'écrits scientifiques spécifiques au rôle des coordonnateurs en soins infirmiers incite à produire une recherche exploratoire-descriptive (Fortin, 1996) pour laquelle les objectifs de recherche doivent être de ce

niveau (Fortin, 2010). Cela implique une formulation d'objectifs impliquant essentiellement une description des dits rôles.

Ainsi, les objectifs de recherche visent à :

- ◆ décrire les éléments constitutifs, formels et informels, du rôle des coordonnateurs en soins infirmiers et des problématiques qui en découlent en fonction de l'écart (s'il y a lieu) entre les rôles / fonctions / tâches actuelles perçues par les coordonnateurs et les attentes des acteurs impliqués (directeurs des études, enseignants en soins infirmiers et techniciens de laboratoire);
- ◆ décrire (s'il y a lieu) les impacts des problématiques de rôle pour les coordonnateurs en soins infirmiers;
- ◆ décrire (s'il y a lieu) les stratégies d'ajustement utilisées par les coordonnateurs en soins infirmiers;
- ◆ décrire les processus de managériaux utilisés par les coordonnateurs en soins infirmiers dans l'exercice de leur rôle.

En somme, il ressort de ce chapitre deux que les problématiques de rôle, en tant qu'objet d'étude ne sont pas simples : elles réfèrent à plusieurs dimensions de l'individu et de l'organisation où les personnes occupant des postes frontaliers y sont davantage confrontés. Afin de trouver un équilibre professionnel et personnel et de diminuer les impacts de ces problématiques de rôle, les personnes-cible adoptent différentes stratégies d'ajustement. Ces éléments doivent être pris en compte dans les choix méthodologiques de la présente recherche.

Comme le mentionne Royal (2007), une approche davantage qualitative permettrait de mieux décrire les diverses formes de problématiques de rôle, qui n'ont pas été détaillées

quant au vécu des acteurs, dans les résultats des études découlant de l'utilisation du questionnaire de Rizzo *et al.* (1970). Bien que la validité du questionnaire de Rizzo *et al.* (1970) ait été contestée par Breugh et Colihan (1994), il est encore utilisé par des universitaires pour mener leurs recherches (Google Scholar recense 148 recherches l'ayant cité en 2013) et permet de trianguler certaines des données qualitatives collectées lors des entrevues dans le cadre de la présente recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche descriptive et interprétative consiste à recueillir et analyser les perceptions des coordonnateurs (départementaux, de stage ou de programme) en soins infirmiers dans les collèges, de même que celle de différents acteurs les entourant, quant au rôle qu'ils exercent. Les données qualitatives recueillies par les entrevues permettent d'explorer le vécu de ces acteurs et de faire émerger le sens qu'ils accordent au rôle de coordonnateur. Les données recueillies à l'aide du questionnaire permettent de trianguler la perception d'ambiguïté de rôle ainsi que la perception de conflit de rôle.

Ce chapitre se compose de six parties : la première expose de façon générale la méthodologie mixte utilisée, la deuxième présente les acteurs — sujets de l'étude — et la troisième détaille le processus de collecte des données. La quatrième partie précise le traitement appliqué aux données, la cinquième fait état de certaines considérations éthiques entourant la recherche et, finalement, la sixième partie suggère quelques limites d'ordre méthodologique.

3.1 MÉTHODOLOGIE MIXTE

Cette première partie expose une méthodologie mixte à prédominance qualitative favorisant la construction du savoir par la description et l'interprétation des propos de différentes personnes quant à leurs perceptions face au rôle que les coordonnateurs en soins infirmiers exercent dans leur milieu de travail que sont les collèges. Puisque cette construction du savoir se fait à partir du sens accordé aux événements par les individus eux-mêmes (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2000a, 2005), le caractère complexe et

multidimensionnel du phénomène des rôles (McGrath, 1976; Savoie et Forget, 1983; Breaugh et Colihan, 1994; Commeiras, Fournier et Loubès, 2003; Royal, 2007) doit tenir compte des personnes qui le vivent. Dans cette optique, une démarche de caractère descriptif et interprétatif (Duhamel et Fortin, 1996), utilisant principalement des entrevues permet l'émergence de données susceptibles de rejoindre les objectifs fixés par la présente recherche. Les entrevues ont été suivies de la passation d'un bref questionnaire (Rizzo *et al.*, 1970) en vue de trianguler les réponses obtenues aux entrevues. Afin de ne pas influencer les données d'entrevue, l'absence des termes « ambiguïté de rôle » et « conflit de rôle » lors des entrevues a contribué à diminuer l'impact sur les données du questionnaire, lequel comporte ces termes.

Quant au choix de réaliser des entrevues, Warren (2001) spécifie que, généralement, elles s'insèrent dans une épistémologie davantage constructiviste, dans laquelle le participant y est perçu en tant que source d'information interprétative plutôt que révélateur de faits évidents : il est questionné dans le but de comprendre son expérience, sa réalité ; ce choix concorde donc avec le caractère interprétatif de la présente recherche. En considérant le caractère multidimensionnel du problème (Breaugh et Colihan, 1994 ; Commeiras, Fournier et Loubès, 2003 ; McGrath, 1976 ; Royal, 2007 ; Savoie et Forget, 1983), le caractère descriptif et interprétatif de la recherche, et considérant la rencontre avec le participant en tant que source d'information, il semble approprié d'utiliser une méthode qualitative, se rapprochant le plus possible du vécu des personnes (Van der Maren, 1996), afin de comprendre les problématiques de rôle. En plaçant les participants dans leur contexte particulier, en soins infirmiers, et en rappelant la singularité de chacune des problématiques de rôle exprimées par Kahn *et al.* (1964), la méthode qualitative permet de « comprendre de l'intérieur » (Van der Maren, 1996, p. 103). C'est dans cette perspective de compréhension, la même qui a orienté la recherche de Royal (2007), que la collecte de données a été effectuée auprès de différents acteurs (personne-cible et constituants).

Quant au choix d'utiliser un questionnaire, celui-ci a été retenu en tant que moyen de trianguler les données recueillies lors des entrevues, en plus de permettre de percevoir le niveau — ou l'intensité — de la perception des problématiques de rôle chez les participants à la recherche.

3.2 LES SUJETS DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de la sélection des sujets, l'échantillonnage ne peut pas être représentatif statistiquement en raison du petit nombre de participants, mais il doit demeurer représentatif des différentes situations que l'on pourrait rencontrer (Rousseau et Saillant, 1996). L'échantillonnage intentionnel stratifié (Savoie-Zajc, 2000b) a donc été retenu afin d'assurer une meilleure représentativité des différents critères (effectif étudiant du collège et du programme de soins infirmiers, localisation urbaine ou rurale, composantes de l'épisode de rôle à étudier), mais aussi dans le but d'assurer une certaine diversité intergroupes (Pires, 1997).

Les sujets proviennent de cinq cégeps, et ce, afin d'obtenir un éventail des différentes catégories de cégeps, basées sur l'effectif étudiant, lesquelles catégories sont déterminées par le plan de classification du personnel d'encadrement des cégeps (Comité patronal de négociation des collègues, 2005b). Comme montré au tableau 3.1, quoique cette classification comporte six strates établies en fonction de l'effectif étudiant, seulement cinq collèges ont été visités puisqu'il n'a pu être possible d'établir un partenariat de recherche avec un collège comportant entre 1 500 et 2 000 étudiants. Afin d'obtenir un échantillon diversifié, les collèges ont d'abord été ciblés en raison de leur effectif étudiant, puis de leur position géographique et finalement par volontarisme des participants. Bien que l'idéal soit de pouvoir interroger des acteurs dans tous les collèges de la province dispensant le programme de soins infirmiers, la notion de faisabilité relativement aux coûts, aux déplacements et au temps disponible doit être prise en compte.

Tableau 3.1 : Catégories de collèges selon l'effectif étudiant

Catégorie de collège (nombre d'étudiants)	Collège visité
moins de 1 500	Collège 3
entre 1 500 et 2 000	Aucun collège
entre 2 000 et 3 500	Collège 4
entre 3 500 et 4 500	Collège 5
entre 4 500 et 6 000	Collège 1
plus de 6 000	Collège 2

Relativement au nombre idéal de participants à retenir lors d'entrevues individuelles, Fenneteau (2002) mentionne qu'il devrait se situer entre vingt et trente, comportant des profils sociodémographiques diversifiés, et ce, afin d'obtenir une certaine saturation de l'information, procurant de cette façon une vue d'ensemble des perceptions des personnes interrogés. Dans le cas de la présente recherche, l'échantillon est constitué de vingt-cinq sujets, provenant des cinq collèges retenus, répartis en quatre catégories d'emploi, offrant ainsi une diversification interne (intragroupe), tel que recommandé par Pires (1997).

Pour chaque collège, outre les coordonnatrices (départementales, de stage ou de programme) en soins infirmiers elles-mêmes, soit les personnes-cibles dans le cadre de cette recherche, se retrouvent la directrice des études ou ses adjointes, qui constituent leurs supérieures hiérarchiques, les enseignantes, qui sont leurs collègues, et les techniciennes de laboratoire, qui consistent en leurs subordonnées fonctionnelles. Il est à noter que les titres des postes occupés par les personnes rencontrées ont été féminisés, comme il est pratique courante de le faire dans les recherches touchant le domaine des soins infirmiers, même si une minorité des personnes rencontrées étaient de sexe masculin. De plus, il a été choisi de regrouper la directrices des études et ses adjointes

afin de constituer un seul sujet, en raison de leur position hiérarchique supérieure aux autres personnes rencontrées.

Le tableau 3.2 présente la répartition des vingt-cinq sujets à travers les cinq collèges visités.

Tableau 3.2 : Répartition des sujets selon le collège

	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4	Collège 5	Total
Directrice des études ou son adjointe	1	1	1	1	1	5
Coordonnatrices	2	2	1	2	3	10
Enseignantes	1	1	1	1	1	5
Techniciennes de laboratoire	1	1	1	1	1	5
Total	5	5	4	5	6	25

Ce recours aux supérieurs, collègues et subordonnés, en plus de la personne-cible elle-même, dans la méthode de collecte de l'information au sujet de la personne-cible est nommé « évaluation à 360 degrés » (voir figure 3.1 à la page suivante). Cette méthode provient du domaine de la gestion des ressources humaines (Bellavance, 1970 ; Centre de recherche publique Henri Tudor, 2012 ; Matuchet *et al.*, 2005). Bellavance (1970) a d'ailleurs utilisé cette méthode auprès des directeurs de services pédagogiques dans les cégeps. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la structure de l'évaluation à 360 degrés est reprise dans chacun des cinq collèges et les perceptions des vingt-cinq sujets ont permis d'obtenir des données relativement aux différentes composantes de l'épisode de rôle — prescrit, attendu, transmis, perçu, préféré, exercé — en fournissant un regard particulier sur chacune d'elles.

Le tableau 3.3 présente chacune des composantes de l'épisode de rôle ainsi que les sujets qui ont permis d'apporter un éclairage ou de l'information à leur égard.

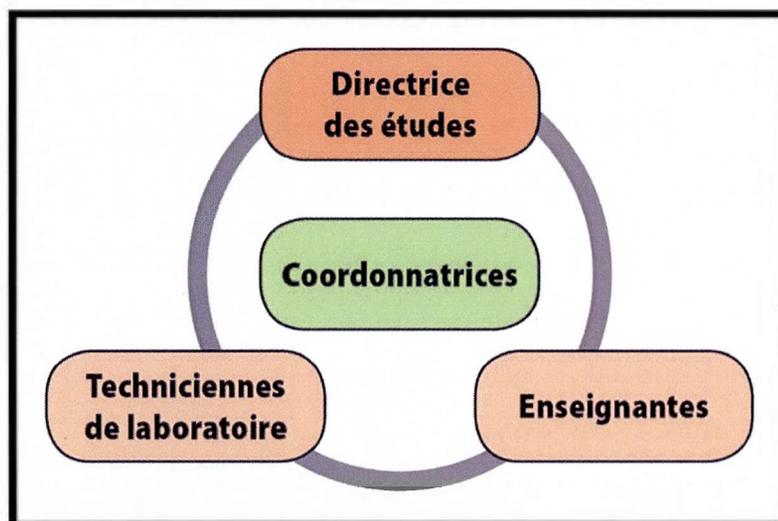


Figure 3.1 : Schéma de l'évaluation à 360 degrés, adapté de Centre de recherche publique Henri Tudor

Tableau 3.3 : Synthèse des données relatives aux composantes du rôle recueillies selon les sujets

Composantes de l'épisode de rôle :	Coordonnatrices	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes Techniciennes de laboratoire
Prescrit	Analyse de la convention collective		
Attendu		X	X
Transmis		X	X
Perçu	X		
Préféré	X		
Exercé	X	X	X

3.3 COLLECTE DE DONNÉES

Cette troisième partie expose l'instrumentation utilisée pour effectuer la collecte de données : d'abord une fiche de données sociodémographiques, puis une entrevue individuelle semi-dirigée s'appuyant sur un guide d'entrevue et enfin un questionnaire permettant de trianguler les données d'entrevues. Chacune des sections suivantes détaille l'un de ces instruments.

3.3.1 La fiche de données sociodémographiques

La fiche de données sociodémographiques, présentée à l'appendice G, constitue le premier instrument de collecte de données ; elle a été envoyée aux coordonnatrices en soins infirmiers de chacun des quarante-cinq collèges offrant ce programme, par l'entremise de l'Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec (AEESICQ). Cette association entretient une communication régulière avec les coordonnatrices, via la collecte et la transmission d'informations réalisées dans le cadre de sa mission (AEESICQ, 2012).

Cette fiche a été envoyée dans le but : 1) d'obtenir une vue d'ensemble des caractéristiques sociodémographiques des coordonnatrices en soins infirmiers, en plus de recueillir quelques données d'ordre statistique, notamment leur affiliation syndicale ainsi que l'effectif étudiant du programme de soins infirmiers de même que celui du collège; 2) de cibler les coordonnatrices à contacter en vue d'assurer une certaine représentativité de l'échantillon; 3) d'approcher les coordonnatrices qui pourraient manifester de l'intérêt à participer à la présente recherche en tant que personne interviewée. Une analyse statistique descriptive (Van Campenhout et Quivy, 2011) effectuée grâce à ces données sociodémographiques permet de confirmer que l'échantillon retenu dans le cadre de la présente recherche est représentatif de la population générale des coordonnatrices soins infirmiers ; en effet, la représentativité se retrouve tant au niveau du sexe que du nombre d'années en poste ou qu'au niveau

de la diplomation. Ainsi, 99% des sujets sont des femmes ; le nombre d'années en poste à la coordination est de 5,05 ans, présentant un écart d'un an au niveau de la moyenne et un écart d'un an au niveau de la médiane par rapport aux travaux réalisés pour le compte de l'AEESICQ (Huot, 2010) ; de plus, au niveau de la diplomation, les sujets possèdent un baccalauréat et un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) dans une même proportion que ceux présentés dans les travaux réalisés pour le compte de l'AEESICQ, mais environ 8% de plus de sujets de la présente recherche possèdent une maîtrise.

Afin de compléter le portrait des autres sujets de cette recherche, une fiche de données sociodémographiques abrégée a été remplie par les enseignantes, les directrices des études et les techniciennes de laboratoire suite à leur entrevue, comportant les informations suivantes : sexe, tranche d'âge, provenance (collège), nombre d'années d'expérience dans le poste et formation antérieure. Le tableau suivant présente les principales caractéristiques sociodémographiques des sujets, lesquelles, comme le recommande Pires (1997), font état d'une certaine diversification.

Tableau 3.4 : Caractéristiques sociodémographiques des sujets

	Coordonnatrices	Enseignantes	Directrices des études	Techniciennes de laboratoire
Nbre de personnes rencontrées	10	5	5	5
Moyenne d'âge	50-54 ans	35-39 ans	50-54 ans	40-44 ans
Sexe F	10	5	3	5
H			2	
Nbre moyen d'années en poste	5,05	10,70	5,10	11,00
Dernier diplôme :				
DEC technique	0	1	0	4
Baccalauréat	3	3	3	1
Certif. 2 ^e cycle ou DESS	3	0	1	0
Maîtrise	4	1	1	0
Formation en gestion	3	1	2	0

3.3.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Second instrument de la collecte de données, l'entrevue individuelle semi-dirigée, est le principal instrument de collecte de données dans le cadre de cette recherche : elle nécessite, dans un premier temps, l'élaboration du guide d'entrevue et, dans un second temps, la réalisation des entrevues.

Temps 1 : Élaboration du guide d'entrevue

Ce premier temps comporte trois étapes : la création du guide d'entrevue, sa validation par des experts ainsi que sa mise à l'essai.

1^e étape : Création du guide d'entrevue

Le guide d'entrevue est élaboré dans une approche d'« évaluation 360 degrés » (Bellavance, 1970 ; Centre de recherche publique Henri Tudor, 2012 ; Matuchet *et al.*,

2005) : il a d'abord été créé pour les coordonnatrices en soins infirmiers, puis adapté pour les directrices des études, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire.

La création du guide d'entrevue, portant sur le rôle des coordonnatrices en soins infirmiers, s'appuie sur le cadre conceptuel présenté au chapitre deux, ainsi que sur des témoignages reçus à l'occasion de deux ateliers (Huot, 2009b, 2010) réunissant chacun une dizaine de coordonnatrices aux printemps 2009 et 2010.

Le guide d'entrevue, présenté à l'appendice H, prend la forme d'un tableau et comporte des questions en lien avec l'expérience de la personne interviewée, telle qu'elle la vit :

À partir de votre expérience, est-ce qu'il y a des rôles assumés par les coordonnatrices qui sont difficiles à assumer? Pourquoi est-ce difficile?

Face à cette situation moins satisfaisante, comment avez-vous agi? Qu'avez-vous fait? Avez-vous obtenu de l'aide? De la part de qui?

Ce guide vise essentiellement à recueillir de l'information sur les différentes composantes de l'épisode de rôle, sur la présence des problématiques de rôle, sur les impacts que peuvent représenter de telles problématiques, de même que sur les stratégies d'ajustement utilisées pour en contrer la présence, s'il y a lieu. Cette information est recueillie grâce aux réponses fournies à des questions du chercheur, lequel invite les personnes interviewées à raconter un événement, une situation en particulier ; des sous-questions peuvent s'ajouter au besoin afin d'amener les personnes à s'exprimer de façon plus détaillée au sujet du thème de la question.

Le guide d'entrevue utilisé n'emploie pas directement les termes « problème », « conflit » ou « ambiguïté » afin de ne pas amener la personne interviewée sur une fausse piste et ainsi prévenir le phénomène de désirabilité sociale. Les résultats d'entrevues obtenus par Royal (2007), sans utiliser les termes de « conflit »,

« d'ambiguïté » ou « surcharge » dans son guide d'entrevue, incitent à poursuivre dans cette voie avec la présente recherche.

2^e étape : Validation par des experts

Le guide d'entrevue développé a été soumis à la critique d'experts : l'un de ces experts provient du « terrain » et est coordonnatrice en soins infirmiers dans un cégep, l'autre est professeur en administration de l'éducation. Cette technique est utilisée pour valider de nouveaux outils de collecte de données; Royal (2007) mentionne que Brassard *et al.* (1986), Cantwell (1993) ainsi qu'elle-même ont eu recours à cette technique. Cette validation vise à s'assurer que les questions élaborées dans le guide d'entrevue permettront de faire ressortir les éléments du vécu des sujets quant à leurs perceptions des différentes facettes du rôle, sans toutefois susciter des réponses formalisées.

3^e étape : Mise à l'essai

Le guide d'entrevue a été mis à l'essai auprès de deux coordonnatrices en soins infirmiers, d'une enseignante en soins infirmiers et d'une directrice des études, permettant de recueillir leurs commentaires sur le canevas de l'entrevue et de l'améliorer et donnant aussi au chercheur l'opportunité d'exercer et de peaufiner ses techniques d'entrevue.

Temps 2 : Réalisation des entrevues individuelles semi-dirigées

En se basant sur Carnel (2001), qui déclare que la durée d'un entretien semble en constituer un indice de qualité, les entrevues individuelles semi-dirigées ont duré environ 60 minutes et comportaient trois sections : l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture (Savoie-Zajc, 2000b).

Ainsi, en ouverture, le sujet a été remercié de bien vouloir se prêter à l'entrevue ; le principe d'anonymat fut rappelé, de même que les modalités de participation, et le formulaire de consentement fut signé à ce moment.

Selon Savoie-Zajc (2000b), une entrée en matière permet de créer un climat favorable à la discussion et de « connecter » le sujet à sa réalité. L'entrée en matière consistait donc en une question générale concernant son arrivée en fonction pour la coordonnatrice, alors que les autres sujets ont été invités à relater leurs premiers contacts avec elle.

Durant l'entrevue proprement dite, les questions posées amenèrent le sujet à parler, à travers un événement particulier, du rôle des coordonnatrices sous différentes facettes : ce qui leur est demandé, ce qu'elles demandent, etc. Le sujet s'exprimera également sur les contextes, les circonstances d'un événement particulier, de même que sur les stratégies d'ajustement dont il s'est servi lors de cet événement. Les techniques d'entrevue habituellement reconnues (reformulation, clarification, etc.) ont été utilisées afin d'encourager le sujet à s'exprimer, sans toutefois chercher à influencer ses réponses. Le guide d'entrevue a servi à orienter l'intervieweur-chercheur dans la conduite de l'entrevue et ne constituait en aucun cas un carcan. Il en a dérogé à quelques reprises afin d'approfondir les éléments amenés par les personnes interviewées dans les cas où leurs réponses demeuraient trop superficielles.

En clôture de l'entretien, un retour sur les éléments discutés et des questions de clarification ont été adressées au sujet, au besoin, et un temps a été alloué pour lui permettre d'ajouter des commentaires ou de poser des questions. De plus, tel que suggéré par Savoie-Zajc (2000b), l'entretien se clôturait par une préoccupation du sujet, c'est-à-dire en vérifiant son état d'esprit à la suite de son témoignage sur ses propres expériences, et en s'assurant qu'il soit psychologiquement en mesure de retourner à ses occupations.

Les entrevues se sont déroulées dans le milieu de travail des sujets durant la période s'échelonnant du 14 mars 2012 au 5 novembre 2012. Un environnement propice à la tranquillité et à la confiance a été choisi, tel que le bureau de la personne interviewée ou une classe aménagée pour les circonstances. Un enregistrement audio de chacune des entrevues a été réalisé, lequel débute par la formule suivante : « Entrevue numéro « X », le jour/mois/année », en omettant volontairement le nom de la personne interviewée afin d'en préserver l'anonymat.

3.3.3 Le questionnaire

Le troisième instrument utilisé pour la collecte de données est le questionnaire de Rizzo, House, et Lirtzman (RHL) (1970), portant sur l'ambiguïté et le conflit de rôle, administré à chacune des dix coordonnatrices à la suite de l'entrevue individuelle. La version courte du questionnaire, comportant 14 questions sur les 30 originales, est retenue puisque ce sont ces questions qui offrent les meilleurs coefficients de fidélité (0,81 pour le conflit de rôle et de 0,78 pour l'ambiguïté de rôle). Ces questions mettent en valeur les deux éléments (facteurs) ressortis à l'analyse factorielle des données de Rizzo *et al.* (1970) (Gourgues, 1999, p. 126). Les questions impaires, de 1 à 11, réfèrent au conflit de rôle et les questions paires, de 2 à 14 et auxquelles s'ajoute la question 13, réfèrent à l'ambiguïté de rôle. Ce questionnaire, utilisant une échelle de Likert graduée en 7 points, est présenté en appendice I.

Le questionnaire RHL a donc été utilisé afin de trianguler individuellement les données issues de chacune des entrevues individuelles, afin d'observer la cohérence entre la perception énoncée à l'entrevue et celle exprimée par le questionnaire. Cela a également permis de fournir une estimation du niveau de perception de l'ambiguïté de rôle et du conflit de rôle tels que perçus par les coordonnatrices. Le questionnaire RHL terminant la présentation de l'instrumentation de la collecte des données, une synthèse s'impose.

En résumé, comme l'indique le tableau 3.5, les données ont été recueillies à l'aide d'une instrumentation spécifique pour chacun des sujets : une fiche de données sociodémographiques, une entrevue semi-dirigée et le questionnaire RHL.

Tableau 3.5 : Instrumentation utilisée selon le sujet

Instrumentation utilisée	Coordonnatrices	Directrices des études ou adjointes	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
Fiche de données sociodémographiques	X	Version abrégée	Version abrégée
Guide d'entrevue	X	X	X
Questionnaire RHL	X		

Une fois les sujets de la présente recherche déterminés et tous les éléments associés à la collecte des données identifiés, il est possible d'en obtenir une représentation schématisée à la figure 3.2. Celle-ci reprend le schéma de l'épisode de rôle auquel les sujets de l'étude et l'instrumentation de la collecte des données ont été ajoutés.

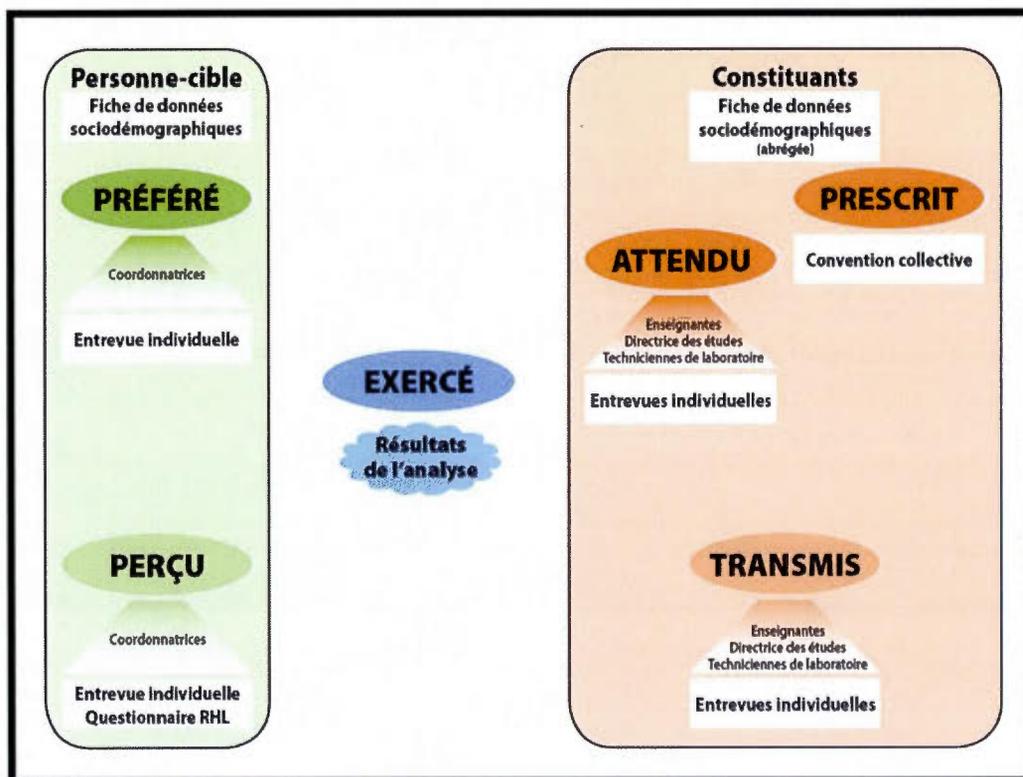


Figure 3.2 : Schématisation de la collecte des données.

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES

La quatrième partie de ce chapitre porte sur le traitement des données et se divise en trois sections : d'abord le codage mixte, puis l'analyse inter-sites et enfin, les mesures de validité.

Afin de comprendre le phénomène des problématiques de rôle, le traitement des données qualitatives s'est fait par une analyse inter-sites (Miles et Huberman, 2003) afin de comparer entre elles les données recueillies au sein d'un même collège et de comparer ensuite les données de l'ensemble des collèges selon une « stratégie orientée-

variable », permettant ainsi d'en faire ressortir des thèmes transversaux, qui sont présentés au chapitre cinq.

Face au corpus imposant de données à coder et à analyser, Mukamerera, Lacourse et Couturier (2006) proposent d'utiliser un logiciel informatique pour réaliser cette tâche. De plus, afin d'obtenir une plus grande vitesse tout en conservant une certaine rigueur (Silverman, 2010) lors du codage et de l'analyse, l'utilisation d'un logiciel d'analyse qualitative a été privilégiée à la méthode artisanale (Mukamerera, Lacourse et Couturier, 2006). Savoie-Zajc (2000a, p. 100) considère les logiciels de codage et d'analyse de données qualitatives, tels que *ATLAS-ti*, *Nvivo* et *NUD-IST*, « fort performants ». Le choix méthodologique d'effectuer une codification mixte exigeait que le logiciel utilisé permette l'élaboration initiale d'une série de codes, mais devait également permettre l'ajout de codes en cours de codification. De plus, la convivialité du logiciel, la possibilité d'intégrer les verbatim en format « .rtf » et audio, de même que la possibilité de créer des familles de codes ainsi que des réseaux de concept ont contribué au choix du logiciel *ATLAS-ti* pour la réalisation du codage et de l'analyse dans le cadre de la présente recherche. Ainsi, l'utilisation d'*ATLAS-ti* a permis d'effectuer le traitement des données qualitatives directement à partir des bandes audio.

En ce qui a trait aux données quantitatives recueillies par le questionnaire RHL, elles n'ont pas été codées puisqu'elles sont analysées par la statistique descriptive (Van Campenhoudt et Quivy, 2011).

3.4.1 Codage mixte des données

Le codage des données qualitatives s'est fait en utilisant un codage mixte, en considérant les phases proposées par Van der Maren (1996), que l'on retrouve dans le tableau suivant. Par la suite, une brève explication du déroulement de chacune des phases est proposée.

Phase 1 : la relecture du cadre conceptuel présenté au chapitre deux a permis de garder en mémoire les assises de la recherche et d'établir une première liste des rubriques (ou codes) se référant au cadre conceptuel.

Phase 2 : une écoute sommaire des entrevues a été faite afin de se remémorer le contexte des entrevues.

Phase 3 : une écoute d'une première entrevue a permis de déterminer les unités d'analyse et d'élaborer une deuxième liste de codes.

Phase 4 : un premier découpage, en éléments significatifs, de la première bande audio a été fait à l'aide du logiciel *ATLAS-ti*.

Phase 5 : les éléments significatifs de la phase 4 ont été codés. Un élément qui n'a pu être codé avec la deuxième liste de codes a été codé avec un nouveau code, permettant ainsi de créer une troisième liste de codes.

Phase 6 : les phases 2 à 5 ont été reprises sur un second document audio en utilisant la troisième liste de codes.

Phase 7 : À défaut d'avoir pu obtenir les services d'un second codeur possédant le une bonne connaissance de l'objet de la recherche, les deux premières bandes audio ont été recodées (contre-codage) par le chercheur principal (intra-codeur) deux jours après le premier codage. Le fichier source a alors été utilisé afin que le chercheur ne soit pas influencé par le codage initial.

Phase 8 : le codage initial et le second codage ont été comparés et ont permis de faire certains ajustements mineurs, ayant conduit à la rédaction d'une quatrième liste de codes.

Phase 9 : La quatrième liste de codes a été utilisée pour coder l'ensemble des documents audio restants, en reprenant les phases deux à cinq.

Phase 10 : les deux premiers documents ont été recodés à l'aide de la quatrième liste de codes.

Phase 11 : le calcul de la fidélité intra-codeur a permis d'obtenir une fidélité de 93%.

La réalisation de chacune de ces phases a complété le codage des données recueillies, créant ainsi le corpus du matériel à analyser.

Tableau 3.6 : Phases du codage mixte (adapté de Van der Maren, (1996, p. 437))

No	Phase du codage
1	Relecture du cadre conceptuel Liste des rubriques
2	Lecture du sommaire du matériel (matériel invoqué et suscité)
3	Pré-lecture du matériel Détermination des unités d'analyse Identification des clefs Création d'une liste des catégories (C1)
4	Lecture du matériel Pointage (découpage) des unités ou Extraction des passages significatifs
5	Lecture des unités Codage des unités Extraction des segments représentatifs Extension de la liste des catégories (C2)
6	Reprise des phases 2 à 5 sur un second matériel Ajustement de la liste de codage (C3)
7	Vérification par un second codeur de la liste C3
8	Confrontation avec le second codeur Nouvel ajustement de la liste de codage (C4)
9	Reprise des phases 2 à 5 avec la liste C4 sur le reste du matériel
10	Correction du codage des 2 premiers matériels avec la liste C4
11	Vérification de la fidélité intra-codeur

3.4.2 Analyse inter-sites des données

Une analyse de chacune des catégories de code employées a permis de dresser un portrait et de formuler des propositions explicatives de la situation des coordonnatrices quant aux problématiques de rôle ainsi qu'au regard des stratégies qu'elles utilisent.

Des réseaux de concepts ont été définis à la suite du codage; ces réseaux devaient concorder avec les composantes de l'épisode de rôle, soit prescrit, attendu, transmis, perçu, préféré et exercé, en mettant en évidence le vécu des sujets relativement aux divers thèmes abordés en entrevue. Une analyse inter-sites (Miles et Huberman, 2003) a été réalisée en utilisant la « stratégie orientée-cas » et la « stratégie orientée-variable » ; la première stratégie consiste à observer les éléments significatifs ressortis des entrevues et à les analyser pour chacun des cas (collèges). Dans le cadre la présente recherche, l'utilisation de la stratégie orientée-cas permet de comprendre les relations entre les différents acteurs de la constellation de rôle et de rechercher la présence d'ambiguïté de rôle et de conflit de rôle au sein d'un même collège. L'utilisation de la stratégie orientée-variable permet de faire ressortir des thèmes transversaux en lien avec la conciliation travail-famille, ainsi qu'avec une perspective féminine de la perception du travail de même qu'avec le mode de gestion exercé dans les départements.

Une analyse statistique descriptive a été faite pour décrire les caractéristiques des sujets et leur environnement à partir des fiches de données sociodémographiques. Une analyse statistique descriptive des résultats de chacun des questionnaires RHL a également été produite, puis comparée aux résultats des entrevues, afin de corroborer la tendance de la présence de conflit ou d'ambiguïté de rôle pour chacune des coordonnatrices.

Par conséquent, l'utilisation de deux types d'analyse différents, à partir des données recueillies à l'aide de trois moyens complémentaires, démontre un processus d'analyse complet, suggérant une bonne validité des résultats obtenus.

3.4.3 Indices de validité

Des indices de validité se retrouvent dans les différentes étapes de la méthodologie : lors de la collecte des données, lors de la saisie des données, lors du codage et lors de l'analyse.

Au cours de la collecte des données, les entrevues ont été réalisées avant la complétion des questionnaires, évitant le biais de désirabilité sociale associée aux rubriques « ambiguïté de rôle » et « conflit de rôle » que l'on retrouve au questionnaire.

Au cours de la période de saisie des données provenant des fiches de données sociodémographiques et des questionnaires RHL, une attention particulière de la part du chercheur est portée à l'exactitude de la transcription, par le recours à des vérifications minutieuses et fréquentes, telle que la relecture. Au niveau des données provenant des entrevues, il n'y a aucune perte de fidélité associée à une transcription quelconque puisque le codage s'est fait directement sur le matériel audio obtenu lors des entrevues.

Au cours de la période de codage, les phases 6, 7 et 11 proposées par Van der Maren (1996) permettent d'augmenter le niveau de fidélité du codage. Ainsi, le codage d'une seconde entrevue permet de confirmer la liste de codes initiale, le contre-codage selon une méthode intra-codeur permet de confronter les codes obtenus et le calcul de fidélité intra-codeur, se situant à 93%, permet de conclure à une certaine fidélité (Van der Maren, 1996) du codage. Les rubriques et les catégories utilisées pour la codification finale sont présentées au tableau 3.7.

Au cours de l'analyse inter-sites, la comparaison des données d'entrevue provenant des différents collèges et sa triangulation avec les résultats du questionnaire RHL permet d'établir une validité des résultats proposés.

Tableau 3.7 : Rubriques et catégories utilisées pour la codification

Rôles	Problématiques de rôle	Caractéristiques
prescrit	Surcharge	Personnelles
attendu	Conflits de rôle	Visées et croyances
transmis	Intrapersonnel	Contrôle interne/externe
préférentiel	Interpersonnel	Concept de soi
exercé	Extrapersonnel	Trait de personnalité
	Organisationnel	Interpersonnelles
	Ambiguïté	Communication
formel	Intrapersonnelle	Comportement de leader
informel	Interpersonnelle	Fonctionnement du groupe
		Organisationnelles
		Autonomie
		niveau hiérarchique
		Formalisation des tâches
		Intégralité de la tâche
		Nombre et variété de subordonnés
		Participation au processus décisionnel
		Position frontalière
		Variété de la tâche
Stratégies d'ajustement		
Comportementale		Cognitive
	Centrée sur la tâche	Centrée sur la tâche
	Visant le contrôle	Visant le contrôle
	Visant l'évitement	Visant l'évitement
	Centrée sur les émotions	Centrée sur les émotions
	Visant le contrôle	Visant le contrôle
	Visant l'évitement	Visant l'évitement
	Réalisation	
	Solitaire	
	Sociale	

3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette cinquième partie du chapitre portant sur la méthodologie présente les aspects éthiques reliés à la présente recherche.

Lors de la tenue des entrevues, des informations ont été fournies aux sujets par le chercheur, comportant les éléments requis par le comité d'éthique du Comité de programme du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal, lequel a émis un certificat au nom du comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQAM. Ces informations, portant entre autres sur le respect de l'anonymat, la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment sans préjudice et les implications pour le sujet de participer à cette étude, ont été transmises sous la forme d'une lettre de présentation et d'un formulaire de consentement, de même que répétées verbalement lors de l'entrevue, préalablement à la signature du formulaire de consentement ; ces documents sont présentés à l'appendice F.

Afin de compléter le processus d'approbation éthique, un comité d'éthique de la recherche est en place dans certains des collèges visités, lequel exige une certification éthique afin de réaliser de tels projets dans leur enceinte. Dans ces collèges, une reconduction du certificat émis par l'UQAM a été obtenue afin de pouvoir y réaliser la collecte des données.

Il est évident que, dans le recrutement des sujets, le chercheur a veillé à ne pas se placer en conflit d'intérêts, vu le poste qu'il a occupé par les années passées à la coordination départementale en soins infirmiers. Les données collectées resteront confidentielles et le chercheur prend cet engagement par écrit, par l'entremise du formulaire de consentement qui a été signé par chacun des participants à la recherche. Les données traitées et analysées l'ont été anonymement; l'anonymat sera préservé dans la publication des résultats, puisqu'une synthèse plutôt qu'une description individuelle des résultats est envisagée. L'enregistrement audio sur support numérique, de même

que les données normatives, seront conservées sous clé au domicile du chercheur pour une période de cinq ans suivant la soutenance de la thèse du chercheur, avant d'être détruites de façon sécuritaire.

3.6 LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette sixième et dernière partie clôt le chapitre sur la méthodologie, où y sont exposées certaines limites : en effet, les entrevues individuelles semi-dirigées n'ont peut-être pas fait ressortir toute l'information qu'il aurait été possible de recueillir. Ce type d'entrevues rend parfois les comparaisons difficiles entre les différents sujets en raison de l'unicité des événements qu'ils rapportent. Bien qu'une attention particulière ait été apportée par le chercheur lors des reformulations, le sens accordé aux mots pourrait différer de celui entendu par le sujet.

La qualité des échanges, lors des entrevues, est largement tributaire du lien de confiance que le chercheur est en mesure de tisser avec les sujets, ce qui pourrait priver le chercheur de données pertinentes, créant ainsi une autre limite. De plus, le phénomène de désirabilité sociale peut conduire le sujet à répondre ce qu'il croit que le chercheur voudrait entendre et « embellir la vérité », faussant ainsi les données; Savoie-Zajc (2000b) et Van der Maren (1996, p. 109) font part de l'impact que le filtre des perceptions, associé au langage des sujets, peut amener. L'expérience d'entrevue du chercheur lui a permis d'accorder le soin nécessaire à la reformulation des propos du sujet afin de minimiser les impacts d'une telle limite.

Une autre limite à cette recherche tient du fait que le nombre de sujets demeure assez restreint ; toutefois, le but de cette recherche n'étant pas de généraliser une théorie à l'ensemble d'une population, la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche semble adéquate pour générer des résultats valables.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette quatrième partie de la recherche présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données des entrevues et du questionnaire.

Les résultats relatifs aux entrevues sont corroborés par des citations provenant des réponses ou du discours des différentes personnes rencontrées; cependant, bien que ces citations soient généralement rapportées textuellement, quelques-unes ont été modifiées afin d'obtenir un niveau de langage plus approprié ou encore pour préserver l'anonymat des individus, notamment en remplaçant le nom des personnes et en abrogeant les données nominatives, telles que les montants d'allocation. Les auteurs des citations sont identifiés à partir d'un code pour assurer leur anonymat tout en respectant leur affiliation à un titre d'emploi et à un collège, comme l'explique le tableau 4.1 à la page suivante. En complément de ces choix rédactionnels, tous les titres d'emploi ont été féminisés, car il s'agit d'une pratique courante dans le domaine des soins infirmiers. Une grande attention a été apportée à ces modifications afin de s'assurer que le sens des commentaires ne soit pas dénaturé.

Les résultats relatifs au questionnaire permettent essentiellement de quantifier les niveaux d'ambiguïté de rôle et le niveau de conflit de rôle ressentis par les coordonnatrices en soins infirmiers.

De façon plus spécifique, ce chapitre se détaille en quatre temps : dans un premier temps, le contexte d'entrée en fonction des coordonnatrices est exposé, puis, dans un second, les résultats recueillis auprès des acteurs rencontrés font état de représentations différentes quant à la structure hiérarchique du département.

Tableau 4.1 : Explication des codes de répondants

Exemples :	Titre d'emploi et no séquentiel	No séquentiel du collège	No d'entrevue	No de la citation
CD2C1-9 :28	CD2	C1	9	28
DE1C4-27 :6	DE1	C4	27	6

Pour les titres d'emploi et leur numéro séquentiel, les codes CD1 à CD3 correspondent aux coordonnatrices, DE1 correspond aux directrices des études, E1 correspond aux enseignantes et L1 correspond aux techniciennes de laboratoire.

Pour les numéros séquentiels des collèges, ceux-ci vont de C1 à C5.

Dans un troisième temps, pour chacun des cinq collèges visités, les résultats en lien avec la coordination des départements se répartissent en quatre sections. La première section expose les résultats d'entrevue concordant avec le modèle d'épisode de rôle (Kahn *et al.*, 1964; Savoie et Forget, 1983; Beauchamp, 1987) provenant du cadre conceptuel, ce modèle permettant de présenter successivement les rôles attendu, transmis, perçu, et préféré; s'y ajoutent ensuite des résultats en lien avec la charge de travail (Kahn *et al.*, 1964 ; Sarbin et Allen, 1968); Savoie et Forget,(1983). La deuxième section, basée sur les travaux de Savoie et Forget (1983), Latack et Havlovic (1992) et Grima (2004a), qui proposent tous des stratégies d'ajustement pour pallier aux problématiques de rôle pouvant survenir dans les épisodes de rôle, explicite les stratégies d'ajustement adoptées par les acteurs interviewés selon une perspective personnelle, organisationnelle ou politique. La troisième section présente les caractéristiques du système énoncées par Katz et Kahn (1978), Jackson et Schuler (1985) et repris par Loubès (1997), soit les caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles. La quatrième et dernière section de ce troisième temps porte sur le mode de fonctionnement du département, reprenant des éléments issus de la conception des organisations, notamment dans les travaux de Brassard (1996), Koffi (1998), De Saedeleer (2005) et Blais (2008).

Enfin, dans un quatrième temps, les résultats obtenus à la suite de l'administration du questionnaire de Rizzo *et al.* (1970) sont exposés afin de faire ressortir les perceptions de problématiques de rôle ressenties par les coordonnatrices en soins infirmiers.

4.1 L'ENTRÉE EN FONCTION À LA COORDINATION : ÉLÉMENTS CLÉS

Lors des entrevues, les coordonnatrices ont été amenées à raconter comment s'est passée leur entrée en fonction. Trois éléments-clés marquent leurs discours : le mode

d'accès à la fonction, la perspective féminine et la perception à *posteriori* de leur entrée en fonction.

Le premier élément-clé constitue le mode d'accès à la fonction. Tel qu'exposé au chapitre un, des élections annuelles déterminent quelles personnes occuperont la fonction de coordination. À cette occasion, certaines personnes disent s'être présentées d'elles-mêmes : « Je me présentais à titre de coordonnatrice parce que j'avais l'impression de passer incognito dans le cégep après 10 ans. J'avais l'impression qu'il fallait que je connaisse les rouages, comment se prennent les décisions » (CD1C1-3 :1). Pour d'autres personnes, la transition de l'enseignement vers la coordination était davantage planifiée : « C'était planifié, la coordonnatrice prenait sa retraite et j'étais la plus ancienne des enseignantes qui restaient et les autres n'étaient pas prêtes à exercer la fonction. » (CD1C3-4 :1) Par contre, la plupart ont été invitées à présenter leur candidature au poste de coordination par leurs collègues. « Les gens me disaient : tu devrais y aller à la coordination » (CD1C2-4 :1).

Le deuxième élément-clé issu des entrevues réalisées auprès des coordonnatrices consiste en une perspective féminine de leur rôle. En effet, dans tous les collèges visités, les personnes en place à la coordination en soins infirmiers sont des femmes, dont l'expérience en enseignement varie entre 5,5 et 27 ans, avec une moyenne de 15,35 ans. Ces données se rapprochent de celles obtenues pour le compte de l'AEESICQ (Huot, 2010), tel qu'exposé au chapitre trois, qui présentait une moyenne de 16,04 années d'enseignement. Ces coordonnatrices ont déclaré fournir des efforts pour favoriser un climat de travail sain et plusieurs d'entre elles ont mentionné la difficulté de maintenir un équilibre entre le travail et la famille. Elles ont de plus émis des commentaires à l'effet qu'elles jouent un rôle plutôt maternel : « Ça fait pas partie du rôle formel, mais ça fait partie de moi d'aider les nouveaux profs, un rôle un peu maternel. » (CD2C5-16 :21) « Je suis très mère-poule dans ma vie, mais au travail j'essaie de gérer ça, il ne faut pas que je fasse ça ici » CD2C2-12 :33). Les

coordonnatrices ont également mentionné la difficulté de gérer une assemblée départementale composée de nombreuses femmes : « le plus difficile c'est de gérer une gang de bonnes femmes, où chacune tire la couverture » (CD1C4-8 :4).

Le troisième élément-clé consiste en la perception à *posteriori* de l'entrée en fonction des coordonnatrices. Les coordonnatrices rencontrées, malgré certaines réticences initiales à occuper ce poste en lien avec leur formation académique, leur habileté en informatique ou leur expérience qu'elles qualifient de plutôt modeste, exercent la fonction de coordination depuis en moyenne cinq ans. Cependant, les coordonnatrices mentionnent que, au cours des premiers mois suivant leur élection, les difficultés attribuables à la tâche se font sentir : « au début, c'est très drainant » (CD2C2-12 :1). Il en ressort aussi que le rôle n'est pas totalement balisé; en effet, « dans les débuts, il est difficile de savoir ce qu'est l'entièreté du rôle. Je l'ai appris en exerçant la fonction parce que la personne précédente ne m'a pas formée » (CD2C1-11 :1). Selon les coordonnatrices, une formation préalable à l'exercice de la fonction permettrait de mieux l'assumer; une d'entre elles spécifie que :

Ça prend une formation : avoir des cours sur comment coordonner, ça prend au moins d'une à deux semaines à suivre l'ancienne coordination. J'ai eu une heure de formation. On a besoin de balises, savoir ce qu'est et ce que fait une coordonnatrice. (CD2C1-11 :16)

En somme, bien que les débuts à titre de coordonnatrice soit vécus différemment, il n'en reste pas moins qu'elles occupent toutes la même fonction, quoique la perception de la réalité hiérarchique de leur poste diffère d'un collègue à l'autre et, diffère selon les personnes, parfois au sein d'un même collègue ...

4.2 REPRÉSENTATIONS DE LA STRUCTURE HIÉRARCHIQUE

Lorsque nous leur avons demandé de nommer leur supérieur immédiat, les acteurs rencontrés, c'est-à-dire les coordonnatrices, les directrices des études, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire, ont fourni, pour plusieurs, des réponses divergentes

allant même jusqu'à exprimer des représentations différentes de la place qu'occupe la coordonnatrice dans la structure hiérarchique de leur collègue. Ces représentations se déclinent en cinq modèles présentés par les figures 4.1 à 4.5 : les lignes continues représentent les liens hiérarchiques; les lignes pointillées montrent les liens fonctionnels. Ainsi, dans le modèle A, les coordonnatrices sont considérées en tant que supérieure hiérarchique des enseignantes et des techniciennes, alors que dans le modèle B, l'assemblée départementale est hiérarchiquement supérieure aux coordonnatrices. Dans le modèle C, la hiérarchie représentée est quasi conforme à la réalité institutionnelle, mis à part le fait que les techniciennes sont exclues de l'organigramme, tandis que le modèle D représente les coordonnatrices en tant que supérieures hiérarchiques et les techniciennes en tant que subordonnées des enseignantes. Le modèle E, quant à lui, représente la structure formelle des départements telle qu'il est possible de la reconstituer, à la lecture des différentes conventions collectives des enseignantes et techniciennes de laboratoire.

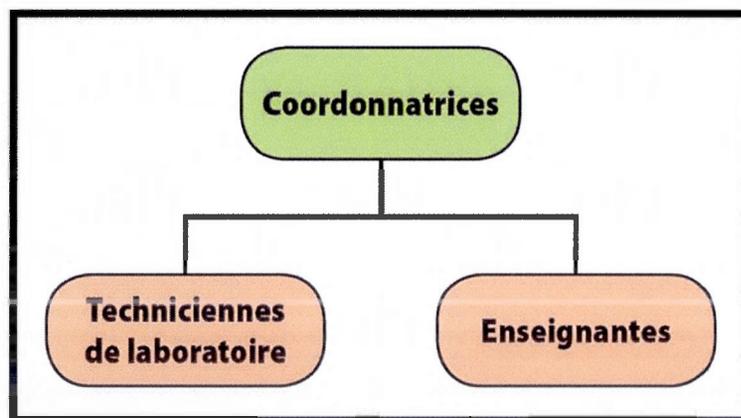


Figure 4.1 : Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle A

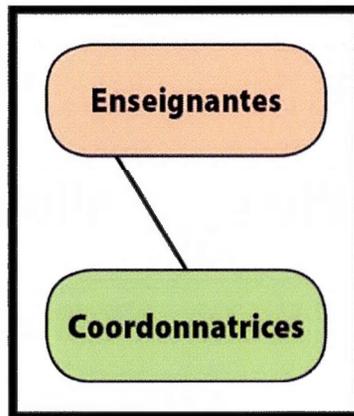


Figure 4.2 : Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle B

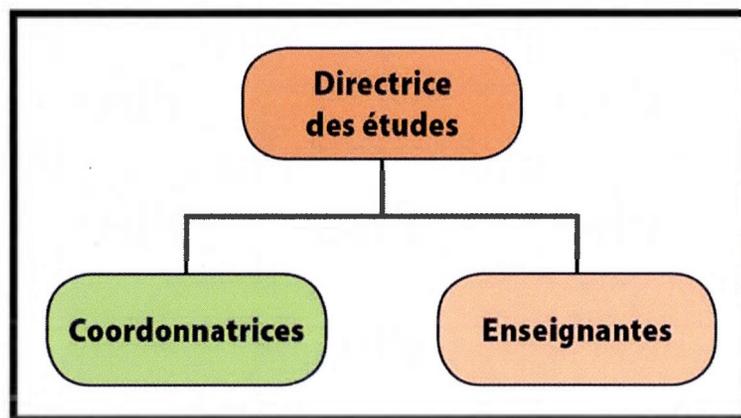


Figure 4.3 : Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle C

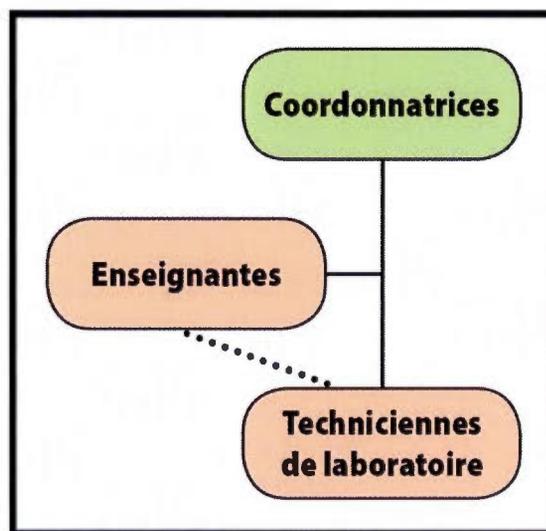


Figure 4.4 : Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle D

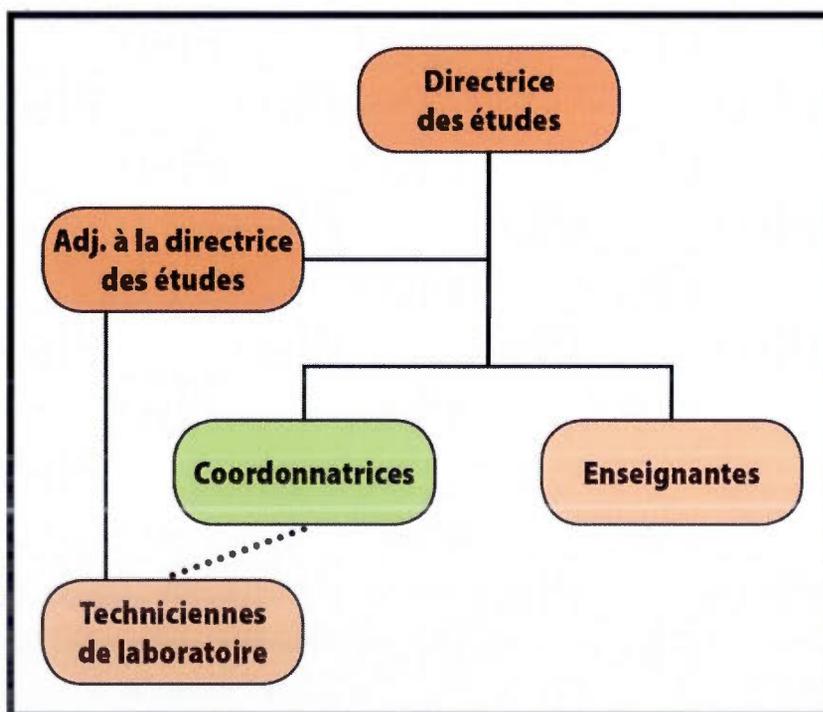


Figure 4.5 : Représentation de la structure hiérarchique départementale : modèle E

À la suite des représentations hiérarchiques schématisées, un tableau synthétise la représentation de la structure hiérarchique, telle que conçue par chacun des acteurs. Même si la majorité des personnes rencontrées possède une vision claire de sa propre représentation hiérarchique, cette vision est moins claire pour certaines personnes, qui ont mentionné deux modèles hiérarchiques différents lors de l'entrevue. Finalement, toujours lors des entrevues, quelques autres personnes n'ont pas été en mesure de nommer le nom, ni même le titre, de leur supérieur immédiat.

Dans la majorité des collèges visités, la représentation schématisée de la hiérarchie départementale correspond au modèle E, comme l'indique le tableau 4.2, concordant ainsi avec la structure institutionnelle formelle.

Tableau 4.2 : Représentation hiérarchique selon les acteurs

	Cégep 1	Cégep 2	Cégep 3	Cégep 4	Cégep 5
CD1	E	E	D	B	E
CD2	E	A		E	E
CD3					A
DE1	E	E	D-E	E	E
E1	A	C-E	D	E	A
L1	E	A-E	A	A-E	E

Des résultats applicables à l'ensemble des personnes rencontrées ayant été présentés, il incombe maintenant de présenter les résultats spécifiques à chacun des cinq collèges étudiés.

4.3 LA COORDINATION DES DÉPARTEMENTS DANS LES COLLÈGES

Au cours des pages qui suivent, chacun des cinq collèges retenus dans le cadre de cette recherche verront leurs résultats présentés indépendamment. Premièrement, en ce qui a trait aux épisodes de rôle déclinés par les rôles attendu, transmis, perçu et préféré et incluant la charge de rôle, en second lieu portant sur les stratégies d'ajustement utilisées afin de contrer les problématiques de rôle, troisièmement au niveau des caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles des coordonnatrices et finalement au regard du mode de fonctionnement de leur département de soins infirmiers.

4.3.1 Dans le collège 1

Dans le collège 1 qui, rappelons-le, comporte entre 4 500 et 6 000 étudiants et se situe en banlieue, la coordination est exercée par quatre personnes se partageant la totalité de l'allocation de coordination (département, stage et responsabilité du programme). Les coordonnatrices mentionnent que le partage des tâches s'effectue en fonction de dossiers prédéterminés : « Moi je m'occupe de la tâche, AAAA s'occupe du laboratoire et BBBB s'occupe des stages, alors que CCCC s'occupe du programme » (CD1C1-3 :19). « Nous avons chacune un grand chapeau, c'est plus facile pour tout le monde... s'il y a des nouveaux dossiers qui tombent, on s'en parle pour déterminer qui s'en occupe » (CD1C1-3 :19). Certains dossiers sont scindés, comme c'est le cas pour le budget : « L'une a le budget du département, l'autre le budget des stages » (CD2C1-11 :8). Malgré cette division du travail, les coordonnatrices se partagent l'information, font des suivis s'assurant ainsi que l'une peut répondre pour l'autre en cas d'absence. Les coordonnatrices estiment que cette organisation du travail facilite le cheminement de l'information : « ainsi, les gens ne sont pas mêlés, ils savent qui aller voir et cela va bien. Ces grands dossiers sont déterminés avant les élections, le partage final se fait après les élections » (CD1C1-3 :20).

Malgré la répartition des grands dossiers prédéfinis, s'ajoute une multitude de tâches, souvent complexes, à effectuer : « Je ne connaissais pas toute la partie administrative

de la tâche. Je ne pensais pas que c'était si gros au niveau de la communication et de la gestion avec les organismes extérieurs » (CD2C1-11 :2) « On fait un travail essentiel, méconnu et parfois ingrat » (CD2C1-11 :6).

Du point de vue des enseignantes, les coordonnatrices se partagent les dossiers en fonction « des grandes lignes et de leurs intérêts [...] elles tiennent compte de leurs forces » (E1C1-24 :16).

Épisode de rôle : rôle attendu

Lorsque les personnes de la direction, les enseignantes et les techniciennes du laboratoire ont été interviewées au sujet du rôle attendu, elles ont donné de nombreuses réponses de nature différente.

D'une part, la direction s'attend des coordonnatrices qu'elles travaillent ensemble, qu'elles participent aux rencontres statutaires, qu'il y ait une confiance réciproque, qu'elles fassent le pont entre le département et la direction et qu'elles contribuent au plan de travail (DE1C1-19 :5 et 19 :6).

D'autre part, les attentes des enseignantes envers les coordonnatrices sont de représenter l'ensemble des enseignantes — et non seulement un petit groupe — qu'elles soient intègres, capables de mobiliser les gens vers une action collective (E1C1-24 :3), qu'elles soient respectueuses et qu'elles promeuvent les manifestations de respect entre les personnes (E1C1-24 :4). De plus, les enseignantes aimeraient que les coordonnatrices réservent une plus grande place à la pédagogie dans les dossiers traités, qu'il y ait de l'écoute et que les décisions soient prises en fonction de la situation actuelle et non en fonction d'une situation globale. Elles souhaitent également que les coordonnatrices soient en mesure de se parler l'une et l'autre pour le bon fonctionnement du département, comme l'exprime cette enseignante :

C'est tout un contrat que je leur donne là, ce sont des grosses attentes que je leur demande et je sais que les coordonnatrices ne sont pas parfaites. Il faut qu'elles soient suffisamment humbles pour aller chercher des ressources si elles ne se sentent pas confortable avec une situation. (E1C1-24 :4).

Certaines enseignantes s'attendent à ce que les coordonnatrices leur attribuent automatiquement le même stage, sur la même unité de soins qu'habituellement, et aussi à ce que les coordonnatrices éduquent les étudiantes et les enseignantes lorsque ces dernières se retrouvent en situations de conflits interpersonnels. Les enseignantes mentionnent que le personnel subordonné à la direction des études a aussi des attentes quant à la tâche octroyée aux enseignantes par les coordonnatrices et que le personnel des milieux clinique a des attentes quant au bon déroulement des stages.

Selon les techniciennes du laboratoire, les coordonnatrices doivent mobiliser les membres du département, favoriser un bon climat de travail, voir à remplacer les enseignantes avec une vision à long terme plutôt que seulement « boucher les trous » lors d'absences prolongées. Les coordonnatrices doivent être présentes dans leur bureau et manifester de la disponibilité pour régler les problèmes. Elles doivent aussi recruter le personnel enseignant et de laboratoire (L1C1-32 :13). Ce sont les coordonnatrices qui forment le noyau du département et qui vont faire en sorte que cela s'y passe bien. Malgré les attentes énoncées, les techniciennes de laboratoire considèrent le rôle des coordonnatrices un peu inconnu en dehors de la gestion du budget et des horaires (L1C1-32 :5).

La situation des coordonnatrices fait donc état d'attentes nombreuses et variées à leur égard; certains membres du personnel sont conscient de cette situation : « les coordonnatrices ont à répondre à plusieurs attentes et je conçois que c'est difficile » (E1C1-24 :9).

Épisode de rôle : rôle transmis

La directrice des études, lors de son arrivée en poste, a transmis verbalement ses attentes aux coordonnatrices et à l'assemblée départementale (DE1C1-19 :6). Des rencontres statutaires ont été convenues avec les coordonnatrices afin de faire le suivi des différents dossiers : « On se donne comme balise [de se rencontrer] une fois par mois, ce n'est pas obligatoire, mais c'est une façon de procéder que je me suis donnée avec les coordonnatrices » (DE1C1-19 :3).

Du côté des enseignantes, elles mentionnent qu'il n'y a pas de mécanisme formel de transmission des attentes; par contre, elles estiment qu'il est important que les attentes soient communiquées afin de conserver un climat de travail sain (E1C1-24-14).

Quant à la transmission des attentes du personnel de laboratoire envers les coordonnatrices, il n'existe pas non plus de mécanisme ou de processus de communication formel; il s'agit plutôt de discussions informelles, souvent à l'initiative de la responsable du laboratoire (L1C1-32 :5) : « on a peu de communication formelle. Cette année, je veux déterminer réellement qui fait quoi » (L1C1-32 :13).

Épisodes de rôle : rôle perçu

De façon globale, la perception que les coordonnatrices de ce collège ont de leur rôle comprend la gestion des ressources humaines, avec l'implication de gérer tant la croissance que la décroissance de l'effectif étudiant, et les mises en disponibilité des enseignantes en lien avec cet effectif variable. Les coordonnatrices considèrent avoir un rôle à jouer dans le succès des étudiantes à l'examen de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (CD1C1-3 :8), que les décisions doivent être prises en fonction du bien des étudiantes, et qu'à leurs yeux, une des façons de les aider est d'accompagner les enseignantes et de procurer aux personnes du département un climat de travail satisfaisant. Les coordonnatrices se perçoivent également comme étant des

ambassadrices, des représentantes, des porte-parole de l'assemblée départementale, pour faire valoir les besoins et les droits de cette dernière (CD1-C1-3 :14).

D'un point de vue plus particulier, les coordonnatrices perçoivent des attentes à leur endroit en provenance de la directrice des études. Les coordonnatrices perçoivent que la direction s'attend d'elles qu'elles travaillent toutes en étroite collaboration et qu'elles soient des intermédiaires entre la direction et les enseignantes. De l'avis des coordonnatrices, la directrice des études demande de transférer les priorités de la direction au département. Les coordonnatrices « testent » alors les messages de la direction en exprimant leur avis sur lesdits messages ou les transmettent directement à l'assemblée départementale. Les coordonnatrices considèrent qu'elles doivent « donner le pouls » de l'assemblée départementale à la directrice des études au sujet de sa demande (CD1C1-3 :15). Dans la planification de leur travail, les coordonnatrices mentionnent devoir se conformer aux attentes et exigences de la directrice : « on n'a pas le choix d'aller dans le même sens que la direction des études » (CD1C1-3 :28). Selon les coordonnatrices, la direction s'attend d'elles à ce « que ça baigne dans l'huile » (CD2C1-11 :3).

Du point de vue des coordonnatrices, les enseignantes, individuellement, s'attendent à ce que la coordination règle les problèmes, leur attribuent leur milieu de stage habituel et joue un rôle de négociation pour l'organisation des stages. Les coordonnatrices perçoivent des attentes incompatibles entre la volonté de certaines enseignantes d'aller en stage sur une unité de soins spécifique et les exigences du programme de formation des étudiantes. Dans ces situations, les coordonnatrices ne sentent pas leur autorité reconnue car elles doivent passer par la direction pour obtenir des signatures aux lettres qu'elles ont elles-mêmes écrites afin de régler la situation. (CD2C1-11 :17) Elles estiment que « c'est quand même facile à gérer, on le fait ensemble » (CD2C1-11 :18), c'est-à-dire en concertation entre les coordonnatrices.

Toujours selon les coordonnatrices, les enseignantes auraient collectivement les attentes suivantes envers elles : effectuer la rédaction du plan de travail et du rapport annuel, recevoir de la formation, manifester une grande disponibilité et que tout se passe bien. Les coordonnatrices estiment devoir répondre à certaines lacunes manifestées par les enseignantes : « on donne de la formation aux profs, ce n'est pas dans notre rôle, mais on s'exige ça étant donné qu'on a beaucoup d'expérience » (CD1C1-3 :18). Dans ce contexte de formation, une coordonnatrice mentionne que « même si les gens savent que l'on est des pairs, ils nous voient comme une ressource. Il faut être disponible pour eux » (CD1C1-3 :51).

La perception qu'ont les coordonnatrices des attentes en provenance des techniciennes de laboratoire est un besoin de soutien pour les commandes de matériel ainsi que pour la gestion des ressources humaines du laboratoire (CD1C1-3 :16)

En termes de perception générale du travail de coordination, les coordonnatrices estiment que le travail est plus facile pour les coordonnateurs des autres départements.

Dans d'autres départements, l'allocation de coordination départementale est saupoudrée parmi les profs, nous, si on en avait plus, on saurait quoi faire avec l'allocation. Lorsque l'on se parle, entre coordonnatrices en soins infirmiers, c'est pas mal équivalent. Tout le monde travaille fort (CD1C1-3 :44)

Elles estiment également qu'elles devraient obtenir une prime salariale pour compenser les heures qui sont faites en sus de celles prévues à la convention collective en expliquant leur situation ainsi : « on exerce un niveau de responsabilité supérieur, on fait plus que les heures exigées par la convention collective, il faut avoir une vision axée sur les résultats » (CD1C1 3 :52).

Les coordonnatrices se sentent plus autonomes en regard du dossier des stages qu'en regard de celui de la coordination départementale : « On est plus autonome aux stages qu'au département car on a moins de compte à rendre, même si l'on complexifie la tâche à cause de l'agence [de santé] » (CD2C1-11 :19).

En plus de leur rôle actuel, les coordonnatrices estiment que leur rôle est également de coordonner les activités et de supporter les équipes. (CD2C1-11 :2) Elles considèrent avoir une responsabilité dans le processus d'évaluation des stages, « il faudrait que la coordonnatrice s'insère dans les équipes pour les épauler [...] et aussi pour aider les profs à bien rédiger des rapports de stage » (CD2C1-11 :20). « C'est un rôle à développer qui n'a pas été fait encore, mais la coordonnatrice devrait prendre cette place-là » (CD2C1-11 :20).

Épisode de rôle : rôle préféré

En écoutant les préférences de rôle des coordonnatrices, il en ressort qu'elles disent avoir du plaisir au travail, qu'elles ont le goût d'aider leurs pairs, de relever des défis, de corriger des situations qu'elles estimaient problématiques avant leur entrée en fonction. « Je voyais que le train déraillait souvent, que cela s'en allait n'importe où, il y avait des choses faites en cachette, il y avait beaucoup de laxisme » (CD1C1-3 :8).

Elles ont également le désir de s'accomplir et de se développer personnellement. « J'avais besoin de comprendre la structure du collège pour savoir les décisions qui sont prises, elles sortent d'où? » (CD1C1-3 :1).

Les coordonnatrices manifestent des intérêts qui sont tout aussi variés que les dossiers traités : « Je préfère toutes mes tâches, sauf la facturation, les contrats d'affiliation. J'aime planifier les stages, même si je trouve cela très difficile » (CD2C1-11 :7).

J'aime le dossier *tâche*, ça prend des capacités à négocier, il faut démontrer de l'équité et de la transparence. J'écoute les demandes de tous les comités-matières avant d'aller en [réunion] départementale, il ne faut pas qu'il y ait de surprise. Je démontre souvent avec le logiciel. J'aime moins le laboratoire. J'aime moins le volet stage, [demandant de gérer beaucoup d'étudiantes, car] j'ai déjà beaucoup d'enfants à la maison... (CD1C1-3 :21)

Finalement, dans le travail à la coordination, il y a beaucoup d'imprévus, il faut aimer solutionner les problèmes et gérer de l'information (CD2C1-11 :5), mais ce qui ressort

le plus des propos des coordonnatrices, c'est l'amour du travail, des autres et le sens du service : « Je suis coordonnatrice parce que je pense donner un service adéquat. J'ai fait plein d'affaires et je peux faire autre chose si ça ne fait pas. » (CD1C1-3 :23)

Charge de travail

Lorsque les différentes personnes ont été interviewées au sujet de la charge de travail, elles ont apportés de nombreuses réponses.

Les coordonnatrices mentionnent que la charge de travail est lourde, souvent plus qu'en enseignement : « Je travaille plus fort à la coordination. Comme prof, je travaille fort, mais ça commence et ça finit. Là ça me suit partout... même sur la plage » (CD1C1 3 :40). « Ce n'est jamais fini, ça m'habite... Ce n'est pas une fonction de 8 à 4, du moins, pas en soins infirmiers » (CD1C1 3 :43).

Du côté de la gestion des stages, la charge de travail n'est pas moindre : « Le travail de coordination des stages a augmenté beaucoup, c'est beaucoup de travail et d'imprévu » (CD2C1-11 :13). « Avant, ce qui prenait 2 jours et demi, prends maintenant 7 - 8 jours » (CD2C1-11 :3).

Pour les coordonnatrices, la charge de travail est accentuée par l'obligation de se soumettre au processus d'élection l'année suivante, à laquelle s'ajoute le poids de ne pas faire l'unanimité :

On a fait un travail colossal, on a été réélues, on ne s'est pas fait juste des amis. J'ai rencontré celles qui faisaient des cachettes. Il fallait rencontrer les dissidents : on n'est peut-être pas des amis, mais on est minimalement des collègues de travail, on doit se respecter. Maintenant tout le monde me respecte (CD1C1-3 :13)

Du point de vue des autres acteurs, la perception de la charge de travail est différente. La directrice des études estime que la tâche est la même en soins infirmiers et dans les autres départements. « Par contre, le nombre de profs n'aide pas, c'est lourd... »

(DE1C1-19 :20) « le volet stage demande beaucoup, ça prend quelqu'un qui ne compte pas ses heures » (DE1C1-19 :23).

Selon les enseignantes, les coordonnatrices ont plus de problèmes à gérer. « Je pense que la charge de travail est énorme, beaucoup plus élevée que pour les profs » (E1C1-24 :22). Aux moments de l'année où il faut préparer le projet de tâche, la coordonnatrice apporte du travail à la maison la fin de semaine (E1C1-24 :28).

Pour les techniciennes de laboratoire, la perception de la lourdeur de la tâche semble plus élevée pour les enseignantes que pour les coordonnatrices.

Pour la coordination, la problématique, c'est de trouver des profs. Du côté des profs, il y a le « je m'en foutisme » des étudiantes. Ce n'est pas plus rose des deux côtés. La lourdeur est peut-être même plus du côté des profs (L1C1-32 :10).

Malgré la perception de lourdeur de la tâche, les coordonnatrices tentent de rencontrer les attentes qu'elles perçoivent en se fixant des objectifs à atteindre en cours de mandat : « On s'était fait un plan de travail de 15 pages avec de grands objectifs et on en a réalisé une grande partie, en lien avec le climat et la tenue des réunions départementales » (CD1C1 3 :12). Elles ont également tendance à en faire plus que ce qui est demandé : « des fois je réponds à la place des autres, même si ce n'est plus mon travail. J'ai tendance à en prendre trop » (CD2C1-11 :12).

L'atteinte des objectifs est source de fierté et de dépassement personnel : « J'ai bien appris les rouages et j'ai découvert que j'avais un intérêt pour la gestion » (CD1C1-3 :3). Cela a un impact positif sur l'assemblée départementale qui va reconduire le mandat des coordonnatrices lors des élections l'année suivante « On est réélues, nos étudiantes vont mieux à l'examen de l'ordre » (CD1C1-3 :30).

Stratégies d'ajustement

Les coordonnatrices ont mentionné vivre du stress et les différents acteurs rencontrés ont mentionné percevoir du stress chez les coordonnatrices. Ces dernières mettent en place diverses stratégies pour diminuer leur stress : par exemple, elles utilisent des stratégies personnelles telles qu'échanger, discuter ensemble afin de trouver des solutions aux problèmes rencontrés (DE1C1-19 :17). La directrice des études mentionne que les coordonnatrices ont également mis en place « une stratégie de la transparence » qui leur a bien servi (DE1C1-19 :14).

Les coordonnatrices peuvent compter sur le support de certaines enseignantes en cas de conflit. Elles peuvent demander conseil à certaines personnes qui sont des « piliers » du département ou à la direction.

Parmi les dossiers plus sérieux en termes de difficulté et de stress au travail, une constatation de la présence de harcèlement psychologique au sein du département a été faite par l'assemblée départementale et des démarches entreprises avec le service des ressources humaines (E1C1-24 :19). Pour se guider dans leur rôle, les coordonnatrices peuvent également compter sur les règles de régie interne et les autres documents d'orientation du département et du collège (E1C1-24 :18).

D'un point de vue plus politique, les coordonnatrices utilisent les opportunités laissées par les différentes règles pour louvoyer dans leur milieu de travail. Ainsi, avant de se présenter aux postes de coordination, les coordonnatrices ont vérifié auprès de personnes « piliers » du département si elles allaient les appuyer. Sous la recommandation de ces personnes piliers » et puisque les règles de régie interne permettent de poser sa candidature le matin même des élections, c'est ce que les coordonnatrices ont fait (CD1C1-3 :10).

Au niveau des stratégies en lien avec la conciliation travail-famille, les coordonnatrices mentionnent qu'il est possible d'avoir un équilibre parce qu'elles ne font qu'appliquer les décisions qui proviennent de l'assemblée départementale ou de la direction, et qu'elles ne sont pas impliquées dans le processus décisionnel de la direction. Toutefois, « comme prof, c'est un peu mieux. On a encore plus de latitude pour concilier travail et famille » (CD1C1 3 :45). Pour d'autres coordonnatrices, cela laisse entendre que la conciliation entre le travail et la famille pourrait être plus difficile : « Je suis en fin de carrière, alors pour moi, c'est facile. Si j'avais des enfants, ce serait différent. Je ne peux pas aller à tous les congrès, sinon je vais finir mon travail une semaine plus tard » (CD2C1-11 :114).

Selon d'autres points de vue, la possibilité de concilier le travail et la famille est « excellente au poste de coordonnateur : c'est possible d'aménager son horaire et de rapporter du travail à la maison. C'est plus difficile pour les profs qui vont en stage » (L1C1-32 :11).

Caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles

À la question « Qu'est que la personne à la coordination doit avoir comme attitudes, aptitudes et habiletés pour être en mesure de bien effectuer son travail? », la codification a fait ressortir plusieurs réponses en lien avec les caractéristiques du système qui sont requises pour que le travail de coordination soit réalisé adéquatement.

Les coordonnatrices ont une vision de ce dont elles ont besoin en termes d'attitudes, d'aptitudes et d'habiletés pour réussir à bien exercer leur rôle. D'abord, il faut être là pour les bonnes raisons : « on a une liberté d'horaire, mais il ne faut pas en abuser et il faut produire des résultats » (CD1C1-3 :12). C'est une fonction demandant de l'expertise, de la compétence et un sens du service : « Je suis au service des étudiantes et j'aide les enseignantes à aider les étudiantes. Ça prend de l'humilité, on est en support » (CD2C1-11 :6).

Selon les coordonnatrices, il faut également beaucoup de disponibilité, être généreux de son temps, avoir du plaisir dans ce qui est fait, faire équipe les unes avec les autres (CD1C1-3 :9). « Ça prend un bon pouvoir d'influence, des habiletés d'influence, autant avec les profs qu'avec la direction » (CD1C1-3 :14; 3 :29). Ce sont des habiletés politiques : « une main de fer dans un gant de velours, souple et ferme. On a des règles départementales, il faut être objectif et signifier les écarts entre la norme départementale et l'agir de la personne. Il faut composer avec les gens qui nous entourent. S'ils n'ont pas ce que ça prend, il faut les aider à se développer » (CD1C1-3 :24).

Toujours selon les coordonnatrices, la communication est une des grandes habiletés à posséder pour bien réussir à la coordination, il faut avoir une grande capacité à s'exprimer : « plus on informe, plus les gens comprennent, plus c'est facile. Il faut connaître les gens, les encourager à bien faire leur travail et les féliciter » (CD2C1-11 :13)

Les coordonnatrices estiment qu'il faut faire preuve de leadership, connaître les priorités et mettre en place les moyens pour les atteindre, être cohérent, avoir une certaine rigueur et être un modèle de rôle, et qu' « il ne faut pas désigner la moins pire, il faut élire la meilleure personne en fonction de l'endroit où l'on [l'assemblée départementale] veut aller » (CD1C1-3 :26).

Finalement, les coordonnatrices considèrent qu'il faut de grandes habiletés de gestionnaire, de la confiance et du respect envers les autres. « Ça prend quelqu'un de solide parce que les profs peuvent te taper dessus. Si tu tombes, les gens le sentent et ils perdent confiance » (CD1C1-3 :54).

Pour sa part, la directrice des études mentionne qu'une collaboration avec la coordination est nécessaire, que la confiance mutuelle doit régner, que la transparence, l'écoute et un bon caractère sont requis, que les coordonnatrices ne doivent pas avoir

peur de leurs opinions, et tout prendre « personnel ». Elles doivent savoir évacuer le stress et ne pas avoir peur de travailler parce que cette tâche demande beaucoup, il faut de la présence sur place. Il ne faut pas que les coordonnatrices comptent leurs heures, en raison des nombreux changements qui s'opèrent fréquemment dans le réseau de la santé (DE1C1-19 :23). Au niveau des aptitudes, les coordonnatrices doivent savoir accepter la critique puisque les gens avec qui elles travaillent ont un côté plus critique, notamment en raison de leur niveau de scolarité (DE1C1-19-15).

Du côté des enseignantes, on mentionne que les coordonnatrices doivent respecter les personnes, mais aussi faire régner le respect. Elles doivent avoir de l'écoute, être humbles et être capables d'aller chercher des ressources (E1C1-24 :4). Il faut que les coordonnatrices soient capables de négocier : savoir quand laisser du terrain et quand tenir son bout, particulièrement lors de la négociation des stages (E1C1-24 :13).

Les enseignantes estiment aussi que les coordonnatrices doivent être en mesure de travailler en collaboration, de se parler, de créer des ponts entre elles (E1C1-24 :16) et qu'elles doivent également être souples dans le processus de décision (E1C1-24-20). Finalement, selon les enseignantes, la capacité à être transparent et à susciter la confiance devraient être des exigences absolues pour être à la coordination (E1C1-24 :32).

Du point de vue des techniciennes de laboratoire, les coordonnatrices devraient manifester une grande ouverture d'esprit, beaucoup d'entregent, une grande capacité d'écoute et de la bonne humeur (L1C1-32 :4).

Mode de fonctionnement

La vision de la collégialité et la perception quant à son bien-fondé en tant que mode de fonctionnement départemental varie selon les acteurs rencontrés.

Les coordonnatrices savent qu'elles ne sont pas en position d'autorité : « je n'ai pas de pouvoir, mais la direction s'attend à ce que l'on règle les problèmes. Les profs s'attendent à ce qu'on règle les problèmes des étudiantes » (CD2C1-11 :4). Malgré que les coordonnatrices ne se sentent pas en position d'autorité, il subsiste une certaine pression qu'elles perçoivent en provenance de la directrice. Les coordonnatrices estiment que, pour maintenir un bon fonctionnement du département, elles doivent assurer une certaine direction, comme le démontrent les commentaires suivants : « Je ne suis pas directive, je suis quelqu'un qui assure une direction » (CD1C1-3 :54). « Les gens ont besoin de direction et de savoir que le pilote est assez fort » (CD2C1-11 :10).

Je me positionne comme capitaine, mes collègues sont les copilotes. J'ai un grand leadership et j'essaie de l'exécuter du mieux que je peux. Il n'y a personne qui me manipule. Les autres savent qu'ils ne peuvent pas avoir tout ce qu'ils veulent (CD1C1-3 :22).

Selon les coordonnatrices cette vision du mode de fonctionnement a amené des réunions de département mieux organisées : « on sait où on va, on remet des décisions au département. Ça ne fait pas toujours l'unanimité, mais ensuite c'est plus facile de coordonner parce que nous avons décidé » (CD1C1 3 :46). Pour arriver à ce mode de fonctionnement, elles estiment devoir s'associer les bonnes personnes, notamment le syndicat (CD1C1 3 :47). Finalement, ce mode de fonctionnement « a du bon mais je pense que cette façon de faire est un peu révolue. C'est politique et je peux être renversée du jour au lendemain. Je sais que je suis sur un siège éjectable ». (CD1C1 3 :52)

Du point de vue des enseignantes, le mode de fonctionnement actuel favorise la collaboration. Les coordonnatrices sont des collègues et le département leur confie des mandats pour faire avancer le bien commun du département. Par contre, les enseignantes spécifient qu'il est souhaitable que les coordonnatrices entretiennent un lien sain et professionnel avec la direction, sans connivence, ni séduction.

Les coordonnatrices doivent démontrer un certain leadership : « la coordination est là et ça prend quelqu'un qui dirige, mais sans imposer » (E1C1-24 :30) Dans le leadership qu'elles exercent, les coordonnatrices tiennent compte des valeurs importantes qui leur sont chères : « Pour moi, c'est fondamental d'intervenir lorsque des profs manquent de respect ou claquent la porte » (CD1C1-3 :32). Ce leadership exercé est également reconnu par les enseignantes : « Le leader du groupe, qui est ma coordonnatrice » (E1C1-24 :4).

Il est constaté qu'à certains moments les coordonnatrices dépassent consciemment leur rôle : « Des fois je réponds à la place des autres, même si ce n'est plus mon travail. J'ai tendance à en prendre trop. J'ai de la misère à m'affirmer avec certains profs. Je devrais être plus directive, même s'ils [certains profs] trouvent que je le suis, il faudrait que je le sois plus ». (CD2C1-11 :12)

Du point de vue de la direction, les coordonnatrices sont plutôt cartésiennes, organisées et elles offrent une bonne structure. « Plus c'est clair, mieux ça fonctionne avec le département » (DE1C1-19 :9). Par contre, de l'avis des coordonnatrices, la direction des études ne connaît pas suffisamment les soins infirmiers et n'utilise pas beaucoup son autorité. Elles estiment que cela manque de direction.

On fait des actions de groupe plutôt que de régler des problèmes individuels. Il y a une difficulté de compréhension du rôle : la direction dirige, la coordination coordonne. La coordination devrait avoir une portion de direction pour certains dossiers parce qu'il ne se fait pas grand-chose de la part de la direction. C'est comme si on tolère la déviance. (CD2C1-11 :15)

Au niveau des processus de gestion des ressources humaines, le partage des tâches semble s'effectuer entre la direction des études et la coordination : « Si je [une coordonnatrice] n'avais pas été là l'an passé, tu [la directrice] aurais passé tes journées à gérer du personnel et à gérer des troubles : j'en ai intercepté ». (CD1C1-3 :34)

En somme, l'ensemble des acteurs rencontrés dans ce collège s'entend pour dire que le mode de fonctionnement du département est bien structuré. Il est constaté que plusieurs balises et règles sont mises en place pour assurer un bon fonctionnement du département. Certains rôles des coordonnatrices sont méconnus de la part du personnel enseignant et de laboratoire, malgré l'apparente volonté de toutes communiquer ensemble. La charge de travail des coordonnatrices est élevée et les attentes à leur endroit le sont également.

4.3.2 Dans le collège 2

Dans le collège 2, qui comporte plus de 6 000 étudiants et se situe en milieu urbain, la coordination est exercée par trois personnes se partageant la totalité de l'allocation de coordination (département, stages et responsabilité du programme). Le partage des tâches entre ces personnes s'effectue en fonction de grands dossiers prédéterminés soit le dossier administratif, le dossier pédagogie et le dossier des stages (CD1C2-4 :19). Lors des élections annuelles, servant à déterminer les personnes qui exerceront la fonction de coordination, les personnes intéressées postulent à un poste de coordination en particulier et, par le fait même, sur un des « grand dossiers ». Une fois élues, les personnes se partagent l'allocation reçue (CD1C2-4 :39). Par contre, « ça toujours été difficile de trouver quelqu'un à la coordination, c'est plus du tordage de bras... On a même déjà prolongé la période d'élection pour trouver quelqu'un » (CD1C2-4 :18).

Dans ce collège, le partage des tâches a été révisé récemment et le département l'a approuvé (CD1C2-4 :40). Cette révision s'est faite naturellement lorsque les trois coordonnatrices se sont assises ensemble pour réaménager les tâches afin de refléter le travail qui se fait actuellement (CD2C2-21 :20). Cette révision a mené à la rédaction d'un document qui est conservé au bureau de la coordination administrative (E1C2-25 :15). En plus des « grands dossiers », les coordonnatrices gèrent des dossiers d'envergure moindre tels que ceux « de l'accueil des profs, de la vaccination des étudiantes et des enseignantes » (CD2C2-12 :19), dont la majorité relève d'une seule

personne puisque la détermination des rôles est très claire. Par contre, selon la direction des études, « environ 20% des dossiers va relever de deux personnes en même temps » (DE1C2-20 :15). La façon dont les coordonnatrices se partagent les dossiers est inconnue des techniciennes du laboratoire et selon elles, « il est certain que les coordonnatrices travaillent ensemble, mais on ne sait pas précisément qui fait quoi » (L1C2-33 :11).

Malgré la répartition des grands dossiers, il subsiste une complexité de la tâche globale mais également une multitude de tâches à effectuer. Selon une des coordonnatrice, le travail à effectuer « est différent de ce que je croyais qu'il serait; au début, c'était plus difficile que ce que je pensais » (CD1C2-4 :17).

Épisode de rôle : rôle attendu

Lorsque les constituants de l'épisode de rôle, soit la directrice des études, les enseignantes et les techniciennes du laboratoire, ont été interviewés au sujet du rôle qu'elles attendent des coordonnatrices, elles ont apportés de nombreux éléments de réponse.

La directrice des études n'avait « pas d'attentes [envers les coordonnatrices], puisque leur rôle est bien défini dans la convention collective » (DE1C2-20 :2). Elle les a tout de même rencontrées lors de sa propre entrée en fonction afin de les écouter pour connaître leurs attentes à son égard.

Malgré qu'elle dise ne pas avoir d'attentes envers les coordonnatrices, la directrice des études mentionne qu'il doit y avoir une réciprocité dans le partage d'informations entre le département et la direction (DE1C2-20 :3) et que la coordonnatrice administrative doit faire office de « pont » entre les deux instances (DE1C2-20 :17).

La directrice des études mentionne que des allers-retours entre elle-même et le département sont nécessairement effectués par les coordonnatrices, mais qu'elle a

l'opportunité « d'aller parler directement au département s'il y a trop de va-et-vient avec la coordination » (DE1C2-20 :9). La directrice des études estime que les coordonnatrices doivent également jouer un rôle dans l'accompagnement des nouvelles enseignantes, en tant que premières personnes ressources (DE1C2-20 :18). Même avant la présente convention collective, alors que cet accompagnement des enseignantes ne faisait pas partie du rôle conventionné, « les bonnes coordonnatrices le faisaient » (DE1C2-20 :19). C'est d'ailleurs une situation que l'on retrouvait en soins infirmiers puisque ce « sont des femmes d'expérience [à la coordination] et ça fait la différence. Dans les autres départements, les nouvelles enseignantes ne sont pas nécessairement accompagnés par les coordonnateurs » (DE1C2-20 :19).

Pour leur part, les techniciennes du laboratoire estiment que la directrice des études s'attend à ce que les coordonnatrices règlent les problèmes avant qu'ils n'aboutissent sur le bureau de la directrice des études (L1C2-33 :16).

Du point de vue des enseignantes, les coordonnatrices doivent les représenter, tel que cela est défini dans la convention collective (E1C2-25 :5), et qu'elles puissent donner des réponses au sujet de cette même convention collective. « C'est facilitant [de consulter les coordonnatrices à ce sujet] vu qu'elles ne sont pas les "boss" » (E1C2-25 :27). Pour les enseignantes, la coordination en soins infirmiers est une instance entre le département et la directrice des études. Ainsi, cette dernière ne vient parler aux membres du département qu'en cas de problèmes (E1C2-25 :24).

Les enseignantes s'attendent aussi à recevoir l'information nécessaire en lien avec l'organisation scolaire et avec la tâche des enseignantes de la part des coordonnatrices. Dans le processus d'attribution de la tâche des enseignantes, « il faudrait que les coordonnatrices puissent dire quelles sont les tâches qui ont de l'allure ou non afin de préserver l'intégrité de l'enseignante » (E1C2-25 :2). Ainsi, les coordonnatrices

devraient trancher dans des situations litigieuses (E1C2-25 :23), ce qui diminuerait les conflits en lien avec la tâche dans les différents secteurs (E1C2-25 :20).

Une des enseignantes estime

qu'il y a beaucoup de temps perdu en lien avec la gestion des ressources humaines et l'embauche. Il faudrait faire du marketing, des ententes avec les hôpitaux [pour subvenir aux besoins départementaux en personnel enseignant] ... Ça peut faire partie du rôle de la coordonnatrice, ça dépend du rôle que la coordonnatrice se donne » (E1C2-25 :20).

Après leur embauche, les nouvelles enseignantes, seraient laissées à elles-mêmes en termes d'accompagnement, comparativement à ce qu'elles ont vécu antérieurement dans une structure hiérarchique comme celle que l'on retrouve à l'hôpital. « Au collège, le soutien ne vient pas parce que les enseignantes sont autonomes en vertu de la convention collective » (E1C2-25 :23). Ainsi, les nouvelles enseignantes s'attendent à plus d'accompagnement de la part des coordonnatrices.

En fin de compte, les enseignantes constatent que les coordonnatrices « ne peuvent pas répondre à toutes les attentes en raison de la structure du collège » (E1C2-25 :19).

Du point de vue des techniciennes du laboratoire, les coordonnatrices devraient les informer des problématiques des étudiantes qu'elles doivent superviser au laboratoire (L1C2-33 :5), les inviter aux réunions départementales (L1C2-33 :5), leur procurer de l'aide dans la gestion administrative des laboratoires (L1C2-33 :15), et aussi transmettre l'information entre le laboratoire et la direction des études (L1C2-33 :12).

Épisode de rôle : rôle transmis

Selon la directrice des études, les attentes envers les coordonnatrices sont transmises en début d'année lors d'une rencontre statutaire et, au besoin, en cours d'année (DE1C2-20 :2).

Selon les enseignantes, les attentes envers les coordonnatrices doivent être transmises au fur et à mesure et de manière franche, mais certaines enseignantes estiment que les coordonnatrices manquent parfois d'ouverture pour recevoir leurs requêtes. Certaines enseignantes ajoutent que « les coordonnatrices ne doivent pas avoir trop d'autorité, il faut plutôt qu'elles aient une grande flexibilité et une grande écoute » (E1C2-25 :7)

Les techniciennes de laboratoire, quant à elles pensent demander à se faire intégrer davantage dans l'équipe départementale, car elles sont « mises de côté, tant par les profs que par la coordination et [elles veulent] participer aux réunions départementales ». (L1C2-33 :5). Elles mentionnent que leurs demandes ne sont pas prises au sérieux quant aux besoins d'aide en lien avec la paperasse administrative budgétaire qui est très lourde. La demande avait déjà été faite de façon informelle, mais sans résultat; elles ne sont donc pas allées plus loin dans ce dossier (L1C2-33 :15). Pour l'instant, il n'y a pas de mode de transmission formel, mais si elles allaient « aux réunions, ce serait plus facile au niveau de la communication. On ne peut pas régler cela sur le bord d'un comptoir. On veut du feedback » (L1C2-33 :6).

Épisode de rôle : rôle perçu

Au niveau des perceptions initiales, lors de leur arrivée en fonction, les coordonnatrices perçoivent leur rôle comme étant plus difficile qu'anticipé (CD1C2-4 :17), consistant alors à « attraper des balles ». Avec le temps, elles affirment être en avance et réussir à anticiper les tâches à réaliser (CD1C2-4 :10). Malgré tout, elles considèrent le travail à la coordination comme étant « plus exigeant en temps. Il y a plus de stress aussi » (CD1C2-4 :12).

De façon globale, les coordonnatrices perçoivent leur rôle comme complexe, varié et exigeant. D'abord, elles ont d'après l'une d'entre elles

les fonctions de la convention collective. En suivant les demandes de la direction des études, ça occupe une bonne partie du temps. Au niveau administratif, c'est

le recrutement qui occupe le plus de temps, ensuite viennent les locaux et les demandes de l'extérieur. Il y a beaucoup de temps passé au téléphone et à répondre aux gens. (CD1C2-4 :23)

Par contre, les coordonnatrices expliquent leur rôle simplement en disant que le rôle des coordonnatrices est de coordonner... (CD1C2-4 :10).

Parmi les dossiers qu'elles traitent, les coordonnatrices s'occupent de l'accueil des enseignantes, de vérifier la vaccination des étudiantes et des enseignantes, de faire des contacts et des suivis en lien avec les stages (CD2C2-12 :19), du dossier de l'international, du comité de remise des bourses et des diplômes, (CD2C2-12 :20).

En lien avec le dossier de la gestion des ressources humaines, les coordonnatrices « épiluchent » (CD1C2-4 :14) les CV, choisissent la date des entrevues de sélection du personnel enseignant et technique. « C'est nous qui fait le gros de la tâche, on fait aussi les entrevues » (CD1C2-4 :14). « Maintenant on fait du recrutement à l'année » (CD1C2-4 :12) et « le recrutement perpétuel, ça fait peur au monde » (CD1C2-4 :18).

Toujours au niveau de la gestion des ressources humaines, les coordonnatrices estiment que le dossier d'attribution de la tâche des enseignantes s'est corsé, dans les dernières années, car le nombre d'heures d'enseignement augmente tout le temps. Les coordonnatrices y perçoivent beaucoup d'insatisfaction entre les enseignantes et « ça crée des tensions, mais le département ne veut pas se donner de règles de fonctionnement sur le sujet » (CD1C2-4 :15).

En cours de mandat, les coordonnatrices prennent ou reçoivent parfois de nouveaux dossiers : certains permettent d'éviter des problèmes récurrents, d'autres deviennent une tâche supplémentaire, même s'il s'agit seulement de les chapeauter (CD2C2-12 :22)

D'un point de vue plus particulier, les personnes à la coordination perçoivent que la direction s'attend à ce que qu'il y ait de la qualité et que les étudiantes performant à l'examen de l'OIIQ (CD2C2-12 :11).

Du point de vue des coordonnatrices, les enseignantes, collectivement, s'attendent à ce que les coordonnatrices défendent les intérêts des enseignantes auprès de la direction et qu'elles comblent les besoins des enseignantes, en termes de plages horaires de pratique supervisée pour les étudiantes ainsi qu'en termes de matériel, et ce, en utilisant adéquatement les ressources humaines et matérielles du laboratoire. En effet,

l'organisation scolaire est le patron des techniciennes. On est le chien de garde du département pour s'assurer que les besoins [de plages horaires] du département sont comblés par le laboratoire. Je fais moi-même le sondage sur les besoins parce que j'ai deux sons de cloche différents [en provenance des enseignantes et du laboratoire] » (CD1C2-4 :54). Même chose pour les besoins en matériel. Je les consulte pour m'assurer que tout est conforme aux besoins du département (CD1C2-4 :55).

Selon les coordonnatrices, les enseignantes ne peuvent attendre : « Quand elles [les enseignantes] ont un problème, elles s'attendent à ce qu'on le règle tout de suite » (CD1C2-4 :49).

Malgré tout, les coordonnatrices perçoivent une certaine reconnaissance du niveau de difficulté associé à leur fonction de la part de leurs pairs : « Il y en a qui me remercient souvent. Ceux qui me remercient ne veulent pas vraiment avoir le poste. Ils me disent « Je ne sais pas comment tu fais, je ne prendrais jamais ta place ». (CD1C2-4 :18).

Épisode de rôle : rôle préféré

En écoutant les préférences des personnes à la coordination, celles-ci manifestent du plaisir au travail, le goût d'aider leurs pairs et de relever des défis. Certaines ont même effectué plusieurs mandats : « J'aimais le travail de coordination, je suis partie pour ne

pas perdre la main dans le milieu clinique. J'ai pris le risque de revenir sur un horizon long terme même si c'est un poste élu » (CD1C2-4 :6).

Les coordonnatrices ont souligné leur désir de s'accomplir et de se développer personnellement : « même si c'est ce qui me stresse le plus, j'aime faire la tâche : les calculs, rechercher l'information, ... J'aime tout ce qui est clérical » (CD1C2-4 :37). Il est constaté que les intérêts sont tout aussi variés que les dossiers traités (CD2C2-12 :1). Parmi ces intérêts on retrouve les comités de remise des diplômes, car « ça permet d'être près des étudiantes » (CD2C2-12 :22), la réalisation du dossier de tâche et les remplacements, même si c'est stressant (CD1C2-4 :13), la planification à long terme : « j'ai un agenda qui est plein et j'écris tout dans mon agenda, j'écris presque mon bain... Ça me permet de donner des mandats d'avance et de laisser plus de temps au monde pour faire le travail » (CD1C2-4 :38).

Certaines coordonnatrices émettent toutefois des limites à leurs préférences : « j'aime faire des cédules, mais je ne ferais pas la tâche du département parce que je ne suis pas rendue là » (CD2C2-12 :4), alors que d'autres expriment un souhait quant à l'exercice futur de leur préférence : « Si j'avais plus de temps je pourrais m'investir plus sur l'aspect pédagogique » (CD1C2-4 :13).

Finalement, certaines coordonnatrices estiment avoir atteint la fin de leur mandat, malgré les préférences mentionnées précédemment : « Je n'ai plus l'énergie ni la patience » (CD1C2-4 :7)

À l'occasion, certains rôles sont plus difficiles à jouer. Parmi ceux-ci, la gestion des ressources humaines, notamment le processus de recrutement et d'attribution de la tâche : « Ce qui est difficile à satisfaire c'est les demandes en lien avec la tâche et les locaux » (CD1C2-4 :48).

Parmi les autres rôles difficiles à exercer se retrouvent la gestion pédagogique des activités départementales puisque les coordonnatrices doivent jouer un « rôle de leader fort » (CD1C2-4 :20)

Du point de vue de la directrice des études, « il n'y a pas d'aspect plus facile, cela dépend réellement de la personne en place, ou du moins l'intérêt [pour un rôle en particulier] risque d'être moindre » (DE1C2-20 :21).

Charge de travail

Lorsque les différentes personnes ont été interviewées au sujet de la charge de travail, elles ont apporté de nombreuses réponses qui s'orientent pratiquement toutes vers une surcharge du travail.

Les coordonnatrices mentionnent que la charge de travail à la coordination est souvent plus lourde qu'en enseignement :

La coordination demande plus, c'est à toute heure du jour ou de la semaine, même si ce n'est pas prévu, il y a toujours quelque chose à régler. En enseignement, tu prépares ton cours, tu fais tes copies, tu donnes le cours et tu réponds aux questions des étudiantes. Ensuite, c'est fini. À la coordination, c'est toujours là, toujours, toujours, c'est plus prenant. À la coordination ce n'est jamais fini (CD2C2-12 :16).

Pour les coordonnatrices, la charge de travail ne les a pas empêchées de soumettre leur candidature ou de laisser soumettre leur candidature au processus annuel d'élection à la coordination :

Je me disais durant 15 ans que je ne ferais jamais la coordination, les gens cernaient au fur et à la mesure que la session avançait, c'est une job de tue-monde, mais les gens me disaient : « tu devrais y aller, tu serais bonne » (CD1C2-4 :1).

Une fois en poste, les coordonnatrices perçoivent que la charge de travail est chronophage. En effet, elles mentionnent :

On planifie les réunions, on prépare les documents, on réserve des locaux, on fait du suivi de courrier, on répond au téléphone, on rencontre des étudiantes et la patronne. C'est plein de petites choses, pas nécessairement longues, mais ça remplit une journée. Il y a aussi les journées portes ouvertes, les étudiantes d'un jour, les suivis pour la mise à jour des listes téléphoniques, ... (CD1C2-4 :50).

Les coordonnatrices doivent adapter leur horaire pour réussir à tout faire : « on est là du lundi au vendredi et je pars à 17h30, je prends 20 minutes pour diner » (CD1C2-4 :11) et « même si je suis là cinq jours par semaine, je travaille souvent à la maison le soir et ce n'est pas parce que j'ai les pieds sur le bureau... Même à ça, j'arrive *in extremis* pour le lendemain » (CD1C2-4 :24). Elles confirment ce grand besoin de présence au collège en mentionnant que, comparativement aux enseignantes, « C'est plus exigeant en temps, et il y a du stress qui vient avec ce poste » (CD1C2-4 :12). Dans la gestion des imprévus, les coordonnatrices mentionnent qu'il y a des semaines où il y en a trop : « Je fais juste éteindre des feux » (CD2C2-12 :17).

D'un autre point de vue, d'autres coordonnatrices du même collège réussissent à s'établir des règles de fonctionnement afin de préserver un certain équilibre : « Je me mets une barrière, je travaille parfois à la maison, sinon on peut travailler 7 jours sur 7. J'essaie de ne pas travailler le soir, ni la fin de semaine » (CD2C2-12 :15), d'autant plus qu'à « la coordination, il y a du travail dans la mesure où tu le vois » (CD1C2-4 :20).

Certaines coordonnatrices voient le travail à faire et vont même jusqu'à s'en créer : « je fais des statistiques de taux de réussite. Je ne suis pas obligée de faire cela, mais je trouve cela utile, une lettre d'attestation pour un prof, ou pour une étudiante, ... » (CD1C2-4 :51). Par contre, elles savent établir une certaine limite : « Quand il y a des choses que le secteur ne fait pas, je leur dis. Je ne le ferai pas à votre place » (CD2C2-12 :23).

Du point de vue des autres acteurs, la perception est différente. La direction estime que la tâche est trop différente entre ce que font les coordonnatrices et les différentes tâches d'enseignement (théorie, laboratoire ou stage) pour être en mesure de bien juger de la situation (DE1C2-20 :16). Par contre, en raison des entrevues d'embauche constantes, et de la complexité de l'organisation des cours, la tâche est perçue plus lourde (DE1C2-20 :24).

Selon les enseignantes, les coordonnatrices ont une tâche assez lourde, mais une enseignante qui fait beaucoup de stages a également une tâche lourde. Les deux tâches sont considérées comme différentes. La lourdeur de la tâche de coordonnatrice vient du fait qu'elle doit régler des problèmes et démontrer une grande disponibilité (E1C2-25 :9). Les enseignantes ajoutent que la structure hiérarchique actuelle fait que de devoir toujours se rapporter à la direction ajoute à la lourdeur de la tâche en créant un pallier de communication supplémentaire (E1C2-25 :10). Cette perception de la lourdeur du travail est donc mitigée :

Il y en a qui me disent qu'ils ne feraient pas ma job, que c'est bien trop d'ouvrage et d'autres qui disent que 0,XX de Ci² c'est bien trop. Il y en a qui ne savent pas c'est qu'est ma job (CD2C2-12 :18).

Du point de vue des techniciennes de laboratoire, la tâche des coordonnatrices est énorme et plus lourde qu'avant. Elles ont beaucoup « de broue dans le toupet », elles doivent gérer les besoins de ressources humaines et les inquiétudes des étudiantes (L1C2-33 :13).

Stratégies d'ajustement

Les coordonnatrices ont déclaré vivre du stress et les différents acteurs rencontrés ont mentionné percevoir du stress chez elles. Les coordonnatrices mettent donc en place

² Ci= Charge individuelle : mesure de calcul de la tâche. La Ci d'une enseignante permanente à temps complet = 1

diverses stratégies qui les aident beaucoup à diminuer leur stress : par exemple, au niveau personnel, elles vont suivre des cours de musique, s'occuper de leurs petits enfants, faire des hobbies et prendre du temps pour elles tous les jours, que se soit au restaurant ou à la maison. Lorsqu'elles ne le font pas, elles estiment qu'il leur manque quelque chose (CD1C2-4 :36). D'autres se fixent des règles pour éviter de travailler trop les soirs ou les fins de semaine (CD2C2-12 :15) ou encore discutent avec des collègues (CD2C2-12 :20).

Au niveau des stratégies d'ajustement de niveau organisationnel, les coordonnatrices donnent de la formation (CD1C2-4 :15), font de la planification (CD1C2-4 :50) et assistent aux réunions d'information (CD2C2-12 :13) afin de mieux jouer leur rôle ou d'aider leurs collègues à mieux le comprendre

Sur le plan des stratégies d'ajustement de niveau politique, les coordonnatrices entretiennent des relations avec les autres personnels du collège : les coordonnatrices vont expliquer les points de vue et les émotions ressenties, comme le démontrent ces exemples : « Quand je suis avec le patron, je défends les profs et quand je suis avec les profs, j'explique le point de vue du patron. Je facilite les compréhensions de part et d'autre » (CD1C2-4 :46). « J'explique comment je me sens, je veux qu'elle [la directrice] comprenne ma situation, je reste calme, mais j'ai beaucoup d'émotions. J'aime trop ma job je pense... » (CD2C2-12 :13).

Au niveau des stratégies d'ajustement mises en place afin de favoriser la conciliation travail-famille, les coordonnatrices en poste dans ce collège n'ont plus de jeunes enfants, sont près de la retraite ou réussissent à exercer leur fonction de sorte à ne pas ressentir de problèmes à concilier leur vie professionnelle et familiale. Elles mentionnent toutefois que le stress et la pression sont importants dans ce travail et qu'elles mettent en place des stratégies d'ajustement afin de les compenser.

Caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles

À la question « Qu'est que la personne à la coordination doit avoir comme attitudes, aptitudes et habiletés pour être en mesure de bien effectuer son travail? », la codification a fait ressortir plusieurs réponses en lien avec les caractéristiques du système qui sont requises pour que le travail de coordination soit réalisé adéquatement.

Les personnes en place à la coordination ont une vision de ce dont elles ont besoin en termes d'attitudes, d'aptitudes et d'habiletés pour réussir à bien exercer leur rôle. D'abord, il faut être en mesure de « rendre la marchandise » et de produire des résultats : « Je suis préoccupée de travailler pour le montant de mon dégrèvement, le département ne veut pas jeter son argent par les fenêtres » (CD1C2-4 :45). Pour y arriver, les coordonnatrices estiment que d'avoir certaines habiletés avec l'informatique est appréciable et certaines ont suivi des cours pour s'outiller (CD1C2-4 :2). La capacité à faire abstraction du bruit et du dérangement quotidien peut également contribuer à produire davantage de résultats (CD1C2-4 :50).

En termes de qualités, il faut beaucoup de patience (CD1C2-4 :7), de la confiance envers les autres, (CD2C2-12 :12), le sens de la justice (CD2C2-12 :6), la capacité de dialogue, une certaine crédibilité, du respect des autres et un souci de maintenir l'harmonie au sein du département (CD1C2-4 :43). Il faut également beaucoup de disponibilité, être généreux de son temps, car les coordonnatrices mentionnent qu'il est préférable « d'être plus là pour répondre aux questions des enseignantes » (CD2C2-12 :3), « de ne pas compter son temps, car si on compte notre temps, on n'est pas à la bonne place » (CD1C2-4 :11).

La communication est une des grandes habiletés, de même que posséder une grande capacité à s'exprimer. Les coordonnatrices doivent aussi avoir une volonté de maintenir l'harmonie, ou de la restaurer, en allant parler aux gens (CD1C2-4 :9).

Ça prend une habileté dans les relations interpersonnelles, de l'écoute, de la patience, de la tolérance, une compréhension de la situation des gens. Il faut parler à tout le monde. Il faut comprendre les besoins des profs et de l'administration et de concilier tout ça. C'est pas évident (CD1C2-4 :8).

Dans ce contexte de relations entre la direction et les coordonnatrices, ces dernières considèrent devoir concilier les demandes mais aussi comprendre le point de vue des autres : « Je comprends que l'administration a aussi des contraintes. Est-ce que je les comprends mieux parce que j'ai une formation en administration? Peut-être... (CD1C2-4 :44).

Finalement, les coordonnatrices estiment qu'elles doivent avoir du leadership, coordonner les activités départementales et être proactives (CD1C2-4 :10).

Pour sa part, la directrice mentionne que les coordonnatrices doivent être des leaders pour rallier les gens, les rassembler autour d'une même décision (DE1C2-20 :7), être un accompagnateur, un guide, une ressource, être à l'écoute, principalement pour les nouvelles enseignantes (DE1C2-20 :18).

Les coordonnatrices doivent également avoir des aptitudes interpersonnelle, « être comme une couleuvre, ou être téflon pour ne pas être atteinte personnellement » (DE1C2-20 :13) lorsque les situations dans lesquelles elles se trouvent tournent mal.

La directrice conclut en spécifiant que les habiletés nécessaires ne sont vraiment pas simples car les coordonnatrices doivent « être en mesure de faire de la conciliation, de la médiation et faire le pont avec l'administration, d'avoir des habiletés de communication et de conciliation, un leadership, et être un défenseur des positions départementales » (DE1C2-20 :4).

Du côté des enseignantes, on mentionne que les coordonnatrices doivent manifester de la rigueur (E1C2-25 :3) et être habiles avec les chiffres (E1C2-25 :7). Les coordonnatrices doivent également avoir de l'ouverture, du leadership, être capable de

dire non, bien connaître le programme et avoir du poids sur le développement pédagogique (E1C2-25 :6). Elles doivent recevoir l'information nécessaire en lien avec l'organisation scolaire, avec la tâche des enseignantes et savoir dire quelles sont les tâches qui ont de l'allure ou non, afin de préserver l'intégrité de l'enseignante (E1C2-25 :2).

Les enseignantes pensent de plus que les coordonnatrices doivent posséder des habiletés d'influence (E1C2-25 :10) et être fermes avec la direction du collège : « On me dit que je ne suis pas assez mauvaise avec l'administration » (CD1C2-4 :43). D'un autre côté, elles pensent que les coordonnatrices ne « doivent pas avoir trop d'autorité » (E1C2-25 :17).

Du point de vue du personnel du laboratoire, les coordonnatrices doivent être calmes, avoir une capacité d'adaptation, une capacité à gérer des problématiques sans stress, amener l'équipe à se parler, être présentes et être des leaders pour que ce soit dynamique au département (L1C2-33 :8) tout en ayant un bon sens de l'organisation (L1C2-33 :17).

Mode de fonctionnement

La vision de la collégialité et la perception quant à son bien-fondé en tant que mode de fonctionnement départemental varie selon les acteurs rencontrés.

Du point de vue des coordonnatrices, le fonctionnement en collégialité est important puisqu'elles réfèrent à l'assemblée départementale pour connaître ses différents besoins et qu'elles la consultent souvent (CD1C2-4 :55). Les coordonnatrices en place se sentent au service du département et ne cherchent pas le pouvoir; elles savent qu'elles occupent un poste élu et que si elles adoptent une position de patron, les enseignantes ne les rééliront pas parce qu'elles ne veulent pas d'un patron comme coordonnatrice (CD1C2-4 :30).

Dans leur façon de communiquer avec les membres de l'assemblée départementale, certaines coordonnatrices mentionnent à leurs collègues les éléments qui ne fonctionnent pas; ainsi l'une d'elles spécifie :

Je ne leur dis pas quoi faire, mais je leur explique. Je ne suis pas leur boss et je n'agis pas comme un boss. Je valide que le message passe. Il ne faut pas que je fasse la mère poule au travail. Au besoin, je fournis une liste des choses à faire (CD2C2-12 :23).

De plus, les coordonnatrices ressentent une contradiction au niveau des perceptions des enseignantes quant à leur statut : d'abord, certaines les voient en tant que collègue, tandis que d'autres les voient en tant que supérieur immédiat, comme l'exprime cet extrait de verbatim :

Les nouvelles enseignantes arrivent de l'hôpital et elles pensent que je suis leur boss. Elles me donnent plus de pouvoir que ce que j'ai réellement. Je sens que les gens me font confiance et me donnent une certaine crédibilité et je sens un certain pouvoir, mais je n'en abuse pas (CD1C2-4 :31).

Cette contradiction dans la perception du statut des coordonnatrices est également perçue par les personnes de la direction des études.

Selon la directrice des études, les enseignantes et les coordonnatrices se retrouvent au même niveau de la structure hiérarchique (DE1C2-20 :20), mais il subsiste« des perceptions très différentes [du statut des coordonnatrices], surtout regroupées par équipe de session. Il n'y a pas d'uniformité des perceptions (DE1C2-20 :11). Elle ajoute que :

chaque département est différent. À certains endroits, les coordonnatrices sont considérées comme des chefs même si elles n'en sont pas. Les visions sont différentes de la part des techniciennes de laboratoire aussi. Il faut essayer de démystifier ces modes de fonctionnement (DE1C2-20 :10).

En effet, bien que les coordonnatrices occupent un poste pour lequel elles sont élues par leur pairs, elles ne sont tout de même pas considérées comme un chef (DE1C2-20 :4).

Du point de vue des enseignantes, le mode de fonctionnement en collégialité présente également des contradictions, puisque certaines personnes mentionnent que les coordinatrices doivent trancher en cas de problème (E1C2-25 :23), alors que d'autres adoptent plutôt la perspective que les coordonnatrices ne peuvent pas résoudre les conflits, qu'elles doivent simplement référer les personnes impliquées dans le conflit aux autres personnes-ressources du collège (E1C2-25 :11).

En lien avec la fonction d'autorité dévolue aux coordonnatrices, les enseignantes expriment que cette fonction n'en n'est pas une, puisque toutes les décisions passent par le département (E1C2-25 :7), faisant en sorte que les coordonnatrices ne sont pas décisionnelles dans le processus de gestion (E1C2-25 :4). Par contre, les enseignantes mentionnent qu'en raison de la fonction d'autorité qui n'est pas tout à fait présente, les coordonnatrices doivent toujours obtenir une réponse de la direction (E1C2-25 :10). Ainsi, les coordonnatrices représentent l'assemblée départementale, elles ne sont pas en position hiérarchique, mais elles formulent des recommandations qui sont habituellement appliquées par les directrices des études (E1C2-25 :21). Ces contradictions sont perçues par les enseignantes comme étant des « zones grises » (E1C2-25 :10) ou un flou (E1C2-25 :4).

Quant au fonctionnement en collégialité de l'assemblée départementale, les enseignantes mentionnent qu'il est correct (E1C2-25 :12) même si cela tend à rendre les processus décisionnels plus long (E1C2-25 :29) et que l'on y retrouve parfois un certain chaos, sur lequel les coordonnatrices n'ont pas d'emprise (E1C2-25 :12). Dans ces situations chaotiques, les enseignantes envient le mode de fonctionnement qu'elles ont connu lorsqu'elles travaillaient à l'hôpital : « à l'hôpital, les coordonnatrices des

soins infirmiers ont une fonction hiérarchique et cela donne des leviers. Ici, au collège, tant que les coordonnatrices représentent et transmettent les dires, ça amène des difficultés » (E1C2-25 :29).

Toujours selon les enseignantes, il serait possible de modifier le mode de fonctionnement, de sorte que l'assemblée départementale jouisse d'une plus grande autonomie lui permettant de régler elle-même l'ensemble de ses problèmes (E1C2-25 :4). Les enseignantes estiment qu'un fonctionnement où l'ensemble des personnes de l'assemblée départementale occupent le poste de coordonnatrice à tour de rôle serait bien, puisque cela permettrait à toutes de comprendre le rôle. Finalement, les enseignantes spécifient qu'une bonification de la rémunération de la personne en place à la coordination devrait être considérée. (E1C2-25 :26).

En somme, dans le collège 2, le mode de fonctionnement en collégialité crée certaines insatisfactions : les enseignantes semblent davantage ressentir la différence avec ce qu'elles avaient vécu antérieurement à l'hôpital. Le rôle préféré sort des balises du rôle conventionné, la charge de travail des coordonnatrices, le stress qu'elles vivent et les attentes à leur égard sont élevés.

4.3.3 Dans le collège 3

Dans le collège 3 qui, rappelons-le, comporte moins de 1 500 étudiants et se situe en région, la coordination est exercée par deux personnes se partageant la totalité de l'allocation de coordination (département, stages et responsabilité de programme) : une coordonnatrice départementale est en charge des stages, l'autre est responsable du programme. Le partage des tâches s'effectue en fonction de dossiers prédéterminés, tels qu'ils sont inscrits dans les règles de régie interne du département. Selon la directrice des études, la convention collective spécifie les rôles des coordonnatrices départementales, mais le fonctionnement actuel du collège demande un travail en regroupement par programme, amenant ainsi la migration de certaines responsabilités,

auparavant dédiées à la coordination départementale, vers les coordonnatrices responsables de programme, tel que stipulé dans les documents locaux qui encadrent la répartition des responsabilités de chacune des coordonnatrices (DE1C3-21 :3). Malgré cette répartition des dossiers prédéterminés, des dossiers ponctuels s'ajoutent en cours de mandat, lesquels sont partagés par les personnes en place à la coordination : par exemple, les suivis relatifs aux problématiques des étudiantes. Si la problématique est survenue en stage, c'est la coordonnatrice responsable des stages qui fait le suivi alors que c'est la coordonnatrice responsable qui effectue le suivi si la problématique est survenue en classe. Une attention particulière est portée au partage de l'information entre les coordonnatrices afin que chacune puisse faire cheminer les dossiers et répondre à diverses questions en cas d'absence de l'autre coordonnatrice (E1C3-26 :5).

Afin d'acquiescer leur rôle, les coordonnatrices ont accompagné leurs prédécesseurs dans la réalisation de quelques dossiers avant que ces dernières ne quittent leurs fonctions. Elles se sont également rencontrées quelques heures afin de discuter des autres dossiers à gérer en lien avec le poste de coordonnatrice (E1C3-26 :6).

Si le mode de répartition des dossiers paraît clair tant pour la directrice des études que pour les coordonnatrices et les enseignantes, il n'en va pas de même pour les techniciennes de laboratoires, qui semblent moins au fait : « [les coordonnatrices] se séparent ça ensemble, je ne sais pas trop comment elles le font » (L1C3-34 :11). Par contre, le nom de la responsable de chacun des dossiers est transmis à l'ensemble du personnel du département et des étudiantes puisque ces dernières sont rencontrées à cet effet en début de formation (CD1C3-5 :17).

Épisode de rôle : rôle attendu

Lorsque les constituants de l'épisode de rôle, soit la directrice des études, les enseignantes et les techniciennes du laboratoire, ont été interviewés au sujet du rôle

qu'elles attendent des coordonnatrices, elles ont apporté de nombreux éléments de réponse.

La directrice des études s'attend à ce que les coordonnatrices déposent annuellement un plan de travail ainsi qu'un bilan des activités départementales. Des attentes particulières peuvent s'ajouter à l'occasion, en lien avec des aménagements au niveau des laboratoires ou des salles de classe ou encore afin d'élaborer des activités visant à augmenter l'attractivité du programme de soins infirmiers (DE1C3-21 :4). La directrice des études s'attend également à ce que les coordonnatrices accueillent et accompagnent les nouvelles enseignantes (DE1C3-21 :5), qu'elles participent au processus de révision de note (DE1C3-21 :7) et qu'elles gèrent les plaintes provenant des étudiantes si la rencontre avec l'enseignante concernée n'a pu mener à une entente et ce, avant que le dossier de plainte n'arrive sur bureau de la directrice des études (DE1C3-21 :8). Cette dernière estime que les coordonnatrices doivent de plus s'assurer de la conformité des plans d'étude, discuter avec les personnes des autres départements, dispenser de l'information scolaire dans les écoles secondaires (DE1C3-21 :9) et intervenir auprès d'enseignantes qui dévient des normes attendues (DE1C3-21 :28).

Toujours selon la directrice des études, les coordonnatrices doivent agir auprès de l'assemblée départementale en tant que « thermostat et pas seulement [en tant que] thermomètre » (DE1C3-21 :17) : elles doivent intervenir dans une situation en lien avec le mandat reçu de la direction plutôt que de seulement rapporter de l'information (DE1C3-21 :17). Finalement, la directrice des études mentionne que les coordonnatrices doivent être dignes de confiance dans les mandats qu'elles reçoivent, mais aussi dans les projets qu'elles mènent en dehors de leurs mandats officiels (DE1C3-21 :14).

Les attentes de la part des enseignantes à l'égard des coordonnatrices sont principalement de les soutenir, tant techniquement qu'au niveau de la préparation des

cours, de diriger les équipes de travail, d'être les porte-paroles, de représenter l'assemblée départementale auprès de différentes instances, d'intervenir auprès de l'hôpital pour régler les problèmes récurrents, d'avoir le souci de négocier des stages bénéfiques pour les étudiantes, de favoriser l'obtention de milieux de stage en lien avec l'expertise des enseignantes, de répartir la tâche équitablement. Les coordonnatrices doivent aussi se soutenir l'une l'autre (E1C3-26 :3).

Les enseignantes s'attendent également à ce que les coordonnatrices exercent un rôle de représentante de l'assemblée départementale auprès de la directrice des études (E1C3-26 :27), qu'elles jouent le rôle de médiateur entre les techniciennes elles-mêmes, de même qu'entre ces dernières et les enseignantes, ainsi qu'entre les milieux de stage et les enseignantes (E1C3-26 :12) et finalement qu'elles communiquent beaucoup, tant avec l'assemblée départementale qu'avec les milieux de stage, la direction du collège et les autres membres du personnel du collège afin de prévenir et de résoudre les conflits, dans le but de préserver un climat de travail sain (E1C3-26 :4).

Du point de vue des techniciennes de laboratoire, les attentes sont davantage à l'endroit des enseignantes que des coordonnatrices, puisque les techniciennes ressentent le besoin de savoir d'avance les tâches qu'elles auront à accomplir et que ces tâches dépendent surtout des enseignantes. Quant aux attentes spécifiques à l'égard des coordonnatrices, elles « ne sont pas très précises » (L1C3-34 :2). Parmi les principaux dossiers que les techniciennes du laboratoire traitent en collaboration avec les coordonnatrices figurent la gestion budgétaire et l'inventaire du matériel de laboratoire.

Épisode de rôle : rôle transmis

Dans ce collège, la transmission des attentes de la directrice des études a lieu lors d'une réunion en début d'année scolaire, durant laquelle elle rencontre les coordonnatrices, d'un département à la fois, pour réviser le plan de travail ainsi que le bilan annuel ; à cette réunion s'ajoutent, en cours d'année, quelques rencontres collectives avec

l'ensemble des coordonnateurs du collège (DE1-C3-21 :6). Autrement, il n'existe pas de processus de communication particulier. La directrice des études, de même que les enseignantes, communiquent avec les coordonnatrices par mémo papier, par courriel ou par téléphone (CD1C3-5 :16).

En ce qui concerne la transmission des attentes envers les coordonnatrices par les techniciennes du laboratoire, ces dernières assistent à une réunion départementale chaque session. Au besoin, elles se déplacent dans les bureaux des coordonnatrices ou communiquent avec elles par courriel lorsqu'elles sont en stage (L1C3-34 :2) ; elles ont aussi l'habitude de régler certaines problématiques lorsqu'elles dînent ensemble le vendredi (L1C3-34 :9).

Finalement, le rôle de coordonnatrices est transmis aux étudiantes lors d'une rencontre avec celles-ci au début de leur formation (CD1C3-5 :17).

Épisode de rôle : rôle perçu

Les coordonnatrices perçoivent qu'elles doivent exercer leur rôle à l'intérieur les balises fournies par la directrice des études (CD1C3-5 :15), que leur tâche est morcelée (CD1C3-5 :2) et qu'elles doivent informer les enseignantes, notamment sur le programme de soins infirmiers et son contenu (E1C3-26 :9). Les coordonnatrices perçoivent leur rôle en termes de soutien aux enseignantes, de personne-ressource, d'informateur auprès des différents acteurs du collège, mais aussi à l'extérieur du collège, soit auprès des milieux hospitaliers et des élèves en provenance du secondaire (E1C3-26 :7). Elles estiment que leur rôle comporte également des tâches de soutien au niveau de la gestion du budget et des horaires en collaboration avec les techniciennes de laboratoire (CD1C3-5 :14) de même qu'au niveau de l'organisation d'événements, tels que les évaluations cliniques (E1C3-26 :7). Finalement, les coordonnatrices considèrent qu'il est important de répondre rapidement aux questions qui leur sont

adressées et qu'elles peuvent compter sur le support de la direction pour les épauler dans l'exercice de leur fonction (CD1C3-5 :8).

Épisode de rôle : rôle préféré

Les coordonnatrices de ce collège considèrent qu'avoir l'opportunité de « vendre » (E1C3-26 :24) leur programme d'études lors de rencontres avec des élèves du secondaire constitue un de leurs rôles préférés. De plus, elles apprécient particulièrement les liens avec la directrice des études. En ce qui a trait aux différents acteurs interviewés dans ce collège, les perceptions qu'ils ont quant au rôle préféré des coordonnatrices sont assez uniformes : travailler à des projets de développement, rencontrer les étudiantes afin de connaître leurs besoins et combler ces derniers (CD1C3-5 :5), (DE1C3-21 :20), (L1C3-34 :17).

Les tâches moins préférées englobent celles en lien avec le côté disciplinaire auprès des enseignantes (CD1C3-5 :5), les remplacements de personnel (DE1C3-21 :20) et les réunions formelles, « heureusement peu fréquentes » (E1C3-25 :26).

Au début de l'exercice de leur rôle, les coordonnatrices estiment difficile d'évaluer les dossiers des étudiantes et de déterminer la portée ou la limite du rôle qu'elles partagent avec la personne qui occupe le poste d'aide pédagogique individuelle (E1C3-25 :26).

Les coordonnatrices considèrent également difficile de régler les différentes problématiques qui se présentent en stage, mais aussi en classe. Finalement, les coordonnatrices mentionnent qu'il est difficile d'obtenir un accès aux formations en éducation, tant pour elles-mêmes que pour les enseignantes (CE1C3-6 :1).

Charge de travail

Du point de vue de la charge de travail, la directrice des études considère que les coordonnatrices travaillent davantage que les enseignantes, principalement dans les premières années en poste à la coordination (DE1C3-21 :17).

De l'opinion des enseignantes, elles estiment la charge de travail des coordonnatrices plutôt lourde en raison de la présence quotidienne dans le collège que demande l'exercice de leur fonction : en occupant leur poste, les coordonnatrices doivent se rendre disponibles en tout temps pour les enseignantes et les étudiantes (E1C3-26 :7).

Pour leur part, les coordonnatrices considèrent que la charge de travail est lourde car elles doivent, en plus de leur tâche, effectuer des remplacements en classe et travailler en temps supplémentaire en stage en raison d'un manque d'effectifs (CD1C3-6 :5).

Les techniciennes de laboratoire vont jusqu'à dire que la charge de travail des coordonnatrices en soins infirmiers est plus imposante que celle accomplie par leurs collègues coordonnateurs des autres départements (L1C3-34 :15).

Stratégies d'ajustement

Afin de contrer les problématiques de rôle, notamment celle de surcharge de rôle, les coordonnatrices augmentent leurs heures de travail, surtout lors des périodes où elles enseignent en concomitance : ainsi, elles commencent souvent à travailler à partir de la maison dès cinq heures du matin (CD1C3-5 :12).

Les enseignantes estiment que les coordonnatrices demandent l'aide ou l'avis des collègues en cas de besoin, sans attendre que la situation problématique ne devienne hors contrôle et réfèrent aussi à la directrice des études lorsque la situation dépasse les limites de leur rôle, en lui demandant des éclaircissements (E1C3-26 :13). Les

enseignantes estiment également que les coordonnatrices se basent sur leurs expériences antérieures afin de solutionner les problèmes vécus au travail.

Lors de la tenue des entrevues, ni la directrice des études ni les techniciennes de laboratoire n'ont été en mesure d'énoncer les stratégies d'ajustement mises en place par les coordonnatrices afin de contrer leurs problématiques de rôle (DE1C3-21 :22) (L1C3-34 :8).

En lien avec les stratégies d'ajustement mises en place permettant spécifiquement une meilleure conciliation travail-famille, les avis des différents acteurs sont partagés : la directrice des études mentionne que cette conciliation est plus difficile pour les coordonnatrices (DE1C3-21 :21), alors que les coordonnatrices (CD1C3-5 :10) l'estiment semblable à celle des enseignantes. Une enseignante signifie que le fait d'avoir de jeunes enfants à la maison ou d'être de la nouvelle génération contribue à faire augmenter le niveau de difficulté à concilier le travail et la famille mais, quoique la difficulté paraisse équivalente, les horaires de chacune sont très différents : « les coordonnatrices ont un horaire plus flexible, alors que les enseignantes ont un horaire fixe mais avec des trous » (E1C3-26 :20).

Caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles

À la question « Qu'est que la personne à la coordination doit avoir comme attitudes, aptitudes et habiletés pour être en mesure de bien effectuer son travail? », la codification a fait ressortir plusieurs réponses en lien avec les caractéristiques du système qui sont requises pour que le travail de coordination soit réalisé adéquatement.

Au niveau des caractéristiques personnelles, les coordonnatrices doivent posséder une bonne capacité d'attention et d'adaptation, être disponibles, avoir une vision globale; il faut qu'elles soient en mesure de planifier, de s'adapter rapidement aux changements et qu'elles ne paniquent pas devant les situations problématiques (DE1C3-21 :21).

Au niveau des caractéristiques interpersonnelles, les coordonnatrices doivent être d'excellentes communicatrices, faire les liens entre les différents dossiers, être capable d'écouter (E1C3-26 :4), avoir une bonne capacité à prévenir et gérer les conflits interpersonnels, exercer du leadership et offrir une reconnaissance à l'équipe de travail (E1C3-26 :4). La directrice des études estime que des caractéristiques personnelles et interpersonnelles insuffisamment développées chez les coordonnatrices en poste ont un impact sur sa propre organisation du travail, puisqu'elle doit intervenir davantage auprès de l'assemblée départementale (DE1C3-21 :18).

Au niveau des caractéristiques organisationnelles, les coordonnatrices doivent être en poste à la coordination pour les bonnes raisons : être conscientes qu'elles ont un rôle à jouer pour le département; elles ne doivent pas être à la coordination avec l'optique de se faire aimer pour être réélues l'année suivante (DE1C3-21 :21). Elles doivent démontrer un certain doigté pour assumer les responsabilités relatives à tous les aspects de la gestion et exercer du discernement pour savoir quand référer certaines situations problématiques à la directrice des études (DE1C3-21 :21). Puisque leur champ d'exercice est vaste, une base de formation en gestion et en finance serait un atout (L1C3-34 :15).

Finalement, les techniciennes du laboratoire mettent en lumière la multiplicité des caractéristiques nécessaires pour bien exercer le rôle de coordonnatrice :

Il faut être une pieuvre, c'est énormément de travail dans plein de domaines : il faut être polyvalent, être capable de se revirer vite, avoir du tact, de la diplomatie, de la patience, une personnalité pour travailler avec des gens. Notre base infirmière nous donne une base, mais ça prend beaucoup de patience, une capacité d'analyse et un sens de la gestion des priorités, une bonne organisation et une bonne planification. Il ne faut pas avoir peur du travail et des heures supplémentaires (L1C3-34 :3).

Mode de fonctionnement

Dans ce collège, le fonctionnement départemental se fait en cogestion, mais selon la directrice des études, les coordonnatrices semblent occuper une responsabilité plus grande que celle prescrite par la convention collective : « les coordonnatrices sont des pairs, mais on leur donne des responsabilités de gestionnaire et elles doivent avoir du doigté avant de me référer une enseignante problématique » (DE1C3-21 :28).

Du point de vue des enseignantes, ce mode de fonctionnement est adéquat et les coordonnatrices sont vues à la fois en tant que leaders et en tant partenaires, selon le titre d'emploi qu'elles portent en lien avec les différentes tâches qu'elles accomplissent :

Ça fonctionne bien ; implicitement, tout le monde sait que c'est elle qui a les cordons de la bourse. Tout le monde sait que c'est vers elle qu'il faut aller en cas de besoin. Elle est vue comme une enseignante dans les équipes de travail, elle prend bien les décisions en tant que coordonnatrice (E1C3-26 :28).

Bien que le rôle des coordonnatrices soit inscrit dans la convention collective, les coordonnatrices de ce collège n'avaient pas pris connaissance de la réécriture de leur rôle dans la plus récente convention collective, qui date de 2010, ne pouvant pas, par conséquent, l'exercer (CD1C3- 5 :4).

En somme, la communication à l'intérieur du département de soins infirmiers de ce collège est fonctionnelle, la charge de travail des coordonnatrices, ainsi que les attentes à leur égard, sont élevées et la stratégie d'ajustement qu'elles privilégient est l'extension des heures de travail. Cependant, les coordonnatrices de ce collège exercent davantage de responsabilités que ne le prescrit la convention collective.

4.3.4 Dans le collège 4

Le collège 4 qui, rappelons-le, comporte entre 2 500 et 3 500 étudiants, se situe en banlieue ; les coordonnatrices y mentionnent qu'au « début, ça n'a pas été facile, j'avais

X ans d'expérience en enseignement, les filles m'ont dit de faire la coordination : "t'es capable". J'ai regardé autour de moi dans le bureau et j'ai dit "Ah mon dieu..." Ensuite le téléphone a sonné et c'était parti. Ça été dur de tout apprendre ça. Le plus dur c'est de savoir où cogner pour avoir l'information » (CD1C4-8 :1).

La coordination est exercée par deux personnes se partageant la totalité de l'allocation de coordination (département, stages et responsabilité de programme). Le partage des tâches s'effectue en fonction des intérêts des personnes en poste, de façon « plutôt intuitive et en fonction des aptitudes personnelles » (CD2C4-14 :7), puisqu'il n'y a rien d'inscrit dans les règles de régie interne à cet effet. Certaines tâches sont réalisées individuellement, alors que d'autres sont réalisées en dyade : « Certaines tâches seules, d'autres à deux ; ce n'est pas toujours équilibré entre les deux, mais ça va quand même assez bien » (CD1C4-8 :8). Parmi les tâches qui sont dévolues à l'assemblée départementale, les coordonnatrices en réalisent la majorité; par contre, chacun des projets d'envergure qui risque d'avoir un impact sur les enseignantes est nécessairement présenté et décidé en assemblée départementale (CD2C4-15 :5). La façon de répartir les tâches est peu connue des autres acteurs : les enseignantes mentionnent qu' « en fonction du problème, on va voir celle avec laquelle on se sent le mieux, n'importe laquelle » (E1C4-27 :25). Les techniciennes de laboratoire, quant à elles, déclarent que : « C'est entre elles. Elles prennent le poste et elles s'arrangent entre elles pour le gérer. Moi je ne le sais pas » (L1C4-35 :4). Pour sa part, la directrice des études affirme : « Je ne sais pas comment elles ont réparti le travail entre les deux. Quand j'ai une demande, je l'envoie aux deux [coordonnatrices], et c'est la première qui répond » (DE1C4-22 :11).

Épisode de rôle : rôle attendu

La directrice des études attend des coordonnatrices qu'elles coordonnent, voient au bon fonctionnement du département, interviennent au niveau des ressources matérielles et

qu'elles appliquent les règles en vigueur au collège (DE1C4-22 :5), notamment la politique de gestion des litiges et celle concernant la révision de note (DE1C4-22 :15). La directrice des études s'attend également à recevoir un plan de travail, un bilan annuel, ainsi qu'une planification des besoins en investissement de la part des coordonnatrices (DE1C4-22 :3). De plus, elle s'attend à ce que les coordonnatrices fassent un bon suivi auprès des nouvelles enseignantes afin de s'assurer de leur compétence, dès leur embauche, de manière à pouvoir leur retirer leur priorité d'emploi, au besoin. À ce sujet, elle ajoute que : « Malheureusement, dans ce département, la coordonnatrice a peur d'amener ce sujet en assemblée départementale. Les coordonnatrices ne mettent pas leurs culottes » (DE1C4-22 :16). Finalement, selon la directrice des études, les coordonnatrices réalisent une grande part des tâches qui sont dévolues au département, notamment ce qui touche la gestion budgétaire (DE1C4-22 :17). Il est à noter que l'ancienne directrice des études avait demandé aux coordonnatrices d'obtenir une copie des procès-verbaux des réunions départementales, même si cette pratique a été jugée illégale à posteriori ; cette attente a été abolie par la suite.

Les enseignantes attendent des coordonnatrices de recevoir de l'encadrement, principalement lors des premières années de leur entrée en fonction : « qu'on m'aide avec le plan de cours, la façon de monter le cours, au niveau des volumes, des méthodes d'enseignement » (E1C4-27 :11). Certaines enseignantes aimeraient de plus que les coordonnatrices les aident à préparer les examens, même si elles « ne pensent pas que ça fait partie de leur tâche, mais ça devrait un petit peu être leur rôle » (E1C4-27 :27). Les enseignantes attendent également des coordonnatrices qu'elles élaborent des projets, qu'elles fassent des démarches pour développer la profession d'infirmière-enseignante, qu'elles négocient l'allocation afin de fournir du travail à temps complet aux nouvelles enseignantes (E1C4-27 :19), qu'elles assurent une bonne gestion du département, qu'elles transmettent les informations en provenance de la direction, qu'elles soient les porte-paroles de l'assemblée départementale et qu'elles mettent en

relation la direction et l'assemblée départementale : elles « sont entre l'arbre et l'écorce, ce n'est pas la plus belle job... » (E1C4-27 :17). Les enseignantes s'attendent aussi à ce que les stages soient bien organisés, bien arrimés, et que les coordonnatrices présentent une belle image du département. Les enseignantes interviewées déclarent que les coordonnatrices font déjà beaucoup de travail, mais prétendent aussi que certaines autres enseignantes, qui forment une petite clique au sein du département, formuleraient probablement plus d'attentes (E1C4-27 :20).

Selon les techniciennes de laboratoire, les coordonnatrices devraient être en mesure de faire régner un bon climat et se contenter d'amener des discussions au niveau professionnel plutôt que personnel : « Si tu [la coordonnatrice] viens me voir pour les horaires, pour le matériel, c'est correct, mais si tu viens me voir pour parler d'une telle ou d'une autre, je ne veux rien savoir » (L1C4-35 :1). De plus, les techniciennes de laboratoire estiment que les coordonnatrices doivent être justes et équitables dans leurs décisions, lesquelles doivent être prises en fonction du bien des étudiantes ; elles ajoutent que, dans ces cas-là, il est important « que les coordonnatrices mettent leurs culottes » (L1C4-35 :5).

Épisode de rôle : rôle transmis

La transmission des attentes à l'égard des coordonnatrices se fait par la directrice des études lors de la rencontre annuelle de planification (DE1C4-22 :6). Du point de vue des enseignantes, il n'y a pas de mécanisme formel de transmission de leurs attentes ; elles sont d'avis que les coordonnatrices en font plus que ce qui ne leur est demandé et qu'elles en font peut-être même trop (E1C4-27 :8).

Du point de vue des techniciennes de laboratoire, il n'existe pas de mécanisme formel de transmission de leurs attentes non plus. Cependant, puisque le mandat des coordonnatrices se termine en juin 2013, les techniciennes de laboratoire se préparent un scénario afin de déterminer comment elles transmettront leurs attentes (L1C4-

35 :11) ; habituellement, « au changement de règne, on se rencontre et on arrime nos affaires sur le fonctionnement » (L1C4-52 :5).

Épisode de rôle : rôle perçu

Les coordonnatrices perçoivent leur rôle comme étant un « travail de bras » au service du département, pour lequel elles effectuent un travail de secrétariat (CD1C4-8 :9) : en effet, elles organisent les réunions, y prennent les notes et font les comptes rendus. Elles répondent aux multiples demandes des enseignantes, transmises tant par téléphone, courriel qu'en personne, sur des sujets variés, tels que la tenue des stages en cas de tempête de neige, les règles du collège, le processus d'évaluation des étudiantes, les conflits entre enseignantes et étudiantes, le tout dans les délais les plus courts possibles (CD2C4-15 :8).

Les coordonnatrices s'attribuent le rôle de propager une vision départementale dans laquelle les enseignantes s'entraident entre elles et où les techniciennes de laboratoire sont reconnues à titre de professionnelles plutôt que d'être considérées comme étant les subalternes des enseignantes (CD1C4-8 :14). Les coordonnatrices tentent de corriger une situation préexistante préjudiciable : « Les enseignantes s'attendent à ce que les techniciennes de laboratoire préparent tout, ce n'est pas une aide... Elles vont arriver à la dernière minute pour faire préparer toutes les ÉCOS [Évaluation Clinique Objective et Structurée]. Il y a un manque de respect et il a fallu s'en mêler pour que ça fonctionne bien » (CD1C4-8 :16). Ce manque de respect n'est pas seulement manifesté envers les techniciennes de laboratoire, les coordonnatrices le ressentent aussi : « on se fait agresser publiquement en réunion. Ça tracasse durant la fin de semaine et ce n'est pas agréable; c'est pour cela que je quitte » (CD1C4-8 :6).

Les coordonnatrices perçoivent que la directrice des études leur demande beaucoup de gestion et de contrôle :

Les cours ont-ils été bien donnés? Comment se comporte telle personne? C'est tannant parce qu'elle [la directrice des études] veut que l'on agisse comme si on était le patron des profs même si on ne l'est pas. Il faut que l'on porte le programme et que l'on gère cela avec les autres départements donnant des cours contributifs. On marche sur des œufs. Elle nous voit comme des administrateurs et pour passer des choses qu'elle ne serait pas capable de passer avec l'autorité. On n'a pas beaucoup de reconnaissance pour les efforts que l'on fait. La directrice des études nous demande des contrôles, mais on ne se sent pas appuyées. (CD2C4-15 :6)

Les coordonnatrices considèrent que le rôle, tel qu'il a été inscrit dans la convention collective de 2010-2015, est venu confirmer les tâches qu'elles faisaient antérieurement à la demande de la directrice des études (CD2C4-15 :4).

Finalement, les coordonnatrices estiment que les étudiantes les perçoivent davantage comme étant une menace plutôt qu'une aide qui pourrait les accompagner (CD1C4-8 :15), mais aussi comme étant « les grands "boss", qui savent tout et qui sont les meilleurs » (CD2C4-14 :9).

Épisode de rôle : rôle préféré

Les préférences de tâche des coordonnatrices sont variées : l'une préfère le côté administratif et clérical – ordres du jour, procès-verbaux, projet de répartition de la tâche, négociation des stages (CD1C4-8 :17) – alors que l'autre préfère organiser le début de la session, préparer les horaires de stages et les négocier, revoir les plans de cours et assister aux réunions syndicales (CD2C4-15 :17).

Par-dessus tout, les coordonnatrices préfèrent la préparation en équipe des cours qu'elles dispensent plutôt que la coordination, car elles sont perçues comme étant des personnes-ressources au sein de leur équipe de travail. Elles aiment diriger et avoir une influence, se faire reconnaître et réaliser les projets, car elles estiment que c'est valorisant professionnellement. Souvent, elles participent à ces projets en plus de leur tâche habituelle de coordination, car elles y puisent une satisfaction particulière, même

s'ils ne sont pas requis par leur fonction. Les coordonnatrices aiment également recevoir de l'information de la part de la directrice des études et des autres services du collège parce que :

l'information, c'est le pouvoir, et on a plus d'information à la coordination. Ça veut pas dire qu'on exerce le pouvoir, mais on a la connaissance, on peut plus jouer un rôle dans le milieu, je peux aller aux réunions syndicales et changer les choses. (CD2C4-15 :15)

Parmi les rôles les moins appréciées des coordonnatrices on retrouve la participation aux réunions « où l'on apprend rien » (CD1C4-8 :18) qui sont demandées par la directrice des études, les conflits interpersonnels, « le placotage de corridor, les rumeurs, car les rumeurs deviennent des secrets qui nuisent à l'organisation, ça me fait souffrir quand ça arrive. Il y a des vieilles histoires qui sortent de 1900 quelque chose... » (CD2C4- 15 :18).

La directrice des études mentionne que les coordonnatrices n'aiment pas travailler le dossier de la tâche, car cela demande « d'aller quêter des ressources » (DE1C4-22 :21).

Les techniciennes de laboratoire estiment que les coordonnatrices aiment participer aux activités qui leur permettent de se faire voir dans le collège, les activités syndicales et les « dossiers de longue haleine et il est certain que les coordonnatrices détestent travailler sur HSPnet [logiciel intégré pour la gestion des stages] » (L1C4-35 :14).

Du point de vue de la directrice des études, il est difficile d'exercer la fonction de coordination puisque les collègues enseignantes manquent de respect et qu'il faut défendre le point de vue de l'assemblée départementale sans toutefois entrer en « chicane avec la direction » (DE1C4-22 :8).

Du point de vue des techniciennes de laboratoire, il est plus difficile d'être coordonnatrices qu'enseignantes, puisque ces dernières peuvent quitter les lieux une fois leur prestation d'enseignement terminée. Par contre, les coordonnatrices doivent

être présentes au collège en tout temps : elles ne peuvent jamais « mettre la “switch à off”. C’est ingrat comme tâche, car la “chnoutt” est pelletée là » (L1C4-35 :8).

Du point de vue des coordonnatrices, le plus difficile c’est « de gérer une gang de bonnes femmes, où chacune tire la couverture ; on n’a pas de but commun. On devrait toutes travailler à la réussite des étudiantes et ce n’est pas le cas » (CD1C4-8 :4). Il est également difficile pour elles de gérer des enseignantes qui ne s’actualisent pas : les coordonnatrices y voient un problème de conscience, car cela nuit aux étudiantes (CD1C4-8 :11).

Charge de travail

La directrice des études estime que le travail des coordonnatrices est exigeant et qu’elles devraient travailler 40 heures par semaine (DE1C4-22 :11). Les coordonnatrices, quant à elles, considèrent la charge de travail très élevée en raison du morcellement et de la multitude des tâches qu’elles effectuent, auxquels s’ajoutent le nombre d’heures imposant qu’elles y consacrent : l’une commence dès 6h30, même le dimanche (CD2C4-15 :13), alors que l’autre débute souvent son travail à la maison à compter de 6h00 et termine fréquemment à 17h30, en plus de répondre aux courriels le soir, car des dossiers doivent être complétés pour le lendemain (CD1C4-8 :34), et de devoir régler des problèmes sur leur heure de diner. Elles ajoutent : « On n’a jamais fini, on ferme la porte parce qu’on n’est plus capable ou parce qu’il est assez tard, pas parce qu’on a fini » (CD1C4-8 :30). En dépit de quoi, les coordonnatrices affirment recevoir des reproches de manque de disponibilité de la part de leurs collègues enseignantes lorsqu’elles reviennent d’une rencontre à l’extérieur du collège (CD1C4-8 :40).

Les coordonnatrices estiment que la tâche s’est alourdie avec les années : responsabilités accrues, nombre de dossiers à traiter plus imposant, davantage de contrôle demandé, moins de support logistique. Elles mentionnent que la répartition de

l'allocation de coordination dans le collège contribue aussi à alourdir la tâche : « On n'a jamais le montant d'allocation CD que l'on devrait recevoir en raison des formules-maison » (CD2C4-15 :11). De plus, elles considèrent que la communication à la fois par internet et par téléphone diminue leur efficacité (CD2C4-15 :3).

Toutefois, les coordonnatrices apportent un bémol à leur charge de travail élevée :

Ça dépend des personnes, si tu veux donner le minimum, tu donnes le minimum ; si tu veux donner le max, tu peux! Il y a des choses qu'on décide de faire en surplus. La charge vient plus de la personne elle-même que du titre d'emploi (CD1C4-8 :19).

Lorsqu'elles se comparent aux autres coordonnateurs de département du collège, les coordonnatrices en soins infirmiers disent que leur tâche est le double en raison des rencontres auxquelles elles doivent assister et des exigences auxquelles elles doivent se plier : la vaccination, l'immatriculation des étudiantes, la négociation avec les hôpitaux, la mise à jour des contenus en stage, la fabrication des horaires et la tenue des réunions à 24 personnes (CD1C4-8 :36). Pour sa part, la directrice des études est ambivalente : « Ce n'est pas pire en soins infirmiers qu'ailleurs... [Silence] C'est peut-être pire en soins, car ils sont nombreux » (DE1C4-22 :19).

Les enseignantes, comme les techniciennes de laboratoire, mentionnent que la charge de travail est plus lourde pour les coordonnatrices que pour les enseignantes (E1C4-27 :6), mais plus lourde aussi que celle des autres coordonnateurs du collège en raison de la gestion du temps supplémentaire et des congés, des stages à gérer, des fréquents remplacements de personnel, ainsi que du grand nombre de personnes dans le département (L1C4-35 :10).

La charge de travail est si imposante que pratiquement personne ne veut occuper les postes de coordonnatrices et, lorsqu'elles sont restées en poste deux ou trois ans, elles quittent par la suite car elles sont « écœurées » (L1C4-35 :10).

Stratégies d'ajustement

Les coordonnatrices utilisent des stratégies d'ajustement de nature personnelle pour compenser les problématiques de rôle vécues au travail : elles commencent plus tôt le matin (CD1C4-8 :34), elles font du sport, des rénovations, de la lecture, s'informent sur d'autres sujets que les soins infirmiers, ont des passe-temps, vont prendre un repas avec des amies et dorment bien (CD2C4-14 :6). Elles ont également tendance à rationaliser les événements et à verbaliser les faits vécus ou les sentiments ressentis sans axer seulement sur les éléments négatifs (CD1C4-8 :7), malgré le fait qu'elles bénéficient de peu de reconnaissance (CD1C4-8 :24).

Au niveau des stratégies d'ajustement organisationnelles, les coordonnatrices partagent les tâches lors de la préparation et la tenue des réunions (CD1C4-8 :37) et bénéficient d'un répertoire informatique commun pour transmettre l'information à l'assemblée départementale (CD1C4-8 :35). De plus, elles discutent des problématiques importantes lors des réunions de l'assemblée départementale et vérifient ce qui se fait dans d'autres collèges en cas de problématiques semblables (E1C4-27 :22).

Au niveau des stratégies d'ajustement politiques, les coordonnatrices n'en n'ont pas nommé lors des entrevues.

Pour leur part, les techniciennes de laboratoire ne savent pas comment font les coordonnatrices pour compenser, mise à part la communication : « Je ne vois pas comment elles font. Elles débordent, elles en parlent. Parfois ça sort carré, mais elles en parlent pareil » (L1C4-35 :13).

Au niveau des stratégies d'ajustement spécifiques à la conciliation travail-famille, les coordonnatrices mentionnent que :

C'est difficile de ne pas toujours rapporter les problèmes à la maison, de départager travail et maison. Quand c'est plus grave, ça m'habite. Imagine, tu

magasins, tu penses à quelqu'un pour remplacer un stage, tu l'appelles au cellulaire, même le dimanche. On y pense tout le temps (CD2C4-14 :3).

Elles ajoutent que, même si elles peuvent compter sur le soutien de leur conjoint (CD2C4-14 :1), le travail a parfois des impacts sur la routine et l'ambiance familiale :

On finit plus tard, j'arrive à la maison et le souper n'est pas prêt. Il y a des choses qui s'ajoutent et des problèmes de dernière minute à régler. Cela me fait arriver à la maison pas de bonne humeur parce qu'il y a eu plein de choses agressantes dans la journée. (CD1C4-8 :34)

Finalement, les coordonnatrices disent qu'il est difficile de concilier leur travail avec la formation continue parce qu'elles peuvent difficilement s'absenter (CD2C4-14 :2).

Caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles

À la question « Qu'est que la personne à la coordination doit avoir comme attitudes, aptitudes et habiletés pour être en mesure de bien effectuer son travail? », la codification a fait ressortir plusieurs réponses en lien avec les caractéristiques du système qui sont requises pour que le travail de coordination soit réalisé adéquatement.

Les coordonnatrices ont répondu qu'il faut : du discernement, beaucoup de diplomatie, être capable de gérer sans trop piétiner les autres, être ouverte d'esprit, ne pas être susceptible (CD1C4-8 :21), investir beaucoup de temps, y mettre de l'implication émotionnelle (CD1C4-8 :40), de la patience (CD2C4-14 :5), bien s'entendre entre coordonnatrices et « mettre de l'eau dans son vin chacune » (CD2C4-14 :7). Cette fonction demande aussi d'avoir de la crédibilité (CD2C4-15 :1), de posséder une bonne connaissance du travail à effectuer et des programmes, il faut de l'expérience, être reconnue comme une personne-ressource (CD2C4-15 :2), avoir de l'écoute, une capacité d'analyse, une compréhension des interactions entre les gens, être généreuse de son temps, être convaincue qu'on peut changer les choses, être humble et finalement ne pas être méfiante, paranoïaque, ni centrée sur soi (CD2C4-15 :16).

Du point de vue de la directrice des études, les coordonnatrices doivent être diplomates, à l'écoute, organisées, ordonnées, capables de faire des suivis de dossier (DE1C4-22 :8), être leaders, ne pas être gênées, être capables de reconnaître et de donner leurs limites, manifester beaucoup d'écoute et accepter d'être entre l'arbre et l'écorce (DE1C4-22 :7). La directrice des études ajoute que c'est une fonction qui demande beaucoup de disponibilité, c'est un travail exigeant (DE1C4-22 :11).

Du point de vue des enseignantes, les coordonnatrices doivent être impliquées, disponibles, être aux aguets, être des personnes de principe et d'expérience, être honnêtes et droites, équitables et avoir la passion du métier (E1C4-27 :2). Elles doivent de plus être capables de donner de l'encadrement lors de l'embauche de nouvelles enseignantes et d'entretenir une certaine proximité avec le syndicat (E1C4-27 :11).

Finalement, les coordonnatrices estiment que, pour bien réussir à la coordination, elles doivent constituer une équipe forte, car : « si certains dossiers se gèrent bien seule, je ne le ferais pas ; l'autre personne apportant sont point de vue et son soutien est indispensable. C'est l'équipe : 1+1=3, peut-être même 4 ! » (CD2C4-14 :8).

Mode de fonctionnement

Dans le fonctionnement en assemblée départementale, les enseignantes veulent obtenir des informations précises et non des informations approximatives et être consultées avant que ne se prennent les décisions. Certaines enseignantes s'attendent à tout recevoir sur un plateau d'argent, alors que d'autres donnent des ordres aux coordonnatrices. Néanmoins, toutes les enseignantes s'attendent à ce que les décisions se prennent en assemblée départementale, dans la convivialité (CD1C4-8 :13).

Lorsque les décisions à prendre concernent la majorité des enseignantes ou risquent d'avoir un impact sur celles-ci, les coordonnatrices y portent une attention particulière pour les faire entériner par l'assemblée départementale ; c'est notamment le cas du plan

de travail et du bilan annuel. Toutefois, lorsque le sujet de la prise de décision est épineux, l'assemblée départementale préfère reléguer la décision aux coordonnatrices (CD2C4-15 :5).

Les coordonnatrices estiment qu'elles n'ont aucun pouvoir : ni sur les enseignantes, ni sur les personnes des services informatiques qui prennent cinq jours pour réparer leur poste informatique, ni sur les préposés au stationnement qui ne veulent pas fournir des billets de stationnement pour des bénévoles au département de soins infirmiers. Elles considèrent cette situation difficile à gérer et l'une d'entre elles l'exprime ainsi :

Comment je fais pour travailler? Ça devrait être révisé. Les coordonnatrices ont le jugement, on les a mises là, qu'on leur donne ce qu'elles ont de besoin. Il faut aller s'expliquer avec la direction sur les décisions que l'on prend. On est là pour faire la "job de bras", mais on est toujours sous surveillance. Dans ma façon de voir la gestion, si on met quelqu'un en place, on lui fait confiance. Je n'ai pas l'impression qu'on a cette confiance. (CD1C4-8 :42)

Les coordonnatrices verbalisent subir beaucoup de pression, d'ingérence et de contrôle de la part de la directrice des études, puisque cette dernière vérifie notamment de quelle façon se comportent certaines enseignantes et de quelle manière sont donnés les cours. Les coordonnatrices ajoutent que : « C'est tannant, la directrice des études s'attend à ce que l'on soit des patrons et on ne l'est pas » (CD2C4-15 :6).

En contrepartie, la directrice des études mentionne que les coordonnatrices n'occupent pas un poste « cadre, elles coordonnent; c'est difficile pour elles, car elles sont entre l'arbre et l'écorce, c'est une tâche ingrate » (DE1C4-22 :7). Par contre, de son avis, la signature de la convention collective 2010-2015 offre des leviers aux coordonnatrices, en spécifiant que les enseignantes sont sommées de participer aux réunions de l'assemblée départementale et, en cas d'absence, la directrice des études pourra imposer des coupures de salaire si une délation est faite (DE1C4-22 :12).

Les coordonnatrices ajoutent qu'elles sont des enseignantes au même titre que leurs consœurs enseignantes et que cela constitue un problème malgré les leviers offerts par la convention collective :

Il faut fermer les yeux parce qu'on se dit que ce n'est pas à nous à faire ça. C'est mon rôle de coordonnatrice de voir que la qualité des cours soit bonne, mais je n'ai pas de pouvoir sur le contenu du cours. Je fais quoi? Je vais bavasser? Non! J'ai la responsabilité, mais pas le pouvoir. Si la direction ne s'en rend pas compte elle-même, ça passe. C'est tout (CD1C4-8 :10).

Au surplus, la directrice des études exprime qu'il est difficile de gérer dans les collèges, car au niveau de la convention collective des enseignantes, il y a du flou, mais celui-ci est compensé par les règles de régie interne, en exigeant notamment aux enseignantes de fournir l'horaire de leur disponibilité auprès des étudiantes. Pour que ce soit mieux contrôlé, la directrice des études spécifie qu'il faudrait « faire la police, ou ça prendrait un cadre qui a un bureau dans le département » (DE1C4-22 :14).

Finalement, du point de vue de la directrice des études, il y a des coordonnatrices plus directives dans leur mode de gestion, qui « sortent déchirées » (DE1C4-22 :9) de leur poste parce qu'elles se sont fait dire qu'elles n'étaient pas un patron. Certaines coordonnatrices se sont également fait suggérer par la directrice des études de démissionner de leur poste. Par contre, règle générale, à la suite de leur mandat à la coordination, les gens retournent enseigner et ça se passe la plupart du temps assez bien. (DE1C4-22 :9)

En somme, dans le collège 4, on observe des contradictions entre les attentes et les perceptions du rôle des coordonnatrices et, on note une préférence pour les projets d'envergure. Une charge de travail élevée, des stratégies d'ajustement principalement de nature personnelle et un mode de fonctionnement où la perception du niveau d'autorité des coordonnatrices varie d'un acteur à l'autre résument les éléments importants recueillis dans ce collège.

4.3.5 Dans le collège 5

Dans le collège 5, qui comporte entre 3 500 et 4 500 étudiants et se situe milieu urbain, les coordonnatrices estiment que les débuts dans la fonction sont plutôt difficiles, même en se joignant à une équipe relativement expérimentée, puisqu'il n'y avait personne pour expliquer concrètement les tâches à réaliser ; l'appropriation du rôle s'y réalise donc individuellement (CD2C5-16 :2).

La coordination est exercée par trois personnes se partageant la totalité de l'allocation de coordination (département, stages et responsabilité de programme). Le partage des tâches s'effectue en fonction de dossiers prédéterminés, tels qu'inscrits dans les règles de régie interne (CD1C5-9 :13) : on y retrouve une coordonnatrice départementale et à la pédagogie, une aux stages et une troisième à la tâche (CD1C5-9 :12).

La directrice des études estime que la façon de partager les tâches entre les coordonnatrices est déterminée depuis longtemps (DE1C5-53 :9). Pour leur part, les enseignantes mentionnent que les tâches de chacune des coordonnatrices sont définies, sans être certaines qu'elles soient inscrites dans un document particulier (E1C5-28 :11). Du point de vue des techniciennes du laboratoire, elles ne savent pas comment sont répartis les dossiers, puisqu'elles « réfèrent toujours à la RCD³ [responsable de la coordination départementale] » (L1C5-36 :5).

Selon l'une des coordonnatrices, toutes les responsabilités départementales sont assumées par les coordonnatrices (CD1C5-9 :39), alors qu'une autre coordonnatrice estime plutôt que seulement 50% des tâches dévolues au département sont effectuées par la coordination (CD2C5-16 :32).

³ Le terme RCD a été aboli lors de la signature de la convention collective de 1983.

Épisode de rôle : rôle attendu

La directrice des études attend des coordonnatrices qu'elles fassent preuve de transparence, d'ouverture, de collaboration avec la direction et qu'elles représentent leur département, ce qui les place dans un poste intermédiaire et très délicat « entre l'arbre et l'écorce » (DE1C5-53 :3). Elle s'attend également à ce que les coordonnatrices contribuent à dispenser une formation de qualité, qu'elles s'assurent que les plans de cours correspondent aux plans cadres, que les cours se donnent, que les étudiantes aillent en stage dans des milieux qui permettent l'atteinte des objectifs de formation et que la répartition de la tâche des enseignantes soit équitable. De plus, elle s'attend à ce que les coordonnatrices manifestent une disponibilité suffisante, qu'elles accompagnent les enseignantes dans l'élaboration de leurs plans de cours, qu'elles pilotent les comités de programme, qu'elles aident au niveau opérationnel et qu'elles essaient le plus possible de régler les problèmes du département. La directrice des études est consciente que cette dernière attente est difficile à combler en raison du fait qu'il n'y a pas de lien hiérarchique entre les coordonnatrices et les enseignantes (DE1C5-53 :6).

De surcroît, la directrice des études attend des coordonnatrices qu'elles soient proactives et moins démocratiques, notamment dans l'attribution de la tâche, car cela ralentit le processus. Dans ce contexte précis, « les coordonnatrices ressentent la pression de leurs pairs et cela les empêche d'avancer. Il y a un rôle de prise de décision qui ne peut pas toujours se faire à quarante » (DE1C5-53 :17).

Les enseignantes, pour leur part, attendent des coordonnatrices qu'elles offrent un appui en lien avec les stages, qu'elles communiquent avec la responsable des stages à l'hôpital et règlent rapidement les problèmes qui y sont vécues par les enseignantes, qu'elles transmettent l'information en lien avec la tâche et la convention collective et qu'elles aident au niveau de l'enseignement, que ce soit en apportant des ressources,

en collaborant à la rédaction des plans de cours, en faisant des suivis ou en proposant des conseils (E1C5-28 :2).

Les enseignantes s'attendent également à ce que les coordonnatrices règlent rapidement les problèmes généraux, qu'elles écoutent et comprennent les besoins des enseignantes (E1C5-28 :4), organisent des formations (E1C5-28 :5), consultent l'assemblée départementale avant de choisir des dates de reprises de stage, aient du leadership et soient très disponibles (E1C5-28 :6). Néanmoins, elles demeurent conscientes que les coordonnatrices organisent une réunion avec les enseignantes précaires en prévision de la tâche, même si elles ne sont pas obligées de le faire (E1C5-28 :4).

Cependant, d'après la directrice des études, les attentes des enseignantes envers les coordonnatrices sont plutôt irréalistes :

elles ne sont pas des représentantes syndicales, elles ne sont pas des supérieures hiérarchiques, mais elles ont une responsabilité fonctionnelle face à leurs collègues. Les enseignantes s'attendent à recevoir de l'information syndicale et ce n'est pas le rôle des coordonnatrices : le représentant syndical est là pour ça. Le rôle, c'est de s'assurer d'utiliser au maximum les ressources du département (DE1C5-53 :7).

Les techniciennes du laboratoire attendent des coordonnatrices qu'elles soient transparentes, qu'elles communiquent l'information en provenance de la direction ou de l'assemblée départementale, qu'elles répondent à leurs demandes, qu'elles les appuient dans leurs démarches, qu'elles les consultent au besoin et qu'elles leur fassent parvenir les procès-verbaux des réunions auxquelles elles n'ont pas pu assister (L1C5-36 :6). Elles attendent également des coordonnatrices qu'elles défendent les requêtes du département auprès de la direction, qu'elles soient à l'écoute (L1C5-36 :10), qu'elles n'exercent pas une gestion trop contrôlante et qu'elles ne s'attribuent pas les pouvoirs qu'elles n'ont pas (L1C5-36 :11).

Toujours selon les techniciennes du laboratoire, les coordonnatrices doivent combler de nombreuses attentes : être ouvertes, à l'écoute, rester calmes, avoir la capacité de faire des synthèses, expliquer les démarches effectuées lors d'une prise de décision, faire preuve de collaboration, de maturité et d'objectivité. Elles spécifient que cela n'est pas facile, puisque le travail des coordonnatrices s'effectue de concert avec « une cinquantaine de femmes, avec des têtes fortes, instruites, cultivées, ayant des attentes gros comme ça. [...] Il y a souvent eu des personnes "workaholic" pour faire la job. Peu réussissent à ne pas partir le soir avec leur valise » (L1C5-36 :16).

Du point de vue de la directrice des études, les techniciennes de laboratoire s'attendent à ce que les coordonnatrices négocient les budgets et les ressources humaines en lien avec les besoins du laboratoire (DE1C5-53 :8).

Épisode de rôle : rôle transmis

À son arrivée en poste, la directrice des études a organisé une rencontre avec les trois coordonnatrices pour leur demander de manifester de la transparence dans leurs échanges avec elle dans le cadre des mandats qu'elle leur confiait (DE1C5-53 :3) ; elle leur a également spécifié quels étaient leurs rôles et elle a transmis la même information à l'assemblée départementale (DE1C5-53 :17). De plus, la directrice des études planifie quelques rencontres statutaires avec les coordonnatrices en cours d'année afin d'assurer un suivi des dossiers et de régler des problèmes ponctuels (DE1C5-53 :22).

Les coordonnatrices affirment que certaines enseignantes les prennent pour des secrétaires. Dans ces occasions, une coordonnatrice commente : « Je ne leur dis pas, je le garde dans ma tête : je ne suis pas une secrétaire, c'est de la gestion, de la coordination, que je fais » (CD3C5-17 :8). Toutefois, selon la directrice des études, les coordonnatrices ont le rôle d'informer leurs collègues sur ce qui leur revient en termes de gestion de classe et de gestion par les enseignantes (DE1C5-53 :22).

Du point de vue des techniciennes de laboratoire, elles mentionnent déjà connaître les enseignantes avant qu'elles n'occupent la fonction de coordination supposant ainsi qu'il n'est pas nécessaire de transmettre leurs attentes puisque chacune connaît le travail de l'autre. Mais elles ajoutent que ce changement de poste met parfois en évidence une autre facette de la personnalité des nouvelles coordonnatrices, ainsi, dès l'entrée en fonction des coordonnatrices, les techniciennes de laboratoire expliquent leurs attentes, puis, en cours de mandat et selon les besoins, elles demandent aux coordonnatrices de se rencontrer afin de se parler. Elles spécifient ne pas laisser trainer les problèmes (L1C5-36 :8).

Épisode de rôle : rôle perçu

Au niveau du rôle perçu, les coordonnatrices constatent que celui-ci ressemble à l'idée qu'elles s'en étaient faite initialement ; par contre, elles mentionnent qu'il est plus exigeant en temps, qu'il y a plus de réunions que prévu et qu'il comporte une multitude de tâches que les autres personnes de l'assemblée départementale ne voient pas. Au moment de leur entrée en fonction, les coordonnatrices perçoivent qu'elles doivent accorder plus de temps qu'anticipé pour réaliser leurs tâches (CD1C5-9 :10), lors des réunions avec les autres coordonnateurs du collège, elles reçoivent les informations verbalisées, mais demeurent plutôt discrètes (CD1C5-9 :26) ; l'une d'elles spécifie : « J'étais muette au début : je ne comprenais pas ce qui s'y passait, j'aurais pu mieux transmettre l'information en provenance des comités » (CD1C5-9 :27). Les coordonnatrices ont perçu des changements dans l'attitude des enseignantes à leur égard depuis leur entrée en fonction, comme si elles avaient un statut hiérarchique (CD3C5-17 :2).

Les coordonnatrices se voient en tant que canal de transmission entre l'assemblée départementale et la direction des études, en tant qu'éducatrices des enseignantes, porteuses de la pédagogie (CD1C5-9 :15), « solutionneurs » de problèmes (CD1C5-

9 :25). Elles estiment que leur rôle est d'amener les enseignantes à se mettre à jour dans leur pratique et de susciter chez elles une réflexion pédagogique menant à un changement de pratique (CD1C5-9 :24). De plus, elles considèrent que leur rôle est aussi d'amener de nouvelles politiques aux enseignantes, revoir la grille de cours (CD1C5-9 :25) et mettre en place un programme de rétention du personnel (CD2C5-16 :9).

Du point de vue des coordonnatrices, les enseignantes s'attendent à ce qu'elles les renseignent, qu'elles les représentent auprès de la direction (CD3C5-17 :1), qu'elles fassent valoir leur expertise (CD1C5-9 :14), qu'elles soient justes et équitables, qu'elles gèrent les plaintes et les conflits, qu'elles essaient de temporiser en cas de situations difficile au département, qu'elles rencontrent les nouvelles enseignantes et qu'elles avisent les enseignantes qui dépassent les limites de leur rôle (CD2C5-16 :10). Toutefois, les coordonnatrices perçoivent que certaines enseignantes, surtout des nouvelles, ne comprennent pas le rôle que doivent jouer les coordonnatrices (CD3C5-17 :8).

Contrairement aux perceptions initiales, les relations avec la direction sont bonnes et les compromis sont possibles : en effet, lors de leur entrée en fonction, certaines coordonnatrices pensaient ne pas être en mesure de s'entendre avec la direction des études en raison des écarts de perceptions : « on ne s'entendra jamais, on est dans 2 mondes parallèles » (CD1C5-9 :33). A posteriori, elles constatent : « On met de l'eau dans notre vin et j'ai appris à négocier » (CD1C5-9 :33).

Les coordonnatrices perçoivent que la directrice des études s'attend à ce qu'elles envoient les contraintes personnelles d'horaire et leur choix de modules de cours avant la fabrication des horaires de l'ensemble des enseignantes (CD2C5-16 :11), qu'elles répondent aux commandes de la direction (CD3C5-17 :3) et qu'elles soumettent le projet de répartition de la tâche dans les délais convenus (CD2C5-16 :7). Elles

perçoivent également que, pour répondre aux attentes de la directrice des études, elles doivent avoir une attitude professionnelle, consacrer le même nombre d'heures qu'elle à leur travail, aimer les mandats qu'elle leur confie tout en étant capables de lui donner une opinion à leur sujet, être aptes à argumenter l'aspect pédagogique des demandes qu'elles lui formulent, ne pas laisser de perdant lors des négociations de ressources humaines ou financières et être en mesure de rallier positivement l'assemblée départementale autour d'un même projet (CD3C5-17 :9).

Finalement, les coordonnatrices perçoivent qu'elles rencontrent les attentes de la directrices des études lorsqu'elles font le suivi des décisions de l'assemblée départementale, qu'elles organisent la gestion du changement dans le département et qu'elles sont le lien entre la direction et les enseignantes (CD1C5-9 :11).

Les coordonnatrices perçoivent que les techniciennes de laboratoire ont des attentes à leur égard : ainsi, elles doivent les impliquer dans le processus de décision départemental, leur demander leur point de vue, leur fournir les informations concernant les étudiantes en difficulté d'apprentissage et intervenir lorsque certains problèmes se produisent (CD3C5-17 :10). Selon les coordonnatrices, les techniciennes de laboratoire s'attendent à être considérées pour leur expertise, à recevoir un encadrement dans lequel elles se sentent à l'aise (CD2C5-16 :13) et à travailler en collaboration avec elles afin que le fonctionnement du laboratoire soit adéquat pour les apprentissages des étudiantes (CD1C5-9 :16).

Finalement les coordonnatrices perçoivent que l'exercice de la fonction leur permet de voir comment se prennent les décisions dans le collège, « de voir l'envers du décor, de savoir qu'il y a beaucoup de choses qui doivent être gardées confidentielles, c'est le fun d'être dans les secrets (CD3C5-17 :5).

Épisode de rôle : rôle préféré

Parmi les rôles préférés exercés par les coordonnatrices se retrouvent : mettre en place des projets d'envergure (CD1C5-9 :18), organiser des formations pour les enseignantes (CD1C5-9 :19), amener des innovations pédagogiques, favoriser le développement des enseignantes (CD1C5-9 :24), représenter les enseignantes, analyser l'information avant de la transmettre au département et prendre part au processus de décision (CD3C5-17 :6).

Les coordonnatrices aiment également faire l'accueil des nouvelles enseignantes, les voir évoluer et leur offrir de l'aide pour la relecture des plans de cours et des contenus de cours ; « Ça ne fait pas partie du rôle, mais c'est un rôle un peu maternel qui me plait bien » (CD2C5-6 :21).

Parmi les rôles moins aimés, les coordonnatrices mentionnent faire la discipline, gérer les plaintes des étudiantes (CD1C5-9 :20), départager les situations ambiguës ou encore les situations dans lesquelles certains individus se favorisent au détriment des autres personnes (CD2C5-16 :22). Une des coordonnatrices ajoute que « Ce n'est pas facile de gérer [plusieurs] femmes, elles sont bonnes, elles sont fines, mais si tu apportes un point [de vue], des fois il y a un côté plus explosif » (CD3C5-17 :6).

Charge de travail

Au niveau de la charge de travail, les coordonnatrices mentionnent que le travail de coordination est moins difficile physiquement que l'enseignement, mais qu'il demande d'y consacrer plus d'heures (CD2C5-16 :28). Le roulement de personnel (CD2C5-16 :8), les attentes élevées et la gestion de la formation, qui doit toujours se donner en trois ans malgré l'ajout de nouveaux contenus alourdissent la tâche des coordonnatrices (L1C5-36 :14).

Selon la directrice des études, les coordonnatrices se sentent débordées, mais ça fait partie du travail : « Il n'y en a pas qui sont partis en raison de la charge de travail, dans la mesure où la direction ne surcharge pas les coordonnatrices avec des demandes de paperasse » (DE1C5-53 :22).

Finalement, les coordonnatrices mentionnent qu'elles en prennent beaucoup sur leurs épaules, entre autres parce qu'elles n'ont pas d'autorité pour gérer certains dossiers, mais elles le font « en raison de la culture du collège » (CD1C5-9 :21). Face à cette situation une nouvelle coordonnatrice s'insurge et mentionne que « comme coordonnatrice, j'ai l'impression d'être la seule à réagir comme cela. On en prend pas mal » (CD1C5-9 :21).

Stratégies d'ajustement

Les coordonnatrices utilisent des stratégies d'ajustement de nature personnelle afin de compenser les problématiques de rôle : elles font du sport, elles prennent du temps pour elles, pour se dégager (CD1C5-9 :30), elles vont dans des endroits où il n'y a pas d'internet la fin de semaine (CD1C5-9 :28), elles peuvent compter sur le support de leur conjoint, elles ont appris à prendre du recul, à attendre au lendemain avant de prendre une décision (CD2C5-16 :23), elles s'imposent des contraintes d'horaire pour ne pas travailler tout le temps (CD3C5-17 :14) et elles utilisent beaucoup leur agenda (CD3C5-17 :15).

Au niveau des stratégies d'ajustement organisationnelles, les coordonnatrices planifient des activités de perfectionnement et prennent le temps de se former sur différents sujets pédagogiques (CD1C5-9 :28), elles travaillent en équipe et se conseillent l'une l'autre (CD2C5-16 :24).

Au niveau des stratégies d'ajustement politiques, les coordonnatrices demandent à la directrice des études de répondre elle-même aux questions des enseignantes au cours

d'une assemblée départementale, plutôt qu'elles ne jouent au messenger, ne connaissant pas spécifiquement ses réponses (E1C5-28 :15). Les coordonnatrices essaient également de négocier des compromis avec la directrice des études en lui faisant part des opinions de l'assemblée départementale (CD3C5-17 :4).

Quant aux stratégies d'ajustement utilisées en lien avec la conciliation travail-famille, certaines expliquent que leur conjoint est supportant et qu'elles n'ont plus d'enfants à la maison alors que d'autres s'imposent des contraintes d'horaire pour ne pas travailler tout le temps (CD3C5-17 :14).

Caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles

À la question « Qu'est que la personne à la coordination doit avoir comme attitudes, aptitudes et habiletés pour être en mesure de bien effectuer son travail? », la codification a fait ressortir plusieurs réponses en lien avec les caractéristiques du système qui sont requises pour que le travail de coordination soit réalisé adéquatement.

Au niveau des caractéristiques personnelles, les personnes rencontrées ont mentionné que les coordonnatrices doivent faire preuve d'ouverture, posséder une bonne connaissance du programme de formation, être diplomates (CD1C5-9 :31), accessibles, minutieuses et disponibles, avoir une vue d'ensemble (CD2C5-16 :5), démontrer un sens de la justice et de l'équité (CD2C5-16 :14), avoir de l'impartialité et investir du temps (CD2C5-16 :18), ne pas se laisser déstabiliser, être capables de faire des analyses objectives, de prendre du recul et ne « pas laisser le côté humain prendre le dessus sur le côté objectif » (CD3C5-17 :12).

Selon les personnes rencontrées, les coordonnatrices doivent également être fortes et en santé (L1C5-36 :18), être solides dans leur personnalité (DE1C5-53 :15), avoir de la confiance en elles, être en mesure de prendre leur place, ne pas avoir peur de donner leur point de vue, être neutres, avoir de l'expérience (E1C5-28 :3), avoir de l'objectivité

et un sens éthique (L1C5-36 :9) (DE1C5-53 :19). De plus, les coordonnatrices doivent être au service des étudiantes en épaulant les enseignantes et accepter de faire don d'elles-mêmes (CD3C5-17 :4).

Au niveau des caractéristiques interpersonnelles, les coordonnatrices devraient posséder des qualités de négociatrice et une habileté à transmettre de l'information (CD1C5-9 :32), avoir d'excellentes aptitudes de communication, être capables de gérer les conflits (CD2C5-16 :30), imposer leurs limites (CD3C5-17 :4), parler des situations difficiles et aborder les problèmes différemment (CD2C5-16 :24). Les coordonnatrices devraient également être en mesure de faire des synthèses et d'expliquer les démarches effectuées dans le cadre d'une prise de décision (L1C5-36 :16).

Au niveau des caractéristiques organisationnelles, les coordonnatrices devraient être des gestionnaires, des personnes bien organisées et bien structurées (DE1C5-53 :19). Elles devraient suivre une formation sur la gestion des conflits, laquelle comporterait des « études de cas réels sur ce qui s'est passé, comment cela a été résolu et avec du recul sur la situation : ce qu'il en reste » (CD2C5-16 :29). Finalement, les coordonnatrices doivent être conscientes de l'ensemble des règles en vigueur au collège et accepter de s'y soumettre pour se faciliter la vie (DE1C5-53 :15).

Mode de fonctionnement

Habituellement, l'entrée en fonction des nouvelles coordonnatrices a lieu à l'automne, à la suite du processus d'élection au printemps (CD1C5-9 :2) ; toutefois, il est rare que plus d'une personne se présente pour un poste de coordination (CD1C5-9 :3) rendant pratiquement caduque le processus d'élection. Une fois le processus électoral complété, les allocations pour la tâche de l'ensemble des enseignantes sont octroyées au département par un membre de la direction des études sans lien hiérarchique avec le département (DE1C5-53 :24). S'ensuit la répartition de la tâche entre les

enseignantes : un long processus qui prend parfois plus d'une semaine ; selon la directrice des études, il y aurait lieu de rendre ce processus plus rapide (DE1C5-53 :24).

Dans le mode de gestion du département, la collégialité est très présente dans le processus décisionnel; par contre, les coordonnatrices estiment que la collégialité rend leur travail plus difficile, puisqu'elles ressentent un manque d'autorité pour mener efficacement leurs dossiers de travail : en étant au même niveau hiérarchique que les enseignantes, il est plus difficile d'exercer de l'influence (CD1C5-9 :40), même en percevant qu'elles ont une autorité fonctionnelle (CD1C5-9 :17). Les coordonnatrices mentionnent que l'assemblée départementale travaille beaucoup en vase clos parce que les enseignantes sont peu présentes au collège en raison des stages qu'elles effectuent en milieu hospitalier; ainsi, lors de leurs rares présences au collège, leur temps est utilisé à réaliser le travail départemental ou en équipe-cours ne leur laissant aucun moment pour participer aux autres activités du collège. Les informations que les enseignantes reçoivent en lien avec les activités tenues au collège sont celles qui leur sont transmises par les coordonnatrices (CD1C5-9 :6).

Au niveau du fonctionnement du laboratoire, les enseignantes considèrent que les coordonnatrices sont les supérieures hiérarchiques des techniciennes de laboratoire (E1C5-28 :17), les coordonnatrices se considèrent comme étant les supérieures fonctionnelles et hiérarchiques des techniciennes de laboratoire (CD1C5-9 :16) et ces dernières ont reçu dernièrement un avis de la directrice adjointe des études à l'effet que cette dernière constitue leur supérieure immédiate (L1C5-36 :4) (DE1C5-53 :5). Malgré cette nouvelle information, la plupart des interventions faites auprès des techniciennes de laboratoire sont effectuées par les coordonnatrices (L1C5-36 :5).

D'un point de vue utopique, les personnes rencontrées mentionnent que les coordonnatrices devraient rester en poste environ quatre ans (CD1C5-9 :7), qu'elles devraient obtenir une prime salariale en raison de l'ingratitude du travail à faire (L1C5-

36 :19) et qu'elles devraient bénéficier d'un service de secrétariat (DE1C5-53 :23). La directrice des études ajoute qu'il est important de placer les bonnes personnes à la coordination, des personnes fortes qui sont en mesure d'accompagner les femmes brillantes, ayant des idées et de la « drive », constituant l'assemblée départementale en soins infirmiers (DE1C5-53 :18).

En somme, dans ce collège, l'entrée en fonction des coordonnatrices est difficile, les attentes sont nombreuses et ne sont pas toujours transmises. Les perceptions par les coordonnatrices des attentes à leur égard sont plutôt conformes aux attentes exprimées par les autres acteurs et les coordonnatrices préfèrent les rôles qui ne sont pas conventionnés. La charge de travail est lourde, les stratégies d'ajustement sont essentiellement de nature personnelle et le mode de fonctionnement en collégialité présente certains avantages, mais aussi quelques inconvénients, notamment au niveau de la perception qu'ont les acteurs de la structure hiérarchique. Les acteurs rencontrés ont émis des pistes de solution pour améliorer leur mode de fonctionnement.

4.4 LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire de Rizzo *et al.* (1970), repris notamment par Robert (1989b) a été administré aux dix coordonnatrices en soins infirmiers rencontrées. Les résultats obtenus à chacun des questionnaires correspondent à ce que chacune des coordonnatrices avaient exprimé, en termes de perception d'ambiguïté de rôle et de conflit de rôle lors des entrevues. Les moyennes obtenues en lien avec le niveau de perception des problématiques de rôle dans le cadre de leur travail, soit l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle sont présentés dans le tableau 4.3. Un résultat supérieur ou égal à 4 signifie qu'il y a perception de la présence de la problématique de rôle en question. Un résultat inférieur à 4 signifie que la problématique de rôle est peu ou pas perçue.

Tableau 4.3 : Résultats du questionnaire RHL selon le sujet

	Ambiguïté de rôle	Conflit de rôle
CD1C1	5,50	3,63
CD2C1	5,33	5,67
CD1C2	7,00	5,00
CD2C2	5,17	4,25
CD1C3	5,67	3,75
CD1C4	6,33	6,13
CD2C4	6,17	4,00
CD1C5	5,83	4,13
CD2C5	5,83	4,75
CD3C5	4,33	4,13
Moyenne	5,67	4,39

Le tableau 4.4 indique le nombre de personnes percevant une ambiguïté de rôle dans l'exercice de leur fonction et l'intensité de la perception de cette ambiguïté.

Tableau 4.4 : Niveau d'ambiguïté de rôle, d'après les résultats du questionnaire RHL

Niveau d'ambiguïté de rôle	Nombre de coordonnatrices	
	Département	Stage/programme
Absent (moins de 4)	0	0
Faible (4 à 5)	1	0
Modéré (5 à 6)	3	3
Élevé (6 à 7)	1	1
Extrême (7)	1	0

Le tableau 4.5 indique le nombre de personnes percevant un conflit de rôle dans l'exercice de leur fonction ainsi que l'intensité de la perception de ce conflit.

**Tableau 4.5 : Niveau de conflit de rôle,
d'après les résultats du questionnaire RHL**

Niveau de conflit de rôle	Nombre de coordonnatrices	
	Département	Stage/programme
Absent (moins de 4)	2	0
Faible (4 à 5)	2	3
Modéré (5 à 6)	1	1
Élevé (6 à 7)	1	0
Extrême (7)	0	0

Les résultats provenant des tableaux précédents sont analysés et discutés au chapitre cinq.

En définitive, les résultats obtenus à la passation du questionnaire de Rizzo *et al.*(1970) permettent de constater la présence d'ambiguïté de rôle chez la majorité des coordonnatrices, de constater la présence de conflit de rôle chez la majorité des coordonnatrices et de constater un niveau d'ambiguïté de rôle plus grand que celui du conflit de rôle.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette cinquième partie de la recherche présente la discussion des résultats, s'organisant autour du cadre conceptuel présenté au chapitre deux, afin de faire ressortir les éléments de réponse aux questions de recherche qui sont rapportées ici en guise de rappel :

- ◆ Quelles sont les perceptions du rôle formel et informel des coordonnateurs en soins infirmiers qu'en ont les acteurs impliqués (directeur des études, enseignants en soins infirmiers, technicien de laboratoire et coordonnateurs)?
- ◆ Quels sont (s'il y a lieu) les impacts des problématiques de rôle pour les coordonnateurs en soins infirmiers;
- ◆ Quelles sont (s'il y a lieu) les stratégies d'ajustement utilisées par les coordonnateurs en soins infirmiers.
- ◆ Quels processus managériaux, étudiés du point de vue du rôle, les coordonnateurs en soins infirmiers utilisent-ils ?

Dans un premier temps, le présent chapitre expose une discussion des perceptions des rôles par un regard des problématiques de rôle, notamment par la mise en exergue de l'ambiguïté de rôle et de la surcharge de rôle; s'ensuit la mise en lumière de la présence de conflit de rôle par la mise en relation des éléments de l'épisode de rôle (rôles prescrits, attendus, transmis, perçus, préférés et exercés), puis une synthèse terminant cette discussion sur les problématiques de rôle.

Dans un second temps, les conséquences des problématiques sont présentées en tant qu'impacts pour les acteurs et l'organisation, les stratégies d'ajustement mises en place pour les contrer de même que les caractéristiques du système sont discutées.

Dans un troisième temps, une perspective managériale est présentée par une analyse croisée du mode de gestion et de la conception de l'organisation centrée sur les besoins humains ainsi qu'une incursion sommaire dans l'analyse stratégique et systémique qui permet d'apercevoir les liens qui se tissent entre les différents acteurs.

Dans un quatrième et dernier temps, une prospective de cette recherche énonce d'abord des propositions de solution, ensuite des limites d'interprétation et finalement des pistes de recherches futures.

5.1 LES PROBLÉMATIQUES DE RÔLE

Dans ce premier temps, les pages suivantes présentent les problématiques de rôle découlant des difficultés vécues au sein des épisodes de rôle, telles que décrites par Beauchamp (1987), de même que Kahn *et al.* (1964) ainsi que Savoie et Forget (1983) et qui se déclinent en trois types. D'abord, l'ambiguïté de rôle est abordée, laquelle provient d'un manque d'information en lien avec le rôle joué par les coordonnatrices, soit pour elles-mêmes, soit pour les autres acteurs de la constellation de rôle. Ensuite, la surcharge de rôle est exposée, laquelle découle d'un nombre de tâches trop important ou d'un manque de ressources pour réaliser les tâches demandées selon l'échéance prévue. Finalement, le conflit de rôle est traité, lequel résulte de contradictions, ou d'écarts, entre les perceptions des différents acteurs de la constellation de rôle. Cette section sur les problématiques de rôle se conclut par une synthèse proposant une schématisation de leur agencement.

5.1.1 Problématique de rôle : l'ambiguïté de rôle

Les résultats présentés dans le chapitre quatre ont permis d'exposer les perceptions de différents acteurs quant au rôle des coordonnatrices en soins infirmiers dans les cégeps et l'analyse de ces perceptions amène à constater la présence d'ambiguïté de rôle chez ces coordonnatrices. Cette ambiguïté se retrouve d'abord au niveau de l'acquisition du rôle et, en lien avec la formation, lors de l'entrée en fonction des coordonnatrices.

L'ambiguïté est présente aussi au niveau du partage du rôle entre elles ainsi qu'au niveau du mode de gestion. Et finalement, elle se retrouve au niveau de la perception qu'ont les acteurs du rôle des coordonnatrices et de la diffusion de ce rôle au sein du département.

En ce qui a trait à l'acquisition de ce rôle (Katz et Kahn, 1978 ; Mintzberg, 1984), plusieurs coordonnatrices ont mentionné avoir besoin « de faire situer [leur] rôle, [...] de le préciser » (CD2C5-16 :20) afin de se l'approprier, particulièrement au cours des premières années, mais aussi après un certain nombre d'années, lorsqu'arrive un nouveau dossier (CD2C5-16 :20). Ces éléments font état d'une ambiguïté de rôle intrapersonnelle puisqu'il s'agit pour les coordonnatrices de définir leur propre rôle, concordant ainsi avec la définition de Savoie et Forget (1983).

La présence d'ambiguïté de rôle a aussi été constatée lors de l'analyse du discours des coordonnatrices au sujet de la formation qu'elles devraient recevoir au moment de leur entrée en fonction : la grande majorité d'entre elles dit ne pas avoir été formées préalablement à leur arrivée en poste. En effet, il a été relaté que lors de l'entrée en fonction d'une nouvelle coordonnatrice, une transition pouvait parfois se produire puisqu'une partie de l'équipe de coordination restait en place alors que, dans d'autres situations, seules de nouvelles coordonnatrices formaient l'équipe, arrivant en terrain vierge, ne recevant alors aucune information de la part de leurs prédécesseurs. Dans la plupart des cas, les coordonnatrices mentionnent apprendre à la pièce les rouages et les tâches associés à leur rôle : « Il n'y a pas eu de transition. On est arrivées en poste et on a pris le bureau. C'est tout. » (CD1C4-8 :23) « J'ai été muette dans les premières réunions [hors département] parce que je ne savais pas ce qui s'y passait. » (CD1C5-9 :35) Cette absence de formation mène nécessairement à créer de l'ambiguïté de rôle puisqu'une partie des tâches attribuables à la fonction demeurent inconnues. Par conséquent, du point de vue des enseignantes, l'ambiguïté de rôle qui existe est aussi attribuable à l'absence de formation des coordonnatrices; d'ailleurs, de concert avec

les directrices des études, elles déclarent qu'il serait préférable pour les coordonnatrices de recevoir de la formation : « J'ai appris sur le tas ce que fait la coordonnatrice. Je trouve qu'il y a un manque de plan, de concret pour savoir qui fait quoi et qu'est-ce qui doit être fait à la coordination. » (E1C4-27 :24).

Toujours pour appuyer la présence d'ambiguïté de rôle, les coordonnatrices soulignent ne pas posséder de document suffisamment précis détaillant leurs tâches quotidiennes : chacune se fie à sa propre façon de gérer et planifie ses journées au gré des demandes provenant tant des collègues que de la direction ce qui amène plusieurs d'entre elles à bâtir un échéancier personnalisé des tâches qu'elles exécutent afin d'être mieux préparées en prévision de l'année suivante. Ou encore, les coordonnatrices ayant chacune des moyens différents d'accomplir leurs tâches, il en résulte des manières différentes de travailler qui ne sont pas uniformes d'une coordonnatrice à l'autre, accentuant l'impression d'ambiguïté.

L'ambiguïté de rôle se dénote également à l'égard du partage des tâches entre les coordonnatrices, la répartition des nouveaux dossiers s'effectuant de façon informelle (Gortner, Maher et Nicholson, 1993), mais aussi en fonction de leurs intérêts personnels, et ce, dans l'ensemble des collèges visités. Ce partage des tâches se compare à une barrière perméable, où les tâches peuvent s'échanger ou encore déborder des mandats initiaux, comme l'indiquent ces coordonnatrices : « C'est son dossier, mais les habiletés d'écriture ce n'est pas sa force alors je m'en mêle... » (CD1C1-3 :42). « Ça va comme ça, quand je manque de temps, je lui transfère des dossiers » (CD1C4-8 :8). « Dans le fond, c'est à elle de m'appeler, mais elle ne le fait pas, donc je suis portée à le faire » (CD1C1-3 :35). Cette ambiguïté associée au partage des tâches est autant perçue par les enseignantes et les techniciennes de laboratoire, qui mentionnent : « On n'a aucune idée de comment elles se partagent les tâches ou qui fait quoi en dehors des grands dossiers ... » (L1C2-33 :11). « On ne sait pas qui fait quoi ... » (L1C1-32 :3). « Comme groupe [d'enseignantes, les rôles], ce n'est pas clair.

On a une régie interne, mais dans le concret c'est imprécis » (E1C1-24 :2). Ces éléments font état d'une ambiguïté interpersonnelle (Savoie et Forget, 1983), pareillement présente au niveau du mode de gestion du département.

Ajoutant encore à l'ambiguïté de rôle, la gestion s'effectue en collégialité dans les départements de soins infirmiers, tel qu'énoncé au chapitre deux. À ce sujet, les acteurs rencontrés s'entendent pour dire que les coordonnatrices bénéficient d'une certaine autonomie dans leur gestion, à l'intérieur d'un cadre réglementaire prédéfini tant par la convention collective que par les différents règlements en vigueur dans leur collège respectif alors que d'autres perçoivent « [qu'] il y a du travail dans la mesure où tu le vois, particulièrement pour le coordonnateur pédagogique, qui n'a pas de mandat précis » (CD1C2 :21). « C'est toi qui décides comment tu gères et qui décides comment tu investis » (CD1C4-8 :19). Ce mode de gestion en collégialité comporte une structure où les coordonnatrices n'occupent pas une position hiérarchique par rapport aux enseignantes (modèle E présenté au chapitre 4), ce qui amène à dire que « le rôle de coordonnatrice n'est pas décisionnel, [qu'] il y a un flou » (E1C2-25 :4). En raison de cette collégialité, l'ambiguïté réside dans le fait que le niveau d'autonomie des coordonnatrices n'est pas perçu de la même façon par tous les acteurs et qu'il dépend des mandats qui lui sont confiés, soit par le département, soit par la directrice des études.

Finalement, la présence d'ambiguïté de rôle chez les coordonnatrices est observable au niveau de la perception générale qu'en ont les acteurs, ainsi qu'au niveau de la compréhension et de la diffusion du rôle des coordonnatrices à l'intérieur de la structure du collège, pour lesquelles on retrouve différents modèles. D'un côté, certaines directrices des études stipulent que le rôle de la coordonnatrice est clair dans la convention collective, tout en y apportant un bémol au niveau de sa diffusion au sein de la structure : « le rôle, tout est bien balisé [par la convention collective], mais il faut que cela soit connu. » (DE1C2-20 :25). Ainsi, ce manque de diffusion du rôle contribue

à faire augmenter la perception d'ambiguïté de rôle, tant au niveau intrapersonnel qu'interpersonnel, comme l'exprimaient Savoie et Forget (1983), conduisant par conséquent à des visions différentes de ce qu'est réellement le rôle des coordonnatrices. Cette directrice exprime cette difficulté : « Les perceptions de rôle sont différentes, surtout par équipe-cours. Certaines considèrent la coordonnatrice comme une chef, d'autres comme une rassembleuse ou comme une porte-parole. Il n'y a pas d'uniformité de perception du rôle dans le département » (DE1C2-20 :11).

De surcroît, on constate une contradiction au niveau des perceptions du rôle, puisque certaines personnes rencontrées déclarent connaître clairement le rôle des coordonnatrices « chacune a son rôle, c'est clairement défini » (E1C1-28 :16), mais leur attribuent un rôle de supérieur hiérarchique « La coordonnatrice est ma supérieure immédiate » (E1C1-28 :17), ce qui n'est pas le cas en vertu de la convention collective. Ajoutant encore à l'ambiguïté, les rôles sont perçus comme étant plus ou moins définis : « Il y a une trame de fond qui vient de la convention, mais ce n'est pas très explicite » (DE1C3-21 :12). Cette contradiction, ou cet écart, entre la perception de la connaissance du rôle des coordonnatrices par les différents acteurs tels que les enseignantes et les techniciennes de laboratoire et la perception de cette même connaissance de la part des directrices des études laisse beaucoup de place pour l'ambiguïté de rôle chez les coordonnatrices.

Pour ajouter à l'ambiguïté de rôle, il est constaté que le rôle des coordonnatrices est souvent confondu avec celui de représentante syndicale, principalement au niveau du rôle de représentation des enseignantes auprès de la direction : le dossier d'attribution de la tâche, la modification de la formule de calcul de l'allocation de coordination, la gestion de conflits entre deux enseignantes sont des exemples d'attentes des enseignantes envers les coordonnatrices qui relèvent davantage du rôle de la représentante syndicale.

5.1.2 Problématique de rôle : surcharge de rôle

Les résultats présentés dans le chapitre quatre ont permis d'exposer les perceptions de différents acteurs quant à la surcharge de travail des coordonnatrices de soins infirmiers et l'analyse de ces perceptions amène à constater la présence d'une surcharge de rôle chez ces coordonnatrices. Lorsque les différentes personnes ont été interviewées au sujet de la charge de travail, elles ont apportés de nombreuses réponses : en effet, la codification a fait ressortir 117 citations des verbatims pour la charge de travail; il s'agit du code ayant la quatrième fréquence la plus élevée.

Dans les pages qui suivent, la charge de travail des coordonnatrices est analysée en trois temps : d'abord, les perceptions concernant la charge de travail sont comparées à celles d'autres acteurs du milieu collégial, notamment les enseignantes de soins infirmiers ainsi que les coordonnatrices des autres départements; ces acteurs ont été retenus pour la comparaison puisqu'ils se situent tous au même niveau de la structure hiérarchique des collègues. En second lieu, la charge de travail est analysée au regard des trois phases d'un continuum d'occupation de la fonction, émanant du discours des acteurs interviewés : l'acquisition, la réalisation et le retrait. Finalement, la charge de travail est analysée en considérant le rôle préféré, puisque les tâches associées à ce rôle sont plus susceptibles d'être réalisées en raison de l'apport affectif positif qu'ils procurent.

La majorité des coordonnatrices s'entend pour dire que leur charge de travail est élevée : certaines ont même l'impression qu'elle est plus élevée que celle des enseignantes. Environ la moitié des enseignantes perçoit que la charge de travail des coordonnatrices est plus imposante que la leur en raison de la disponibilité que les coordonnatrices doivent offrir; l'autre moitié perçoit que la charge de travail des coordonnatrices est plus petite en raison de leur flexibilité d'horaire. On retrouve sensiblement les mêmes perceptions chez les techniciennes de laboratoire. Les directrices des études s'entendent pour dire que les tâches inhérentes au travail des

coordonnatrices est très différent de celui des enseignantes, mais que, théoriquement, en s'appuyant sur les formules de calcul de la charge individuelle (C_i), la charge de travail devrait être la même. En contrepartie, certaines directrices des études déclarent que le travail des coordonnatrices est trop différent de celui des enseignantes pour être en mesure de les comparer (DE1C2-20 :16).

Lorsque l'on demande aux coordonnatrices en soins infirmiers de comparer leur charge de travail avec celle de leurs homologues des autres départements, elles la perçoivent légèrement plus élevée. Du côté des enseignantes de soins infirmiers, elles perçoivent la charge de leur coordonnatrice comme étant plus élevée que celle des coordonnateurs des autres départements. Les techniciennes de laboratoire estiment qu'elles ne sont pas en mesure de faire cette comparaison par manque de connaissance de ce qui se fait dans les autres départements. La majorité des directrices des études estime que la charge de travail des coordonnatrices concorde avec le dégrèvement qu'elles reçoivent, donc qu'elle est similaire d'un département à l'autre. Par contre, certaines directrices des études estiment que le travail est plus lourd en soins infirmiers, principalement en raison de la gestion des remplacements d'enseignantes, de l'embauche perpétuelle de nouvelles enseignantes et de la complexité de la gestion des stages. Enfin, la surcharge de tâches multiples et variées conduit inévitablement à la surcharge de rôle,

Lors de l'analyse des résultats en lien avec le continuum d'occupation de la fonction — soit l'acquisition, la réalisation et le retrait — il est constaté que la surcharge de rôle est prépondérante lors de l'entrée en fonction des coordonnatrices, correspondant à la phase d'acquisition. Parmi les coordonnatrices rencontrées, trois d'entre elles se situent dans cette phase (un an et moins d'exercice dans le poste). Cette surcharge de rôle est liée à l'acquisition du rôle par la personne ayant obtenu le poste, sans formation préalable et comportant un minimum d'accompagnement de la part des anciennes coordonnatrices ou de la direction des études. Parfois, lors de l'entrée en fonction d'une nouvelle coordonnatrice au sein d'une équipe de coordination existante, l'équipe est en

mesure d'offrir un accompagnement global sans pour autant être en mesure d'apporter un accompagnement spécifique au niveau de l'exécution, entre autres technique, des tâches quotidiennes à réaliser par la nouvelle coordonnatrice. Durant cette période d'acquisition du rôle, bien que la coordonnatrice soit en période d'apprentissage et d'intégration personnelle de son rôle, les attentes à son égard et les responsabilités qui lui incombent demeurent les mêmes que celles qu'avait sa prédécesseure d'expérience, notion rejoignant les travaux de Deschenaux, Roussel et Boucher (2008) portant sur l'insertion professionnelle; au cours de cette période, la coordonnatrice perçoit davantage la surcharge de rôle.

Une fois la phase d'acquisition complétée, le travail des coordonnatrices prend un air d'aller comportant des périodes plus ou moins intenses de production. Cette phase de réalisation de la fonction se déroule du début de l'an deux jusqu'à l'arrêt de la fonction; cinq des coordonnatrices rencontrées se situent dans cette phase. La plupart d'entre elles sont en mesure d'anticiper le travail à faire sur une base annuelle, en utilisant leur calendrier de tâches rédigé lors de leur première année en fonction. Par contre, il survient souvent des périodes où les imprévus abondent, les remplacements de personnel augmentent et la gestion des plaintes devient difficile. Durant ces périodes fréquentes, les coordonnatrices sont en surcharge de travail et ont l'impression de « juste éteindre des feux » (CD2C2-12 :17). Un autre symptôme de la surcharge de rôle se perçoit par les heures de travail réalisées par les coordonnatrices, qui dépassent pratiquement hebdomadairement les 32,5 heures conventionnées; en effet, il est fréquent que les coordonnatrices assurent des suivis — téléphoniques ou par courriel — les soirs mais aussi tôt le matin, avant d'arriver au collège. Seulement deux coordonnatrices sur les dix rencontrées ont déclaré ne pas travailler les fins de semaine : ces dernières mentionnent réussir cela en allongeant leurs heures de travail durant la semaine. Concernant ces heures de travail étendues, une directrice des études mentionne qu'il faut au moins quarante heures de travail à la coordination pour réussir à bien coordonner les différents dossiers. Qui plus est, une coordonnatrice a également

rapporté qu'il est attendu des coordonnatrices qu'elles fournissent autant d'heures de travail que la « directrice des études qui en fait beaucoup » (CD3C5-17 :9). Après quelques années, ou parfois plusieurs, les coordonnatrices songent à quitter la fonction de coordination pour différentes raisons.

Parmi les coordonnatrices rencontrées, trois se dirigent vers la fin de leur mandat (dernière année en poste) et se situent donc dans la phase de retrait : deux quittent pour la retraite et la troisième retourne à l'enseignement à temps complet, sans intention d'occuper à nouveau la fonction. Les coordonnatrices dans cette phase perçoivent la charge de travail comme étant élevée : des dossiers supplémentaires se sont ajoutés avec les années, une reddition de compte plus grande est maintenant nécessaire en raison des plus récentes conventions collectives et des nouveaux règlements adoptés par les collègues au cours des années. En contrepartie, la disponibilité des ressources — matérielles, financières et humaines — ne semble pas avoir été indexée au même rythme pour permettre aux coordonnatrices de répondre aux nouvelles exigences, ajoutant ainsi à la perception de surcharge. Les coordonnatrices ressentent la fatigue et le stress associés à la fonction, malgré que leur expérience les ait outillées pour mieux communiquer et mieux résoudre les conflits interpersonnels. Lors de cette dernière année à occuper la fonction, les coordonnatrices ressentent une surcharge de travail puisqu'elles veulent terminer les dossiers et les projets qu'elles ont commencé et elles désirent assurer une pérennité des processus et des structures de fonctionnement qu'elles ont mis en place, sans nécessairement prévoir une « passation des pouvoirs » autre que le legs des informations qu'elles détiennent sur un support informatique. Si certaines partent avec le sentiment du devoir accompli, d'autres quittent aigries par la lourdeur de la tâche, la présence de conflits interpersonnels et le fait qu'elles n'aient pas l'occasion de réaliser ce qu'elles aiment vraiment faire.

En comparant les rôles préférés des coordonnatrices de chacun des collègues, on constate que les coordonnatrices préfèrent travailler sur l'élaboration et la réalisation

de projets d'envergure, sur le développement d'outils pour exercer une meilleure gestion (cueillette de statistiques et rapport d'indicateurs de performance, implantation de nouvelles règles départementales) et sur l'accompagnement spécifique des enseignantes quant à la préparation des cours. Aucun de ces projets ne fait toutefois partie du rôle des coordonnatrices, tel qu'il est inscrit dans la convention collective. Par conséquent, ces rôles sont exercés en sus des tâches qui leur sont dévolues et contribuent à la surcharge de rôle.

Ce qui fait place à un questionnement quant au rôle que les coordonnatrices décident d'exercer : est-ce pour exercer un rôle qu'elles préfèrent davantage, est-ce pour cacher un malaise à exercer le rôle perçu, est-ce seulement une question d'intérêt pour ces projets et un don de soi? L'analyse des conflits de rôle qui suit permettra d'apporter une réponse à ces questions.

5.1.3 Problématique de rôle : le conflit de rôle

La notion de conflit de rôle découle de l'analyse des interactions entre les acteurs d'une constellation de rôle et, plus précisément, en analysant les écarts entre les rôles attendus par les constituants et les rôles perçus par les personnes-cibles. Lorsque les directrices des études, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire ont été interviewées au sujet du rôle attendu, elles ont apporté de nombreuses réponses. En effet, la codification a fait ressortir 182 citations des verbatims pour le rôle attendu qu'elles formulent envers les coordonnatrices, pour l'ensemble des collègues : il s'agit du code ayant la fréquence la plus élevée. Pour leur part, les coordonnatrices ont fourni 59 extraits de verbatim attribuables au rôle perçu. Les pages qui suivent présentent d'abord le conflit de rôle en lien avec la notion de position frontalière de ce poste dans la structure hiérarchique, ensuite les conflits de rôle sont présentés dans une perspective de « confrontation », en fonction de leur typologie (Brunet, 1985) : conflits intrapersonnels, interpersonnels, extrapersonnels et organisationnels.

Tel que présenté au chapitre deux, la notion de position frontalière (Commeiras, Fournier et Loubès, 2003 ; Grima, 2004a ; Royal, 2007) est un facteur prépondérant de la présence de conflit de rôle. Les résultats exposés au chapitre quatre ont permis de situer les coordonnatrices dans la structure hiérarchique des collèges, se retrouvant en position frontalière entre la direction des études et l'assemblée départementale, possédant certains pouvoirs de représentation que cette dernière leur confère, sans toutefois leur accorder de statut hiérarchique. L'étude de Rizzo *et al.* (1970) mentionne que le conflit de rôle, lorsqu'il est associé à la position frontalière et à la possibilité pour la personne-cible de briser la voie hiérarchique, peut soit être perçu comme étant stressant ou encore soit comme étant une opportunité de se faire valoir en tant que gestionnaire informel. Pour parvenir à cette dernière situation, certaines des coordonnatrices rencontrées utilisent différents styles de leadership (Blake et Mouton, 1964) et celles exerçant un style plutôt autocratique que démocratique semblent être moins aux prises avec le conflit de rôle intrapersonnel, tandis que les coordonnatrices utilisant d'autres styles de leadership (démocratique ou laisser-faire) ressentent davantage le conflit de rôle. Enfin, les coordonnatrices, tout comme les autres acteurs interviewés, ressentent cette position frontalière qu'occupent les coordonnatrices, ce qui les place « entre l'arbre et l'écorce » (CD1C2-4:4) (E1C4-27 :17) (DE1C4-22 :7) (DE1C5-53 :3).

Bien qu'il ait été mis en évidence dans la section précédente, portant sur la surcharge de rôle, que l'exécution de tâches non attendues pouvait contribuer à augmenter la charge de travail, cet élément peut être revu au regard des conflits de rôle intrapersonnels (Brunet, 1985). En effet, les coordonnatrices exécutent plusieurs tâches qu'elles aiment et qu'elles jugent utiles pour la réalisation de leur travail, tout en sachant qu'elles ne font pourtant pas partie de leur rôle, telles que, entre autres, la cueillette de statistiques, la rédaction de rapports en lien avec des indicateurs de performance des étudiantes, l'implantation de nouvelles règles départementales : cette exécution d'un rôle préféré différent de ce qui est prescrit concorde avec la définition

même du conflit de rôle intrapersonnel nous permettant ainsi de confirmer la présence de ce type de conflit de rôle. Nous devons ajouter, toutefois, que certaines coordonnatrices déclarent que la réalisation de ces petites choses qu'elles aiment leur procure une satisfaction au travail, ce qui peut sembler contredire Rizzo *et al.* (1970) et Poindexter (1982) qui, eux, mentionnaient que la satisfaction au travail était davantage corrélée avec l'ambiguïté de rôle qu'avec le conflit de rôle. Cependant, il est difficile de déterminer si ce choix d'effectuer des tâches préférées a une incidence notable sur la performance de la réalisation du rôle attendu, ni sur la persévérance dans la fonction ou sur la perception de conflit intrapersonnel; il demeure donc incertain d'affirmer si le niveau de perception de ce conflit de rôle intrapersonnel est attribuable au niveau d'ambiguïté de rôle intrapersonnelle. Cette incidence pourrait donc faire l'objet de recherches futures.

Au regard des conflits de rôle interpersonnels (Brunet, 1985), nous pouvons spécifier qu'ils sont présents puisque les coordonnatrices perçoivent certains rôles qui sont différents de ceux attendus : par exemple, les coordonnatrices perçoivent qu'elles doivent accueillir les nouvelles enseignantes et leur fournir ce dont elles ont besoin au niveau matériel alors que les nouvelles enseignantes s'attendent à recevoir un accompagnement pédagogique au niveau de la préparation de leur nouveaux cours. Pour ajouter au conflit de rôle interpersonnel, les coordonnatrices, tout comme les enseignantes et les techniciennes de laboratoire, perçoivent une certaine ambiguïté du rôle des coordonnatrices : cette ambiguïté de part et d'autre pourrait être à l'origine des conflits de rôle interpersonnels, puisqu'il est difficile de combler des attentes divergentes, particulièrement lorsqu'elles sont ambiguës. Cette notion d'ambiguïté ayant été discuté antérieurement, il convient de discuter de la transmission du rôle puisque celle-ci semble aussi être un facteur aggravant la présence de conflit de rôle. En effet, plusieurs acteurs ont mentionné ne pas utiliser de mécanisme particulier pour transmettre leurs attentes aux coordonnatrices, alors que d'autres ont spécifié ne pas les transmettre du tout, en présumant que les coordonnatrices connaissent d'emblée le

rôle qu'elles doivent exercer. En contrepartie, la majorité des directrices des études tiennent des rencontres statutaires en cours d'années, lesquelles étant toutefois davantage axées sur la résolution de problèmes et les formalités administratives que sur la transmission d'attentes. À la lumière de ces données, il convient donc de constater la présence de conflits interpersonnels dus, entre autres, à des rôles insuffisamment transmis.

Quant aux conflits extrapersonnels (Brunet, 1985), ils semblent se manifester principalement au niveau des rôles attendus qui sont différents du rôle prescrit (conventionné). En effet, plusieurs acteurs, notamment les enseignantes et les directrices des études signifient des attentes envers les coordonnatrices qui dépassent leur rôle en termes de niveau d'autorité, alors que d'autres acteurs énoncent des attentes différentes du rôle conventionné en termes de tâches à réaliser. Par exemple, les enseignantes souhaitent que les coordonnatrices les représentent auprès de la direction des études pour obtenir des ressources pédagogiques, ce qui cadre bien dans leur rôle conventionné; toutefois, les enseignantes veulent aussi que les coordonnatrices les représentent auprès de la direction pour négocier l'obtention de meilleures conditions de travail, notamment pas un souhait de modification des règles d'allocation et de calcul de la charge individuelle de travail. Il est donc clair que ce rôle, lequel relève davantage d'une tâche de représentante syndicale, ne correspond pas au rôle prescrit, faisant ainsi état de la présence de conflits de rôle extrapersonnels.

En ce qui a trait aux conflits organisationnels, Brunet *et al.* (1985), indiquent qu'ils mettent en relation le rôle préféré, le rôle exercé et le rôle prescrit. Des discours des acteurs rencontrés ressortent essentiellement deux types de conflits organisationnels : celui où le rôle exercé correspond au rôle préféré sans constituer le rôle prescrit et celui où le rôle exercé correspond au rôle prescrit, mais qu'il ne constitue pas un rôle préféré. Dans le premier cas, l'organisation, c'est-à-dire les autres constituants de l'épisode de rôle, sont désavantagés puisque, théoriquement, le temps passé à réaliser le rôle préféré

n'est plus disponible pour exécuter le rôle prescrit, amenant ainsi une possible diminution de la performance en regard du rôle attendu. Ceci nous ramène à la surcharge de rôle, discutée antérieurement, laquelle peut donc être vue en tant que symptôme d'un conflit organisationnel. Dans le second cas, la personne-cible est désavantagée puisqu'elle n'aime pas le rôle exercé, mais qu'elle l'exécute tout de même, risquant donc d'être moins satisfaite au travail, de manifester des signes d'épuisement professionnel et de quitter ses fonctions plus rapidement qu'anticipé, comme nous l'avons observé dans l'un des collèges visités, décrivant, par le fait même, la présence de conflits de rôle chez les coordonnatrices.

5.1.4 Problématique de rôle : synthèse

L'analyse des résultats obtenus à l'aide du questionnaire de Rizzo *et al.* (1970) a permis de représenter, sur le graphique suivant, le niveau d'ambiguïté de rôle et le niveau de conflit de rôle vécus par les coordonnatrices en soins infirmiers rencontrées. Il est constaté que 80% d'entre elles perçoivent à la fois de l'ambiguïté et du conflit de rôle. Sur la figure 5.1, les cercles sont associés aux personnes possédant le titre de coordonnatrice départementale, alors que les losanges sont associés aux autres coordonnatrices (stage, pédagogie et programme). Cette représentation graphique vient corroborer les éléments discutés en lien avec les problématiques de rôle : les coordonnatrices perçoivent davantage l'ambiguïté de rôle que le conflit de rôle. On observe également que les coordonnatrices adoptant un style de gestion davantage autocratique perçoivent moins le conflit de rôle puisqu'elles se situent dans le quadrant inférieur droit. Il est à noter que les coordonnatrices départementales manifestent une légère tendance à percevoir davantage l'ambiguïté de leur rôle que leurs collègues (6,07 vs 5,37), alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de coordonnatrices quant à la perception du conflit de rôle (4,53 vs 4,56).

De plus, il est possible de s'appuyer sur les résultats du questionnaire de cette recherche pour avancer qu'il y a présence d'ambiguïté de rôle intrapersonnelle et interpersonnelle

chez les coordonnatrices en soins infirmiers dans les cégeps. En plus des perceptions que les coordonnatrices ont émises, elles ont obtenu un score moyen de 5,67 à l'échelle de Rizzo, House et Lirtzman (1970), soit un score modéré, permettant donc de corroborer que les coordonnatrices ressentent elles-mêmes cette ambiguïté de rôle dans l'exercice de leur fonction. Elles estiment qu'une meilleure passation des dossiers ainsi qu'une formation préalable à l'exercice de la fonction pourrait les aider à connaître davantage leur rôle et à mieux le diffuser aux enseignantes, de même qu'aux techniciennes de laboratoire.

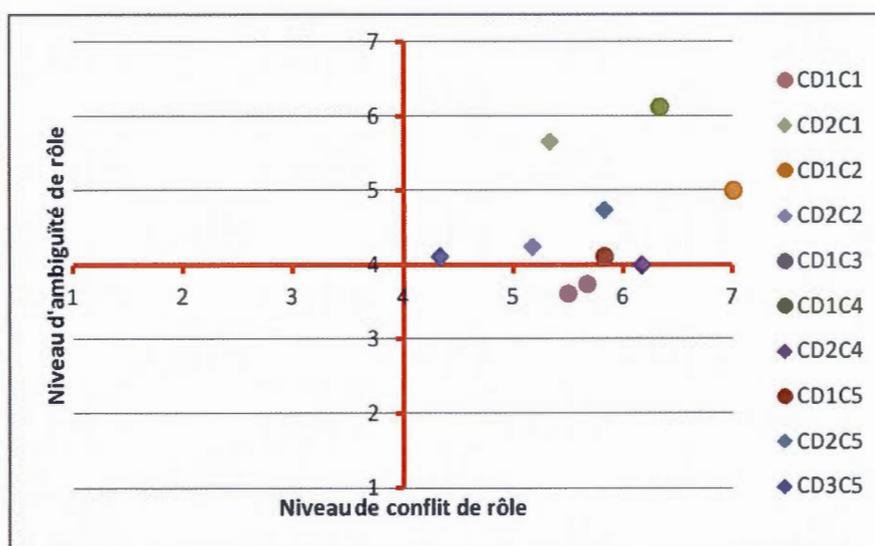


Figure 5.1 : Niveaux d'ambiguïté de rôle et de conflit de rôle perçus par les coordonnatrices

Au niveau de la surcharge de rôle, l'exercice des rôles préférés par les coordonnatrices, lesquels se situent hors de la convention collective, semble un facteur aggravant. À ce sujet, une coordonnatrice mentionne que les coordonnatrices en général en prennent beaucoup sur leurs épaules, entre autres car elles n'ont pas d'autorité pour gérer certains dossiers qu'elles endossent tout de même « en raison de la culture du collègue » (CD1C5-9 :21). Cette culture organisationnelle n'a pas été isolée en tant que facteur contributif de la surcharge de rôle, mais semble y occuper une certaine part, car certaines tâches sont exigées depuis plusieurs années en sus du rôle prescrit par la convention collective. En lien avec la culture organisationnelle, la plupart des coordonnatrices sont peu au fait de la réécriture de leur rôle dans la convention collective de 2010 et puisqu'elles ne reçoivent pas de formation lors de leur entrée en fonction, l'apprentissage du rôle se fait par modelage : c'est-à-dire que les nouvelles coordonnatrices reproduisent ce que faisaient les anciennes, si cela leur convient, sinon elles essaient d'autres façons de faire. Ainsi, la culture organisationnelle semble être la gardienne informelle du rôle des coordonnatrices, mais faisant aussi en sorte que les rôles s'empilent plutôt que d'être réorganisés lors de l'élection de nouvelles coordonnatrices.

Quant au conflit de rôle, il est bel et bien présent chez les coordonnatrices en soins infirmiers puisque lors des entrevues, la grande majorité de celles-ci (8/10) ont mentionné vivre des conflits de rôle. Les coordonnatrices, tout comme les autres acteurs interviewés sentent cette position frontalière (Royal, 2007) qu'occupent les coordonnatrices, ce qui les placent « entre l'arbre et l'écorce » (CD1C2-4:4) ou encore « dans le milieu » (Kahn *et al.*, 1964).

Les conflits de rôle semblent provenir de l'ambiguïté de rôle et conduire à la surcharge de rôle, laissant ainsi supposer que les notions de conflits et d'ambiguïté de rôle n'ont pas un caractère unidimensionnel comme le mentionnaient Rizzo *et al.* (1970), mais plutôt un caractère multidimensionnel, comme le proposaient Breugh et

Colihan (1994), Harris (1991) de même que Commeiras, Fournier et Loubès (2003). Cette multidimensionnalité vient du fait que l'une des problématique de rôle est tributaire de l'autre et qu'elles sont toutes préalables l'une à l'autre, telles que présentées sur la figure 5.2. Ces problématiques de rôle ayant été discutées, les prochaines pages proposent d'en analyser les conséquences.

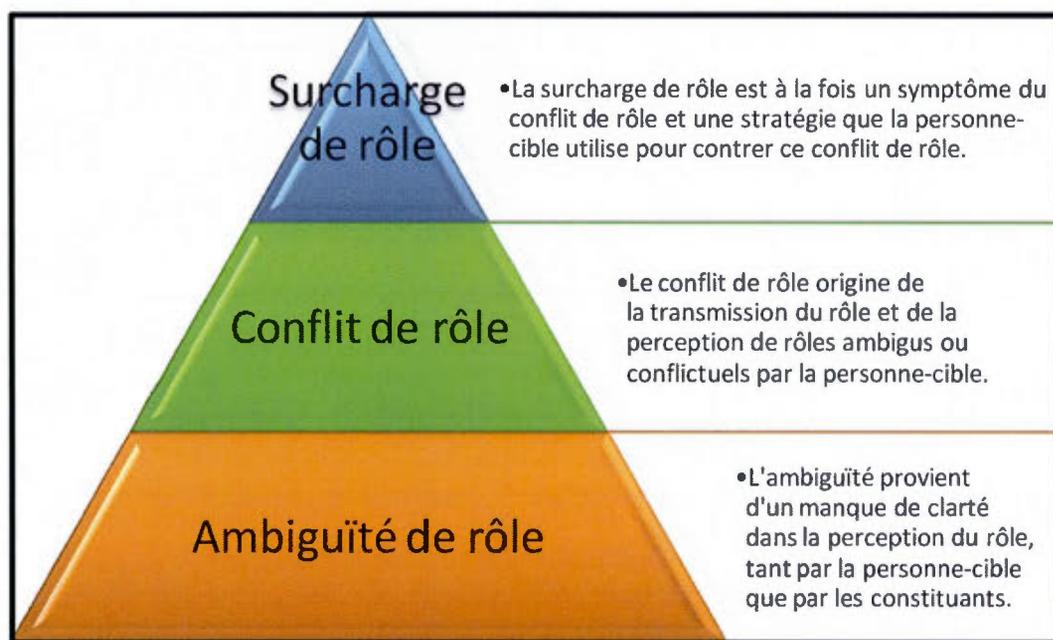


Figure 5.2 : Agencement des différentes problématiques de rôle

5.2 CONSÉQUENCES DES PROBLÉMATIQUES DE RÔLE

Ce deuxième temps présente une discussion des résultats en regard des concepts théoriques énoncés dans le chapitre deux, touchant les conséquences des problématiques de rôle. D'abord sont exposés les impacts des problématiques de rôle sur les coordonnatrices en soins infirmiers dans les collèges, mais aussi ceux relatifs à l'organisation. Ensuite, les stratégies d'ajustement mises en place par les coordonnatrices pour contrer les problématiques de rôle sont discutées. Finalement, les

caractéristiques personnelles, interpersonnelles et organisationnelles sont abordées en tant que conditions nécessaires au bon fonctionnement de l'individu et de l'organisation, malgré un contexte où règnent l'ambiguïté de rôle, le conflit de rôle et la surcharge de rôle.

5.2.1 Impacts des problématiques de rôle

Il ressort du discours des coordonnatrices de soins infirmiers que le conflit de rôle, l'ambiguïté de rôle et la surcharge de rôle causent des impacts tant sur leur vie professionnelle que sur leur vie personnelle. En effet, du point de vue professionnel, certaines coordonnatrices ont mentionné vivre des conflits interpersonnels en raison des décisions qu'elles ont prises et qui ne convenaient pas à leurs collègues. De plus, elles admettent se faire injurier et vont même jusqu'à avoir des discussions hostiles avec leurs collègues. Elles manquent de reconnaissance de la part de tout un chacun dans leur travail et elles s'interrogent régulièrement quant à leur loyauté : elles sont déchirées entre le département ou la direction. Certaines coordonnatrices expriment de l'insatisfaction au travail et manifestent l'intention de vouloir quitter leur fonction dès la fin de leur mandat et de ne pas vouloir le renouveler. Ces éléments du discours sont conformes aux résultats de recherches obtenus par Rizzo *et al.* (1970) ainsi que Commeiras, Fournier et Loubès (2003) en lien avec les impacts des problématiques de rôle.

Au niveau personnel, plusieurs coordonnatrices ont mentionné avoir des problèmes de sommeil, et être aux prises avec des considérations relatives à leur travail, même une fois de retour à la maison, notamment devoir rapporter du travail supplémentaire, jongler mentalement avec certains problèmes encourus et afficher une humeur maussade due à des périodes de stress accru en lien avec certains dossiers importants. Nous interprétons cela comme étant des manifestations de stress, d'anxiété, de modification de l'affect et de surcharge de travail. Ces manifestations sont également conformes aux propos de Rizzo *et al.* (1970), Commeiras, Fournier et Loubès (2003)

ainsi que Savoie et Forget (1983). Cependant, le fait de rapporter du travail à la maison est exprimé en tant qu'élément renforçant le stress ou le burnout selon Commeiras, Fournier et Loubès (2003), alors que dans notre étude, les personnes rencontrées ont mentionné ne connaître aucune coordonnatrice qui avait quitté en cours de mandat pour cause d'épuisement professionnel. Ceci nous amène à penser que le fait de rapporter du travail à la maison est davantage associé à une conséquence du conflit de rôle et à un moyen pour réussir à accomplir la tâche demandée dans les délais prescrits qu'à un élément conduisant à l'épuisement professionnel.

En termes d'impacts organisationnels, Commeiras, Fournier et Loubès (2003) recensent une altération de la performance au travail, une diminution de l'implication organisationnelle et une intention de départ. Ces éléments, mis à part l'intention de quitter la fonction de coordination manifestée par une seule coordonnatrice, ne sont pas ressortis comme étant problématiques lors de la réalisation des entrevues. Au contraire, le niveau d'implication des coordonnatrices dans leur milieu de travail dépasse leur rôle, notamment par l'exercice de leur rôle préféré, qui est fréquemment effectué en sus du rôle prescrit et attendu.

Ainsi, l'analyse des impacts des problématiques de rôle rapportées par les coordonnatrices a permis de dire que ces impacts sont davantage de niveau individuel qu'organisationnel.

Afin de contrer ces impacts, les coordonnatrices en soins infirmiers se sont dotées de diverses stratégies d'ajustement leur permettant de conserver un certain équilibre de vie.

5.2.2 Stratégies d'ajustement des coordonnatrices

Les stratégies d'ajustement mentionnées par les coordonnatrices ont été présentées au chapitre quatre selon des perspectives personnelles, organisationnelles et politiques.

Dans le présent chapitre, elles seront analysées en tenant compte de ces perspectives tout en y ajoutant la typologie proposée par Latack et Havlovic (1992) au chapitre deux.

Les stratégies d'ajustement les plus fréquemment citées, visant à contrer les problématiques de rôle, se situent au niveau personnel. En effet, les discussions et échanges, la pratique d'un sport, d'un passe-temps, de s'offrir du temps pour soi et avoir suffisamment de sommeil s'avèrent être les stratégies que les coordonnatrices mentionnent le plus souvent. La planification de son temps, la gestion par priorité, l'augmentation des heures de travail, avoir de la transparence, demander conseil, se fixer des règles d'horaire de travail, assister à des réunions d'information, prendre le temps de se former et la tenue d'un agenda sont également des stratégies personnelles utilisées dans le cadre du travail des coordonnatrices. Le tableau 5.1 présente la classification des stratégies utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992). On constate que les stratégies d'ajustement centrées sur le problème se situent uniquement au niveau du contrôle, alors que les stratégies de réactions émotives se situent au niveau de l'évitement. À ce propos, un questionnement persiste relativement à un possible lien de causalité entre la perspective féminine du rapport au travail présentée au chapitre quatre et l'utilisation de l'évitement en tant que stratégie d'ajustement de réaction émotive en raison de la volonté de ne pas déplaire à autrui, tel que mentionné par certaines coordonnatrices.

Tableau 5.1 : Classification des stratégies d'ajustement personnelles utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992)

	TYPE	CENTRÉE SUR LE PROBLÈME	RÉACTION ÉMOTIVE
PLAN COGNITIF	Contrôle :	<ul style="list-style-type: none"> • La planification de son temps • la gestion par priorité • se fixer des règles d'horaire 	
	Évitement :		
PLAN COMPORTEMENTAL	Contrôle :	<ul style="list-style-type: none"> • la tenue d'un agenda • discussion et échanges • augmentation des heures de travail • demander conseil • réunion d'information • transparence 	
	Évitement :		<ul style="list-style-type: none"> • faire du sport • passe-temps • temps pour soi • sommeil
	Social :	<ul style="list-style-type: none"> • discussion et échanges • demander conseil • réunion d'information 	<ul style="list-style-type: none"> • faire du sport • passe-temps
	Solitaire :	<ul style="list-style-type: none"> • la tenue d'un agenda • augmentation des heures de travail • se former 	<ul style="list-style-type: none"> • passe-temps • temps pour soi • sommeil

D'un point de vue organisationnel, c'est-à-dire en mobilisant des ressources du collège, les coordonnatrices en soins infirmiers partagent les tâches, utilisent un répertoire informatique commun pour la transmission d'information, travaillent en équipe, s'informent de ce qui se fait également dans les autres collèges et se réfèrent aux règlements du collège afin de diminuer les problématiques de rôle. Elles choisissent également de donner de la formation au personnel enseignant et de laboratoire. Cette stratégie leur permet de faire comprendre leur travail de coordination et ainsi expliquer le rôle de messenger qu'ils effectuent tant pour l'assemblée départementale que pour la direction du collège, faisant ainsi diminuer l'ambiguïté de rôle. Certaines coordonnatrices, avec l'assemblée départementale, se sont dotées d'une structure et de procédures pour l'animation des réunions : la coordonnatrice ne revêt plus le rôle d'animateur et d'informateur, mais seulement celui d'informateur. Un processus de consultation de l'assemblée départementale dans les dossiers importants permet également de camper le rôle de la coordonnatrice dans une perspective de gestion en collégialité plutôt que dans une perspective hiérarchique, diminuant ainsi la perception d'ambiguïté de rôle. En classifiant ces stratégies d'ajustement organisationnelles en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992) (tableau 5.2), on constate que celles-ci sont toutes centrées sur le problème et se situent davantage au plan comportemental par une prise en charge (contrôle) sociale, ce qui concorde avec un mode de gestion en collégialité.

Finalement, les coordonnatrices utilisent des stratégies de niveau politique, c'est-à-dire en utilisant les marges de manœuvres (Crozier et Friedberg, 1992) qui leur sont allouées lors de leurs interactions avec les autres personnes afin de diminuer la perception de problématiques de rôle. Par exemple, les coordonnatrices vérifient l'adhésion à certaines propositions auprès de personnes influentes dans le département avant de les amener au département. D'autres vont user de stratégies politiques en utilisant à leur avantage les règles du collège, en faisant des compromis avec la direction ou en invitant la directrice des études à répondre aux questions des

Tableau 5.2 : Classification des stratégies d'ajustement organisationnelles utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992)

	TYPE	CENTRÉE SUR LE PROBLÈME	RÉACTION ÉMOTIVE
PLAN COGNITIF	Contrôle :	<ul style="list-style-type: none"> • s'informent de ce qui se fait également dans les autres collèges • se réfèrent aux règlements du collègue 	
	Évitement :		
PLAN COMPORTEMENTAL	Contrôle :	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation répertoire commun • travail d'équipe • partage des tâches • donner de la formation • structure et procédures en réunion • processus de consultation 	
	Évitement :		
	Social :	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation répertoire commun • travail d'équipe • partage des tâches • donner de la formation • structure et procédures en réunion • processus de consultation 	
	Solitaire :		

enseignantes lors d'une réunion de l'assemblée départementale traitant d'un sujet épineux. En classant ces stratégies d'ajustement politiques en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992) (tableau 5.3), on constate que celles-ci sont toutes centrées sur le problème et se situent davantage dans le plan comportemental.

Tableau 5.3 : Classification des stratégies d'ajustement politiques utilisées par les coordonnatrices en fonction de la typologie de Latack et Havlovic (1992)

	TYPE	CENTRÉE SUR LE PROBLÈME	RÉACTION ÉMOTIVE
PLAN COGNITIF	Contrôle :	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de la réglementation 	
	Évitement :		
PLAN COMPORTEMENTAL	Contrôle :	<ul style="list-style-type: none"> • vérifier l'adhésion • faire des compromis 	
	Évitement :	<ul style="list-style-type: none"> • inviter la direction 	
	Social :	<ul style="list-style-type: none"> • vérifier l'adhésion • faire des compromis • inviter la direction 	
	Solitaire :		

En résumé, on constate que les stratégies d'ajustement personnelles sont plus nombreuses que celles de nature organisationnelle et politique regroupées. On note également que les stratégies d'ajustement organisationnelles sont principalement à l'initiative des coordonnatrices, ce qui laisse penser que le collège contribue peu à les aider à s'ajuster aux problématiques de rôle et investit peu de ressources en termes de soutien aux coordonnatrices. Cette situation reflète un malaise organisationnel, puisque la responsabilité de s'ajuster aux différentes problématiques de rôle repose presque exclusivement sur les épaules de chacune des coordonnatrices individuellement, alors que le problème semble vécu par l'ensemble des coordonnatrices présentement en fonction, du moins en soins infirmiers; ce qui devrait amener l'organisation à mettre en place une stratégie institutionnelle pour diminuer les problématiques de rôle et leurs impacts tant pour les personnes-cibles que pour l'organisation.

En plus des stratégies d'ajustement utilisées, les personnes rencontrées en entrevue ont énuméré plusieurs caractéristiques que doivent posséder les coordonnatrices pour être en mesure de bien réaliser leur fonction même si ces caractéristiques ne faisaient pas l'objet de la recherche initialement. Elles sont tout de même présentées ici en raison de l'apport supplémentaire qu'elles procurent à la compréhension de la résolution des problématiques de rôle.

5.2.3 Caractéristiques du système

Cette section se veut une discussion des données statistiques descriptives obtenue par l'analyse des verbatims et sert essentiellement à décrire les caractéristiques qui ont été le plus souvent citées pour répondre à la question : « Qu'est que la personne à la coordination doit avoir comme attitudes, aptitudes et habiletés pour être en mesure de bien effectuer son travail? ». Ainsi, la codification a fait ressortir 119 citations des verbatims en lien avec la perception des caractéristiques nécessaires pour exercer adéquatement la fonction de coordination. Il s'agit du code ayant la troisième fréquence la plus élevée pour l'ensemble des collègues. Les caractéristiques ayant été présentées par collègue au chapitre quatre, cette section en fait une synthèse essentiellement sous forme de tableaux : d'abord l'ensemble des caractéristiques personnelles sont regroupées, puis les caractéristiques interpersonnelles, et enfin les caractéristiques organisationnelles ; finalement un profil des caractéristiques que les coordonnatrices devraient posséder, selon le point de vue des différents acteurs, est suggéré.

Pour chacun des tableaux présentés, les colonnes « C1 » à « C5 » réfèrent à chaque collègue visité et indiquent si la caractéristique a été proposée par l'un ou l'autre des acteurs au sein du collègue ; la colonne « Total » réfère au nombre de collègues dans lesquels la caractéristique a été proposée. Les caractéristiques sont présentées d'abord en fonction du nombre décroissant de collègues dans lesquels on la retrouve, puis par ordre alphabétique.

Les caractéristiques personnelles sont les plus nombreuses (35) et portent essentiellement sur l'âge, le sexe, la formation initiale, l'estime de soi, les traits de personnalité, l'ancienneté et la formation continue (Loubès, 1997); le tableau 5.4 les expose pour chaque collègue (système), telles que proposées par les acteurs, soit la personne-cible et les constituants de l'épisode de rôle. On y constate que les notions relatives au sens de l'organisation, au don de soi, à l'ouverture d'esprit, à l'expertise et à la capacité d'adaptation démontrent la plus grande occurrence, faisant écho au besoin exprimé par les coordonnatrices d'être outillées pour gérer dans un contexte où l'exercice de leur rôle leur paraît parfois ambigu et conflictuel.

Tableau 5,4 : Répartition des caractéristiques personnelles selon les collègues

Caractéristiques personnelles	C1	C2	C3	C4	C5	Total
Bon sens de l'organisation	0	1	1	1	1	4
Implication émotionnelle / don de soi	1	1	0	1	1	4
Ouverture d'esprit	1	1	0	1	1	4
Expertise, compétence et expérience	1	0	0	1	1	3
Capacité d'adaptation	0	1	1	0	1	3
Capacité d'analyse / synthèse	0	0	1	1	1	3
Ne pas tout prendre personnel, peu susceptible	1	1	0	1	0	3
Patience	0	1	1	1	0	3
Rigueur, cohérence et minutie	1	1	0	0	1	3
Objectivité	1	0	0	0	1	2
Solidité	1	0	0	0	1	2
Humilité	1	0	0	1	0	2
Transparence	1	0	0	0	1	2
Calme	0	1	1	0	0	2
Confiance en soi	0	1	0	0	1	2
Crédibilité	0	1	0	1	0	2
Discernement	0	0	1	1	0	2
Entregent	1	0	1	0	0	2
Fermeté	1	1	0	0	0	2
Formation en gestion	0	0	1	0	1	2
Ne pas avoir peur de leur opinion	1	0	0	0	1	2
Passion	1	0	0	1	0	2
Bon caractère, bonne humeur	1	0	0	0	0	1
Accepter la critique	1	0	0	0	0	1
Capacité à faire abstraction du bruit	0	1	0	0	0	1
Capacité d'attention	0	0	1	0	0	1
Être convaincu qu'on peut changer les choses	0	0	0	1	0	1
Être polyvalent	0	0	1	0	0	1
Formation en finance	0	0	1	0	0	1
Ne pas avoir peur de travailler	1	0	0	0	0	1
Pouvoir évacuer le stress	1	0	0	0	0	1
Prendre sa place	0	0	0	0	1	1
Santé	0	0	0	0	1	1
Souplesse	1	0	0	0	0	1
Tolérance	0	1	0	0	0	1

Les caractéristiques interpersonnelles sont les deuxièmes plus nombreuses (29) et portent essentiellement sur la communication, la rétroaction, le comportement du leader et le fonctionnement du groupe (Loubès, 1997); le tableau 5.5 de la page suivante les expose pour chaque collègue (système), telles que proposées par les acteurs, soit la personne-cible et les constituants de l'épisode de rôle. On y constate que les notions relatives à l'écoute, aux valeurs de justice et d'équité, au leadership et à la communication figurent en tête de liste, manifestant un désir que les coordonnatrices possèdent des caractéristiques interpersonnelles qui réfèrent à la conception des organisations centrée sur les besoins humains, mais aussi à la perspective féminine de la perception du travail.

Les caractéristiques organisationnelles sont les moins nombreuses (21) et portent essentiellement sur le niveau hiérarchique, l'étendue de contrôle, l'étendue de subordination, la participation au processus décisionnel, la formalisation de la tâche, les caractéristiques de la tâche et la position frontalière des coordonnatrices Loubès (1997). Le tableau 5.6 les expose pour chaque collègue (système), telles que proposées par les acteurs, soit la personne-cible et les constituants de l'épisode de rôle. On y constate que les notions relatives à la disponibilité, à la présence sur place, à la connaissance du programme et aux habiletés de gestionnaire sont prépondérantes, concordant ainsi avec des attentes élevées à l'égard des coordonnatrices et la surcharge de travail mentionnées par les sujets.

Pour réaliser le profil des caractéristiques que devraient posséder les coordonnatrices, nous avons choisi arbitrairement de sélectionner les vingt-trois caractéristiques que l'on retrouvait dans au moins trois des cinq collèges visités. Parmi ces caractéristiques, nous avons de plus souligné celles qui avaient été mentionnées par au moins cinq acteurs dans l'ensemble des collèges; les cases ombragées dans le tableau 5.7 indiquent la présence de ce critère de sélection. Comme pour les tableaux précédents, les

Tableau 5.5 : Répartition des caractéristiques interpersonnelles selon les collègues

Caractéristiques interpersonnelles	C1	C2	C3	C4	C5	Total
Écoute	1	1	1	1	0	4
Justice / équité, impartialité	1	1	0	1	1	4
Leadership	1	1	1	1	0	4
Grande capacité à s'exprimer	1	1	1	1	0	4
Communication, se parler	1	1	0	0	1	3
Avoir du tact, de la diplomatie	0	0	1	1	1	3
Respect envers les autres	1	1	0	1	0	3
Capacité à gérer les conflits interpersonnels	0	1	1	0	1	3
Être capable de dire non / mettre des limites	0	1	0	1	1	3
Conciliation	0	1	0	1	0	2
Être un accompagnateur, un guide, une ressource	0	1	0	1	0	2
Pouvoir, habiletés d'influence	1	1	0	0	0	2
Connaître les gens	1	0	0	1	0	2
Créer des ponts	1	0	0	1	0	2
Être capable de négocier	1	0	0	0	1	2
Offrir de la reconnaissance	1	0	1	0	0	2
Confiance mutuelle	1	0	0	0	0	1
Faire équipe avec les autres	1	0	0	0	0	1
Harmonie	0	1	0	0	0	1
Aider les autres à se développer	1	0	0	0	0	1
Capacité à prévenir les conflits interpersonnels	0	0	1	0	0	1
Composer avec les gens qui entourent	1	0	0	0	0	1
Compréhension des situations, des besoins	0	1	0	0	0	1
Comprendre le point de vue des autres	0	1	0	0	0	1
Dialogue	0	1	0	0	0	1
Encourager les gens à bien faire le travail	1	0	0	0	0	1
Être un modèle	1	0	0	0	0	1
Médiation	0	1	0	0	0	1
Rassembler les gens autour d'une même décision	0	1	0	0	0	1

Tableau 5.6 : Répartition des caractéristiques organisationnelles selon les collègues

Caractéristiques organisationnelles	C1	C2	C3	C4	C5	Total
Disponibilité	1	1	1	1	1	5
Ne pas compter les heures	1	1	1	1	0	4
Bien connaître le programme	0	1	0	1	1	3
Grandes habiletés de gestionnaire	1	0	1	0	1	3
Présence sur place	1	1	0	0	1	3
Avoir une vision globale	0	0	1	0	1	2
Approche résultats	1	1	0	0	0	2
Connaître/gérer les priorités	1	0	1	0	0	2
Être conscient du rôle à jouer	0	0	1	1	0	2
Être là pour les bonnes raisons, pas pour se faire aimer en vue d'être réélue	1	0	1	0	0	2
Être souple dans le processus de décision	1	1	0	0	0	2
Faire des liens entre les différents dossiers	0	0	1	1	0	2
Volonté de maintenir ou restaurer l'harmonie	1	1	0	0	0	2
Planification	0	0	1	0	0	1
Capacité de coordination	0	1	0	0	0	1
Être capable d'aller chercher les ressources	1	0	0	0	0	1
Être défenseur des positions départementales	0	1	0	0	0	1
Être habile avec les chiffres	0	1	0	0	0	1
Faire le pont avec l'administration	0	1	0	0	0	1
Habiletés avec l'informatique	0	1	0	0	0	1
Signaler les écarts p/r aux normes	1	0	0	0	0	1

colonnes « C1 » à « C5 » réfèrent à chaque collège visité et indiquent si la caractéristique a été proposée par l'un ou l'autre des acteurs au sein du collège ; la colonne « Total » réfère au nombre de collèges dans lesquels la caractéristique a été proposée et s'ajoute la colonne « Nombre d'acteurs », qui réfère au nombre de sujets ayant proposé la caractéristique.

On constate dans le tableau 5.7 que les caractéristiques personnelles et interpersonnelles s'y retrouvent en nombre égal (9), mais que les caractéristiques interpersonnelles ont été proposées par un plus grand nombre d'acteurs, suggérant ainsi une importance plus marquée pour ces caractéristiques. Quant aux caractéristiques organisationnelles, une seule d'entre elles, la disponibilité, correspond aux deux critères de sélection ; il est à noter que l'ensemble des coordonnatrices avait proposé cette caractéristique.

Tableau 5.7 : Caractéristiques composant le profil des coordonnatrices

Caractéristiques	C1	C2	C3	C4	C5	Total	Nombre d'acteurs
personnelles							
Bon sens de l'organisation	0	1	1	1	1	4	5
Implication émotionnelle / don de soi	1	1	0	1	1	4	5
Ouverture d'esprit	1	1	0	1	1	4	4
Expertise, compétence et expérience	1	0	0	1	1	3	5
Capacité d'adaptation	0	1	1	0	1	3	4
Capacité d'analyse / synthèse	0	0	1	1	1	3	4
Ne pas tout prendre personnel, peu susceptible	1	1	0	1	0	3	3
Patience	0	1	1	1	0	3	3
Rigueur, cohérence et minutie	1	1	0	0	1	3	3
interpersonnelles							
Écoute	1	1	1	1	0	4	7
Justice / équité, impartialité	1	1	0	1	1	4	7
Leadership	1	1	1	1	0	4	7
Grande capacité à s'exprimer	1	1	1	1	0	4	5
Communication, se parler	1	1	0	0	1	3	5
Avoir du tact, de la diplomatie	0	0	1	1	1	3	4
Respect envers les autres	1	1	0	1	0	3	4
Capacité à gérer les conflits interpersonnels	0	1	1	0	1	3	3
Être capable de dire non / mettre des limites	0	1	0	1	1	3	3
organisationnelles							
Disponibilité	1	1	1	1	1	5	9
Ne pas compter les heures	1	1	1	1	0	4	4
Bien connaître le programme	0	1	0	1	1	3	3
Grandes habiletés de gestionnaire	1	0	1	0	1	3	3
Présence sur place	1	1	0	0	1	3	3

En établissant ce profil, nous croyons qu'il pourra servir de base de discussion pour la création d'un barème utilisable par les assemblées départementales afin d'analyser les candidatures des futures coordonnatrices. Ce profil pourrait même se transformer en

plan de formation pour les enseignantes qui aspirent à exercer la fonction de coordination et inciter les personnes qui possèdent déjà les caractéristiques suggérées à se présenter au poste de coordonnatrices.

5.3 PERSPECTIVES MANAGÉRIALES

Ce troisième temps présente une discussion des résultats en regard des concepts théoriques énoncés dans le chapitre deux en lien avec le mode de gestion, la conception des organisations et l'analyse stratégique. D'abord, une analyse quant au mode de gestion en collégialité (Blais 2008; Koffi, 1998) dans les départements est réalisée en l'imbriquant dans une conception des organisations centrées sur les besoins humains (Brassard, 1996). Cette analyse met en évidence certaines incompatibilités dans l'application de ces deux concepts. Par la suite, l'analyse stratégique et systémique (Crozier et Friedberg, 1992) des relations au sein du département apporte un éclairage sur le processus départemental de diffusion des rôles.

5.3.1 Conception de l'organisation et mode de gestion

Lorsque les directrices des études, les coordonnatrices, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire ont été interviewées au sujet de la structure hiérarchique et du fonctionnement en collégialité, elles ont apportés de nombreuses réponses : en effet, la codification a fait ressortir 120 citations des verbatims quant au mode de fonctionnement, pour l'ensemble des collègues, représentant le code ayant la deuxième fréquence la plus élevée.

Les résultats présentés au chapitre quatre ont mis en évidence des différences notables quant aux perceptions de la structure hiérarchique des départements, et ce dans l'ensemble des collègues visités. Ces différences de perception sont interprétées comme étant le reflet du manque de définition du rôle menant à l'ambiguïté de rôle devant être corrigé par un processus de diffusion du rôle des coordonnatrices à l'ensemble du personnel du département et intégré à la culture organisationnelle.

On constate une difficulté d'exécuter une gestion en collégialité tout en ayant une conception de l'organisation fondée sur les besoins humains qui pourrait s'expliquer par certains référents théoriques que les coordonnatrices, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire ont reçus durant leur formation initiale, ainsi que par certains modes de gestion expérimentés dans les emplois antérieurs.

Au niveau de la formation initiale, beaucoup de membres du personnel des départements de soins infirmiers ont reçu une formation infirmière axée sur les besoins humains à partir des modèles conceptuels de Maslow et d'Henderson, avec une obligation de moyens dans leur pratique professionnelle d'infirmière. Cette formation reçue concorde avec les éléments théoriques de la conception des organisations centrées sur les besoins humains (CBH) : les infirmières doivent produire un service pour améliorer la santé de leurs patients (buts), dans un cadre formel réglementé plus imposant que le fonctionnement informel de l'organisation, et en utilisant les ressources technologiques, matérielles et humaines mises à leur disposition (intrants). L'intégration et l'application à long terme de cette conception, par les infirmières qui deviennent des enseignantes, peut laisser supposer qu'elle demeure encore au cœur de leurs interventions et relations faisant en sorte qu'elle prévaut encore dans les départements de soins infirmiers visités.

Au niveau des modes de gestion expérimentés antérieurement, les coordonnatrices, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire ont pratiquement toutes travaillé en centre hospitalier, de quelques mois à plusieurs années, avant d'enseigner au collège. Durant cette période, elles ont expérimenté un mode de gestion strictement hiérarchique, qu'elles perçoivent toujours une fois à l'emploi du collège, car le mode de gestion en collégialité ne leur est pas expliqué. Certaines coordonnatrices ont même occupé des postes de gestion (hiérarchiques) en milieu hospitalier et reprennent sensiblement ce même mode de gestion une fois à la coordination. D'ailleurs, ces mêmes coordonnatrices utilisent davantage un style de gestion autocratique avec leurs

collègues enseignantes ce qui fait en sorte que l'ambiguïté et le conflit de rôle sont moins perceptibles. Une plus grande majorité du personnel adopte la même représentation de la structure hiérarchique, laquelle concorde habituellement avec la structure effective. Dans les autres collèges, les écarts de représentation de la structure hiérarchique sont plus importants et l'ambiguïté de rôle y est davantage présente.

Le fonctionnement en collégialité au sein des départements de soins infirmiers propose un mode de gestion difficile à arrimer avec une conception centrée sur les besoins humains car contrairement aux appariements faits au chapitre deux entre les éléments de la définition de la collégialité proposée par Koffi (1998 58) et ceux de la convention collective des enseignants des collèges, les résultats présentés au chapitre quatre suggèrent que le partage du pouvoir, élément central que l'on devrait retrouver dans la gestion en collégialité, est peu présent dans les départements de soins infirmiers. En effet, soit les coordonnatrices réalisent la majorité des tâches dévolues à l'assemblée départementale, soit les coordonnatrices utilisent un style de gestion autocratique, soit l'assemblée départementale demande une reddition de compte si importante aux coordonnatrices qu'il n'est pas possible d'avoir une réelle délégation du pouvoir. Cette difficulté d'arrimer la conception de l'organisation et le mode de gestion fait en sorte d'accentuer l'ambiguïté de rôle des coordonnatrices, puisque celles-ci ne peuvent s'appuyer sur des modèles conceptuels cohérents pour l'exercice de leur rôle. Ainsi nous supposons qu'une meilleure cohérence entre la conception de l'organisation et le mode de gestion devrait s'exercer au sein des départements de soins infirmiers.

Un regard porté sur les relations entre les coordonnatrices, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire, sous forme d'une analyse stratégique et systémique, permet d'explorer d'autres pistes de réflexion concernant l'ambiguïté et le conflit de rôle vécus dans les départements de soins infirmiers.

5.3.2 Une analyse stratégique et systémique du département

L'analyse stratégique à partir du modèle de Crozier et Friedberg (1992) propose de regarder les différentes relations entre les différents acteurs d'un système. Dans le cas de cette recherche, l'assemblée départementale et de la direction des études forment le système étudié, alors que les acteurs sont les coordonnatrices, les enseignantes, les techniciennes de laboratoire et les directrices des études au sein d'un même collège. D'abord l'analyse stratégique, puis l'analyse systémique, sont brièvement abordées.

Dans l'analyse stratégique, Crozier et Friedberg (1992) suggèrent que : (a) les acteurs ont chacun leur stratégie et (b) qu'ils doivent connaître les stratégies des autres acteurs pour reconstituer « le jeu », (c) qu'ils doivent atteindre leur but personnel, tout en (d) visant le but commun, (e) dans les limites de la coopération et (f) de leur marge de manœuvre. Dans les départements de soins infirmiers visités, l'analyse stratégique se traduit par : (a) une méconnaissance ou une idée fautive par les acteurs de leur propre rôle dans le fonctionnement départemental, principalement les coordonnatrices, les enseignantes et les techniciennes de laboratoire, et (b) une méconnaissance du rôle et des stratégies utilisées par les différents acteurs, principalement les enseignantes et les techniciennes de laboratoire. De plus, (c) les buts personnels des différents acteurs relèvent principalement de besoins et de confort personnels (obtenir le plus d'allocation de tâche possible, obtenir leur milieu de stage habituel, avec un horaire de jour seulement), alors que (d) les buts communs sont peu nombreux et sont orientés vers un climat de travail sain et agréable plutôt que de porter sur la réussite des étudiantes, comme il devrait en être le cas en raison de la mission des collèges. Certaines coordonnatrices vont jusqu'à dire que l'assemblée départementale n'a pas de but commun et que chacune « tire la couverture ». Quant aux (e) limites de la coopération, les enseignantes, particulièrement celles nouvellement embauchées, aimeraient entretenir une meilleure coopération avec les autres enseignantes, un plus grand partage des plans de cours et des notes de cours et obtenir un meilleur accompagnement de la

part des coordonnatrices. En ce qui a trait à (f) la marge de manœuvre des coordonnatrices, il semblerait qu'elle soit plutôt limitée au niveau du style de gestion, en raison de l'absence de lien d'autorité avec les enseignantes et les techniciennes de laboratoire, et qu'elle soit limitée au niveau de l'horaire, en raison du taux de présence élevé qu'elles doivent fournir au collègue. Par contre, la marge de manœuvre des coordonnatrices est moins limitée au niveau de leur rôle, puisque l'ambiguïté de rôle perçue au sein du département leur donne cette marge de manœuvre : si le rôle n'est pas défini, il permet aux coordonnatrices de travailler en priorité les dossiers qu'elles désirent traiter.

Dans l'analyse systémique, Crozier et Friedberg (1992) proposent d'analyser les liens de causalité en interdépendance les uns avec les autres. Ce processus d'analyse nous ramène aux relations entre l'ambiguïté de rôle, le conflit de rôle et la surcharge de rôle, qui semblent s'agencer avec des liens de causalité où la perception d'ambiguïté de rôle par plusieurs acteurs amène des attentes différentes à l'égard de la personne-cible. Plus ces attentes sont nombreuses, plus elles risquent de présenter certaines incompatibilités, causant ainsi le conflit de rôle. La personne-cible qui perçoit le conflit peut tenter d'éviter cette problématique de rôle ou encore tenter d'en prendre le contrôle : si la prise de contrôle est la stratégie d'ajustement retenue, elle exige alors la réalisation d'un plus grand nombre de tâches — et de rôles — pour parvenir à combler les différentes attentes causant, par le fait même, une surcharge de rôle.

5.4 PROSPECTIVES

Ce quatrième et dernier temps propose une prospective de cette recherche : d'abord une présentation des pistes de solution proposées pour pallier aux problématiques de rôle est faite, ensuite des limites d'interprétation des résultats sont exposées et finalement des pistes de recherches futures sont énoncées.

5.4.1 Des pistes solutions proposées

À partir des résultats présentés et des analyses réalisées, nous constatons que certaines pistes de solution pourraient être avancées. Considérant que nos constats conduisent au fait que l'ambiguïté de rôle serait la source principale des problématiques de rôle, nos solutions portent davantage sur celle-ci.

Afin de diminuer l'ambiguïté de rôle, nous proposons d'offrir de la formation aux coordonnatrices puisque, lors du passage de l'enseignement vers la coordination, cette formation semble inexistante. La majorité d'entre elles se sont fait transférer les dossiers de la coordonnatrice précédente, lors d'une rencontre variant de quelques minutes à quelques heures et elles ont, pour la plupart, été rencontrées par la directrice des études, plus ou moins tôt dans leur mandat, pour recevoir les attentes de la direction ainsi qu'une brève description de leur rôle en lien avec la convention collective. La totalité des coordonnatrices en soins infirmiers rencontrées affirment n'avoir reçu aucune formation organisée par le collège afin de les outiller dans leur nouveau rôle. *A posteriori*, maintenant qu'elles exercent le rôle, elles mentionnent ressentir des besoins de formation en lien avec les compétences relationnelles, la gestion des conflits, la communication, la gestion du stress et les aspects techniques de leur tâche. Elles aimeraient également recevoir de la formation au sujet de la distinction entre l'accompagnement, la supervision et la gestion, afin d'être en mesure d'accompagner les enseignantes dans leur rôle pédagogique, ainsi que de diriger le personnel technique, de la façon la plus adéquate.

Une fois les coordonnatrices conscientes et possédant une compréhension claire de leur rôle, il importe selon nous d'établir une vision commune, au sein de chacun des collèges, du rôle des coordonnatrices dans les départements, mais aussi de la conception de l'organisation et de son mode de gestion. En ce sens, l'utilisation de la fenêtre de Johari (Luft et Ingham, 1961) pourrait permettre à chacune des personnes du département d'augmenter sa connaissance du rôle des coordonnatrices par

l'explicitation du rôle et par la rétroaction qu'elles peuvent donner quant à leur vision de ce même rôle.

Par la suite, la mise en place d'un processus de diffusion du rôle des coordonnatrices est proposée, de sorte qu'un plus grand nombre de personnes connaissent une plus grande partie du rôle des coordonnatrices. Ce processus doit s'intégrer à la culture organisationnelle dans le département, afin que la connaissance du rôle des coordonnatrices puisse subsister malgré les mouvements de personnel. Nous estimons que la diffusion du rôle aurait un impact sur la diminution d'ambiguïté de rôle, mais aussi sur la diminution d'attentes de nature contradictoire à l'égard des coordonnatrices et contribuerait, par conséquent, à atténuer les conflits de rôle.

Pour contrer la surcharge de rôle, nous proposons que les collègues mettent en place des stratégies organisationnelles permettant aux coordonnatrices d'être en mesure de réaliser leurs tâches dans le temps prescrit par la convention collective, que ce soit par une modification de la structure, un ajustement des ressources — tant humaines que financières — et en offrant de la formation continue aux coordonnatrices sur les méthodes de gestion.

Finalement, nous estimons que l'utilisation d'un profil des caractéristiques que devrait posséder une coordonnatrice, élaboré à la suite d'une discussion départementale qui prendrait en compte les perceptions des acteurs impliqués ainsi que les éléments prescriptifs de la convention collective, pourrait permettre aux assemblées départementales d'élire les personnes les plus susceptibles de bien exercer la fonction de coordination en fonction des orientations départementales.

Ces pistes de solutions proposées demandent toutefois de prendre en compte certaines limites d'interprétation.

5.4.2 Des limites d'interprétation

Comme dans toute recherche, nous retrouvons à l'intérieur de la nôtre des limites à l'interprétation des résultats. D'abord, bien que nous ayons mentionné la culture organisationnelle à quelques reprises dans notre interprétation, celle-ci n'a pas fait l'objet d'une investigation approfondie et pourrait avoir un impact plus important sur les problématiques de rôle.

Au niveau de la surcharge de rôle, il est à noter que la collecte des données a été réalisée au moment où se tenait un mouvement de grève étudiante dans une majorité de collèges, mais les cours et stages de soins infirmiers avaient tout de même lieu à la suite d'ententes entre les associations étudiantes et la direction des collèges. Cette situation a apporté un surplus de travail aux coordonnatrices, notamment au niveau de l'augmentation du nombre de communications avec la direction du collège. La majorité des coordonnatrices ont mentionné être conscientes de ce surplus de travail, tout en spécifiant que leur tâche demeure toujours très lourde.

Puisque notre étude visait d'abord à étudier la perception des problématiques de rôles, les hypothèses émises quant aux liens de causalité entre chacune d'elles auraient besoin d'être vérifiées empiriquement.

Finalement, le profil des caractéristiques des coordonnatrices proposé aurait également besoin d'être validé auprès des acteurs de cette recherche, dans le but d'assurer leur adhésion aux caractéristiques retenues, et nécessiterait ensuite d'être validé auprès d'un plus grand nombre de personnes du milieu collégial, afin de déterminer si le profil dégagé correspond aux besoins des différentes assemblées départementales de l'ensemble des collèges et à la tâche réelle, tout en tenant compte du caractère prescriptif de la convention collective.

Ces limites d'interprétation permettent d'élaborer des pistes pour des recherches futures.

5.4.3 Des pistes de recherche

Nous estimons qu'il serait approprié, pour approfondir davantage le phénomène des problématiques de rôle dans les collèges, de réaliser des études portant sur ces sujets :

- Analyse des relations causales entre les différentes problématiques de rôle au sein d'une assemblée départementale d'un collège.
- Analyse des impacts des problématiques de rôle sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial.
- Validation d'un profil de caractéristiques — ou de compétence — pour les coordonnateurs dans les départements d'un collège.

Nous estimons également que ces études pourraient être réalisées dans d'autres milieux, notamment en enseignement supérieur universitaire, où se retrouve un mode de gestion par les pairs, permettant ainsi d'étendre la compréhension des problématiques de rôle.

CONCLUSION

Pour conclure cette recherche, trois parties sont proposées : d'abord, nous rappelons les objectifs de la recherche, ainsi que les résultats sommaires qui en découlent, puis nous présentons d'autres constats qui ont émané des sujets et finalement, nous résumons les apports qui résultent de cette recherche. Comme cela est le cas dans la présentation et la discussion des résultats, ainsi que pratique courante dans les ouvrages touchant les soins infirmiers, les résultats sont féminisés.

Dans cette première partie, nous rappelons que la présente recherche avait pour objectifs de

1. décrire les éléments constitutifs, formels et informels, du rôle des coordonnateurs en soins infirmiers et des problématiques qui en découlent en fonction de l'écart (s'il y a lieu) entre les rôles / fonctions / tâches actuelles perçues par les coordonnateurs et les attentes des acteurs impliqués (directeurs des études, enseignants en soins infirmiers et techniciens de laboratoire);
2. décrire (s'il y a lieu) les impacts des problématiques de rôle pour les coordonnateurs en soins infirmiers;
3. décrire (s'il y a lieu) les stratégies d'ajustement utilisées par les coordonnateurs en soins infirmiers;
4. décrire les processus de managériaux utilisés par les coordonnateurs en soins infirmiers dans l'exercice de leur rôle.

Nous considérons qu'en regard du premier objectif, le rôle des coordonnateurs en soins infirmiers a été décrit et comparé par l'analyse des perceptions qu'ils ont de leur rôle et les attentes qui leur sont transmises par les divers constituants de la constellation de rôle. Nous remarquons que des écarts importants entre ces perceptions et ces attentes créent des problématiques de rôle, notamment de l'ambiguïté de rôle, du conflit de rôle et de la surcharge de rôle et que la présence de ces problématiques de rôle, constatée par la majorité des sujets rencontrés, occasionne des impacts pour les coordonnateurs.

En regard du second objectif, les impacts dus aux problématiques de rôle qui ont été relevés touchent les coordonnatrices au niveau personnel : fatigue, troubles du sommeil, tracas fréquents, difficultés de concilier les horaires de travail et familiaux, mais aussi au niveau professionnel en termes de surcharge de travail, de stress, de conflits interpersonnels et d'insatisfaction au travail. En contrepartie, nous n'avons constaté que peu d'impacts pour l'organisation, puisque les coordonnateurs utilisent de nombreuses stratégies d'ajustement pour contrer ces problématiques de rôle.

Ainsi, en regard du troisième objectif, nous avons remarqué que les coordonnatrices utilisent des stratégies d'ajustement davantage personnelles qu'organisationnelles, qu'elles sont centrées davantage sur le problème que sur les émotions et qu'elles se situent davantage dans une perspective de contrôle plutôt que d'évitement.

Finalement, en regard du quatrième et dernier objectif, nous avons constaté une difficulté pour les coordonnatrices d'exercer un mode de gestion en collégialité en présence de personnes qui ont une conception de l'organisation centrée sur les besoins humains puisqu'il existe une certaine incompatibilité au niveau du partage du pouvoir en ce sens que lorsque chacun possède une partie du pouvoir, chacun tente de combler ses propres besoins, sans nécessairement tenter de satisfaire les besoins d'autrui.

Dans cette deuxième partie, nous résumons les constats élaborés en plus de ces résultats associés aux objectifs. Les données provenant des sujets nous ont permis de constater que les caractéristiques du système ont une incidence sur la capacité des coordonnatrices à utiliser les stratégies d'ajustement pour contrer les problématiques rencontrées. À partir de ces caractéristiques, nous avons bâti un profil qui pourrait aider les assemblées départementales à choisir la meilleure personne pour les représenter en fonction de leur besoins mais aussi contribuer à élaborer un programme de formation pour les coordonnatrices.

Les coordonnatrices ont manifesté un besoin de formation quant à la définition de leur rôle, l'exercice de leur rôle et la gestion de conflits. Nous avons également constaté un besoin de diffuser le rôle des coordonnatrices au sein du département afin de créer une vision commune.

Cette troisième et dernière partie expose les apports de cette recherche se situant au niveau d'une meilleure compréhension du rôle et des problématiques de rôle que vivent les coordonnatrices en soins infirmiers dans les cégeps. De plus, une meilleure compréhension des impacts pour les coordonnatrices et pour l'organisation a été amenée et certaines stratégies déjà mises en place ont été dévoilées. L'élaboration d'un profil de caractéristiques pour les coordonnatrices, de même que des pistes de formation, viennent élargir le corpus de connaissance sur le sujet et proposer des pistes de recherche pour poursuivre le développement des connaissances en cette matière.

APPENDICE A :

LE DÉPARTEMENT

Extrait du Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC (2008)***Le rôle fondamental du département***

Le département est le premier lieu d'appartenance des enseignantes et des enseignants qui sont ainsi regroupés en fonction de leur discipline. Il est aussi le lieu où convergent diverses demandes et activités lorsque celles-ci sont liées à l'enseignement d'une discipline. Il constitue, pour les enseignantes et les enseignants, un lieu d'échanges et de concertation, d'analyse et de création qui concerne notamment :

- ◆ les savoirs et les contenus disciplinaires, le matériel pédagogique disponible ou à développer, les méthodes et approches pédagogiques les plus appropriées à leur discipline et les modalités d'évaluation;
- ◆ l'apport particulier de leur discipline à l'intérieur des programmes offerts par le Collège;
- ◆ la qualité de l'enseignement de leur discipline;
- ◆ les stratégies d'encadrement des étudiantes et des étudiants ou toute autre mesure d'aide à la réussite notamment les centres d'aide;
- ◆ l'utilisation et le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), entre autres, dans leur application à l'enseignement;
- ◆ les activités pédagogiques incluant les charges d'enseignement et les activités relatives à la reconnaissance du temps de travail ou aux services professionnels rendus;
- ◆ la supervision fonctionnelle du personnel technique affecté à leur discipline;
- ◆ les besoins de perfectionnement;
- ◆ le budget attribué au département;
- ◆ la désignation de la coordonnatrice ou du coordonnateur du département et, le cas échéant, des personnes chargées d'activités spécifiques;
- ◆ la désignation des enseignantes et des enseignants aux comités de programme auxquels leur discipline participe;
- ◆ la désignation, le cas échéant, des enseignantes et des enseignants à tout autre comité auquel le département est appelé à participer;

- ♦ la sélection et l'assistance professionnelle du nouveau personnel enseignant en facilitant leur intégration professionnelle;
- ♦ les politiques institutionnelles qui concernent le département.

Le mode de fonctionnement du département et sa coordination

Le « collectif » que constitue le département se caractérise par un mode de fonctionnement fondé sur la participation de chacun de ses membres, sur le recours au travail d'équipe et sur des mécanismes de prise de décision axés sur la concertation. À cet égard, il appartient à chaque département de définir ses règles de fonctionnement. Chaque département est coordonné par une enseignante ou un enseignant, élu par ses pairs. Le département peut, le cas échéant, désigner d'autres enseignantes et enseignants chargés d'activités spécifiques ou particulières. La fonction de coordination départementale est attribuée annuellement. La coordination départementale s'exerce en s'appuyant sur le travail en collégialité et implique la « coordination des efforts » ((Dion, 1990 135) de tous les membres du département. Il relève aussi de la coordination d'assumer certaines tâches administratives inhérentes à la vie départementale et de rendre compte de certaines activités départementales.

LES ACTIVITÉS DÉPARTEMENTALES ET LEUR COORDINATION

Les activités départementales se divisent en deux catégories :

- celles liées à l'enseignement d'une discipline en complémentarité avec les travaux des comités de programme et, le cas échéant, de la Table de concertation ou du Comité de la formation générale pour la formation générale commune;
- celles liées à la gestion pédagogique incluant la sélection et l'assistance professionnelle du nouveau personnel enseignant.

Activités départementales liées à l'enseignement d'une discipline

Quel que soit le processus décisionnel mis en place dans chacun des collèges et sans égard au type de formation à laquelle sa discipline se rattache, formation générale ou spécifique, chaque enseignante ou enseignant, sur une base individuelle et collective, intervient, à l'intérieur de son département, à chacune des étapes dans le processus entourant la gestion locale d'un programme en complémentarité avec les comités de programme et, le cas échéant, avec la *Table de concertation* ou le *Comité de la formation générale*. (CSE, 1997, p. 39)

Les activités assumées par les membres du département s'étalent tout au long du processus et sont conduites à la suite et de concert avec les travaux du comité de programme auquel leur discipline participe. Le personnel enseignant d'un même département peut participer à plus d'un comité de programme. Ces activités impliquent

des échanges systématiques avec d'autres collègues principalement à l'intérieur du département dont les avis et documents produits, à défaut d'unanimité, reposent généralement sur un large consensus.

Les activités départementales liées au programme supposent, pour chaque enseignante et enseignant, une démarche individuelle préalable de lecture, d'appropriation de la documentation et de réflexion quant à l'apport de sa discipline et, le cas échéant, des rencontres avec des enseignantes et des enseignants du programme auquel sa discipline contribue. Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant participe aux divers travaux et activités réalisés à l'intérieur de son département, à savoir :

- ◆ assister et participer aux différentes réunions visant à partager sa compréhension d'un programme;
- ◆ donner son avis sur :
 - l'association de sa discipline à un ou à des objectifs d'un programme (compétence), le logigramme et les grands contenus d'un programme;
 - le profil de sortie et la grille de cours préparés par un comité de programme;
- ◆ participer à la mise en œuvre de l'épreuve synthèse d'un programme;
- ◆ proposer et concevoir des activités d'apprentissage liées à sa discipline;
- ◆ préparer, individuellement ou en groupe, un projet de plan cadre pour les cours de sa discipline ou de sa spécialité (sommaire des contenus disciplinaires et remarques générales sur les orientations du cours, les méthodes pédagogiques et l'évaluation des apprentissages);
- ◆ donner son avis sur les équivalences et les substitutions en fonction des compétences requises pour un programme;
- ◆ donner son avis sur l'organisation d'un programme à chacune des années d'implantation;
- ◆ donner son avis sur les indicateurs des taux de réussite liés à sa discipline et proposer des mesures d'aide et d'encadrement;
- ◆ prendre connaissance du devis d'évaluation d'un programme et faire des recommandations;

- ◆ participer, au moment de l'évaluation, à la collecte d'information (questionnaires à remplir, participation à un « focus group », autoévaluation des instruments d'apprentissage, etc.) et donner son avis sur les analyses effectuées par un comité de programme;
- ◆ participer à l'élaboration du plan d'action d'un programme, et suggérer des actions pour remédier aux lacunes relevées au moment de l'évaluation;
- ◆ donner son avis sur les rapports préliminaires et sur le rapport final d'évaluation.

À l'exclusion des activités relatives au logigramme et aux grands contenus d'un programme, à la grille de cours, à l'organisation d'un programme à chacune des années d'implantation et à la mise en œuvre de l'épreuve synthèse d'un programme, les activités départementales liées à la formation générale commune sont semblables à celles liées à un programme en faisant les adaptations nécessaires.

En somme, dans le réseau collégial, l'ensemble des activités découlant de l'approche-programme confirme une pratique de la profession enseignante, axée sur le travail d'équipe et la concertation. Cela requiert des échanges entre les enseignantes et les enseignants d'un même département pour répondre aux différentes consultations, donner des avis et prendre position par la recherche d'un consensus tout au long du processus entourant la gestion locale des programmes.

Certains collèges offrent au personnel enseignant la possibilité de s'inscrire au module d'insertion professionnelle à l'enseignement collégial (MIPEC) offert par PERFORMA.

Activités liées à la gestion pédagogique

Les activités départementales liées à la gestion pédagogique sont exercées principalement sur une base collective, c'est-à-dire par une partie ou par la totalité des membres du département, selon la nature de l'activité, la taille du département et les pratiques développées par celui-ci pour chacune de ces activités :

- ◆ définir ses règles de régie interne et former des comités, s'il y a lieu;
- ◆ désigner la coordonnatrice ou le coordonnateur du département, les enseignantes et les enseignants appelés à siéger aux comités de programme et les personnes appelées à participer au comité de révision de notes et aux comités formés par le département;
- ◆ désigner, le cas échéant, les personnes appelées à participer à des comités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et en informer le Collège;
- ◆ répartir et pondérer les activités pédagogiques incluant les charges d'enseignement, en fonction des ressources allouées, et les activités relatives à la reconnaissance du temps de travail ou aux services professionnels rendus;
- ◆ recommander au Collège des choix de cours complémentaires;
- ◆ recommander au Collège les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales;
- ◆ recommander au Collège, s'il y a lieu, des conditions particulières d'admission des étudiantes et des étudiants dans le cadre des conditions générales établies par le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC);
- ◆ participer à la reconnaissance des acquis expérientiels et donner son avis sur les équivalences de cours lorsqu'une étudiante ou un étudiant change de programme dans son collège ou à l'occasion d'un changement de collège;
- ◆ définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable;

- ◆ participer à l'élaboration de plans de cours et donner son avis sur les plans de cours préparés par les membres du département;
- ◆ rechercher et mettre en place des stratégies d'encadrement afin d'améliorer la réussite des étudiantes et des étudiants en tenant compte du plan institutionnel de réussite;
- ◆ soumettre au Collège des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement;
- ◆ participer à la sélection du personnel enseignant à l'enseignement régulier et, le cas échéant, à celle du personnel enseignant de la formation continue, selon le mécanisme en vigueur dans le Collège;
- ◆ assurer l'assistance professionnelle aux nouveaux membres du personnel enseignant en leur fournissant un soutien adéquat et en facilitant leur intégration professionnelle dans les activités liées :
 - ◆ à l'enseignement de leur discipline (préparation, prestation, encadrement et évaluation),
 - ◆ au programme auquel leur discipline participe, à la vie départementale (les manières de faire, les orientations et les règles du département) et à la vie interne du collège (structure organisationnelle, politiques, etc.);
 - ◆ donner son avis sur les projets de recyclage dans le cas des recyclages vers un poste réservé;
 - ◆ échanger sur les besoins de perfectionnement du personnel enseignant du département et faire des recommandations au comité de perfectionnement quant aux demandes déposées par le personnel enseignant;
 - ◆ proposer et organiser des activités collectives de formation et de perfectionnement;
 - ◆ sélectionner des milieux de stages et assumer, en concertation, l'organisation pratique des stages; cette dernière activité pouvant être réalisée, selon le volume des stages, par une enseignante ou un enseignant qui agit alors à titre de responsable des stages;
- ◆ organiser des stages à l'étranger;

- ◆ analyser les besoins en ressources humaines, matérielles et technologiques et faire des recommandations quant à l'embauche du personnel de soutien ou à l'achat de matériel;
- ◆ participer à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;
- ◆ participer aux consultations sur les différentes politiques institutionnelles qui concernent le département;
- ◆ élaborer et tenir à jour la page Web du département;
- ◆ recommander une politique visant à faire profiter la région des ressources départementales;
- ◆ élaborer un plan de travail annuel et contribuer à sa réalisation;
- ◆ faire un rapport annuel des activités départementales.

APPENDICE B :

LA COORDINATION

Extrait du Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC (2008) —

Activités liées à la coordination départementale

Le rôle de la coordonnatrice ou du coordonnateur entraîne un certain nombre de tâches spécifiques. Elles concernent la régie interne du département; la pédagogie; le budget et les ressources matérielles; les relations avec les étudiantes et les étudiants, les pairs, les autres instances auxquelles le département contribue, le personnel professionnel et technique, la direction du collège et des organismes externes.

Principalement, la coordonnatrice ou le coordonnateur rend compte au Collège de la répartition et de la pondération des activités pédagogiques entre les membres du département, de la définition des objectifs, de l'application des méthodes pédagogiques, de l'établissement des modes d'évaluation de chacun des cours; du fait que soient donnés tous les cours et d'en assurer la qualité et le contenu; de l'élaboration des prévisions budgétaires; de l'étude, de l'établissement et du maintien, s'il y a lieu, de relations appropriées avec des établissements, des organismes et des entreprises compte tenu des moyens mis à sa disposition par le Collège; de la formation du comité de révision de notes habilité à modifier, s'il y a lieu, la note finale; du plan de travail et du rapport annuels des activités du département. La personne qui occupe la fonction de coordination dispose d'une libération.

Dans le cadre des activités liées à la régie interne, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ◆ voit à la tenue des assemblées départementales : convocation, ordre du jour, animation, reproduction de documents, compte rendu, suivi des sous-comités du département, tenue des archives, etc.;
- ◆ voit au développement et au maintien des politiques départementales;
- ◆ prépare un projet de répartition des charges d'enseignement et s'assure de la répartition des activités relatives à la reconnaissance du temps de travail et aux services professionnels rendus;
- ◆ facilite la circulation de l'information et la communication entre les membres du département;
- ◆ achemine des demandes à différentes instances du collège ou à des organismes extérieurs;
- ◆ donne suite aux diverses demandes adressées au département en provenance des étudiantes et des étudiants, des autres instances auxquelles le département contribue, des individus ou des organismes extérieurs.

Dans le cadre des activités liées à la pédagogie, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ◆ effectue diverses activités relatives à l'accueil et à l'intégration des étudiantes et des étudiants;
- ◆ voit à ce que les plans de cours soient adoptés et au bon fonctionnement du comité de révision de notes;
- ◆ effectue le suivi nécessaire pour que l'ensemble des opérations liées à la prestation des cours, aux modalités d'évaluation, aux besoins en locaux et en équipements, aux horaires, aux stages, etc. puisse se dérouler;
- ◆ participe à la mise en place d'activités d'aide à la réussite, dont le suivi de l'évolution des données statistiques, les démarches auprès des étudiantes et des étudiants et la bonne marche du centre d'aide;
- ◆ participe aux opérations relatives à la gestion des plaintes exprimées par les étudiantes et les étudiants.

Dans le cadre des activités liées au budget et aux ressources matérielles, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ◆ participe aux prévisions budgétaires;
- ◆ administre les budgets de fonctionnement et d'investissement du département;
- ◆ recommande l'achat de matériel pédagogique et didactique (livres, revues, DVD, etc.) et procède, en l'absence de personnel technique, aux requêtes d'achat;
- ◆ participe aux projets de rénovation, à la détermination des besoins des locaux spécialisés ou encore à l'organisation matérielle des laboratoires.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec les pairs, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ◆ s'assure que les enseignantes et les enseignants qui éprouvent des difficultés reçoivent une assistance;

- ♦ planifie l'insertion professionnelle des personnes nouvellement engagées, les accueille et leur assure une assistance;
- ♦ participe à la gestion des suppléances.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le personnel professionnel et technique, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ♦ analyse des dossiers d'étudiantes et d'étudiants en vue de suivis particuliers en collaboration avec le personnel professionnel;
- ♦ participe à la sélection et assure la supervision fonctionnelle du personnel technique;
- ♦ planifie l'organisation des laboratoires avec le personnel technique.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le collège, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ♦ participe, le cas échéant, à l'assemblée des coordonnatrices et des coordonnateurs;
- ♦ participe au règlement des problèmes d'horaire, de locaux, d'équipements, de transmission de notes, etc.;
- ♦ participe à des activités de promotion de la discipline, du programme ou du collège et en organise;
- ♦ assure le suivi d'activités départementales auprès de la direction des études.

Dans le cadre des activités liées à des organismes externes, la coordonnatrice ou le coordonnateur :

- ♦ dans le secteur technique, entretient des contacts avec les employeurs pour le placement des étudiantes et des étudiants;
- ♦ rencontre des représentantes et des représentants de maisons d'édition, d'entreprises, d'associations professionnelles; des collègues d'autres collèges, etc.

APPENDICE C :

LISTE DES ORGANIGRAMMES DES COLLÈGES CONSULTÉS

Les organigrammes des collèges suivants ont été consultés en ligne sur le site Internet respectif de chacun des collèges à la fin du mois de février 2010. Ces organigrammes font état de :

- ◆ La présence du coordonnateur départemental dans l'organigramme.
- ◆ La mention de la présence des départements dans l'organigramme

✓ : présence ✕ : absence n.d. : donnée non disponible

listés : départements tous listés dans la documentation

Collège	Présence du coordonnateur	Présence des départements
Montréal et sa région		
Collège Ahuntsic •	✕	listés
Cégep André-Laurendeau ••	n.d.	n.d.
Collège de Bois-de-Boulogne	✕	✕
Champlain Regional College — Campus St-Lambert	✕	✕
Dawson College	✕	✓
Collège Édouard-Montpetit ••	✕	✓
John Abbott College •	✕	listés
Cégep régional de Lanaudière	✕	✕
Collège Lionel-Groulx •	✕	✓
Collège de Maisonneuve ••	✕	✓
Collège Montmorency	✕	✓
Collège de Rosemont	✕	✓
Cégep de Saint-Hyacinthe ••	✕	✕
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu	✕	✕
Cégep de Saint-Jérôme ••	✕	✓
Cégep de Saint-Laurent •	✕	✓
Cégep de Sorel-Tracy •	✕	✕
Collège de Valleyfield	n.d.	n.d.
Vanier College	✕	✓
Cégep du Vieux Montréal	✕	✕
Cégep Marie-Victorin	✕	✓
Collège Gérald-Godin	✕	✓
Estrie		
Champlain Regional College — Campus Lennoxville	n.d.	n.d.
Cégep de Granby Haute-Yamaska	✕	listés
Cégep de Sherbrooke •	✕	listés

Collège	Présence du coordonnateur	Présence des départements
Saguenay—Lac-Saint-Jean		
Collège d'Alma •	x	listés
Cégep de Chicoutimi ••	x	✓
Cégep de Jonquière •	n.d.	n.d.
Cégep de Saint-Félicien	n.d.	n.d.
Bas-Saint-Laurent—Gaspésie		
Cégep de la Gaspésie et des Îles •••	x	x
Cégep de Matane ••	x	x
Cégep de Rimouski •	x	x
Cégep de Rivière-du-Loup	x	x
Cégep de La Pocatière •••	x	x
Centre du Québec		
Cégep de Drummondville •	x	x
Collège Shawinigan •	n.d.	n.d.
Cégep de Trois-Rivières •••	x	✓
Cégep de Victoriaville ••	n.d.	n.d.
Québec et sa région		
Cégep Beauce-Appalaches	n.d.	n.d.
Champlain Regional College – St-Lawrence	n.d.	n.d.
Collège François-Xavier-Garneau	x	x
Cégep de Lévis-Lauzon ••	x	✓
Cégep Limoilou	x	x
Cégep Limoilou — Campus de Charlesbourg	n.d.	n.d.
Cégep de Thetford ••	n.d.	n.d.
Cégep de Sainte-Foy ••	x	x
Côte-Nord		
Cégep de Baie-Comeau •	x	✓
Cégep de Sept-Îles •	n.d.	n.d.
Outaouais-Nord-Ouest		
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue •	x	x
Cégep de l'Outaouais	x	x
Heritage College	x	x

Liste des cégeps classée par région consultée en ligne au <http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=14> le 2010-02-15

Les points (•) inscrits après les noms de certains collèges font référence au nombre de CCTT ou d'école nationale associés au collège à cette même date.

APPENDICE D :

LISTE DES RÉSULTATS DE RECHERCHE DE LA RECENSION DES

ÉCRITS

Les critères de recherche utilisés comprenaient les mots clés suivants :

- ◆ conflit de rôle ET collègue SANS famille SANS genre;
- ◆ ambiguïté de rôle ET collègue SANS famille SANS genre;

ainsi que leurs équivalents anglais

- ◆ role conflict AND college NOT family NOT gender;
- ◆ role ambiguity AND college NOT family NOT gender;

Les textes intégraux disponibles ont été privilégiés.

Base de données	EBSCO	PROQUEST	FRANCIS
Inclus	Business source complete Academic search premier ERIC PsychInfo	Theses	
Résultats pour conflit de rôle	446	130	14
Txt intégral	204		
Thesaurus : catégorie role conflict	13		
Pertinent	1		0
Résultats pour ambiguïté de rôle	132	60	62
Texte intégral	78		
Thesaurus catégorie role conflict	12		
Pertinent	0		0

APPENDICE E :

APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM

UQAM

Université du Québec à Montréal

Doctorat en éducation

No. de certificat: **111018-05**

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant:

Responsable du projet: **HUQT Alain**

Titre du projet:

La perception du conflit de rôle chez les coordonnateurs de département de cégep: la définir, la comprendre...

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et réponds aux normes établies par le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

MEMBRES DU COMITÉ

Membres (2011)	Département ou organisme externe
Gilles Raïche	Département d'éducation et pédagogie
Nicole Carignan	Département d'éducation et formation spécialisées
Monique Lebrun-Brossard	Département de didactique des langues
Hélène Poissant	Département d'éducation et pédagogie

Date de la réunion: **11 octobre 2011**

Date d'émission initiale du certificat: **18 octobre 2011**

Date de renouvellement du certificat:

R-1: R-2: R-3: R-4: R-5:

Remarques:

APPENDICE F :

FORMULAIRE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« La perception du rôle des coordonnateurs départementaux dans les cégeps :
l'exemple des soins infirmiers »

IDENTIFICATION

Doctorant responsable du projet : Alain Huot
 Programme d'enseignement : Doctorat en éducation (administration scolaire)
 Adresse courriel : alain.huot@burefor.qc.ca
 Téléphone : 418-833-9423

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Le renouvellement massif du corps enseignant au niveau collégial implique également un renouvellement des coordonnateurs de département et ce, dans tous les départements. Dans le département de soins infirmiers, la coordonnatrice joue un rôle particulier en raison de la gestion des stages en milieu clinique, des laboratoires et des relations avec des partenaires externes au collège.

L'objectif de cette recherche est de décrire le rôle précis de la coordonnatrice de département de soins infirmiers de découvrir des stratégies qu'elle met en place pour répondre aux attentes de son environnement (département, collège, milieu de stage, ...).

Ce projet est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Marjolaine St-Pierre, professeure titulaire honoraire du département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe par courriel au st-pierre.marjolaine@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à compléter une fiche de données sociodémographiques et à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience passée en tant que participant et vos attentes face au travail de la coordonnatrice de soins infirmiers. Le chercheur effectue lui-même l'entrevue qui est enregistrée sur support audio numérique avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. L'entrevue se déroule habituellement sur votre lieu de travail ou, si vous le désirez, à un autre endroit de votre choix. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. (Pour les coordonnatrices de département s'ajoute un questionnaire de 14 questions à compléter).

Les conditions de participations sont les suivantes : vous devez occuper le poste de coordonnatrice de soins infirmiers OU de directeur des études ou adjoint responsable du programme de soins infirmiers OU de membre d'un département de soins infirmiers d'un collège dont la coordonnatrice participe à l'étude OU de technicienne en travaux pratiques au laboratoire de soins infirmiers.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du rôle de coordonnatrice. Lors des entrevues, nous aborderons le rôle de la coordonnatrice de soins infirmiers. Les attentes envers celle-ci proviennent de différentes personnes. Une meilleure compréhension de ce contexte pourrait avoir des retombées positives sur la manière dont les coordonnatrices font face aux attentes. On peut penser que cette étude permettra de proposer des activités de formation spécifiques aux coordonnatrices afin de mieux les préparer à répondre aux attentes.

Il n'y a aucun risque anticipé à participer à cette recherche.

Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de travail que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet aura accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (fichier audio codé et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les fichiers audio ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications. Les résultats seront diffusés dans la thèse du chercheur ainsi que lors de congrès ou de publications, que se soit à l'oral ou à l'écrit. Lors de ces présentations, il sera impossible d'identifier les participants à la recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous pouvez également vous en retirer à n'importe quel moment sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer, veuillez s'il-vous-plaît en aviser le chercheur

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet ne sera pas rémunérée. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis sur demande au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet, Alain Huot, au numéro 418-833-9423 ou par courriel au alain.huot@burefor.qc.ca, pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Marjolaine St-Pierre, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant dans ce projet de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche du doctorat en éducation, monsieur Jean Bélanger, au 514-987-3000, poste 6826, qui a émis le certificat à titre de mandataire du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier sincèrement.

SIGNATURES

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet en communiquant avec lui au 418-833-9423 ou par courriel au alain.huot@burefor.qc.ca.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____
 et coordonnées : Téléphone : _____
 Courriel : _____

Signature du responsable du projet : _____ Date : _____

Alain Huot, doctorant en éducation
 UQAR-Campus Lévis
 1595, boulevard Alphonse Desjardins
 Lévis (Québec) G6V 0A6
alain.huot@burefor.qc.ca

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et en remettre un second au responsable du projet.

APPENDICE G :

FICHE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Bonjour, je fais présentement mon doctorat portant sur le rôle de la coordination départementale en soins infirmiers dans les cégeps. J'apprécierais obtenir votre aide pour recenser les caractéristiques sociodémographiques des personnes en place à la coordination départementale et des responsables de stage. Si vous pouviez compléter le formulaire suivant et me le retourner personnellement par courriel, cela me rendrait un service énorme. En contrepartie, vous recevrez un sommaire de la compilation des résultats. **Soyez assurées de l'anonymat de vos réponses.**

Merci de m'offrir de votre précieux temps.

Nom : _____

Collège : _____

Nombre d'étudiants dans le collège (environ) : _____

Nombre d'étudiants dans le département : _____

Nombre d'années à la coordination : _____

Nombre d'année comme enseignante : _____

Dernier niveau de diplomation : _____

Diplôme en gestion / administration : oui ou non

Lequel : _____

Tranche d'âge :

20-29 ans

30-39 ans

40-49 ans

50-59 ans

60 ans et plus

Sexe : H ou F

Syndicat local affilié à : FNEEQ FEC Autre

APPENDICE H :

GUIDES D'ENTREVUE COMPARÉS

Abréviations utilisées dans le tableau : CD : coordonnatrices de soins infirmiers; Dé : Directrice des études ou son adjointe; E : Enseignante en soins infirmiers, T : technicienne de laboratoire en soins infirmiers

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
<i>Ouverture</i>			
Éléments marquants, importants pour la personne	Parlez-moi de votre passage d'enseignante à coordonnatrice, de vos débuts en tant que coordonnatrice.	Parlez-moi de vos premiers contacts avec la coordonnatrice de soins infirmiers.	Parlez-moi de vos premiers contacts avec la coordonnatrice de soins infirmiers.
CD : Rôle perçu Autres : Rôle attendu	Les personnes avec lesquelles vous travaillez avaient-elles des attentes envers vous(en tant que coordonnatrice)? Qui étaient ces personnes?	Avez-vous des attentes envers la coordonnatrice? Lesquelles D'autres personnes ont-elles des attentes? Qui? Lesquelles?	Avez-vous des attentes envers la coordonnatrice? Lesquelles D'autres personnes ont-elles des attentes? Qui? Lesquelles?

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
	Quelles étaient-ces attentes?		
Rôle transmis	Quelles informations vous a-t-on données ou transmises au sujet du rôle que vous aviez à jouer en tant que coordonnatrice? Qui (DG, DÉ, enseignants)? Quand?	Quelles informations avez-vous données ou transmises au sujet du rôle que vous attendiez de la coordonnatrice?	Quelles informations avez-vous données ou transmises au sujet du rôle que vous attendiez de la coordonnatrice?
Analyse rôle préféré/exercé	Comment se fait le partage des tâches entre vous et l'autre coordonnatrice? (critères)	Comment se fait le partage des tâches entre les coordonnatrices? (critères)	Comment se fait le partage des tâches entre les coordonnatrices? (critères)
CD : Rôle préféré, Autres : Rôle attendu	En quoi votre travail correspond-il au rôle que vous auriez aimé assumer en tant que coordonnatrice (écarts)	En quoi le travail effectué par la coordonnatrice correspond-il à l'idée que vous aviez au préalable du rôle de	En quoi le travail effectué par la coordonnatrice correspond-il à l'idée que vous aviez au préalable du rôle de coordonnatrice (écarts entre vos attentes et

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
	entre vos préférences et la réalité qu'est la vôtre)?	coordonnatrice (écarts entre vos attentes et la réalité que vous percevez)?	la réalité que vous percevez)?
<i>Développement</i>			
CD : Analyse rôle exercé/préféré DÉ+E+T : Analyse rôle attendu/exercé	Pouvez-vous relater un événement où vous avez ressenti de la satisfaction à jouer votre rôle de coordonnatrice?	Pouvez-vous relater un événement où la coordonnatrice a joué son rôle en conformité avec vos attentes?	Pouvez-vous relater un événement où la coordonnatrice a joué son rôle en conformité avec vos attentes?
CD : Analyse rôle exercé/préféré Autres : Analyse rôle attendu/exercé	Pouvez-vous relater un événement où vous avez ressenti moins de satisfaction à jouer votre rôle de coordonnatrice?	Pouvez-vous relater un événement où la coordonnatrice a joué son rôle en contradiction avec vos attentes?	Pouvez-vous relater un événement où la coordonnatrice a joué son rôle en contradiction avec vos attentes?
Présence ou absence d'ambiguïté ou de conflit de rôle	Selon vous, quelle est la cause de cette insatisfaction?	Selon vous, quelle est la cause de cette contradiction?	Selon vous, quelle est la cause de cette contradiction?

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
Présence d'ambiguïté ou de conflit de rôle	Dans cet événement moins satisfaisant, avez-vous le sentiment d'avoir fait ce qu'on attendait de vous?	Avez-vous le sentiment qu'elle a fait ce que l'on attendait d'elle?	Avez-vous le sentiment qu'elle a fait ce que l'on attendait d'elle?
Rôle attendu	Est-ce qu'on avait d'autres attentes à votre égard dans cette situation? Lesquelles? Qui?	Est-ce qu'on avait d'autres attentes à son égard dans cette situation? Lesquelles? Qui?	Est-ce qu'on avait d'autres attentes à son égard dans cette situation? Lesquelles? Qui?
Analyse du rôle attendu/exercé	Est-ce que cette attente correspond à votre fonction de coordonnatrice? Est-ce à vous de...	Est-ce que cette attente correspond à sa fonction de coordonnatrice? Est-ce à elle de...	Est-ce que cette attente correspond à sa fonction de coordonnatrice? Est-ce à elle de...
Stratégies d'ajustement	Face à cette situation moins satisfaisante comment avez-vous agi? Qu'avez-vous fait?	Face à cette situation de contradiction, comment a-t-elle agi? Qu'a-t-elle fait?	Face à cette situation de contradiction, comment a-t-elle agi? Qu'a-t-elle fait?

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
	Avez-vous obtenu de l'aide? De la part de qui?	A-t-elle obtenu de l'aide? De la part de qui?	A-t-elle obtenu de l'aide? De la part de qui?
Impacts et conséquences	Croyez-vous que cette situation a eu des répercussions à plus long terme au plan professionnel? Sur d'autres plans (personnel, familial, social)? Décrivez ces répercussions?	Croyez-vous que cette situation a eu des répercussions à plus long terme au plan professionnel? Sur d'autres plans (personnel, familial, social)? Décrivez ces répercussions?	Croyez-vous que cette situation a eu des répercussions à plus long terme au plan professionnel? Sur d'autres plans (personnel, familial, social)? Décrivez ces répercussions?
Stratégies d'ajustement	Est-ce difficile de maintenir l'équilibre entre famille, travail, formation continue, etc.? Comment faites-vous?	Pour la coordonnatrice, est-ce difficile de maintenir l'équilibre entre famille, travail, formation continue...? Qu'est ce qui vous amène à penser cela?	Pour la coordonnatrice, est-ce difficile de maintenir l'équilibre entre famille, travail, formation continue...? Qu'est ce qui vous amène à penser cela?

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
Analyse de l'ambiguïté/conflit	À partir de votre expérience, est-ce qu'il y a des rôles assumés par les coordonnatrices qui sont difficiles à assumer? Pourquoi est-ce difficile?	À partir de votre expérience, est-ce qu'il y a des rôles assumés par les coordonnatrices qui sont difficiles à assumer? Pourquoi est-ce difficile?	À partir de votre expérience, est-ce qu'il y a des rôles assumés par les coordonnatrices qui sont difficiles à assumer? Pourquoi est-ce difficile?
Mécanismes compensatoires	Comment faites-vous face à ces situations?	Comment font-elles face à ces situations?	Comment font-elles face à ces situations?
Charge de travail	Comment qualifieriez-vous votre charge de travail? Par rapport aux autres enseignantes? Par rapport aux autres coordonnateurs des autres départements? Pourquoi?	Comment qualifieriez-vous la charge de travail de la coordonnatrice? Par rapport aux autres enseignantes? Par rapport aux autres coordonnateurs des autres départements? Pourquoi?	Comment qualifieriez-vous la charge de travail de la coordonnatrice? Par rapport aux autres enseignantes? Par rapport aux autres coordonnateurs des autres départements? Pourquoi?
Clôture			

Élément théorique questionné	Coordonnatrice en soins infirmiers	Directrices des études ou son adjointe	Enseignantes et techniciennes de laboratoire
Éléments marquants	Aimeriez-vous ajouter quelque chose sur la situation des coordonnatrices de soins infirmiers en général?	Aimeriez-vous ajouter quelque chose sur la situation des coordonnatrices de soins infirmiers en général?	Aimeriez-vous ajouter quelque chose sur la situation des coordonnatrices de soins infirmiers en général?
<i>Questions à ajouter si les réponses obtenues ne répondent pas suffisamment aux éléments théoriques questionnés ou semblent incomplètes?</i>			
Éléments marquants	De manière générale, comment voyez-vous votre rôle de coordonnatrice?	De manière générale, comment voyez-vous le rôle de coordonnatrice?	De manière générale, comment voyez-vous le rôle de coordonnatrice?
CD : Rôle préféré Autres : Rôle attendu	On entend parfois que le rôle de coordonnatrice devrait être plus centré sur l'aspect pédagogique. Qu'en pensez-vous? Sur l'aspect administratif?	On entend parfois que le rôle de coordonnatrice devrait être plus centré sur l'aspect pédagogique. Qu'en pensez-vous? Sur l'aspect administratif?	On entend parfois que le rôle de coordonnatrice devrait être plus centré sur l'aspect pédagogique. Qu'en pensez-vous? Sur l'aspect administratif?

APPENDICE I :

QUESTIONNAIRE RHL

Précisez, pour chacune des affirmations suivantes, jusqu'à quel point ces conditions **existent pour vous** dans votre travail de coordonnateur départemental.

- Hautement en accord 7
- En accord 6
- Enclin à être d'accord 5
- Ni en accord ni en désaccord 4
- Enclin à être en désaccord 3
- En désaccord 2
- Sérieusement en désaccord 1
- Ne s'applique pas 0

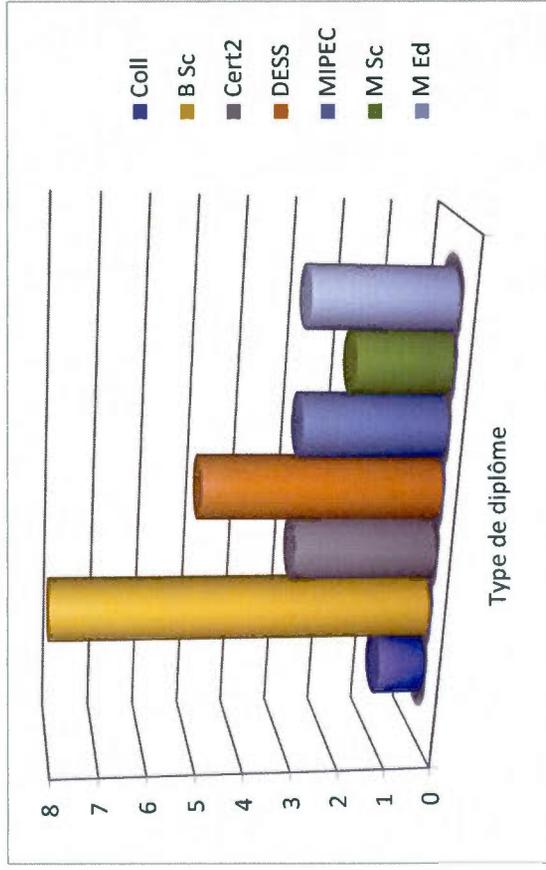
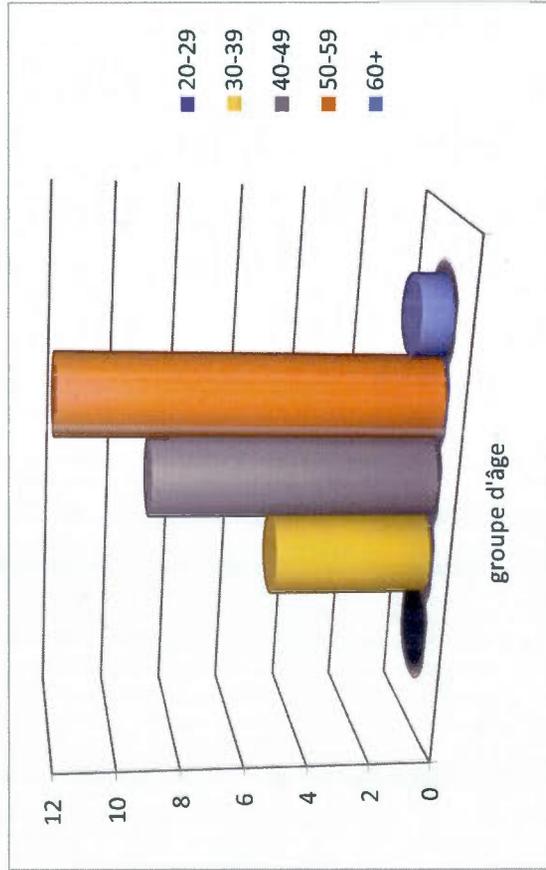
Item du questionnaire (conditions)	Cote
1. Je dois faire des choses qui devraient être faites autrement.	
2. J'ai une idée précise du degré d'autorité que je détiens.	
3. J'ai des tâches à accomplir sans avoir les ressources humaines requises pour les compléter.	
4. J'ai des buts et des objectifs de travail clairement définis et planifiés.	
5. Je dois passer outre certaines règles ou politiques dans l'accomplissement de mes tâches.	
6. Je sais exactement ce qu'on attend de moi.	
7. Je collabore avec deux groupes ou plus qui fonctionnent très différemment.	
8. Je connais mes responsabilités.	
9. Je reçois des demandes incompatibles de deux ou plusieurs sources.	
10. Je sais que je répartis bien mon temps de travail.	
11. Il arrive que ce que je fais soit accepté par une personne et refusé par d'autres.	
12. Les explications sur ce qui doit être fait sont claires.	
13. On m'assigne des tâches sans me donner les ressources matérielles adéquates pour les exécuter.	
14. Je travaille à des choses inutiles.	

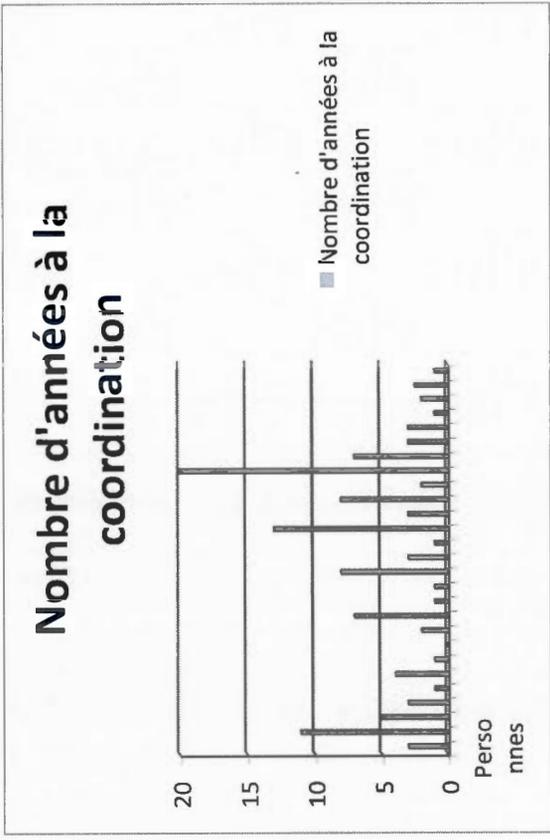
Questionnaire court de Rizzo *et al.* (1970) traduit par Brassard (1984) repris par Robert (1989b, p. 101)

APPENDICE J :

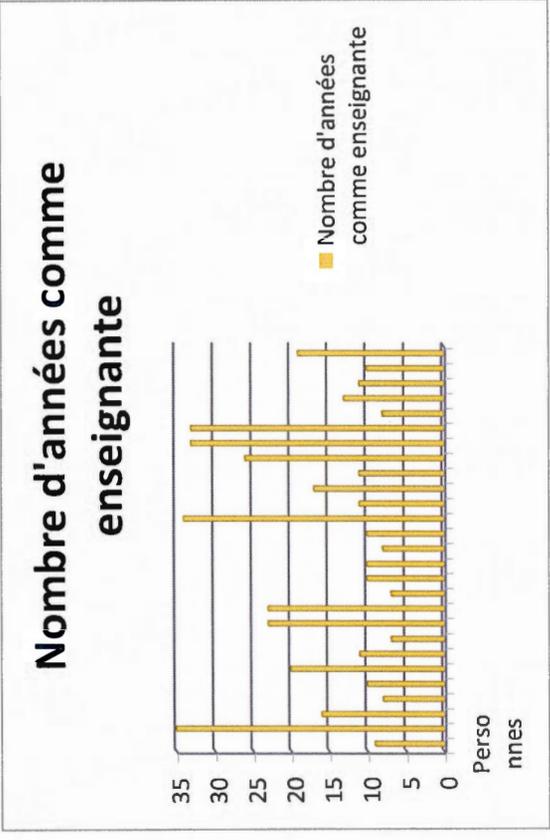
SOMMAIRE DU SONDAGE RÉALISÉ POUR LE COMPTE DE L'AEESICQ

- 27 répondants, provenant de 24 collèges
- 25 femmes, 2 hommes
- 20 affiliés à FNEEQ et 3 à FEC
- 3 personnes ont diplôme de gestion, 11 en éducation





Moyenne 4,31
Médiane 3



Moyenne 16,04
Médiane 11

APPENDICE K :

LA CONVENTION COLLECTIVE FNEEQ 2010-2015

CHAPITRE 4 - ORGANISATION DU TRAVAIL

Article 4-1.00 - Fonctionnement départemental et comité de programme

4-1.01

Les ressources pour assumer la charge de coordination départementale sont prévues à l'article 8-5.00.

4-1.02 Comité de programme

- a) Les parties conviennent qu'un comité de programme est formé pour chacun des programmes menant au DEC que le Collège offre. Le comité comprend des enseignantes et enseignants des disciplines participantes au programme. Le comité peut aussi comprendre des membres des autres catégories de personnel. Les enseignantes et enseignants du comité sont désignés par leur département.
- b) Ce comité a pour mandat de :
- définir ses règles de régie interne et former des comités, s'il y a lieu;
 - s'assurer de la qualité et de l'harmonisation pédagogique du programme, de l'intégration des apprentissages et de la cohérence interdisciplinaire;
 - participer au développement, à l'implantation et à l'évaluation du programme;
 - faire toute recommandation susceptible d'améliorer la qualité du programme;
 - élaborer les balises de l'épreuve-synthèse;
 - soumettre un plan de travail et déposer un rapport annuel.
- c) Le comité désigne une personne qui assume la coordination du comité de programme. De façon générale, cette personne est une enseignante ou un enseignant membre du comité de programme. Le Collège peut révoquer, pour cause et à ce titre, la coordonnatrice ou le coordonnateur du comité de programme.
- d) La coordonnatrice ou le coordonnateur du comité de programme exerce les activités suivantes :
- voir à la tenue des réunions et leur animation;
 - assurer le suivi des travaux du comité et de ceux des sous-comités;
 - assurer les communications, nécessaires à la réalisation des mandats du comité de programme, avec le Collège et les départements, les autres instances, des individus ou des groupes extérieurs au programme;

- 24 -

- participer, selon les pratiques locales, à l'assemblée des coordonnatrices et coordonnateurs de programme;
- voir à la rédaction du plan de travail et du rapport annuel.

Le cas échéant, la coordonnatrice ou le coordonnateur de la *Table de concertation* ou du *Comité de la formation générale* exerce les activités précédentes en faisant les adaptations nécessaires.

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.

4-1.03

Aux fins de la convention collective, le département est constitué de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier d'une ou de plusieurs disciplines d'un Collège ou d'un Campus.

4-1.04

Les critères relatifs à la création des départements et à la fixation de leur nombre sont établis par le Collège, après consultation de la Commission pédagogique.

4-1.05

Les fonctions de l'assemblée départementale s'exercent en tenant compte du plan stratégique de développement (ce qui inclut, entre autres, le plan institutionnel de la réussite éducative). Les fonctions de l'assemblée départementale sont les suivantes :

1. Celles exercées en complémentarité avec les travaux des comités de programme auxquels sa discipline participe :
 - 1.1 donner des avis aux comités de programme auxquels sa discipline participe ou contribue;
 - 1.2 désigner les enseignantes et les enseignants appelés à siéger aux comités de programme auxquels sa discipline participe ou contribue.

Le cas échéant, l'enseignante ou l'enseignant de la formation générale commune, membre d'une Table de concertation ou d'un Comité de la formation générale exercent les activités précédentes en faisant les adaptations nécessaires.

2. Celles découlant de la gestion pédagogique liée à l'enseignement de sa discipline :
 - 2.1 définir les règles de régie interne du département et former des comités, s'il y a lieu;
 - 2.2 répartir et pondérer les activités pédagogiques incluant les charges d'enseignement, en fonction des ressources allouées, et des activités relatives aux services professionnels rendus;

- 25 -

- 2.3 désigner les enseignantes et les enseignants appelés à siéger aux comités de sélection de l'enseignement régulier conformément à l'article 4-4.00 et, celle ou celui appelé à participer au mécanisme de sélection de la formation continue conformément à l'article 8-7.00;
- 2.4 désigner les enseignantes et les enseignants appelés à participer à des comités du Ministère et en informer le Collège;
- 2.5 recommander au Collège des choix de cours complémentaires;
- 2.6 recommander au Collège et à la Commission pédagogique, s'il y a lieu, des conditions particulières d'admission des étudiantes et des étudiants dans le cadre des conditions générales établies par le *Règlement sur le régime des études collégiales (RREC)*;
- 2.7 donner son avis sur les projets de recyclage dans le cas des recyclages vers un poste réservé;
- 2.8 faire des recommandations au comité de perfectionnement quant aux demandes déposées par le personnel enseignant;
- 2.9 analyser les besoins en ressources humaines, matérielles et technologiques et faire des recommandations quant à l'engagement du personnel de soutien (par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appariteur) ou à l'achat de matériel;
- 2.10 participer à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;
- 2.11 recommander au Collège et à la Commission pédagogique une politique visant à faire profiter la région des ressources départementales;
- 2.12 élaborer un plan annuel de travail, contribuer à sa réalisation et faire un rapport annuel;
- 2.13 définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable en tenant compte de la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*;
- 2.14 adopter les plans de cours préparés par les membres du département;
- 2.15 soumettre au Collège et à la Commission pédagogique des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement pour sa discipline;
- 2.16 sélectionner des milieux de stages et assumer, en concertation, l'organisation pratique des stages;
- 2.17 rechercher et mettre en place, dans le cadre des services professionnels rendus, des stratégies d'encadrement afin d'améliorer la réussite des étudiantes et des étudiants en tenant compte du plan institutionnel de réussite;

- 26 -

2.18 assurer l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.

4-1.06

Les enseignantes et enseignants du département doivent désigner, au plus tard le 1^{er} avril, selon leur propre procédure, la coordonnatrice ou le coordonnateur du département pour l'année d'enseignement suivante. Elles et ils désignent, le cas échéant, d'autres enseignantes et enseignants du département chargés d'activités spécifiques parmi celles décrites à la clause 4-1.10. Dans ce cas, le département peut répartir en conséquence les libérations prévues à la clause 4-1.13. Il informe le Collège du nom de la coordonnatrice ou du coordonnateur et, le cas échéant, du nom des autres enseignantes et enseignants.

4-1.07

À défaut par les enseignantes et enseignants de désigner la coordonnatrice ou le coordonnateur du département, le Collège assume directement cette fonction et les clauses 8-5.04 et 4-1.13 ne s'appliquent pas pour ce département. Le Collège peut révoquer pour cause, et à ce titre, une coordonnatrice ou un coordonnateur. À la demande du département, le Collège peut aussi révoquer, et à ce titre, la coordonnatrice ou le coordonnateur.

Les parties peuvent s'entendre sur la désignation d'une personne pour agir à titre de tutrice ou tuteur. Elles s'entendent alors sur l'utilisation des sommes qui proviennent de l'allocation aux fins de coordination départementale.

4-1.08

La coordonnatrice ou le coordonnateur du département est une enseignante ou un enseignant qui, au moment de son entrée en fonction, est à l'emploi du Collège.

Toutefois, le fait de désigner une enseignante ou un enseignant mis en disponibilité ou non permanent ne peut avoir pour effet de dépasser le nombre d'enseignantes et d'enseignants alloué à la ou aux disciplines du département.

4-1.09

Le mandat de la coordonnatrice ou du coordonnateur du département est d'un (1) an et est renouvelable.

4-1.10

La coordonnatrice ou le coordonnateur du département coordonne les activités requises pour la réalisation des fonctions du département prévues à la clause 4-1.05 et remplit les tâches administratives inhérentes à sa fonction. À ces fins, la coordonnatrice ou le coordonnateur accomplit les tâches spécifiques suivantes :

- 27 -

Dans le cadre des activités liées à la règle interne :

1. voir à la tenue des assemblées départementales et à leur animation;
2. assurer le suivi des règles départementales en tenant compte des politiques institutionnelles;
3. préparer, pour soumettre à l'assemblée départementale, un projet de répartition des charges d'enseignement et des activités relatives aux services professionnels rendus à l'intérieur des normes fixées par la convention collective et par le Collège;
4. faciliter la circulation de l'information et la communication entre les membres du département;
5. acheminer les demandes du département à différentes instances du Collège ou à des organismes extérieurs;
6. donner suite aux diverses demandes adressées au département en provenance des étudiantes et des étudiants, des individus ou des organismes extérieurs, selon les orientations du département.

Dans le cadre des activités liées à la pédagogie :

1. effectuer le suivi nécessaire à la mise en place des activités relatives à l'accueil et à l'intégration des étudiantes et des étudiants dans le cadre des services professionnels rendus;
2. voir à ce que les plans de cours soient adoptés;
3. effectuer le suivi nécessaire pour que l'ensemble des opérations liées à la prestation des cours, aux modalités d'évaluation, aux besoins en locaux et en équipements, aux horaires, aux stages, puisse se dérouler;
4. effectuer le suivi nécessaire à la mise en place d'activités d'aide à la réussite dans le cadre des services professionnels rendus.

Dans le cadre des activités liées au budget et aux ressources matérielles :

1. participer aux prévisions budgétaires;
2. administrer les budgets de fonctionnement et d'investissement du département;
3. recommander l'achat de matériel pédagogique et didactique (livres, revues, DVD, etc.) et procéder, en l'absence de personnel technique, aux requêtes d'achat;
4. effectuer le suivi relatif aux projets de rénovation, à la détermination des besoins des locaux spécialisés ou encore à l'organisation matérielle des laboratoires.

- 28 -

Dans le cadre des activités liées aux relations avec les pairs :

1. s'assurer que les enseignantes et les enseignants qui éprouvent des difficultés reçoivent une assistance;
2. effectuer le suivi afin que soit assurée l'assistance professionnelle aux nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants.

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le personnel de soutien :

1. participer à l'élaboration des critères de sélection du personnel de soutien (par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appariteur);
2. participer à la planification de l'organisation des laboratoires avec le personnel de soutien (par exemple, technicienne ou technicien de travaux pratiques, apparitrice ou appariteur).

Dans le cadre des activités liées aux relations avec le Collège :

1. Participer, selon les pratiques locales, à l'assemblée des coordonnateurs et coordonnatrices de département;
2. Assurer le suivi auprès de la direction des études des activités départementales suivantes :
 - a) répartir et pondérer les activités pédagogiques à l'intérieur des normes fixées par la convention collective et par le Collège;
 - b) s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation propres à chacun des cours dont le département est responsable en tenant compte de la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA);
 - c) voir à ce que soient donnés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu;
 - d) procéder à l'élaboration des prévisions budgétaires du département;
 - e) étudier, établir et maintenir, s'il y a lieu, des relations appropriées avec des établissements, des organismes et des entreprises compte tenu des moyens mis à sa disposition par le Collège;
 - f) former un comité de révision de trois (3) personnes, dont l'enseignante ou l'enseignant concerné, habilitées à modifier, s'il y a lieu, les notes finales de l'étudiante ou de l'étudiant;
 - g) élaborer le plan de travail annuel du département, en assurer le suivi et faire un rapport annuel des activités départementales.

4-1.11

La coordonnatrice ou le coordonnateur transmet au Collège le plan de travail et le rapport annuels du département. Les renseignements contenus dans ces documents ne peuvent servir à l'évaluation des enseignantes et enseignants.

Le rapport annuel du département fait état :

- des activités inscrites au plan de travail qui précise les moyens mis en place pour leur réalisation;
- les ajustements requis en cours de réalisation;
- les recommandations pertinentes;
- les informations prévues à l'alinéa d) de la clause 8-4.03.

4-1.12

La sélection des centres hospitaliers ou des champs cliniques se fait en concertation avec le ou les départements concernés; il en est de même pour l'organisation pratique des stages.

4-1.13

- a) Aux fins du présent article, le Collège libère les enseignantes et enseignants à temps complet ou l'équivalent résultant de l'application de la clause 8-5.04 pour assumer la charge de coordonnatrice ou coordonnateur du département et la coordination des départements qui dispensent l'enseignement professionnel sous forme de stages ou d'ateliers tel que cela est prévu aux *Cahiers de l'enseignement collégial*, sous réserve de la clause 8-5.08.
- b) Le Collège répartit le dégrèvement de charge obtenu conformément à l'alinéa a) de la présente clause, après avoir soumis la question au CRT. Ce dégrèvement peut varier d'un département à l'autre.

RÉFÉRENCES

- Agence de développement de réseaux locaux de santé et de services sociaux. (2006). Mandat et formation des comités locaux de négociation des stages. Ste-Marie, ADRLSSS.
- Anderson, G. L. (1976). «Organisational Diversity». In *Examining Departmental Management*, J. C. Smart et J. R. Montgomery, p. 1-20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Association des cadres des collèges du Québec. (1990). *Coordination départementale : coûts de gestion et efficacité*. Mémoire présenté au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec. (2012). «Notre mission». En ligne. <<http://aeesicq.org/>>. Consulté le 2012-11-16.
- Aubé, P. (2007). «Actualisation du profil de compétences des cadres au collégial au Québec». Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Barnabé, C., et P. Toussaint. (2002). *L'administration de l'éducation : une perspective historique*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Barnat, R. (2010). «The Managerial Process Model». En ligne. <<http://www.strategic-control.24xls.com/en128>>. Consulté le 2010-03-26.
- Beauchamp, Y. (1987). «Les rôles de gestion des administrateurs de cégep». Montréal, Université de Montréal.
- Bédard, M. G., et M. Roger. (2003). *La direction des entreprises : une approche systémique, conceptuelle et stratégique*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Béjean, S., F. Midy et C. Peyron. (1999). «La rationalité simonienne: interprétations et enjeux épistémologiques». En ligne. <<http://www.infotheque.info/cache/4204/ungaro.u-bourgogne.fr/bejean/e9914.pdf>>.
- Bélangier, L., et J. Mercier. (2006). *Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Bélangier, P. R., et L. Maheu. (1972). «Pratique politique étudiante au Québec». *Recherches sociographiques*, vol. 13, no 3, p. 309-342. En ligne. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/belanger_paul_r/pratique_politique_etudiante/pratique_politique_etudiante_intro.html>.
- Bellavance, A. (1970). «La fonction du directeur des services pédagogiques de cégep.». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- Bergeron, P. (1997). *La gestion moderne: une vision globale et intégrée*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Bergeron, P. (2001). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Biddle, B. J., et E. J. Thomas. (1966). *Role Theory : Concepts and Research*. New York: John Wiley and Sons.
- Blais, C. (2008). *La gestion par les pairs dans les départements*. Montréal, Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin.
- Blake, R., et J. Mouton. (1964). *The managerial grid: the key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Breaugh, J. A., et J. P. Colihan. (1994). «Measuring facets of job ambiguity: Construct validity evidence». *Journal of Applied Psychology*, vol. 79, no 2, p. 191-202.
- Bristol, D. C. (1979). «The applicability of Mintzberg's managerial role theory to describing educational administrator behaviour». *Dissertation abstracts International*, vol. 40, no 4, p. 1765-1766.
- Brunet, L., A. Brassard, L. Corriveau et R. Pépin. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec: 1ère partie*. Montréal: Université de Montréal.
- Burke, M. L. (1985). «The Managerial Roles and Activities of the Division Chairperson: Structured Observation in a Community College Setting». Thèse de doctorat, Austin, University of Texas.
- Carnel, B. (2001). «Scripta Manent des entretiens: à quelles fins?». In *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines: la place du secret*, L. Marmoz, p. 69-90. Montréal, Paris: L'Harmattan.

- Centre de recherche publique Henri Tudor. (2012). «Évaluation à 360 degrés». En ligne. <<http://pacpme.tudor.lu/pacpme/pdf/pilotage/evaluation-a-360-degrees.pdf>>. Consulté le 2012-11-16.
- Charters, W. (1952). «A study of role conflict among foremen in a heavy industry». Thèse de doctorat, University of Michigan.
- Clément, B. (2006). «La gestion des processus». En ligne. <<http://www.cours.polymtl.ca/ind2501/OutilsBase/Gestion%20des%20proces%20sus.pdf>>. Consulté le 2010-05-31.
- Clifton, W. J., et G. P. Huber. (1986). *Human Behaviour in Organizations*. Cincinnati: South-Western Publishing Co.
- Collerette, P., et R. Schneider. (2010). *Le pilotage du changement: une approche stratégique et pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Comité paritaire FEC-FAC-FNEEQ/CPNC. (2008). *Enseigner au collégial, portrait de la profession*. Montréal.
- Comité patronal de négociation des collèges. (1989). *Entente 1989-1991 FNEEQ-CSN/cégep version administrative* Montréal : CPNC.
- Comité patronal de négociation des collèges. (2000). *Entente 2000-2002 FNEEQ-CSN/cégep : version administrative* Montréal: CPNC.
- Comité patronal de négociation des collèges. (2005a). *Entente 2005-2010 FNEEQ-CSN/cégep : version administrative* Montréal: CPNC.
- Comité patronal de négociation des collèges. (2005b). Plan de classification des emplois types et Guide de classement des postes de cadre (personnel d'encadrement des collèges d'enseignement général et professionnel) (Juillet 2005). Québec : CPNC.
- Comité patronal de négociation des collèges. (2010). «CPNC : Accueil». En ligne. <<http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnc/index.php>>. Consulté le 2010-02-18.
- Comité patronal de négociation des collèges. (2011). *Entente 2010-2015 FNEEQ-CSN/cégep : version administrative*. Montréal: CPNC.
- Comité patronal de négociation des collèges, et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (2010). Entente de principe. Montréal : CPNC-FNEEQ.

- Commeiras, N., C. Fournier et A. Loubès. (2003). «Les tensions de rôle, la surcharge de travail et le système de contrôle: des déterminants de l'opportunité d'innovation dans le travail? Une étude empirique auprès des managers de rayon». In *Association francophone de gestion des ressources humaines* (Grenoble), sous la dir. de AGRH. Grenoble.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2005). «Mandat». En ligne. <<http://www.cse.gouv.qc.ca/f/irg/mandat.htm>>. Consulté le 2005-11-09.
- Crozier, M., et E. Friedberg. (1992). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Davis, R. C. (1951). *Fundamentals of Top Management*. New York: Harper.
- De Saedeleer, S. (2005). *Vivre l'autonomie dans un collège*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Deschenaux, F., C. Roussel et N. Boucher. (2008). «La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire». In *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignement*, L. Portelance, J. Mukamerera, S. Martineau et C. Gervais. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dion, G. (1990). *Dictionnaire canadien des relations du travail*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dolan, S. L., D. Roy et P. Rohan. (1983). «Le stress, la santé et le rendement chez les cadres : une étude de cas en milieu scolaire». *La technologie du comportement*, vol. 7, no 2, p. 141-150.
- Duhamel, F., et M.-F. Fortin. (1996). «Les études de type descriptif». In *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, M.-F. Fortin, p. 161-172. Ville Mont-Royal: Décarie Éditeur.
- Durand, C. (2008). «Le profil de compétences des adjoints à la direction des études dans les cégeps». Mémoire de Maîtrise.
- Fédération des cégeps. (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec*. Montréal, Fédération des cégeps.

- Fédération des cégeps. (2009a). PROJET DE LOI 44: Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance. Mémoire présenté par la Fédération des cégeps à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale. Montréal, Fédération des cégeps.
- Fédération des cégeps. (2009b). «Trois nouveaux centres de transfert de technologie pour améliorer la qualité de vie de la population». *Perspectives collégiales*, vol. 5, no 2. En ligne. <http://www.fedecegeps.qc.ca/56_pcoll/Perspectives%20coll%20E9giales%20vol%205%20no%202.pdf>.
- Fédération des cégeps. (2010a). «Mission, rôles et structure». Fédération des cégeps. En ligne. <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=8>>. Consulté le 2010-03-22.
- Fédération des cégeps. (2010b). «Qu'est-ce qu'un cégep ?». Fédération des cégeps. En ligne. <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=13>>. Consulté le 2010-02-10.
- Fédération des cégeps. (2012). «Quelques chiffres». Fédération des cégeps. En ligne. <<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres/>>. Consulté le 2013-01-11.
- Fédération des enseignantes et enseignants de CÉGEP. (2010). «Syndicats affiliés». En ligne. <<http://www.fec.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1678,9684,2249,0,html>>. Consulté le 2010-02-15.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (2009a). *Cahier de demandes sectorielles: négociation 2010*. Montréal: FNEEQ, 14 p. En ligne. <http://www.csn.qc.ca/c/document_library/get_file?p_l_id=64246&folderId=70177&name=DLFE-9607.pdf>.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (2009b). *Un regard sur les départements*. Montréal: FNEEQ/CSN.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (2010a). «Les syndicats». En ligne. <<http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/syndicats/index.html>>. Consulté le 2010-10-15.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (2010b). Offre globale de règlement du CPNC: consultation. Montréal, FNEEQ-CPNC.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête*. Paris: Dunod.

- Fortin, M.-F. (1996). «Le devis de recherche». In *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, M.-F. Fortin, p. 131-146. Ville Mont-Royal: Décarie Éditeur.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*, 2e édition. Montréal: Chenelière Éducation.
- Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations*, 2e édition. Paris: Pearson Education.
- Gervais, L.-M. (2010). «L'entrevue - La réussite de «Monsieur cégep»». *Le Devoir* (Montréal), 2010-12-14.
- Gingras, P.-É. (1993). «Le statut de la recherche au collégial». *Pédagogie Collégiale*, vol. 7, no 2, p. 4-7.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne: La présentation de soi*, 2 t. Coll. «Collection le sens commun». Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gordon, M. P. (1986). «The roles and training needs of chairpersons in community Colleges in Oregon and Washington». Thèse de doctorat, Washington, University of Washington.
- Gortner, H. F., J. Maher et J. B. Nicholson. (1993). *La gestion des organisations publiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, J.-P. (1984). «La coordination du travail des enseignants au niveau collégial du collège de l'Assomption». Projet d'intervention, Montréal, École nationale d'administration publique.
- Gourgues, J.-M. (1999). «Rôles de gestion et conflits de rôles chez les administrateurs universitaires haïtiens». Thèse de doctorat, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec - Fédération des cégeps et Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. (1975). *Convention collective de travail 1975-1979*.
- Gouvernement du Québec. (1968). Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel En ligne.
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_29/C29.html>. Consulté le 2010-02-15.

- Gouvernement du Québec. (1983). Dispositions constituant des conventions collectives liant les cégeps et la FNEEQ-CSN 1983-1985. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2010). «Création des cégeps». Gouvernement du Québec. En ligne. <http://www.revolutiontranquille.gouv.qc.ca/index.php?id=104&tx_ttnews%5Btt_news%5D=171&cHash=181c1ba06c61d36277f64b1460cceb87>. Consulté le 2010-12-13.
- Grégoire, R., G. Turcotte et G. Dessureault. (1985). *L'étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Grima, F. (2004a). «Faire face au conflit de rôle: analyse des stratégies d'ajustement des responsables de formation professionnelle continue (RFPC)». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, no 52, p. 47-62.
- Grima, F. (2004b). «Les conséquences de l'ambiguïté et du conflit de rôle au travail: proposition d'un modèle explicatif synthétique». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, no 54, p. 56-72.
- Gross, N., W. S. Mason et A. W. McEachern. (1966). *Explorations in role Analysis*. New York: Wiley & Sons.
- Hamel, T., et I. Gourdes-Vachon. (2008). «Le cégep : objet d'étude, enjeu de réformes et de débats ?». In *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*, 2e édition, L. Héon, T. Hamel et D. Savard, p. 425-453. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Harris, M. M. (1991). «Role conflict and role ambiguity as substance versus artifact: a confirmatory factor analysis of House, Schuler, and Levanoni's (1983) scales». *Journal of Applied Psychology*, vol. 76, no 1, p. 122-126.
- Harrison, L. (2006). «A Look at Role Conflict in Student Affairs Work». *Student affairs leader*, no 15 juin 2006, p. 5.
- Hellawell, D., et N. Hancock. (2001). «A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: between hierarchical control and collegiality?». *Research Papers in Education*, vol. 16, no 2, p. 183-197. In *aph*. EBSCOhost. En ligne. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4647662&lang=fr&site=ehost-live>>.

- Héon, L., T. Hamel et D. Savard. (2008). *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*, 2e édition. Québec: Presses de l'Université Laval, 562 p. En ligne. <http://www.lescegeps.com/livres/les_cegeps>.
- Holmes, R. M., M. McNeil et P. Adorna. (2010). «Student Athletes' Perceptions of Formal and Informal Team Leaders». *Journal of Sport Behavior*, vol. 33, no 4, p. 442-465. In *aph*. EBSCOhost. En ligne. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=55196216&lang=fr&site=ehost-live>>.
- Hong, L., A. E. While et K. L. Barriball. (2008). «Role perceptions and reported actual role content of hospital nurses in Mainland China». *Journal of Clinical Nursing*, vol. 17, no 8, p. 1011-1022. In *aph*. EBSCOhost. En ligne. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=31182512&lang=fr&site=ehost-live>>.
- Huot, A. (2007). «Compte rendu de lecture et évaluation des objectifs initiaux». Rapport de session, Université du Québec à Montréal.
- Huot, A. (2009a). Coordonnateur au niveau collégial : perspectives historiques d'un rôle en devenir. Communication dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Ottawa, ACFAS.
- Huot, A. (2009b). Le rôle des coordonnatrices : conflits et ambiguïtés. Communication dans le cadre du Colloque de l'AEESICQ. St-Jean-sur-Richelieu, AEESICQ.
- Huot, A. (2010). Le rôle de coordonnatrice : mon petit côté pédagogique. Communication dans le cadre du Colloque de l'AEESICQ. Alma, AEESICQ.
- Institut de la statistique du Québec. (2010). *Le Québec chiffres en main*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Jackson, S. E., et R. S. Schuler. (1985). «A Meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 36, no 1, p. 16-78.
- Kahn, R. L., D. M. Wolfe, R. P. Quinn et J. L. Snoek. (1964). *Organisational stress : studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley & Sons.
- Kärkkäinen, R., H. Rätty et K. Kasanen. (2009). «Parents' perceptions of their child's resilience and competencies». *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, vol. 24, no 3, p. 405-419. In *aph*. EBSCOhost. En ligne.

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=45357512&lang=fr&site=ehost-live>>.

- Katz, D., R.-L. Kahn et J. S. Adams. (1980). *The study of organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Katz, D., et R. L. Kahn. (1978). *The Social psychology of organizations*, 2nd. New York: John Wiley and Sons.
- Koffi, V. (1998). «La collégialité». In *Quand l'école se prend en main*, V. Koffi, P. Laurin et A. Moreau, p. 55-89. Québec: Les Presses de l'Université du Québec. En ligne. <<http://site.ebrary.com/lib/uqar/docDetail.action?docID=10225937>>.
- La Rochelle, L. (1982). *En flagrant déli de pouvoir*. Montréal: Boréal.
- Lacoursière, A. (2010). «Collégial: le MELS n'a plus d'expertise». *La Presse* (Montréal), 2010-08-26.
- Lamaute, D., et S. Turgeon. (2009). *De la supervision à la gestion des ressources humaines : à l'ère d'une GRH en transition*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Latack, J. C., et S. J. Havlovic. (1992). «Coping with job stress: a conceptual evaluation framework for coping measures.». *Journal of organizational behavior*, vol. 13, no 5, p. 479-508.
- Lavoie, È. (2008). «Visite guidée d'une organisation originale». In *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*, 2e édition, L. Héon, T. Hamel et D. Savard, p. 195-220. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lessard, C. (2010). «Collège d'enseignement général et professionnel». En ligne. <<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=flARTf0001758>>. Consulté le 2010-02-15.
- Linton, R. (1936). «The Study of Man». In *Explorations in Role Analysis*, N. Gross, W. S. Mason et A. W. McEachern. New York: John Wiley & Sons.
- Luft, J., et H. Ingham. (1961). «The johari window». *Human relations training news*, vol. 5, no 1, p. 6-7.
- Malone, T. W., et K. Crownston. (1994). «The interdisciplinary study of coordination». *ACM Computing survey*, vol. 26, no 1, p. 87-119.

- Martin, F. (2004). *Les cégeps: la force d'un réseau: Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* (Québec). En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/memoires/027memoirefrancois martin.pdf>>.
- Matuchet, S., A. Somat, B. Testé et E. Lucet. (2005). «Émergence, développement et utilités de l'évaluation 360 degrés». *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 11, no 4, p. 211-226.
- McGrath, J. E. (1976). «Stress behavior in organizations». In *Handbook of industrial and organizational psychology*, M. D. Dunette, p. 1351-1395. Chicago: Rand McNally.
- McShane, S. L., et C. Benabou. (2007). *Comportement organisationnel: comportements humains et organisations dans un environnement complexe*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Mech, T. F. (1997). «The Managerial Roles of Chief Academic Officers». *Journal of Higher Education*, vol. 68, no 3, p. 282-298.
- Miles, M. B., et A. M. Huberman. (2003). *Analyse des données qualitatives*. T. p. M. H. Rispal, 2^e édition. Paris: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le renouveau pédagogique: ce qui définit «le changement» préscolaire, primaire, secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, 12 p. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped/452755.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). «Effectif étudiant du réseau collégial public : observations 2001-2006 et prévisions 2007-2016 ». Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/previsionsCollegial/index.asp?page=faits>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *L'éducation au Québec en bref*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). «Soins infirmiers 180.A0». Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/180A0.asp>>. Consulté le 2010-03-22.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). «Des parcours scolaires diversifiés». Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp>>. Consulté le 2010-02-17.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). «L'enseignement collégial». Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp?page=collegial>>. Consulté le 2010-02-17.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008c). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec, 62 p. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf>. Consulté le 2010-03-22.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Projet de loi 44: loi modifiant la loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). «Établissements d'enseignement collégial». Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/etablissements.asp>>. Consulté le 2010-03-22.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Gouvernement du Québec. En ligne. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>. Consulté le 2011-03-10.
- Ministère des Finances du Québec. (2012). *Plan budgétaire 2013-2014*. Québec, Gouvernement du Québec: 484 p. En ligne. <<http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/Budget/2013-2014/fr/documents/Planbudgetaire.pdf>>. Consulté le 2013-01-11.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien*. Paris: Éditions d'organisation.
- Mintzberg, H. (2002). *Le management : Voyage au centre des organisations*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Mintzberg, H. (2004). *Le management : Voyage au centre des organisations*, 2e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Morin, B., et M. St-Onge. (vers 1990). Guide pédagogique pour l'animation de l'activité : conception de l'enseignement. Sherbrooke, Université de Sherbrooke/PERFORMA. En ligne. <<http://www3.educ.usherbrooke.ca/performa/documents/fiches/Morin-SaintOnge.htm>>.
- Mukamurera, J., F. Lacourse et Y. Couturier. (2006). «Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques». *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1, p. 110-138.
- Mutis, M. (2008). «An examination of the role dimensions of the community college department chairperson». Thèse de doctorat, Chicago, Roosevelt University, 222 p. En ligne. <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1609311301&Fmt=7&clientId=13819&RQT=309&VName=PQD>>.
- O'Connor, C., H. Grappendorf, L. Burton, S. M. Harmon, A. C. Henderson et J. Peel. (2010). «National Collegiate Athletic Association Division I Football Players' Perceptions of Women in the Athletic Training Room Using a Role Congruity Framework». *Journal of Athletic Training*, vol. 45, no 4, p. 386-391.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2001). «Mémoire sur le projet de Loi 28». OIIQ. En ligne. <<http://www.oiiq.org/uploads/publications/memoires/pl28/pl28-memoire.htm>>. Consulté le 2005-11-01.
- Pagé, G. (2010). «Évaluation de l'état mental». In *L'examen clinique et l'évaluation de la santé*, 1^e édition française, C. Jarvis, p. 105-128. Montréal: Beauchemin.
- Pelletier, A. (2010). «Les guides choisir 2010: Les programmes DEC-BAC». Septembre Éditeur. En ligne. <<http://ch.monemploi.com/decbac/c/default.html>>. Consulté le 2010-03-22.
- PERFORMA. (1999). «Enseigner au collégial aujourd'hui: Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial». *Pédagogie Collégiale*, vol. 12, no 3, p. 8-13.
- Petit, C., et Y.-G. Préfontaine. (2010). «Cégep». En ligne. <<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=Q1ARTQ0000641>>. Consulté le 2010-02-17.

- Pires, A. P. (1997). «Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique». In *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Plane, J.-M. (2008). *Théorie et management des organisations*, 2e Paris: Dunod.
- Plante, J. (2010). Des réformes en éducation au Québec depuis la seconde guerre mondiale. Communication dans le cadre du Colloque de l'ADERAE. Montréal, ADERAE.
- Plante, J., et J.-J. Moisset. (2004). «Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle». *Éducation et francophonie*, vol. 32, no 2, p. 1-9.
- Plouffe, J.-P. (1994). «Étude sur le fonctionnement d'un département de soins infirmiers au Collège Outaouais». Rapport d'intervention, Hull, École nationale d'administration publique.
- Poindexter, J. O. N. (1982). «The relationship of role conflict and role ambiguity to job satisfaction among college-level nursing faculty». 8215066, United States -- Michigan, University of Michigan, 158 p. En ligne. <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=752474761&Fmt=7&clientId=13819&RQT=309&VName=PQD>>.
- Portail du réseau collégial du Québec. (2010). «Dans le cadre de la Stratégie québécoise de la recherche et de l'innovation (SQRI) : cinq nouveaux CCTT». *Infolettre du réseau collégial*, vol. 12.
- Posey, A. D. (2006). «Symptom Perception: A Concept Exploration». *Nursing Forum*, vol. 41, no 3, p. 113-124. In *aph*. EBSCOhost. En ligne. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=21690170&lang=fr&site=ehost-live>>.
- Rizzo, J. R., R. J. House et S. I. Lirtzman. (1970). «Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations». *Administrative Science Quarterly*, vol. 15, no 2, p. 150-163.
- Robak, R. W. (2001). «Self-Definition in Psychotherapy: Is it Time to Revisit Self-Perception Theory?». *North American Journal of Psychology*, vol. 3, no 3, p. 529. In *aph*. EBSCOhost. En ligne. <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=6542780&lang=fr&site=ehost-live>>.

- Robert, G. (1989a). «Le rôle de coordonnateur de département». *Pédagogie Collégiale*, vol. 3, no 2, p. 34-38.
- Robert, G. (1989b). «Le rôle de la coordonnatrice et du coordonnateur de département d'enseignement dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cegeps) francophones publics du Québec». MM63440, Canada, McGill University (Canada), 114 p. En ligne. <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=747948931&Fmt=7&clientId=13819&RQT=309&VName=PQD>>.
- Rolston, P., et S. Spier. (2010). «Collèges communautaires». En ligne. <<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=Q1ARTQ0000768>>.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations: approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., et F. Saillant. (1996). «Approches de recherche qualitative». In *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, M.-F. Fortin, p. 147-160. Ville Mont-Royal: Décarie Éditeur.
- Royal, L. (2007). «Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec». Thèse de doctorat, Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.
- Royal, L., et A. Brassard. (2007). «Les rôles des directeurs adjoints et leur développement professionnel». In *Colloque de l'ACFAS* (Trois-Rivières), sous la dir. de. Trois-Rivières: ACFAS.
- Samné, C. (2010). «La culture organisationnelle et le changement de culture». En ligne. <<http://www.nhorizons.ca/fr-gestion-changement.asp>>. Consulté le 2011-03-06.
- Sarbin, T. R., et V. L. Allen. (1968). «Role theory». In *The handbook of social psychology*, 2nd, G. Lindzey et E. Aronson, p. 488-567. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Saussois, J.-M. (2007). *Théories des organisations*. Paris: La Découverte.
- Savoie-Zajc, L. (2000a). «L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST». *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 99-123. En ligne. <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume21.html>>.

- Savoie-Zajc, L. (2000b). «La recherche qualitative / interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p. 178-198. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie, A., et A. Forget. (1983). *Le stress au travail: mesures et prévention*. Montréal: Agence d'Arc.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*, 3^e édition. London: Sage Publications Ltd.
- Smart, J. C., et C. S. Elton. (1976). «Administrative Roles of Departments Chairmen». In *Examining Departmental Management*, J. C. Smart et J. R. Montgomery, p. 39-60. San Francisco: Jossey-Bass.
- St-Germain, M. (1997). «Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs : le rôle de la clanocratie». In *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*, L. Corriveau et M. St-Germain, p. 103-164. Montréal: Les éditions logiques.
- Syndicat des professeur-e-s du Cégep de Trois-Rivières. (2009). «Procès verbal du conseil syndical du 15 avril 2009». Syndicat des professeur-e-s du Cégep de Trois-Rivières,. En ligne. <<http://www.synprofctr.ca/documents/15%20avril%202009.pv.pdf>>. Consulté le 2010-02-18.
- Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin. (2009). «Liens sur la gouvernance». Syndicat des professeurs du Collège Marie-Victorin. En ligne. <<http://spsmv.ca/article.php?story=20090929175334101>>.
- Syndicats des professeurs affiliés au secteur cégep et les Collèges d'enseignement général et professionnel. (1969). *Convention collective de travail 1969-1971*.
- Tessier, P. (1995). «Les stratégies du pouvoir informel exercées par les coordonateurs de départements dans un cégep». Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Thérien, C. (1989). «Le coordonnateur de département : pouvoir ou influence ?». *Pédagogie Collégiale*, vol. 2, no 3, p. 2.
- Van Campenhoudt, L., et R. Quivy. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^e édition. Paris: Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

- Warren, C. A. B. (2001). «Qualitative interviewing». In *Handbook of interview research*, J. F. Gubrium et J. A. Holstein, p. 83-101. Thousand Oaks: Sage publications.
- Woycikowska, C., et J.-P. Obin. (2003). *S'occuper du travail des autres*. Coll. «Management et éducation». Paris: Hachette éducation.