

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Et Blake et Mouton poursuivent (p. 133):

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

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

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

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

Je vous remercie.

Communication de

Pierre IMBEAU

Coordonnateur de l'Éducation des adultes

Cégep de Bois-de-Boulogne

AU CÉGEP, DES CLOISONS À REPLACER

Mes chers amis,

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

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

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

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

faire un bout de réflexion avec moi. Je vous propose d'examiner attentivement un aspect du résultat de nos 20 ans d'efforts. S'il y a des réalisations spectaculaires dont nous faisons état avec raison au cours de ce colloque, il y a aussi des difficultés que nous connaissons tous, et auxquelles il nous faut trouver des correctifs d'urgence si nous voulons encore nous féliciter et nous réjouir en 2008!

Parmi ces difficultés, les cloisonnements dans lesquels nous avons enfermé notre travail me semblent un des plus pernicious handicaps à notre capacité de bien servir notre population étudiante.

Je vous propose donc, pour amorcer notre réflexion, d'analyser quatre types de cloisonnements présents dans nos collèges: le cloisonnement de fonctions; le cloisonnement de disciplines; le cloisonnement de structures; le cloisonnement institutionnel.

Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à considérer des moyens d'en diminuer les effets négatifs.

La première fois que j'ai pris conscience du cloisonnement au cégep, c'était lors de la création d'un cégep anglophone en 1971. Le cloisonnement n'était pas encore là, il arrivait.

Engagé à titre d'animateur socio-culturel, j'avais beaucoup de difficulté à expliquer la nature de mon travail à des professeurs venus des États-Unis, du Canada anglais et des Îles britanniques. C'est un professeur de sciences écossais qui m'a fait comprendre la situation en me disant: «Le simple fait qu'avant même la première heure de cours de l'existence de ce collègue on ait engagé quelqu'un pour l'animation socio-culturelle de mes étudiants me laisse croire que ce collègue est persuadé d'avance que je ne ferai pas complètement mon travail d'éducateur, ou qu'on ne m'en laissera pas la chance.»

Peu de temps après, dans un cégep «d'origine», un professeur devenu administrateur pour quelques mandats ne pouvait plus revenir à son poste d'enseignant sans passer par l'humiliation du tribunal d'arbitrage convoqué pour établir sa compétence à enseigner et sans perdre tous ses droits acquis antérieurement.

Ce cloisonnement que je viens d'évoquer, je l'appelle de **fonctions** parce qu'il tend à enfermer quelqu'un dans une fonction d'une façon définitive et sans retour. Il fige les compétences et prive les éducateurs d'une mobilité ressourçante dans un cheminement de carrière plus varié et mieux adapté aux besoins conjoncturels de l'établissement et de sa population étudiante.

On a beaucoup parlé de cette mobilité locale, mais l'évolution des cégeps a fait qu'elle a toujours été remise à une prochaine négociation... si bien qu'aujourd'hui en l'évoquant j'ai le sentiment d'être un peu rêveur; et pourtant les collègues d'ailleurs et même des universités vivent cette réalité d'une façon qu'on dit très confortable.

Le cloisonnement des disciplines constitue une forme encore plus répandue et plus excusée de cloisonnement. Une fois enfermé dans un «numéro» de discipline, un professeur, par ailleurs sociable, débrouillard et polyvalent, devient tout à coup étroit et «spécialiste». S'il enseigne l'utilisation d'un logiciel informatique, il lui est impossible d'enseigner ce logiciel en techniques de bureau. Ce type de cloisonnement a des effets désastreux sur la réponse aux besoins de l'étudiant. Qui ne se souvient pas de cet étudiant qui a réussi à passer le même travail de session à deux ou trois disciplines différentes en ne changeant que la page de garde? Quel collègue n'a pas eu la

tentation de lire le besoin de l'étudiant à travers la lunette de la disponibilité des professeurs? Combien de programmes ont la séquence et les disciplines qu'ils ont à cause d'une spécialisation par trop cristallisée des professeurs? Dans nos cégeps, heureusement, cette cloison s'amincit. Elle est de plus en plus dénoncée non plus seulement par les étudiants, mais par les professeurs eux-mêmes qui en subissent également les inconvénients.

Dans la plupart des collèges, il existe une forme plus politique de cloisonnement. Ce cloisonnement que j'appelle de **structures** tend à protéger des pouvoirs (ou des impuissances) en place et à figer des structures dans des vocations qui devraient être perméables les unes aux autres parce que complémentaires. Ici, je pense aux cloisons parfois hermétiques entre les services aux étudiants et ceux de la pédagogie; entre l'éducation des adultes et l'enseignement régulier; entre les services dits administratifs et les services de formation. Je vous laisse le plaisir de les illustrer vous-mêmes, à partir de votre propre expérience... Mais quel gaspillage!

Là aussi des progrès sont enregistrés: certains collèges ont refait leur organigramme, d'autres ont changé les personnes mais tous commencent à réaliser que c'est par les mentalités qu'il faut commencer.

Une quatrième forme de cloisonnement que j'appellerai le **cloisonnement institutionnel** me semble un héritage des collèges classiques. Il s'agit de la cloison qui existe entre le collègue et la communauté environnante. Malgré l'intégration des instituts techniques, alors plus près de la vie économique du milieu, les cégeps ont gardé, jusqu'à ces dernières années, une distance un peu froide par rapport à la population en général. Heureusement, la volonté politique des gouvernements et des collèges eux-mêmes change cette attitude depuis quelque temps, mais tout y est encore à faire.

Les effets de ces cloisonnements ont été dénoncés par divers intervenants. En 1983 le comité de la Fédération sur l'Insertion des Finissants AU marché du Travail (IFAUT) a tenté d'en démontrer l'impact sur la préparation des sortants du collégial au marché du travail.

Un conseiller en main-d'oeuvre, membre du comité, nous racontait la difficulté qu'il avait à «voler» quelques heures de cours pour permettre aux étudiants de programmes professionnels de se familiariser avec la technique de recherche d'emploi (sa «matière» n'avait pas de numéro et lui n'était pas enseignant). Pendant ce temps, les employeurs interrogés s'étonnaient du syndrome du tapis rouge: ce phénomène par lequel un finissant de cégep s'attendait à être reçu à bras ouverts par son nouvel employeur, sans qu'il ait à tenir compte de la culture de l'entreprise et des mécanismes d'intégration à ce milieu.

Le résultat de ces cloisonnements, c'est que tout le monde fait un bon travail, mais en isolement. Les autres l'ignorent et souvent s'en méfient. D'une unité à l'autre, l'information ne passe pas et chacun remplit sa tâche sans se soucier de l'impact possible sur l'autre.

En réfléchissant à cet état de choses, il me revient en tête cette horrible recherche que Stanley Milgram relate dans son livre intitulé *La soumission à l'autorité*; on y décrit l'organisation sociale du mal comme la fragmentation de l'acte humain, où l'individu a tendance à se laisser absorber par les aspects techniques immédiats de sa tâche en perdant de vue les conséquences lointaines de ses interventions.

Nous sommes peut-être assez loin d'une telle bureaucratization dans nos cégeps, mais parfois nos comportements y ressemblent étrangement.

Les cégeps sont déjà conscients de cette difficulté et de plus en plus de gestes sont posés pour neutraliser l'effet des cloisonnements de tous ordres.

Le dénominateur commun de ces actions demeure la responsabilisation.

La responsabilisation des individus commence par la responsabilisation des établissements et la responsabilisation des établissements commence par l'utilisation intelligente de l'autonomie. Quelqu'un a dit que les collègues ont l'autonomie qu'ils veulent bien prendre.

Si l'on retourne aux 20 premières années des cégeps, l'objectif primordial était de donner à tous les Québécois, où qu'ils soient, accès à une formation collégiale de qualité reconnue et le plus uniforme possible. Pour y arriver, le Gouvernement et les collègues ont mis l'accent sur le réseau, les normes et les règles standardisées.

Durant cette période, faire preuve d'originalité, de créativité était mal vu. C'est presque en cachette que certains programmes ont été développés, obtenus et dispensés même si c'était pour le bien des étudiants ou pour répondre à un besoin local justifié. Aujourd'hui les collègues ont mûri; ils sont plus conscients que leurs différences sont leur force. La population étudiante se raréfie, devient plus critique; les collègues doivent informer la population des particularités de leurs services et de la personnalité propre à leurs programmes.

Pour arriver à mieux se distinguer, les collègues vont devoir utiliser les marges de manoeuvre qu'ils ont toujours eues et en obtenir d'autres pour mieux répondre aux besoins en main-d'oeuvre de leur région et aux besoins des citoyens qui s'adressent à eux.

Un outil à mieux utiliser pour les collègues: la gestion de leurs ressources humaines qui représentent plus de 80 p. cent de toutes leurs ressources. Si les collègues veulent plus d'efficacité, ils doivent gérer leurs ressources humaines et régler le cas du cloisonnement des fonctions en se donnant plus de prise sur l'allocation de leurs ressources humaines et en démontrant leur capacité de gérer selon leurs besoins et non selon des normes dictées d'ailleurs.

Pour répondre au cloisonnement disciplinaire, il faut une gestion plus locale des programmes. Le collègue n'a que peu de prise sur la gestion des programmes; pourtant c'est ce produit qu'il offre à l'économie régionale pour qu'elle se distingue des autres dans le contexte de la concurrence interrégionale. Si les programmes restent gérés nationalement, ils devront avoir une plus grande saveur locale pour s'adapter aux développements économiques particuliers. Ainsi les professeurs des différentes disciplines auront à se soucier de la pertinence pratique de leur enseignement; il ne s'agit pas de faire des compromis sur les objectifs des cours mais d'adapter les modalités d'apprentissage aux réalités locales ou régionales.

Les programmes dans un cégep seront l'affaire d'équipes multidisciplinaires et multifonctionnelles qui s'échangeront leurs expertises et leurs analyses du cheminement de l'étudiant qui leur est confié.

Pour ce qui est du cloisonnement de structures, là aussi le cégep peut exercer son autonomie et c'est déjà commencé. Les organigrammes des collègues prennent de plus en plus de

couleur locale et s'adaptent aux besoins et aux ressources humaines du milieu.

Le leadership du collège se manifeste devant les problèmes du milieu et, pour y répondre, la structure organisationnelle est un outil à ajuster aux besoins. Il ne s'agit plus de se doter de la copie conforme de l'organisation proposée dans le réseau, mais de trouver le meilleur outil pour les tâches à accomplir. Aujourd'hui, tel collège gère un centre spécialisé, l'autre un fonds de recherche, un autre se lance en développement international, tel autre a une clientèle adulte qui double le nombre d'étudiants du régulier; il serait ridicule que des entreprises aussi diverses tentent de se donner des outils identiques, même au nom des normes du réseau.

Pour l'éloignement du cégep de son milieu, les gestes sont déjà posés et le contexte de la solution est tout désigné: la baisse de la population étudiante, l'accent mis sur le développement régional, la concurrence des autres établissements de formation, tout favorise la complicité du cégep avec son milieu. Ce n'est plus dans le réseau mais dans la région que ça se passe. Les officiers du collège redécouvrent le sens de la communauté, de la fierté du produit et deviennent des agents de promotion et de relations publiques afin de mieux informer la région des services disponibles et de mieux informer le cégep des besoins du milieu.

Les cloisonnements sont des éléments insidieux qui se développent dans la légitimité au nom d'un certain contrôle et qui restent ensuite indéracinables. Nous nous sommes habitués très souvent à la présence de ces barrières qui nous fournissent les plus belles justifications à l'indifférence et à l'inaction.

Mais, au fait, ces cloisons favorisent qui? Les étudiants? Les éducateurs? Les fonctionnaires?

Les 20 prochaines années seront marquées par le développement de la personnalité des établissements et nous assisterons au retour en force des éducateurs de carrière. Quelles que soient leurs fonctions temporaires ou permanentes dans l'organisation qui les emploiera, ils seront avant tout des éducateurs au service des besoins de leurs étudiants.

Communication de
Lucien BIGRAS
Aide pédagogique individuel
Cégep de Granby

LE DÉCLOISONNEMENT: MODÈLE OU INSTRUMENT DE GESTION

Préambule

La préparation de cette communication a été grandement facilitée par la participation de quatre de mes collègues du collège de Granby. Ils ont répondu avec enthousiasme à mon invitation d'échanger sur le thème du décroisonnement. Nous avons ainsi expérimenté un mode de fonctionnement informel qui favorise la «décompartmentation».

Je tiens à remercier particulièrement ces personnes: Mmes Paulyne Peltier et Louise Mercier, MM. Bernard Leblanc et Grégoire Gosselin.