

Université de Montréal

Étude exploratoire et comparative de deux commissions scolaires du  
Québec: une commission scolaire francophone et une commission scolaire  
anglophone.

Le point de vue de cadres intermédiaires

Jean Guy Boudrault

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de  
l'obtention du grade de doctorat en administration de l'éducation

Mai 2015

copyright, Jean Guy Boudrault, 2015



## Résumé

Cette recherche est issue d'un questionnaire personnel au regard d'impressions singulières ressenties lors de certaines interactions professionnelles avec des confrères de commissions scolaires distinctes au niveau de la langue d'enseignement. Elle compare les cultures organisationnelles de deux commissions scolaires différentes par la langue d'enseignement et de travail : une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Ces cultures organisationnelles sont esquissées à partir de propos recueillis auprès de cadres intermédiaires issus de différentes unités administratives de chacune des commissions scolaires. Ce statut d'emploi a été choisi car ces cadres sont au cœur des flux informationnels entre le sommet stratégique et les centres opérationnels. De plus, bien qu'ils interviennent officiellement dans les processus consultatifs et décisionnels de leur commission scolaire, leurs rôles sont peu étudiés par les chercheurs en administration.

Cette recherche exploratoire de deux commissions scolaires utilise une approche multiperspective afin d'éclairer les différentes facettes que peut présenter une culture organisationnelle. Trois perspectives sont considérées : la perspective de l'intégration qui explore les caractéristiques culturelles qui favorisent une cohérence des comportements des acteurs aux objectifs organisationnels; la perspective de la différenciation qui tente de discerner l'existence de sous-cultures dans les organisations; la perspective de la fragmentation qui interroge les significations particulières que peuvent attribuer, aux actions et aux décisions des pairs, certains regroupement d'individus.

Deux processus d'enquête ont été utilisés dans cette recherche : l'interview semi-directif et la recherche documentaire. Les données recueillies ont été analysées selon le procédé de l'analyse thématique. Ainsi, les propos émis par les cadres intermédiaires ont été transposés en un certain nombre de thèmes en rapport avec l'orientation de recherche. Les résultats révèlent que les cadres intermédiaires sont des acteurs réflexifs dans l'appropriation, la construction et la diffusion de la culture générale de leur commission scolaire, mais également d'une culture identitaire de leur unité administrative. De plus, des différences significatives ont été identifiées, entre autres, sur l'identification des éléments culturels propre à chacun des groupes linguistiques. Alors que les cadres de la commission scolaire francophone décrivent leur culture comme une structure d'encadrement des processus consultatifs, décisionnels et d'accompagnement, les cadres de la commission scolaire anglophone mentionnent surtout des valeurs associées à des postulats de base issus de leur appartenance linguistique.

**Mots clés :** analyse comparative, analyse multiperspective, cadres intermédiaires, commission scolaire, culture organisationnelle.

## Abstract

This research is resulting from a personal questioning taking into consideration singular impressions felt at the time of certain professional interactions with fellow-members of distinct school commissions at the linguistic level. It thus aims at comparing the organizational cultures of two school commissions different by the language from teaching and work. These organizational cultures are outlined starting from remarks received from intermediate executives resulting from various administrative units of two linguistic school commissions. This statute of employment was selected because these executives are in the middle of informational flow between the strategic top and the operational centres. Moreover, although they intervene officially in the advisory and decisional processes of their school commission, their roles are little studied by the researchers in school administration.

This exploratory research of two linguistic school commissions uses a multiperspective approach in order to light the various facets which can present an organizational culture. Three prospects are considered: the prospect for the integration which explores the cultural characteristics which support a coherence of the behaviors of the actors to the organizational objectives; the prospect for the differentiation which tries to distinguish the existence of subcultures in the organizations; the prospect for the fragmentation which questions the particular significances that can allot, with the actions and the decisions parts, some regrouping of individuals.

Two processes of investigation were used in this research : the semi-directing interview and the documentary consultation. The data collected were analysed according to the process of the analysis set of themes. Thus the remarks emitted by the intermediate executives were transposed in a certain number of topics in keeping with the orientation research. The results show that the intermediate executives are reflexive actors in the appropriation, the construction and the general dissemination of culture of their school commission, but also of an identity culture of their administrative unit. Moreover, because this research wants to be especially a comparative study of two linguistic school commissions, significant differences were identified, among others, on the identification of the cultural elements of each linguistic group. Whereas, the French-speaking executives describe their culture like a structure of framing of the advisory processes, decisional and of accompaniment, the anglophone executives mention especially values associated with basic postulates resulting from their linguistic membership.

**Keywords:** comparative study, exploratory research, multiperspective study, organizational culture, school board

## Remerciements

Merci, tout d'abord, à mon directeur de thèse, Marc-André Deniger, qui a accepté d'encadrer mon travail, et qui a supporté avec sérénité mes impatiences.

Je remercie également deux excellents professeurs qui ont ouvert mes horizons et stimulé chez moi une réflexion féconde. Le premier, Jean Pierre Dupuis (HEC) pour la richesse de son cours en anthropologie des organisations, et le second, Joëlle Morrissette (UdeM) pour l'excellence de son cours et l'attention respectueuse et profonde qu'elle accorde à ses étudiants.

Je remercie, les professeurs qui ont accepté de participer au jury.

Je tiens à marquer ma reconnaissance pour les cadres scolaires qui ont accepté de participer à cette recherche. Des gestionnaires généreux qui ont suspendu, pour quelques heures, leur travail précieux, et ont exprimé avec une grande honnêteté leurs perceptions de la culture de leur organisation.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance à mes collègues étudiants et professeurs qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours scolaire. Une pensée affectueuse à tous les membres du personnel de bureau du département d'Administration et fondements de l'éducation, qui ont facilité, par leur travail consciencieux et attentionné, la réussite de mes études.

Un immense merci à Normand Larouche, un ami inestimable, qui a consacré de nombreuses heures à la lecture et la relecture de ma thèse.

Je rends hommage à ma conjointe, Ann Simard, qui pour sa compréhension et son soutien quotidien m'a permis la réussite de ce grand défi.

Aux enfants, Louis, Marie-David et Marc-Étienne, à nos petits-enfants, Léticia et Daphnée, dorénavant, lors de nos rencontres mes pensées seront également présentes.

À maman et à papa, j'ai finalement réussi, à 62 ans, à atteindre les espoirs scolaires que vous aviez à mon endroit.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé	iii
Abstract	iv
Remerciements	v
Table des matières	vi
Liste des tableaux et des figures	x
Liste des sigles	xi
Introduction	1
1. Problématique	7
1.1 Les cadres intermédiaires des commissions scolaires	9
1.2 L'école classique	10
1.2.1 L'organisation scientifique du travail	11
1.2.2 Les relations humaines	13
1.2.3 Apports et limites de l'école classique	14
1.2.4 L'école classique et le concept de culture organisationnelle	16
1.3 Les théories modernes	17
1.3.1 L'approche systémique des organisations et les théories de la contingence	18
1.3.2 Apports et limites des théories modernes	18
1.3.3 Les théories modernes et la culture organisationnelle	19
1.4 Les approches contemporaines	19
1.4.1 Les analyses sociologique, stratégique et symbolique	20
1.4.1.1 Les analyses sociologiques	20
1.4.1.2 L'analyse stratégique	23
1.4.1.3 L'analyse symbolique	24
1.4.2 Apports et limites des approches contemporaines	25
1.4.3 Les approches contemporaines et la culture organisationnelle	26
1.5 Les théories de l'avant-garde	28
1.5.1 Apports et limites des théories de l'avant-garde	29
1.5.2 Les théories de l'avant-garde et la culture organisationnelle	30
1.6 Le point sur les théories des organisations	31
1.7 Les théories des organisations en administration scolaire	32
1.7.1 Apports et limites	34
1.8 Les Québécois : deux grandes communautés linguistiques	35
1.9 Notre connaissance des cultures des organisations francophones et anglophones du Québec	37
1.10 Les commissions scolaires linguistiques, des systèmes semblables mais développées selon des dynamiques différentes	38
1.11 Une particularité québécoise	41
1.12 Analyse de deux commissions scolaires linguistiques	42
1.13 Objectifs de la recherche	44

1.14	Questions de recherche	45
1.15	Apports scientifiques et sociaux de cette recherche sur les cultures organisationnelles	48
<b>2.</b>	<b>Cadre conceptuel</b>	<b>51</b>
2.1	Les cadres intermédiaires et les organisations	51
2.2	Le concept de culture	57
2.3	Le concept de culture en anthropologie culturelle et en théories des organisations	60
2.3.1	La culture selon les écoles socioculturelles	61
2.3.2	La culture selon les écoles idéationnelles	65
2.4	Le concept de culture pour cette recherche	67
2.5	Analyse de la culture organisationnelle selon trois perspectives	71
2.6	Un schéma conceptuel de la culture organisationnelle	73
2.6.1	Le système sociostructurel	73
2.6.2	Le système culturel	75
2.6.2.1	Les artéfacts	76
2.6.2.2	Les valeurs	80
2.6.2.3	Les postulats de base	82
2.6.3	Les acteurs	85
2.6.4	Influences sociétales, politiques et culturelles	86
2.6.5	Influences historiques	90
2.6.6	Influences de contingence	91
2.6.7	Appartenance à un champ organisationnel	95
<b>3.</b>	<b>Cadre méthodologique</b>	<b>99</b>
3.1	Présentation de notre échantillon	103
3.2	Éléments analysés	105
3.3	Méthode de collecte de données	106
3.3.1	Les méthodes de collecte de données	108
3.3.1.1	Les entretiens de recherche	108
3.3.1.2	La recherche documentaire	111
3.4	Processus d'analyse	113
3.5	Les limites de la méthodologie de recherche	116
<b>4.</b>	<b>Analyse</b>	<b>118</b>
4.1	La motivation à participer à cette étude	120
4.2	Définitions de la culture	126
4.3	La construction de la culture	131
4.3.1	L'influence de la société à laquelle on appartient	131
4.3.2	L'influence du milieu environnant	144
4.3.3	Le passé de l'unité administrative	149
4.3.4	L'influence du personnel qui y travaille	150

4.3.5	L'influence de l'agencement des médiations organisationnelles	158
4.3.6	Ce que nous retenons	160
4.4	Analyse selon la perspective de l'intégration	163
4.4.1	Analyse de la commission scolaire francophone selon la perspective de l'intégration	163
4.4.1.1	Les médiations organisationnelles	165
4.4.1.2	Ce que nous retenons	180
4.4.2	Analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de l'intégration	181
4.4.2.1	Structure organisationnelle	185
4.4.2.2	Ce que nous retenons	187
4.4.3	Comparaison entre les cultures organisationnelles francophones et anglophones selon la perspective de l'intégration	188
4.5	Analyse selon la perspective de la différenciation	189
4.5.1	Analyse de la commission scolaire francophone selon la perspective de la différenciation	191
4.5.1.1	Ce que nous retenons	204
4.5.2	Analyse de la commission scolaire selon la perspective de la différenciation	205
4.5.2.1	Ce que nous retenons	212
4.5.3	Comparaison des cultures organisationnelles francophones et anglophones selon la perspective de la différenciation	212
4.6	Analyse selon la perspective de la fragmentation	213
4.6.1	Analyse de la commission scolaire francophone selon la perspective de la fragmentation	214
4.6.1.1	Ce que nous retenons	221
4.6.2	Analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de la fragmentation	221
4.6.2.1	Ce que nous retenons	229
4.6.3	Comparaison des cultures organisationnelles francophones et anglophones selon la perspective de la fragmentation	229
5.	Synthèse et interprétations	231
5.1	L'intérêt pour la culture organisationnelle	233
5.2	Définitions de la culture organisationnelle	235
5.3	Analyse comparative selon une approche multiperspective	238
5.3.1	Analyse selon la perspective de l'intégration	240
5.3.2	Analyse selon la perspective de la différenciation	245
5.3.3	Analyse selon la perspective de la fragmentation	252
6.	Conclusion et perspectives	258
6.1	Apport de la démarche : une meilleure connaissance des commissions scolaires	258



6.2 Les limites et les perspectives de notre recherche	260
Bibliographie	268
Annexe 1	xii
Annexe 2	xii

## Liste des tableaux et des figures

### Tableaux

Tableau 1. Les niveaux de culture	75
Tableau 2. Classification des artéfacts	77
Tableau 3. Les droits linguistiques fondamentaux	272
Tableau 4. Une typologie des concepts de culture	xii

### Figures

Figure 1. Les cinq parties de base des organisations	52
Figure 2 Un univers scolaire	248

## Liste des sigles

CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport
GRICS	Société de Gestion du réseau informatique des commissions scolaires

## Introduction

Cette recherche a comme principal objectif de comparer les perceptions qu'ont de la culture de leur organisation des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires, distinctes selon la langue d'enseignement: une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Ces perceptions, analysées selon trois perspectives culturelles, l'intégration, la différenciation et la fragmentation, révèlent des artéfacts culturels, propres à chacune des organisations, éclairent sur les relations interpersonnelles, en leur sein et, aussi, sur les liens qu'elles entretiennent avec les partenaires de l'environnement éducatif. Ayant occupé diverses fonctions dans différentes commissions scolaires du Québec, durant trente-deux ans, j'ai pris conscience de variantes culturelles entre elles et même entre les écoles d'une même commission scolaire. Ainsi, dans une même commission scolaire, pour un ensemble d'écoles primaires d'un territoire donné l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) aux classes régulières est une manifestation tangible du postulat de base que tout élève peut apprendre et qu'il se bute à des difficultés, tandis que pour les écoles d'un autre secteur l'intégration des élèves EHDA est impossible car la ségrégation des élèves est une manifestation reposant sur un postulat selon lequel à chaque trouble devrait correspondre un remède, qu'il soit médicamenteux, thérapeutique ou scolaire (Curonici, Joliat, McCulloch, 2006). Comme il est expliqué, dans le cadre conceptuel, les postulats de base sont les fondements d'une culture (Schein, 1985). Cet exemple témoigne des différences de valeurs fondamentales en éducation qui entraînent des agissements opposés au regard des services rendus dans une même commission scolaire. Cette recherche, en analysant des propos émis par des cadres intermédiaires de commissions scolaires, en fait ressortir quelques autres. De plus, ayant occupé la fonction de directeur général de trois commissions scolaires différentes, j'ai côtoyé des cadres de commissions scolaires francophones et anglophones de trois régions administratives distinctes. Et dans les trois cas, les cadres des commissions scolaires anglophones démontraient, à mes yeux, des attitudes très différentes des cadres des commissions scolaires francophones au regard, entre

autres, des relations de travail ou de l'implantation d'un changement majeur, comme celui du nouveau pédagogique (MELS, 1997). Ainsi, lors des rencontres régionales de concertation, alors que le sujet des relations patronales-syndicales était souvent en toile de fond aux discussions sur la difficulté d'implanter le nouveau pédagogique et suscitait plusieurs commentaires de tous mes confrères des commissions scolaires francophones, les cadres des commissions scolaires anglophones m'apparaissaient beaucoup plus réservés. De plus, les médiations organisationnelles mises en place pour la gestion de leur personnel et la gestion du changement semblent découler d'une culture différente, c'est-à-dire de postulats de base et de valeurs organisationnelles partagés distincts.

Donc, dans un premier temps, l'intérêt pour une étude comparative des cultures organisationnelles de deux commissions scolaires, différentes par la langue d'enseignement, relève d'une curiosité personnelle.

Dans un second temps, je ne trouvais pas dans la littérature scientifique de réponse à un questionnement personnel sur la différenciation ou la fragmentation culturelle à l'intérieur même d'organismes comme les commissions scolaires. La culture est étudiée principalement comme une manifestation, existante ou souhaitée, de l'intégration de tous les personnels aux valeurs et aux objectifs véhiculées par le sommet de l'organisation. On s'intéresse, surtout, aux liens entre l'atteinte des objectifs opérationnels et l'intégration culturelle. Cependant, à mes yeux, les commissions scolaires sont un ensemble de sous-cultures en cohabitation les unes avec les autres. La culture des écoles primaires m'apparaît distincte de celle des écoles secondaires et, également, différente de celles des centres et des services. De plus, ces organisations semblent fragmentées en autant de corps d'emploi qui ont leur propre culture. Comme le mentionne Rocher (2000) :

Chaque profession a développé sa culture. Chaque profession a son mode de pensée, son idéologie, sa représentation, ses rituels. (...). Cette fragmentation des cultures professionnelles, une fragmentation profondément sociale, est devenue un des phénomènes dominants de la société contemporaine (p.132).

Enfin, au cours de mes différentes lectures, je me suis aperçu que le rôle des cadres intermédiaires était également souvent absent des recherches sur la culture organisationnelle en milieu scolaire. Les cadres intermédiaires sont des gestionnaires, responsables d'une unité administrative, d'une école, d'un centre ou d'un service, qui interviennent entre le sommet stratégique et les employés des centres opérationnels. Les chercheurs, en administration de l'éducation, se sont beaucoup intéressés à ces cadres en tant que gestionnaire pédagogique cependant, leur rôle dans la circulation du flux informationnel entre le sommet stratégique et les centres opérationnels semble avoir été négligé.

Ainsi, j'ai réalisé cette recherche, premièrement, par intérêt personnel pour les cultures organisationnelles des commissions scolaires et pour l'absence de recherches sur les différenciations culturelles entre commissions scolaires distinctes selon la langue d'enseignement. Deuxièmement, la différenciation culturelle et la fragmentation culturelle me semblent deux perspectives d'analyse culturelle enrichissantes pour mieux connaître les organisations scolaires. Enfin, troisièmement, il me semblait manquer de recherches sur le rôle des cadres intermédiaires des commissions scolaires dans l'écoulement du flux informationnel, entre le sommet stratégique et les centres opérationnels, pour la construction et la diffusion de la culture organisationnelle. Pour ces raisons, j'ai réalisé une étude exploratoire et comparative auprès de cadres intermédiaires de deux commissions scolaires linguistiques, une anglophone et une francophone. Cinq chapitres composent cette recherche: la problématique, le cadre conceptuel, le cadre méthodologique, l'analyse des données et la synthèse.

En introduction, il est essentiel de vous présenter ce que j'entends par culture organisationnelle. Cette définition, très personnelle, prend appui sur l'école symbolique. J'expliquerai, dans le chapitre traitant du cadre conceptuel, les raisons de ce choix. Alors, par culture organisationnelle je propose l'idée « d'un construit social, échafaudé de façon continue par les significations symboliques que les participants attribuent à leurs actions et à celles des autres participants de l'organisation ». Deux termes de cette définition méritent quelques brèves explications. Le premier, *échafaudé*, correspond à la définition qu'en donne le

dictionnaire Larousse (2009) à savoir « un ensemble élaboré en combinant des éléments souvent compliqués ». De plus, pour nous, un échafaudage est une structure qui remplit, au même moment, deux rôles : il soutient et permet la construction. Donc, pour une organisation, la culture est un échafaudage qui soutient la construction culturelle existante et favorise le développement. Le second terme, *participants*, insiste sur le fait que les membres de l'organisation sont en action, qu'ils ne peuvent être neutres. Puisque je reviendrai, lors de la présentation de notre cadre conceptuel, de façon plus approfondie sur cette conception personnelle du terme culture, poursuivons en exposant la structure de présentation de cette thèse.

Le premier chapitre traitant de la problématique comporte sept sections. Une première section présente le concept de « cadres intermédiaires », ainsi que les raisons qui motivent le choix de ce corps d'emploi pour cette recherche. La seconde section présente quatre univers théoriques au regard des organisations, qui ont été développées au cours du XXe siècle : l'école classique, les théories modernes, les approches contemporaines et les théories de l'avant-garde. Pour chacun des univers théoriques sont notamment identifiées les notions qui se rapportent au concept de culture organisationnelle. Une troisième section expose les influences des théories des organisations au sein de la recherche en administration de l'éducation. La quatrième section se veut une brève description de la société québécoise du point de vue linguistique. Il y est évoqué que la division linguistique se traduit également par une division culturelle. On y dresse aussi le portrait des recherches comparatives entre des organisations francophones et anglophones du Québec. Dans la cinquième section, on circonscrit le domaine de la recherche comparative des organisations linguistiques au domaine de l'administration scolaire au Québec. Pour ce faire, cette recherche présente, selon une perspective historique, les particularités des deux systèmes scolaires linguistiques. La sixième section présente les objectifs et les questions de recherche découlant de la problématique soulevée. Enfin, le chapitre se termine par la présentation de la pertinence des apports scientifiques et sociaux de cette recherche au domaine de l'administration scolaire.

Le second chapitre présente le cadre conceptuel en décrivant les constructions théoriques existantes, à ce jour, en lien avec notre projet d'étude et en précisant la posture choisie. Cette recherche n'a pas pour objectif de valider, en partie ou en totalité, l'une ou l'autre de ces constructions théoriques. Celles-ci seront plutôt considérées comme des savoirs, des constats initiaux qui servent de boîte à outils, ce que Paillé et Mucchielli (2010) nomment des référents interprétatifs. Ainsi, ce chapitre débute en présentant le positionnement des cadres intermédiaires dans la structure d'une organisation et dans les systèmes d'information de contrôle et de décision. Par la suite, le chapitre décrit la genèse du concept de culture organisationnelle. Après, à l'aide d'une classification élaborée par Allaire et Firsirotu (1988), des relations sont établies entre le concept de culture, tel qu'il est interprété en anthropologie, et son adaptation en théories des organisations. Le chapitre se poursuit par la présentation de la définition du concept de culture organisationnelle qui est retenue pour cette recherche. Puis, sont présentés et développés les différents éléments qui composent une culture organisationnelle, ainsi que les facteurs qui peuvent influencer les significations que les différents acteurs attribuent aux éléments culturels. Le chapitre se termine par une présentation du fonctionnement dynamique des différentes composantes de ce cadre conceptuel.

Le troisième chapitre décrit le cadre théorique et méthodologique et la démarche d'analyse et de conceptualisation des données. Il se divise en quatre parties. La première partie, présente les commissions scolaires analysées et l'échantillon des cadres intermédiaires choisis. Par la suite j'explique les composantes culturelles qui sont analysées. Puis, après un bref retour sur la conception de la culture organisationnelle adoptée pour cette recherche, je présente une perspective en proximité avec l'interactionnisme symbolique, posture qui centre mon analyse des cultures organisationnelles sur les interactions entre les acteurs et les significations que ceux-ci attribuent à ces interactions. La troisième partie explore les deux méthodes de collecte de données qui seront utilisées, à savoir les entretiens de recherche et l'analyse documentaire. Enfin, la quatrième partie présente la méthode d'analyse, soit : l'analyse thématique.



Dans le quatrième chapitre, j'analyse les propos recueillis lors des seize entrevues de cadres intermédiaires. Cette analyse se présente sous forme de catégories et de thèmes, issus du matériel de recherche, que j'ai identifiés au cours des nombreuses écoutes. Une première partie de l'analyse traite de catégories communes aux cadres intermédiaires des deux commissions scolaires : la motivation à participer à cette étude, leurs définitions du concept de culture et la construction d'une culture organisationnelle. Une seconde partie analyse chacune des commissions scolaires selon l'approche multi-perspective présentée dans notre cadre conceptuel.

Le cinquième chapitre propose une synthèse de la recherche, une réponse aux questions de recherche et l'apport de cette recherche aux connaissances actuelles sur les cultures organisationnelles et ses limites. Enfin, je termine en proposant quelques nouvelles avenues de recherche.

## 1. Problématique

Comme mentionné en début d'introduction, cette recherche se donne comme objectif de comparer les perceptions qu'ont de la culture de leur organisation des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires, distinctes selon la langue d'enseignement : une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Ces perceptions sont analysées selon trois perspectives culturelles, l'intégration, la différenciation et la fragmentation. Nous avons également expliqué, en introduction, que trois motifs ont suscité l'intérêt du chercheur pour le concept de culture organisationnelle au sein des commissions scolaires : un intérêt personnel suscité par le travail antérieur du chercheur en tant que gestionnaire au sein d'établissements scolaires de différentes commissions scolaires; la perception de significations particulières attribuées à des événements par des gestionnaires de commissions scolaires distinctes sur le plan linguistique; et, enfin, l'absence d'étude multi-perspective sur la perception qu'ont les cadres intermédiaires de leur culture organisationnelle. Cet éclairage nous sera fourni par les propos recueillis auprès de cadres intermédiaires de deux commissions scolaires du Québec. La perception qu'ont ces gestionnaires de leur culture organisationnelle peut être analysée soit à partir d'une théorie existante, soit en développant une nouvelle théorie. Nous avons choisi de partir d'un cadre théorique bien développé en théorie des organisations, celui de l'analyse interprétative culturelle, une des trois composantes de l'école symbolique qui vous est présentée plus en détail dans ce chapitre.

L'objet principal de cette thèse est de comparer les perceptions qu'ont de la culture de leur organisation les cadres intermédiaires de deux commissions scolaires différentes selon la langue d'enseignement. Ceux-ci sont au cœur des organisations et pourtant, ils forment une catégorie d'acteurs peu traités dans la littérature en gestion des organisations (Rouleau et Balogun, 2007; Autissier et Derumez 2004, cités dans Guilmont et Vas, 2011)). C'est donc le début de l'exposé de la problématique. Par la suite, puisque notre intérêt pour les cadres

intermédiaires concerne leurs perceptions de la culture organisationnelle, nous présentons la problématique reliée au concept de culture organisationnelle. Ainsi, sont présentés quatre univers théoriques portant sur les organisations: l'école classique, les théories modernes, les approches contemporaines et les théories de l'avant-garde. La description de ces univers théoriques montre que l'intérêt pour la culture organisationnelle, est, tout de même, assez récent. L'exposé de chaque univers théorique comporte trois volets. Le premier volet décrit les principaux courants représentés dans chacun des univers théoriques, le second volet présente les apports et les limites de ces courants, tandis que le troisième volet développe la conception qu'ont de la culture organisationnelle chacun de ces univers. Les penseurs des deux premiers univers théoriques, l'école classique et les théories modernes, n'ont pas explicitement décrit le concept de culture organisationnelle puisque celui-ci n'est apparu dans les écrits qu'à partir des années soixante. Cependant, certains auteurs contemporains, tels Bertrand (1991) et Hatch (2000), ont identifié des concepts correspondant à ceux d'une culture, à travers les écrits des précurseurs des théories organisationnelles.

Les quatre univers sont présentés dans l'ordre chronologique selon lequel ils ont été développés. Malgré l'essor de nouvelles théories tout au long du XXe siècle, les théories précédentes continuent toutes d'influencer ou d'expliquer, encore aujourd'hui, certaines structures et certains processus de gestion en application dans différentes organisations. Cependant, comme il est expliqué dans ce chapitre, le cadre théorique méthodologique, qui guide les investigations auxquelles a procédé cette recherche, a été influencé par l'école de l'analyse interprétative culturelle.

La présentation de ces quatre univers théoriques se poursuit par leur développement en administration scolaire. Pour ce faire, nous référons surtout à l'ouvrage de Barnabé et Toussaint (2002) qui expliquent clairement l'évolution du champ de l'administration scolaire depuis le début du XXe siècle.

Puisque nous comparons deux organisations scolaires distinctes par la langue principale, de travail et d'enseignement, nous poursuivons notre problématique par la

présentation des deux principales communautés linguistiques du Québec : les francophones et les anglophones. Nous nous intéressons au contexte socioculturel et ses incidences sur les organisations, principalement les commissions scolaires.

Enfin, nous terminons cette section par la présentation de nos objectifs de recherche et les questions auxquelles cette thèse se doit de répondre.

### **1.1 Les cadres intermédiaires de commissions scolaires;**

Cette recherche exploratoire compare les perceptions qu'ont des cadres intermédiaires de la culture de leur commission scolaire. Le corps d'emploi « cadre intermédiaire » pouvant être défini différemment selon les auteurs (Wooldridge et Floyd, 1990; Duffon et Ashford, 1993; Nonaka, 1994; Thakur, 1998; Huy, 2002; Balogun, 2003; cités dans Guilmot et Vas, 2011), voici la définition retenue pour cette recherche et la problématique soulevée. Nous entendons par cadres intermédiaires : « les coordonnateurs entre les activités quotidiennes des unités et les activités stratégiques » (Floyd et Woollridge, 1993, cité dans Guilmot et Vas, 2011). Selon Nonaka (1994, cité dans Guilmot et Vas, 2011), le cadre intermédiaire occupe une position privilégiée par son accès au sommet stratégique et sa connaissance du niveau opérationnel. Pour les organisations, que sont les commissions scolaires, ce sont donc les directeurs des écoles, des centres et des services administratifs, ainsi que leur(s) adjoint(s). En effet, ceux-ci, comme ils le mentionnent eux-mêmes lors des interviews, ont un accès privilégié auprès de leur direction générale, et participent aux différents comités consultatifs et décisionnels de la commission scolaire. Également, ils ont la responsabilité administrative de leur unité administrative : « en règle générale, le cadre de niveau intermédiaire a tous les rôles du cadre dirigeant, mais dans le contexte de la gestion de sa propre unité » (Mintzberg, 1981, p.45). Comme nous le montrons dans la section intitulée «*Les théories des organisations en administration scolaire*», plusieurs recherches en administration de l'éducation ont analysé le rôle des cadres intermédiaires, notamment les directeurs d'école (Brunet et Boudreault, 2009; Archambault et Richer, 2008; Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel et Brunet, 2009),

cependant, principalement en lien avec la réussite éducative, rarement dans leur rôle de coordonnateur entre le sommet stratégique et leur centre opérationnel. De plus, nous ne retrouvons pas de recherche analysant leurs perceptions de la culture organisationnelle de la commission scolaire, dans son ensemble. Les recherches ont porté sur le climat organisationnel (Corriveau et Brunet, 1993; Brunet, 2001), et sur la culture organisationnelle d'unités administratives (Deblois et Corriveau, 1993; Deblois, Corriveau, Guilbert, Lajoie et Savard, 1994) mais toujours en lien avec la réussite éducative des élèves. Enfin, aucune étude ne semble avoir comparé les perceptions que peuvent avoir de leur commission scolaire des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires distinctes par la langue principale de travail et d'enseignement.

Poursuivons en présentant le développement de l'intérêt pour la culture organisationnelle au sein des théories des organisations.

## **1.2 L'école classique**

Les organisations existent depuis que l'homme s'est joint à d'autres hommes pour satisfaire ses besoins personnels et ceux de sa communauté. Cependant, depuis le milieu du XIXe siècle, les grandes organisations se sont énormément développées au point où aujourd'hui l'essentiel de notre vie se passe dans des organisations. Comme le mentionne Rouleau (2007) : « le travail, les loisirs et la vie sociale et communautaire se déroulent dans des groupes dont l'action est organisée » (p.1). Toutefois, ce n'est que depuis le début du XXe siècle que des chercheurs ont examiné profondément les organisations afin d'identifier et de proposer des structures et des processus, voulus universels, qui en assureraient l'efficacité et l'efficience. Au cours des siècles précédents, les organisations semblent s'être structurées selon la volonté et les idées des entrepreneurs qui les développaient, sans établir de modèles prescriptifs de fonctionnement. Cependant, plusieurs de ces organisations n'obtenaient pas une grande efficacité au regard des ressources investies. Quelques chercheurs, que l'on regroupe aujourd'hui sous le terme *École classique*, ont réagi à ce développement très peu

structuré et ont élaboré les premiers principes que devaient s'approprier les organisations afin d'accroître leur productivité.

L'école classique ne se caractérise pas nécessairement par un ensemble cohérent de thèses partagées par l'ensemble de ses auteurs, mais par une conception de l'organisation selon laquelle l'efficacité repose sur la rationalité du modèle de la structure et de la gestion. Brassard (1996) résume bien le concept central de cette école en affirmant : « une organisation sera efficace dans la mesure où son modèle est rationnel » (p.89). Ainsi, selon leur formation initiale et leurs intérêts, des chercheurs ont exploité des champs d'investigation différents et ont formulé des théories novatrices, parfois divergentes, mais en ayant tous en commun la recherche d'un modèle rationnel. L'école classique est divisée par deux centres d'intérêts différents, un premier se concentre sur l'accroissement de la productivité par une organisation scientifique et administrative du travail, tandis qu'un second s'intéresse aux effets qu'entraînent, sur les travailleurs, l'application de ce modèle rationnel et scientifique.

### 1.2.1 L'organisation scientifique du travail

Les débuts de l'école classique réfèrent principalement aux travaux de Frederik Taylor (1911). Celui-ci s'intéresse au caractère économique de l'entreprise, c'est-à-dire à l'amélioration de l'efficacité organisationnelle par l'accroissement de la productivité des travailleurs. Selon ses croyances, l'ouvrier étant paresseux et manquant de créativité, il revient donc au dirigeant de définir la meilleure façon d'exécuter le travail. Il propose alors une organisation scientifique du travail, qui repose sur des principes, des règles et des lois très précises notamment en ce qui a trait à l'exécution des tâches, du choix des ouvriers pour les accomplir, du processus de récompenses et de punitions et des modes de relations de travail entre les ouvriers et les gestionnaires. L'organisation fonctionne comme une machine dont les ouvriers en sont un des rouages. Ainsi, comme le mentionne Brassard (1996) : « il appartient aux dirigeants et aux autres gestionnaires de maîtriser le fonctionnement organisationnel, tout comme il appartient à l'opérateur de maîtriser le fonctionnement de sa machine » (p.23).

Toujours avec l'objectif d'accroître la productivité, un deuxième courant de pensée se développe au même moment. Henri Fayol (1918) s'intéresse à l'accroissement de l'efficacité organisationnelle mais en analysant le travail des gestionnaires et en proposant un modèle rationnel de gestion, plutôt que de s'intéresser au travail spécifique de l'ouvrier. Cet auteur sera le premier à définir les fonctions essentielles du manager, à savoir prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler. Fayol, en préconisant une formation adéquate des gestionnaires, est considéré comme le père de l'école classique de gestion, et ses travaux seront poursuivis notamment par Barnard (1938) et Gulik et Urwick (1937). Ces derniers compléteront les travaux de Fayol notamment, en développant la description des fonctions du manager et en introduisant la notion de "staffing" (embauche), c'est-à-dire recruter et former les personnes adéquates pour remplir les fonctions qui leurs sont dévolues. Quant à Barnard (1938), il enrichira la théorie de Fayol en insistant sur l'importance de la communication et de la coopération dans l'exécution du travail.

Devant l'essor de l'industrialisation, des sociologues, tels que Marx, Durkheim et Weber, s'intéressent aux influences de l'industrialisation sur la nature du travail et ses conséquences pour les travailleurs. Marx (1867) insiste sur le contrôle comme source d'antagonismes entre les travailleurs et la direction et surtout sur l'aliénation du travail. Durkheim (1893) propose une distinction entre les aspects formels et informels du travail et sur la nécessité de s'occuper des besoins sociaux des travailleurs. Weber (1921), quant à lui, s'intéresse à la bureaucratisation des grandes organisations et ses conséquences, entre autres, le contrôle, la prévisibilité et l'impersonnalisation. Les travaux de ces sociologues influenceront fortement les théories des organisations à venir.

En résumé, selon cette conception de l'école classique, l'organisation a une structure formelle planifiée, organisée, coordonnée et contrôlée par des gestionnaires, dans laquelle l'individu est considéré comme un exécutant, un élément de la machine et, enfin, où l'environnement est inexistant. Cette conception de l'organisation suscitera des réactions, notamment de chercheurs issus de la psychologie industrielle, et donnera naissance à une nouvelle école de pensée, les relations humaines, présentée dans la section suivante. Le

courant de pensée des relations humaines est lié à l'école classique car il préconise une analyse scientifique des mécanismes de participation et de coopération (Rouleau, 2007). Mentionnons, cependant, que ce courant de pensée managérial se distingue du Taylorisme par son souci de favoriser l'implication du personnel et sa créativité, au lieu de les réduire au minimum par la parcellisation des tâches.

### 1.2.2 Les relations humaines

Dès ses débuts, l'école classique, issue surtout de l'ingénierie, s'enrichit de l'apport de chercheurs issus d'autres disciplines, notamment de la psychologie et de l'anthropologie, qui reprochent au modèle de l'organisation scientifique et administrative du travail d'être trop mécaniste et de ne considérer l'être humain que comme un rouage de l'organisation, comme une machine. On s'intéresse d'une façon plus approfondie au comportement humain et à l'existence de structures et de relations informelles au sein de l'organisation. Comme le mentionne Brassard (1996), dès le début du siècle, des chercheurs comme Follet (1920; 1924), Sheldon (1923) et Barnard (1938) avaient préconisé une gestion qui prend en compte le facteur humain. Ce sont cependant les travaux de Mayo (1949) sur les conditions de productivité des ouvriers de l'usine de la Western Electric de Hawthorne, en banlieue de Chicago, qui ont favorisé l'essor d'un nouveau courant de pensée. Les études de Mayo (1949) ont démontré qu'au-delà du niveau formel, il existe un niveau informel, prenant en compte les sentiments et les relations entre les individus et qui conditionne les comportements des travailleurs. Ainsi, en introduisant la dimension des relations interpersonnelles dans la réalisation du travail, Mayo (1949) établit une rupture avec le courant mécaniste et l'organisation scientifique du travail. Par la suite, cette nouvelle conception sera appuyée par la théorie des besoins humains de Maslow (1943), le leadership démocratique et la dynamique de groupe de Lewin (1951), la théorie de la motivation au travail de Herzberg (1959), les théories X et Y de McGregor (1960), et enfin le management participatif d'Argyris (1957) et de Likert (1961).



L'école des relations humaines prône la reconnaissance et la satisfaction des normes informelles au sein des groupes de travailleurs, ainsi que la démonstration d'un leadership participatif ou du moins démocratique par les gestionnaires. Dans ce courant de pensée, l'efficacité organisationnelle passe par la qualité des interrelations entre les travailleurs et les gestionnaires dans l'entreprise. Mentionnons également que selon cette approche l'organisation a une structure ayant une dimension technique formelle et une dimension sociale informelle. Le gestionnaire a avantage à répondre aux besoins des individus, mais ceux-ci demeurent des exécutants et l'organisation est toujours considérée comme une entreprise fermée sur elle-même, la structure et les processus ne prenant pas en compte l'environnement externe.

Ces caractéristiques de l'organisation seront critiquées par les auteurs des théories modernes, cependant, avant d'analyser ce second univers théorique nous établissons les apports et les limites de ce premier univers.

### **1.2.3 Apports et limites de l'école classique**

Le premier apport consiste probablement à l'élaboration d'un système cohérent de règles générales pour la structuration (Taylor) et la gestion (Fayol) des organisations. Plusieurs des idées développées à cette époque continuent de démontrer leur nécessité et leur efficacité : organigramme, description des postes, contrôle de gestion, etc. Cependant, on peut reprocher à cette école le caractère déshumanisant du travail et le poids considérable de la hiérarchie. L'organisation est vue comme un ensemble de postes et de fonctions qui peuvent être remplis par n'importe quel individu ayant les qualifications et recevant une formation adéquate. Enfin, elle laisse entrevoir également que l'organisation bien structurée sera exempte de contradictions et de conflits internes.

Les principes issus de l'école classique ne sont pas disparus et sont encore aujourd'hui très d'actualité, par exemple dans certaines analyses et recommandations portant sur

l'amélioration de la performance, la réingénierie des processus et la gestion du changement, au sein de l'école dite néo-classique. Citons par exemple Drucker (2002) concernant la direction par objectifs, ou Gélinier (1984) pour la direction participative par objectifs. On peut citer quatre postulats communs aux auteurs néo-classiques applicables au secteur public : (1) la décentralisation des responsabilités et des décisions, (2) la direction par objectifs, (3) le contrôle par l'analyse des écarts et (4) la motivation par la compétitivité. Ainsi, les tenants de l'école néo-classique s'intéressent à la structure formelle de l'organisation, au gestionnaire et à son leadership pour l'efficacité de l'organisation.

Pour les auteurs de l'école des relations humaines, l'accent est placé sur le gestionnaire et le leadership démocratique. On se sert, par exemple, des grilles d'analyse de Blake et Mouton (1994), pour aider le gestionnaire à identifier son style de leadership, comprendre comment celui-ci affecte les employés et lui permettre de développer un style répondant aux besoins de ceux-ci. Nous pouvons également attribuer à ce courant de pensée les structures de consultation ainsi que les référentiels de compétences des gestionnaires. Cependant bien que les structures de consultation existent, et parce qu'elles sont imposées par les lois, les règlements et les conventions collectives, nous ne semblons pas nous préoccuper vraiment si elles répondent aux croyances des acteurs concernés et aux réelles dynamiques de prise de décision à l'intérieur des organisations. Il en est de même des référentiels de compétences. Bien que certains chercheurs, tels que Brunet et Savoie (2000), mentionnent que les compétences requises doivent être en relation avec le climat et la culture de l'établissement, dans la pratique on se réfère, plus souvent qu'autrement, à une idée d'une culture unique sans reconnaissance de sous-cultures au sein de l'organisation. Donc, on se préoccupe des acteurs, mais selon un point de vue de gestionnaire.

De plus, même si les penseurs des relations humaines ont démontré l'importance pour le gestionnaire de tenir compte des besoins des acteurs, ils ont continué de les concevoir comme des individus rationnels au service d'une organisation fermée sur elle-même. Poursuivons en analysant la notion de culture organisationnelle défendue par ce premier univers théorique.

#### 1.2.4 L'école classique et le concept de culture organisationnelle

Les auteurs des différents courants de pensée regroupés sous le vocable de l'École classique n'ont pas discuté de la culture organisationnelle, car ce concept n'existait pas, du moins sous cette appellation, en cette première moitié du XXe siècle. Cependant, les idées défendues par les auteurs de cette école soutiennent une certaine notion de culture, même si celle-ci n'est jamais mentionnée. Comme le mentionne Bertrand (1991) :

La rationalisation du travail qu'il proposait, la parcellisation et l'automatisation du travail, la spécialisation et la formation du travailleur, l'étude rigoureuse du temps exigé par chaque tâche, tels sont les principaux éléments constitutifs d'une nouvelle culture des organisations proposée par Taylor (p.130).

Selon Brassard (1996), la culture est assimilée à l'idéologie officielle et aux normes formelles.

Selon Kotter (1995), il est encore fréquent de voir des gestionnaires, initiés des changements, d'ordre culturel, en minimisant l'apport des travailleurs et de l'environnement extérieur. La culture organisationnelle est alors souvent décrite selon la perspective dite de l'intégration, c'est-à-dire comme un ensemble de valeurs partagées par la collectivité organisationnelle qui assure l'adhésion de tous aux objectifs de l'organisation. La présence de sous-cultures doit être éliminée pour l'efficacité de l'organisation. Le travailleur s'intègre à la culture organisationnelle existante, il ne participe pas à sa création ni à son développement.

La biologie et la théorie générale des systèmes viendront perturber le champ des théories organisationnelles. Poursuivons en présentant leurs effets sur le développement d'un second univers théorique, soit celui des théories modernes.

### 1.3 Les théories modernes

Ce deuxième univers théorique regroupe deux écoles de pensée: l'approche systémique et les théories de la contingence. Les auteurs de ces deux écoles de pensée, voulant corriger les lacunes reprochées aux écoles précédentes, développent de nouvelles théories apparentant les organisations à des systèmes, dont l'individu et le groupe auquel il appartient sont des éléments constitutifs. Également, au lieu de comparer l'organisation à une machine, l'organisation devient alors comme un organisme vivant (biologie) dont chacune des parties est responsable de sa bonne santé, donc de son efficacité. À ses débuts, cette métaphore de l'organisme ne tient pas compte des échanges avec l'environnement, seules les relations entre les différentes composantes internes de l'organisation sont prises en compte. Plus tard, notamment avec les théories de la contingence, l'environnement deviendra un des éléments du système très important pour la structure, la dynamique et la survie des organisations. Les théories de la contingence établissent que les organisations, bien qu'elles soient différentes les unes des autres, sont influencées de manière importante sur le plan de leurs structures et des dynamiques internes par le contexte dans lequel elles se trouvent. Ce contexte peut être un amalgame de facteurs comme l'âge de l'organisation, sa taille, la technologie utilisée ou encore l'environnement avec laquelle elle est en relation (Woodward, 1965; Perrow, 1970; Scott, 1981; Mintzberg, 1981).

Ces nouveaux apports, bien que très innovants et enrichissants pour les théories des organisations, continuent, à la manière des théories mécanistes et des relations humaines précédentes, à rechercher des explications objectives au fonctionnement des organisations. Les organisations sont des systèmes répondant à des facteurs de contingence précis et, par des études quantitatives on tente de révéler les influences de ces facteurs sur la structure et la dynamique des organisations.

### **1.3.1 L'approche systémique des organisations et les théories de la contingence**

L'approche systémique veut expliquer le fonctionnement formel des organisations. Ainsi, une organisation est un système à l'intérieur duquel sont interreliés différents sous-systèmes. On ne peut modifier un sous-système sans tenir compte des autres sous-systèmes auxquels celui-ci est relié. Les principes développés par les tenants de l'analyse systémique visent moins l'explication des différents processus qui forment l'intérieur des systèmes (Rouleau, 2007), que l'élaboration de grilles d'observation permettant l'analyse d'une organisation et possiblement une intervention pour corriger une situation. Le système culturel est perçu comme un sous-système de l'organisation (Bertrand, 1991) et il comprend les valeurs et les buts de l'organisation: « ce sous-système est très important puisqu'il contient la raison d'être de l'organisation » (p.24).

Les théories de la contingence conviennent que les organisations sont différentes les unes des autres et qu'il n'y a pas de structures formelles universelles. Le contexte détermine la structure et les processus internes de l'organisation. Pour assurer l'efficacité d'une organisation, il faut qu'il y ait adéquation entre les éléments du contexte avec la structure et les processus internes de l'organisation. L'environnement est un facteur de contingence très important. Donc, l'organisation est ouverte sur son environnement qui est alors perçu comme un sous-système de l'organisation.

### **1.3.2 Apports et limites des théories modernes**

Les théories modernes ont ouvert l'organisation sur son environnement. Elles ont poursuivi, après l'école classique, la recherche d'une meilleure connaissance de la structure formelle de l'organisation. L'individu a obtenu une certaine reconnaissance pour son rôle dans l'efficacité de l'organisation et la culture y a également trouvé une place comme sous-système de l'organisation. Cependant, on demeure toujours dans une lecture rationnelle, l'individu est un élément parmi d'autres. Les interactions entre les individus ne sont pas prises en compte.

Le contexte influence la structure administrative et c'est par la structure de l'organisation qu'on améliorera les dynamiques internes de l'organisation (Collerette, 2008). Donc, ces approches sont utiles pour comprendre la structure des organisations, cependant elles ne nous renseignent pas sur la conduite et les attitudes des acteurs.

### **1.3.3 Les théories modernes et la culture organisationnelle**

La culture est envisagée comme un sous-système de l'organisation et elle est considérée comme très importante pour l'efficacité de l'organisation. La culture est cependant encore perçue selon la perspective de l'intégration. Il est donc primordial que les membres, de tous les sous-systèmes confondus, partagent les valeurs et les buts de l'organisation qui composent la culture organisationnelle. La présence de sous-cultures ou de cultures différentes au sein de l'organisation ne peut que nuire à son efficacité. Les gestionnaires sont invités par les conseillers en gestion à promouvoir les valeurs de la culture organisationnelle et à contrôler les acteurs déviants.

Les théories modernes, bien qu'en réaction à l'école classique, notamment au regard de l'environnement et du rôle des acteurs, continuent de promouvoir un modèle rationnel. L'organisation est un système rationnel ajustant ses processus pour coordonner l'ensemble des sous-systèmes ou adaptant sa structure et ses processus en fonction des nombreux facteurs de contingence. Les théories qui suivront modifieront cette conception de l'organisation en introduisant les différences et l'irrationalité.

### **1.4 Les approches contemporaines**

Poursuivons notre description des écoles de pensée en théories des organisations en présentant maintenant les approches contemporaines. Rouleau (2007) propose quatre écoles de pensée concernant les approches contemporaines : l'analyse sociologique, l'économie des

organisations, l'analyse politique et l'analyse symbolique. Selon Rouleau (2007), ces nouvelles approches contemporaines « cherchent plus à expliquer ce qui se passe dans les organisations qu'à prédire les bonnes façons de faire » (p.225). En effet, les théories développées précédemment ont toujours semblé viser une meilleure connaissance des organisations et des façons de faire pour en améliorer l'efficacité : « *we talk about our desire to understand organizations better so that organizations can be made to run better* » (Pacanowski & O'Donnell-Trujillo, 1982, p.115). Ce changement de paradigme ne signifie pas que les recherches ne visent plus l'efficacité organisationnelle, mais, selon nous, elles le font avec moins de dogmatisme. Ce qui n'empêche pas la prolifération des consultants et de la diffusion de leurs stratégies quasi infaillibles dénoncées par Mintzberg dans *Strategy bites back* (2005). Les théories traitant de l'économie des organisations ne seront pas commentées, puisque les champs d'investigation de ce domaine de recherche n'ont pas de liens avec le concept de culture organisationnelle. En effet, les théories associées à cette approche s'intéressent aux coûts engendrés par les choix stratégiques et les contrats établis soit avec le personnel, soit avec les fournisseurs de l'organisation. Nous terminerons, comme nous l'avons fait précédemment, par un commentaire en regard de notre champ d'investigation, à savoir la culture organisationnelle.

#### **1.4.1 Les analyses sociologique, stratégique et symbolique**

##### **1.4.1.1 Les analyses sociologiques**

Les théories organisationnelles, regroupées sous l'appellation de l'analyse sociologique, sont issues de la théorie des systèmes et de la théorie de la contingence (Rouleau, 2007) présentées précédemment. En effet, ces approches théoriques avaient ouvert l'organisation sur son environnement. Cependant, au lieu d'analyser l'environnement à partir du point de vue organisationnel, les nouvelles approches se servent de l'environnement pour analyser son influence sur l'organisation. Ce nouvel éclairage donne plus de pouvoir à l'environnement et enlève certaines responsabilités aux gestionnaires.

Une première approche sociologique, la théorie de la dépendance des ressources (Pfeffer et Salancik, 1978) s'intéresse à la compétition des organisations pour l'accès à leurs ressources. Elle traite donc de la dépendance de l'organisation envers une ou des ressources particulières et du pouvoir limité du gestionnaire pour que l'organisation demeure concurrentielle. Ce courant de pensée peut être utile pour l'analyse des organisations publiques que sont les commissions scolaires, notamment pour le recrutement et le maintien de professionnels, tels les orthopédagogues et orthophonistes, ou de personnels enseignants, en région éloignée. Et, également, pour l'attraction des clientèles étudiantes dans certaines régions ou quartiers où se sont développées des écoles privées concurrentielles.

La seconde théorie traite de l'écologie des populations (Hanna et Freeman, 1977). Cette école de pensée attribue un très grand rôle à l'environnement en établissant qu'il est en quelque sorte responsable de la survie de l'organisation. Malgré les décisions stratégiques des gestionnaires, les résultats obtenus peuvent être, selon Hatch (2000), le fruit du hasard, de la chance ou du destin, ou d'autres déterminations environnementales. Cette théorie ne vise pas à outiller les gestionnaires dans leur processus de décision, mais à faire un bilan à la suite de la survie ou de la disparition de l'organisation. Cette théorie est peu utilisée pour analyser les commissions scolaires actuelles parce qu'elles ne sont pas en concurrence pour leur survie. Elle peut tout de même servir pour expliquer la fermeture de la dernière école d'un village, même si peu d'actions administratives locales, au niveau de la commission scolaire, permettent de lutter contre la décroissance de la clientèle scolaire d'un village isolé ou au vieillissement démographique d'un quartier urbain.

La troisième théorie de cette approche sociologique, le néo-institutionnalisme, est principalement issue des travaux de Meyer et Rowan (1977) et DiMaggio et Powell (1983). Les théories précédentes tentaient de démontrer que les organisations étaient différentes les unes des autres, et que ce sont ces différences qui pouvaient, dans un certain sens, assurer leur survie, soit pour avoir accès à certaines ressources, soit pour être mieux adaptées à leur environnement. Leur survie s'explique, après coup, par des différences de structures ou de stratégies. Cependant, pour les néo-institutionnalistes, au lieu de rechercher ce qui différencie



les organisations les unes des autres, on recherche ce qui homogénéise la vie organisationnelle en les rendant conformes aux demandes de l'environnement extérieur. On ne s'intéresse pas, comme les premiers institutionnalistes, à l'institutionnalisation de l'organisation (Selznick, 1957) mais à l'institutionnalisation des structures et des pratiques de gestion (Rouleau, 2007). DiMaggio et Powell (1983) ont identifié trois processus d'institutionnalisation des structures et des pratiques de gestion pour les organisations appartenant à un même champ organisationnel: (1) l'isomorphisme coercitif, pour les influences légales et politiques; (2) l'isomorphisme normatif, pour les influences culturelles et celles reliées aux formations professionnelles des employés; (3) l'isomorphisme mimétique, concernant le souhait de ressembler à une autre organisation ayant une certaine renommée. Ces notions seront définies plus spécifiquement dans notre cadre conceptuel, car elles sont identifiées comme des facteurs influençant la construction d'une culture organisationnelle.

De ces trois théories de l'analyse sociologique nous retenons surtout la troisième, le néo-institutionnalisme, pour notre analyse des cultures organisationnelles des commissions scolaires. Cependant, une similitude dans les structures et dans les pratiques de gestion ne signifie pas une similitude des cultures organisationnelles. Les interprétations que se font les acteurs de la structure de leur organisation et des processus établis par les gestionnaires peuvent être très différentes selon les caractéristiques culturelles de ces acteurs. De plus, cette théorie peut être utile dans l'analyse des composantes matérielles (artéfacts) des organisations, car selon Lounnas (2004) :

les symboles, mots, signes attitudes, y ont une influence en façonnant les sens que nous donnons aux objets et aux activités au cours d'interactions et que nous maintenons et corrigeons à l'usage lors d'interactions ultérieures (p. 13).

#### 1.4.1.2 L'analyse stratégique

Selon cette perspective, les travailleurs de l'organisation, en ayant des formations et des fonctions différentes, ont également des objectifs différents, ce qui entraîne des conflits et des jeux de pouvoir lors du processus de décision. L'école qui nous semble la plus représentative de ce courant est celle de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977). Selon cette perspective, l'employé est un acteur libre et autonome qui a ses propres objectifs et qui participe avec les autres acteurs à la construction d'un système d'action pour réaliser le travail et résoudre les problèmes. Le comportement des différents acteurs n'est pas nécessairement rationnel, il obéit aux interactions au sein de l'organisation. Les acteurs agissent en fonction des opportunités qui s'offrent à eux et leurs choix sont faits en fonction des atouts et de leurs capacités. Puisque les buts individuels sont différents, le gestionnaire doit avoir un comportement stratégique afin de concilier les aspirations de chacun avec les objectifs de l'organisation.

Selon Sainsaulieu (1977), dans cette approche, on insiste sur l'individualisme et la liberté des individus. L'analyse stratégique d'une organisation consiste à déterminer le pouvoir des différents acteurs, à distinguer les conditions dans lesquelles le pouvoir est utilisé et à identifier les stratégies auxquelles ont recours les acteurs pour le développer et l'utiliser. On tente donc d'identifier les intérêts, les conflits et les luttes de pouvoir qui interviennent dans la gouvernance de l'organisation. Ces analyses peuvent être réalisées, selon Rouleau (2007), autant au niveau individuel en s'adressant à « la manière dont un gestionnaire individuel est en mesure de maximiser son pouvoir par rapport aux autres acteurs de l'organisation » (p.301), qu'à la répartition du pouvoir entre les unités de l'organisation, par le contrôle des ressources, les connaissances ou encore par les attentes institutionnalisées et les normes sociales. Rouleau (2007) reproche à cette approche de mettre l'accent sur l'intérêt, le calcul ou la possession, ce qui conduit selon Morgan (1999) « à une interprétation machiavélique et amène à penser que chacun essaie d'être plus intelligent et plus adroit que tous les autres » (p.206). De plus, comme le mentionne Rouleau (2007) ces approches n'étudient pas les

organisations elles-mêmes, mais des situations qui se caractérisent par des relations de pouvoir, ce sont des analyses de l'action organisée.

#### 1.4.1.3 L'analyse symbolique

L'analyse symbolique regroupe elle aussi plusieurs écoles de pensée. Rouleau (2007) en distingue trois : l'analyse culturelle, l'analyse cognitive et l'analyse interprétative. Pour d'autres auteurs, comme Martin (1992) ou Allaire et Firsirotu (1988), ces trois écoles représentent trois courants de l'analyse culturelle, étudiant chacun des composantes différentes de la culture organisationnelle.

Le premier courant culturel, nommé école de la « culture d'entreprise' » (Peter et Waterman, 2004) s'intéresse aux artefacts, aux valeurs, aux cérémonies et rituels intériorisés par l'ensemble des acteurs d'une organisation et aux stratégies que doivent déployer les gestionnaires afin d'établir une culture forte dans leur entreprise. Cette conception de la culture organisationnelle est la plus étudiée, malgré les nombreuses critiques qui y sont adressées, et elle suscite encore beaucoup d'intérêt chez les gestionnaires. Cependant, nous partageons l'opinion d'Aktouf (1994), selon laquelle une culture organisationnelle ne saurait être fabriquée artificiellement par des techniques de management. Pour nous la culture se construit par le partage de symboles lors des interactions de l'ensemble des acteurs de l'organisation.

L'analyse cognitive (Wong et Sitkin, 2002) représente le deuxième courant de l'analyse culturelle. Celui-ci considère la culture comme un ensemble de cognitions fonctionnelles composé de connaissances et de normes qui permet à un individu à bien se comporter au sein d'une organisation. Selon Rouleau (2007), les chercheurs de cette école s'intéressent à la manière dont les individus se représentent l'environnement qui les entoure et traitent l'information qu'ils en reçoivent. L'interprétation que se font les acteurs de leur organisation

les intéresse moins que les processus d'apprentissage leur permettant d'appivoiser le changement.

L'analyse interprétative culturelle s'intéresse à la manière dont les acteurs de l'organisation se représentent leur milieu de travail et donnent un sens à leurs actions et à celles des autres. Deux grandes approches sont regroupées sous le vocable d'analyse interprétative culturelle. Une première approche, dite théorie des dimensions culturelles, (Hofstede, 1980) s'intéresse à la culture nationale et à ses effets sur l'organisation, tandis qu'une seconde approche, l'interactionnisme symbolique (Geertz, 1973), s'intéresse à la culture propre de l'organisation qui émerge des interactions des divers acteurs. Pour nous, cette deuxième approche, est intéressante par le fait qu'elle montre que chacun des acteurs de l'organisation est responsable, par ses actions et ses interactions avec les autres acteurs, de tout changement interne à l'organisation (Morgan, 1999). Cependant, ce qui semble pour Morgan (1999) la plus grande force de l'analyse interprétative culturelle, c'est qu'elle démontre que les réels changements ne proviennent pas uniquement de nouvelles techniques, de nouvelles structures, ou des compétences et des motivations des individus, mais aussi des images et des valeurs qui guident l'action. Cette approche met l'accent sur les acteurs, leurs représentations communes et leurs interprétations communes d'actions.

### **1.3.2 Apports et limites des approches contemporaines**

Les théories contemporaines se distinguent des théories modernes précédentes par leurs sources d'influence. Alors que les théories précédentes avaient été marquées par l'influence de la sociologie et de la psychologie, les théories contemporaines sont influencées par l'économie, la science politique et l'anthropologie. Cependant, le plus grand changement provient de la modification du champ d'intérêt, désormais on se soucie moins de la structure formelle de l'organisation, pour s'intéresser au comportement des acteurs. De plus, les théories contemporaines présentent une vision des organisations beaucoup plus diversifiée, elles deviennent un lieu de luttes politiques ou encore un ensemble de significations partagés.

De plus, l'environnement extérieur absent au début de l'école classique, présent en tant que sous-système dans les théories modernes, devient diversifié et très complexe dans les théories contemporaines.

On peut reconnaître aux théories contemporaines d'avoir développé de nouvelles connaissances sur la vie interne des organisations. On connaît mieux les interrelations entre les acteurs. Cependant, ces interrelations semblent toujours répondre à un modèle rationnel. On reconnaît l'importance des significations que les acteurs attribuent aux structures et aux processus organisationnels, cependant, c'est principalement lu à travers la perspective de l'intégration, c'est-à-dire l'analyse des manifestations observables qui font consensus, comme les modalités d'interaction qui favorisent l'intégration de l'individu à une organisation unitaire. Comme si la présence de sous-cultures ou de contre-cultures n'était qu'une étape dans le développement d'une organisation, comme une crise d'adolescence organisationnelle. Ces théories veulent fournir des grilles d'analyse permettant de comprendre la confusion passagère et des pistes de solution pour rétablir l'adhésion aux objectifs organisationnels.

### 1.4.3 Les approches contemporaines et la culture organisationnelle

Les tenants de l'analyse sociologique, plus précisément les néo-institutionnalistes, cherchent à identifier les processus sous-jacents à l'évolution de la culture d'entreprise. Cette évolution provient de pressions institutionnelles externes et est analysée au travers du concept de champ organisationnel (DiMaggio et Powell, 1983). Ce concept permet d'identifier les acteurs du champ (concurrents, État, associations professionnelles) et les différents types de pressions exercées par eux sur l'organisation et sa culture. Cette théorie peut être utile pour expliquer certaines significations attribuées par les acteurs.

Pour les tenants de l'analyse stratégique, la culture est une question de pouvoir. La culture sert à reproduire les intérêts des groupes dominants dans l'organisation. Le groupe dominant est habituellement celui des hauts gestionnaires, cependant ce peut être également

un groupe de travailleurs syndiqués. Guigo (1994) a notamment décrit le pouvoir d'un syndicat, dénommé *Lumière*, qui avait éclipsé toute l'influence des gestionnaires tant à l'interne qu'à l'externe dans une société de la Couronne en Argentine. Ainsi, la culture peut être envisagée comme un instrument de manipulation de la part d'un groupe dominant. Donc, selon cette approche, il peut y avoir un groupe, détenant le pouvoir organisationnel, qui gère la culture et d'autres groupes qui subissent les choix culturels de ce groupe.

L'analyse symbolique étudie les organisations selon trois courants différents. Avec le courant culturel, l'organisation devient une réalité symbolique pour les acteurs qui y œuvrent. La culture se compose de valeurs, de rituels, d'histoires et de métaphores, c'est-à-dire des éléments manipulables par les dirigeants. Ces derniers peuvent gérer la culture de leur organisation. Pour les tenants du courant cognitif, la culture est l'ensemble des connaissances de l'organisation. Ainsi, selon la perspective de l'intégration, une organisation performante doit favoriser tant l'apprentissage individuel que collectif, par exemple par les technologies de l'information ou les communautés de pratique. Ces deux premiers courants culturels s'intéressent à la culture comme objet d'influence sur l'action individuelle, tandis que les tenants du courant interprétatif cherchent à comprendre la façon dont les acteurs de l'organisation créent des significations et interprètent la réalité. Encore ici, la recherche s'est centrée trop souvent sur les plus hauts gestionnaires en cherchant à montrer comment ceux-ci fabriquent du sens. Cependant, au cours des dernières années l'intérêt s'est transporté vers l'ensemble des acteurs pour mieux comprendre comment ceux-ci construisent et diffusent leurs significations. Et comme le mentionne Rouleau (2007) : « il s'agit d'un vaste champ de recherche, dont les avancés sont encore à venir » (p.151).

Les théories contemporaines ont modifié énormément la conception de l'organisation, le rôle des acteurs et le concept d'environnement. Cependant, comme le mentionne Rouleau (2007) l'organisation demeure « en équilibre et participant à la reproduction de l'ordre organisationnel » (p.155). Les théories de l'avant-garde vont radicalement modifier cet ordre organisationnel.

### 1.5 Les théories de l'avant-garde.

Selon Rouleau (2007), trois théories récentes peuvent se regrouper sous ce vocable : la construction sociale, les théories critiques et le postmodernisme :

Le point de vue de la construction sociale considère que les organisations sont le résultat de processus socialement situés et historiquement construits. Les théories critiques, quant à elles, suggèrent que l'analyse des organisations ne peut se faire sans situer celles-ci au sein des conditions sociohistoriques dans lesquelles elles prennent place. Enfin, le postmodernisme propose une réflexion en profondeur sur la production des connaissances en théories des organisations (p.217).

L'acteur devient le centre d'intérêt de ces nouvelles théories. On le considère comme un être réflexif, ayant des capacités d'action, peu importe sa position dans l'organisation, et capable d'autocritiques. L'environnement, également, se voit attribuer un nouveau sens. Il n'est plus physique ou économique influençant l'organisation elle-même, mais bien comme le mentionne Rouleau (2007), un « ensemble de conditions sociohistoriques qui contraignent, aliènent ou définissent les individus » (p.218).

Selon le point de vue de la construction sociale, la structure et les processus d'une organisation ne peuvent exister en dehors des individus qui y travaillent. La structure et les processus sont reproduits, appropriés et transformés par des acteurs réflexifs dans leurs pratiques et leurs interactions quotidiennes. De plus, on doit tenir compte du caractère contextuel des actions des acteurs, car leurs interactions et les significations qui en découlent peuvent donner des résultats insoupçonnés au départ et même contraires aux objectifs visés. Ainsi, selon Rouleau (2007), « les projets des acteurs sont le résultat de l'interaction d'un ensemble complexe de phénomènes qui rendent la réussite incertaine » (p.164).

Selon les théories critiques, l'individu est autoréflexif critique et en quête d'émancipation. Cette émancipation ne peut provenir de mesures ou de projets issus de l'organisation elle-même, mais plutôt comme le mentionne Rouleau (2007), elle « procède de

la prise de conscience, par l'individu, des conditions d'aliénation qui l'entourent et de la transformation de sa subjectivité » (p.181). Alvesson et Willmott (1996) parlent de microémancipation, c'est-à-dire une résistance et une émancipation vues comme le résultat de plusieurs changements encourus au cours du temps. Ces auteurs mentionnent, comme exemple, un symbole proposé par les gestionnaires qui devient source d'ironie et qui modifie la fonction de ce symbole.

Pour les tenants du postmodernisme en théories des organisations (Burrell, 1988), l'individu possède des identités multiples et fragmentées. Donc, l'individu comme acteur rationnel est inconcevable. Ce dernier agit selon les intérêts du moment. Les organisations deviennent alors des fictions, des histoires en fonction des interactions de ces multiples identités. Le postmodernisme ne tente pas de décrire objectivement une organisation, il tente plutôt de déconstruire le discours sur le réel pour proposer une autre interprétation du réel. Et dans ce discours, le postmodernisme cherche ce qu'il y a d'absent. L'absent n'est plus alors ce qui n'est pas, mais plutôt ce qu'on ne voit pas ou ce que l'on cache. Par exemple une analyse évoquant les motifs de l'absence de femmes siégeant au sein des conseils d'administration des grandes firmes.

### 1.5.1 Apports et limites des théories de l'avant-garde

Le premier apport des théories de l'avant-garde est d'avoir proposé de nouvelles représentations de l'organisation, de l'individu et de l'environnement. Selon Rouleau (2007), l'organisation est passée d'un système matériel et humain de ressources organisées à « des dimensions interprétatives, qui sont mouvantes et plurielles » (p.218). L'individu prend une très grande importance comme être réflexif, autocritique et actif peu importe sa position dans l'organisation. Enfin, l'environnement devient un univers sociohistorique qui influence fortement les individus.



L'analyse des organisations étant encore très peu influencées par les théories de l'avant-garde, il est difficile d'en tracer les limites. Elles sont très critiques et dénoncent l'aliénation de l'homme. Elles veulent expliquer certaines situations par la déconstruction des interprétations, des récits, des discours, cependant elles ne construisent pas de modèles. Construire un modèle semble contraire au postmodernisme.

### 1.5.2 Les théories de l'avant-garde et la culture organisationnelle

Les théories de l'organisation qui ont précédé les théories de l'avant-garde ont majoritairement analysé la culture organisationnelle selon les perspectives de l'intégration ou de la différenciation. Selon la première perspective, la culture organisationnelle est partagée par l'ensemble des individus de l'organisation. Selon la seconde perspective, il existe à l'intérieur des organisations différents groupes, qui selon Hatch (2000), « constituent des ensembles consensuels logiques, cohérents et stables » (p.245). Souvent on reconnaît à la frontière de chacun de ces sous-groupes des éléments culturels que partage l'ensemble des acteurs de l'organisation. Ce partage est souvent décrit comme essentiel à l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Les théories de l'avant-garde se distinguent en favorisant une troisième perspective pour l'analyse culturelle, l'approche de la fragmentation. Selon cette perspective, la culture organisationnelle ne représente pas un état de cohérence et de stabilité. En fait, les organisations sont aussi marquées par des cultures organisationnelles qui, selon Hatch (2000), sont « incohérentes, ambiguës, multiples et dans un état constant de changement » (p.245). Cette situation peut être expliquée, entre autres, par les strates identitaires de chaque individu. Chacune de ces identités lui permettent d'interagir dans de nombreuses sous-cultures ayant parfois des objectifs différents et souvent éphémères. Un cadre tout en étant un employé d'une organisation, peut également être représentant d'une unité administrative, membre d'une association professionnelle et pour chacun de ces rôles attribuer et partager avec ses pairs des significations distinctes, selon les objectifs du moment.

## 1.6 Le point sur les théories des organisations

Au cours du XXe siècle se sont développées plusieurs théories concernant la structure et le fonctionnement des organisations. Certaines de ces théories ont été développées pour corriger des lacunes observées dans une théorie précédente et c'est notamment le cas pour la théorie des relations humaines qui intégrait les besoins des individus qui avaient été complètement absents dans l'organisation scientifique du travail. D'autres avancées théoriques sont dues à l'intervention de nouvelles disciplines, telles l'économie, la psychologie, l'anthropologie et les sciences politiques, pour n'en nommer que quelques-unes. Cependant, c'est concernant la représentation de l'organisation, de l'individu et de l'environnement que les changements sont les plus frappants. En effet, l'organisation comme structure formelle de l'école classique est devenue un construit social subjectif pour les théories de l'avant-garde, après avoir été un lieu de relations et de pouvoir à l'intérieur des théories modernes et contemporaines. L'individu est passé d'un simple rouage organisationnel à un acteur réflexif, autocritique, capable d'actions émancipatrices. Enfin, l'environnement, presque inexistant dans les premières théories, est devenu un sous-système décisif dans les théories modernes et un univers sociohistorique qui contraint, aliène ou définit les individus dans les théories de l'avant-garde.

Aucune de ces théories ne peut être rejetée du revers de la main. Plusieurs organisations appliquent, avec succès, les principes élaborées par Taylor (1911), notamment dans les usines où le travail à la chaîne domine encore, et les gestionnaires réfèrent souvent aux cinq fonctions managériales de Fayol (1918): planifier, organiser, commander, coordonner et contrôler. Cependant, ce sont les théories modernes et contemporaines qui ont influencé la majorité des recherches effectuée dans les organisations depuis 1980. L'organisation possède une structure formelle, à l'intérieur de laquelle on étudie les relations que les sous-systèmes ou les individus qui les composent établissent entre eux. Ces relations peuvent être contractuelles, institutionnelles, politiques ou symboliques. Très peu d'études ont été réalisées selon une perspective postmoderniste. Voyons maintenant comment le domaine de l'administration scolaire a adopté et participé à l'élaboration de ces théories.

## 1.7 Les théories des organisations en administration scolaire

Au point précédent, nous avons vu que les premières théories des organisations sont nées au départ d'un besoin d'améliorer la productivité des entreprises et d'identifier les principales fonctions des gestionnaires. Par la suite, des chercheurs ont élaboré d'autres théories pour bien rendre compte de la structure formelle de l'organisation, des relations entre les acteurs et du rôle de l'environnement. Selon Barnabé et Toussaint (2002), aux États-Unis, dans le domaine de l'administration scolaire, les théories organisationnelles ont été appliquées, vérifiées et ont servi de cadre d'analyse dès leur apparition. Cependant, au Québec, comme dans le reste du Canada, elles ne feront leur introduction que beaucoup plus tard. En effet, au Québec, il faut attendre la fin des années soixante-dix pour que soit reconnu aux responsables scolaires une responsabilité de gestionnaires, donc un milieu propice au développement de théories organisationnelles au regard de l'administration scolaire. Avant le Rapport Parent (1965), il y avait pénurie d'administrateurs qualifiés et peu de réflexions sur les rôles et fonctions des directions d'école et sur les modèles de gestion. Selon Brunet (1985), ce n'est que vers la fin des années 1970 qu'« on semble considérer que la direction de l'école comporte la gestion des divers types de ressources, l'administration et le leadership pédagogiques et la gestion des relations avec les parents » (p.28).

Selon Barnabé et Toussaint (2002), la situation était sensiblement la même au Canada anglais. Ce n'est pas avant 1978 que la recherche en administration de l'éducation aurait commencé à prendre une importance réelle et à se développer. Ainsi, il est à peu près impossible de trouver au Québec, avant les années soixante-dix, ce qui pourrait ressembler le moins à une conception de la gestion de l'éducation (Barnabé & Toussaint, 2002). De plus, les recherches élaborées au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix concernent presque exclusivement le vécu professionnel des enseignants et les critères de <sup>1</sup> sélection des directions d'école .

---

Exemples des recherches effectuées à cette époque : G. Marion et C. Dufour (1970), La satisfaction des enseignants du secondaire du Québec, *Éducation Canada*, vol.10, no 3, p.21-27; P. Laurin (1977), *Le rôle du principal d'école au Québec*, Montréal, Fédération des principaux du Québec; R.A. Cormier, C. Lessard et P.

Au cours des deux décennies qui suivent, au Québec, les discussions entre chercheurs portent principalement sur les rôles administratifs et pédagogiques du directeur d'école et des liens à établir avec le milieu, ainsi que sur la gestion éducative de l'établissement scolaire et des compétences des gestionnaires des écoles à gérer le changement et à établir un climat favorisant la réussite des élèves. Peu d'attention est portée à l'organisation scolaire elle-même, la commission scolaire et ses unités administratives, en dehors d'analyses descriptives de sa fonction et des rôles attribués à ses différentes composantes. On s'intéresse surtout à l'école : à sa gouvernance (Deniger, Berthelot, Roy, 2005; Maroy, 2006 : Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011); à la direction (Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel, Brunet, 2009); aux enseignants (Tardif et Lessard, 2004; Gaudreau, Royer, Beaumont, Frenette, 2012); à la réussite scolaire (Deniger et Roy, 2005); à l'évaluation des apprentissages (Morrissette, 2010); au multiculturalisme (Mc Andrew, 2006); au climat organisationnel (Brunet, 2001). Toujours au Québec, ces analyses de l'institution scolaire sont influencées par l'ensemble des différents courants théoriques : analyse systémique (Lapointe, 2010); l'analyse économique (Morin, 2008); l'analyse sociologique (Trottier et Lessard, 2002); l'analyse néo-institutionnelle (Dupriez, 2003), l'analyse culturelle (Brunet, 2001); l'analyse cognitive (Mercier, Brodeur, Laplante et Girard, 2009); l'analyse interprétative (MELS, 2006); l'analyse politique (Deniger et Roy, 2005); de la construction sociale (Morrissette, 2010); des théories critiques (Thésée et Carr, 2008); et du postmodernisme (Gohier et Jeffrey, 2005).

En résumé, tous les univers théoriques sont représentés, divers domaines de recherches sont scrutés, cependant, ils se concentrent presque exclusivement sur

---

Valois (1979), *Les enseignantes et les enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique*, Québec, Ministère de l'Éducation; C. Deblois et J.J. Moisset (1984), Satisfaction au travail des directeurs et des directrices d'école, leurs projets de carrière et atteinte des objectifs de l'école québécoise, *Information*, vol. 24, no1, p.31-34; L. Brunet, G. Goupil et J. Archambault (1986), Stress et climat organisationnel chez les directeurs d'école, *Information*, vol. 25, no 3, p. 10-17.

l'établissement scolaire et ses acteurs. Si certains chercheurs se sont intéressés à la commission scolaire, c'est toujours en lien avec la réussite scolaire des élèves.

### **1.7.1 Apports et limites**

Depuis les années 80, le système éducatif québécois est étudié selon l'ensemble des perspectives qu'ont développé les théoriciens des organisations. Cependant, la très grande majorité de la recherche se concentre sur l'établissement scolaire, l'école, sa mission, son personnel et ses élèves, ainsi que les relations que celle-ci établit avec son milieu. La commission scolaire, comme institution administrative, a attiré à l'occasion l'intérêt de quelques chercheurs, tels Anderson (1968) qui en a analysé la bureaucratie et Leithwood et Musella (1991) qui se sont intéressés aux rôles du directeur général et au Conseil scolaire. À l'occasion l'intérêt des chercheurs s'est tourné vers une unité fonctionnelle logistique (Mintzberg), à l'exemple de Drouin (2005) qui a étudié les services éducatifs de deux commissions scolaires, mais selon les relations que ceux-ci établissaient avec les écoles de leur territoire.

Cette première section de notre problématique traitant des théories des organisations et de leur influence sur l'administration scolaire nous révèle, cependant, que tous les univers théoriques sont présents. Cependant, leurs applications se limitent bien souvent au milieu éducatif qu'est l'école, ce qui n'est pas surprenant considérant que celle-ci n'atteint pas à la satisfaction de l'État et de l'opinion publique le rendement souhaité. La demande pour un accroissement de la réussite scolaire incite les chercheurs à se concentrer sur le centre opérationnel (Mintzberg), ce qu'on considère comme le cœur de l'organisation éducative.

Le concept de culture organisationnelle semble, surtout au cours de la dernière décennie, vouloir prendre sa place parmi les thèmes porteurs de changement et de réussite scolaire. Cependant, encore une fois, dans la majorité des cas, l'analyse se porte au niveau de l'école. Et si le concept s'applique à l'ensemble de l'organisation, c'est uniquement dans le sens

de sa gestion, de sa manipulation, pour accroître le partage de valeurs communes. On en est encore au concept de culture organisationnelle défendu par les tenants de la perspective de l'intégration de l'analyse culturelle. Peu de conseillers du changement organisationnel en administration scolaire osent s'aventurer dans l'univers des théories de l'avant-garde, notamment dans les théories de la construction sociale et du postmodernisme afin d'essayer de comprendre les processus interactionnels qui permettent l'échafaudage de la culture organisationnelle.

Ces premières constatations dégagées, poursuivons notre problématique en présentant le contexte socioculturel linguistique au Québec et ses incidences sur les organisations que sont les commissions scolaires.

### **1.8 Les Québécois: deux grandes communautés linguistiques**

Goncalves (1986) mentionne que l'on a longtemps cru, à tort, que les différences culturelles étaient essentiellement liées à un isolement géographique, et que les contacts entre différentes cultures devaient faire disparaître ces différences ainsi que les groupes porteurs de ces cultures, comme si l'humanité évoluait vers une monoculture. Ainsi, après plus de 400 ans de cohabitation, les deux principaux peuples fondateurs de la société québécoise, les Français et les Britanniques, devraient avoir fusionné dans une culture commune. Cependant, nous savons que ces deux communautés n'ont pas seulement maintenu des institutions qui encadrent leur mode de vie propre et le perpétuent, mais elles s'en sont servies pour accentuer leur identité culturelle et se distinguer les uns des autres. Comme le mentionne Goncalves (1986) : « Les groupes ethniques ne disparaissent pas au contact d'autres groupes. Au contraire, ce contact a pour effet d'accentuer l'identité ethnique et la conscience de groupe. (...) La conscience ethnique ne naît qu'au contact d'autres groupes » (p. 48).

Les deux groupes linguistiques participent conjointement au développement économique, social et culturel du Québec, mais puisqu'ils ont la possibilité de maintenir des institutions culturelles qui promeuvent leur langue et leurs créations artistiques, politiques et religieuses, nous pouvons supposer qu'ils véhiculent également des valeurs et des comportements particuliers.

Selon Tremblay (1983), l'identité culturelle regroupe trois éléments indissociables: (a) l'image collective de soi; (b) l'ensemble des institutions qui encadrent le mode de vie; (c) et les différents projets qu'entretiennent les membres. L'image collective de soi des Québécois francophones, majoritaires dans leur province et fortement minoritaires au Canada et dans l'ensemble de l'Amérique, est sûrement très différente de celle des Anglo-Québécois minoritaires au Québec et majoritaires au Canada. En fait, comme le mentionne Simon Langlois (2002) : « il est encore trop tôt pour avancer que les minoritaires anglophones du Québec se redéfinissent dans leur discours identitaire comme Anglo-Québécois au sens où les francophones de l'Ontario se sont eux-mêmes définis comme Franco-Ontarien » (p.46). Pour ce qui est des différents projets qu'entretiennent les membres du groupe linguistique, les choix politiques des uns et des autres, tant au fédéral, au provincial qu'au municipal, démontrent bien qu'il y a là aussi des différences notables, notamment au niveau des valeurs sociétales. Enfin, concernant les institutions, cette recherche permet de déceler des différences significatives par une analyse exploratoire de la culture organisationnelle.

Dans cette recherche nous désirons distinguer, dans les institutions scolaires de chacune des communautés linguistiques du Québec, des expressions de valeurs, des comportements, des projets, des artefacts et leurs interprétations qui soient propres à leur culture. De plus, comme le mentionne McCacken (1990), si jusqu'à ce jour une assez grande attention s'est portée sur les valeurs propres à une communauté donnée, au contraire, très peu d'attention a été donnée aux artefacts comportementaux, comme l'organisation du travail, les cérémonies ou encore les traditions de ces mêmes communautés.

### **1.9 Notre connaissance des cultures des organisations francophones et anglophones du Québec**

Dupuis (2002), dans un article intitulé "*La gestion québécoise à la lumière des études comparatives*", fait la recension de plusieurs analyses ayant tenté d'identifier les caractéristiques des gestionnaires québécois. Parmi celles-ci, certaines études comparatives distinguent les gestionnaires québécois des gestionnaires américains, français ou allemands. Aucune ne semble s'être intéressée à comparer les attitudes et les comportements des gestionnaires francophones et anglophones œuvrant au Québec, tandis que quelques-unes ont comparé certains attributs des cultures francophones et anglophones au sein du Canada. Pour leur part, Gibson, McKelvie et DeMan (2008), n'ont recensé qu'une seule étude examinant les personnalités de francophones et d'anglophones au Canada. Cette recherche, réalisée par Stalikas, Casas et Carson (1996), analysant les personnalités de quatre groupes d'étudiants de niveau collégial du Québec et d'Ontario ne peut être significative dans une analyse sur les cultures organisationnelles.

Il existe une analyse, non répertoriée par Gibson et al. (2008), concernant une comparaison des styles de leadership de gestionnaires anglophones et francophones travaillant dans les bureaux du gouvernement fédéral à Ottawa. Cette analyse de Punnett (1991) présente des résultats qui suggèrent une très grande similarité entre les deux groupes. Cependant, cette étude ne révèle pas les critères retenus pour former l'échantillon de 190 participants (113 anglophones et 77 francophones): provenance géographique, lieu de résidence, âge, sexe, ancienneté, etc. De plus, l'ensemble de ces gestionnaires travaillent tous au sein d'une même organisation fédérale en milieu majoritairement anglophone.

Donc, très peu de recherches portent sur des comparaisons entre les francophones et les anglophones au Québec en ce qui concerne le milieu de travail. Ces analyses ne portent pas sur les cultures organisationnelles, mais principalement sur des styles de leadership. Considérant cette situation, nous trouvons qu'il devient très utile d'analyser des cultures organisationnelles francophones et anglophones, non pas pour identifier les personnalités



des individus qui y travaillent, mais pour connaître les significations communes créées par l'interaction de ces acteurs et qui orientent leur travail, leurs relations interpersonnelles et les liens avec leur environnement.

Des constatations ayant été faites en regard de la culture des deux importantes communautés linguistiques du Québec et sur l'absence d'études culturelles sur les organisations appartenant à ces deux communautés, regardons ce qu'il en ressort plus précisément au niveau scolaire et des interrogations que ce regard suscite pour notre recherche.

### **1.10 Les commissions scolaires linguistiques des systèmes semblables, mais développées selon des dynamiques très différentes**

La culture organisationnelle se construit dans le temps et comme le mentionnent Marcil et Lemelin (1980) l'existence de deux systèmes scolaires linguistiques (ou jadis confessionnels), ayant des structures très différentes, remonte au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, selon Marcil et Lemelin (1980), au début des années 1800, le Québec se retrouve avec deux systèmes, celui des écoles royales centralisé entre les mains du gouverneur et dont la clientèle est majoritairement protestante, et celui des écoles de fabrique, organisé pour les catholiques et décentralisé.

Selon Dufour (1997), quarante ans auparavant, juste après la Conquête<sup>2</sup>, les Britanniques, constatant l'analphabétisme des Canadiens-français, avaient tenté d'instaurer un système scolaire neutre du primaire à l'université. Cependant, ce projet s'est confronté à l'opposition du clergé, qui percevait une menace tant pour la religion catholique et la langue

---

<sup>2</sup> Ce terme employé pour désigner la conquête de la Nouvelle-France par les Britanniques en 1759-1763.

française (Ferretti, 1999) qu'à une contestation de son enseignement par une collectivité plus instruite (Dufour, 1997).

En 1842 est institué un nouveau système selon lequel chaque localité devait se doter d'une commission scolaire pour administrer ses écoles (Dufour, 1997). À l'exception des villes de Québec et Montréal, où la direction des écoles est assurée par deux commissions scolaires, une catholique et une protestante, cette orientation sera appliquée très inégalement et parfois de façon éphémère. Dès le début du XXe siècle, les deux systèmes se différencient, les valeurs sociétales des deux groupes religieux au regard de l'instruction sont très différentes. Alors que le système protestant se développe rapidement et déclare l'instruction obligatoire, du côté catholique persiste une méfiance et une retenue envers le développement de la scolarisation et il faudra attendre encore 30 ans avant que le comité catholique instaure l'éducation obligatoire.

Au milieu du 19e siècle, les francophones se dotent de collèges classiques, surtout dans les villes de Montréal et de Québec, destinés à la formation de futurs prêtres ou de l'élite intellectuelle laïque. Pendant ce temps, comme le mentionne Dufour (1997), les anglophones développent les *high schools* qui « préparent des candidats à l'université et à l'enseignement dans les petites écoles rurales » (p.45). Ainsi, deux universités anglophones, McGill (1821) et Bishop (1843), ont été établies avant la moitié du 19e siècle, alors que les universités Laval<sup>3</sup> et de Montréal ne seront établies respectivement qu'en 1854 et 1920. Auparavant, les médecins et les hommes d'affaires francophones étaient formés dans des Écoles.

Tout au long de la première moitié du XXe siècle, le système scolaire francophone catholique est fragmenté entre différentes autorités qui imposent leurs programmes : le ministère de l'Agriculture, le ministère du Travail, le ministère de la Jeunesse et le Comité

---

<sup>3</sup> Les origines de l'Université Laval remontent à 1663 alors que Monseigneur de Laval fonde le Séminaire de Québec afin de former les prêtres de la colonie. En 1852, une Charte royale crée l'Université Laval en donnant au Séminaire de Québec tous les droits, pouvoirs et privilèges d'une université. L'Université Laval se rattache officiellement le 21 septembre 1854.

Catholique. Il faudra attendre jusqu'au début des années 1960 pour comprendre la nécessité d'un système unifié. De leur côté, dès 1925, les protestants démontrent leur solidarité et se dotent d'une seule commission scolaire pour l'ensemble de l'île de Montréal et établissent un système secondaire de quatre ans permettant l'accès à l'université. Dès le milieu du XXe siècle, les commissions scolaires protestantes deviennent régionales, presque vingt ans avant les commissions scolaires catholiques.

En 1998, le Gouvernement du Québec met fin au statut religieux des commissions scolaires en instaurant plutôt un regroupement selon la langue d'enseignement. Ainsi, pour l'ensemble du territoire on compte désormais 72 commissions scolaires, 60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier. Les commissions scolaires à statut particulier offrent l'enseignement dans les deux langues officielles, le français et l'anglais, mais également, pour deux d'entre elles, dans une troisième langue, soit le cri ou l'inuktituk. Ces deux langues autochtones sont également reconnues officielles sur leur territoire.

Ce bref rappel de quelques étapes du développement des systèmes scolaires francophones et anglophones, nous démontre que les protestants, très majoritairement anglophones, ont rapidement instauré un système scolaire, tandis que le système catholique, très majoritairement francophone, semble avoir été plus lent à se mettre en place.

Une culture organisationnelle se bâtit du fait des interactions sociales et se perpétue par la socialisation des nouveaux membres par les plus anciens (Zghal, 2003). Bien entendu, la culture évolue, car elle est une construction sociale de tous les acteurs et que chacun des acteurs entre au travail avec sa propre culture. Depuis 1998, les commissions scolaires ne sont plus confessionnelles, mais linguistiques, et les organismes scolaires emploient des personnes provenant de toutes les cultures de la société québécoise et de plus en plus de gens issus de la communauté francophone occupent des postes stratégiques dans les commissions scolaires anglophones. Il en est de même de la composition du personnel des commissions scolaires francophones, surtout celles offrant leurs services dans les grands centres urbains

du Québec. Cependant, nous avons la perception que les cultures de ces organisations demeurent très différentes.

Terminons cette présentation de certaines différences socioculturelles entre les francophones et les anglophones du Québec, en exposant certaines caractéristiques québécoises affectant les organismes anglophones au Québec.

### **1.11 Une particularité québécoise.**

Au Canada, dans toutes les provinces, les citoyens des deux peuples fondateurs ont le droit de recevoir des services gouvernementaux dans leur langue respective. De plus, afin de protéger et perpétuer leur langue, leur religion, et surtout leur identité, les deux groupes linguistiques entretiennent de nombreuses institutions culturelles. Cependant, dans aucune autre province les droits et les acquis de la minorité sont aussi bien protégés et défendus qu'au Québec. En effet, les Anglo-Québécois ont une multitude d'institutions culturelles: un système éducatif du préscolaire à l'université, des hôpitaux, des gouvernements municipaux offrant des services culturels en anglais (arts, sports, bibliothèques), des médias vivants et avant-gardistes, etc. De toutes les institutions protégeant et perpétuant la culture, la plus importante nous semble être le système éducatif, représenté dans l'environnement social par la commission scolaire. Cependant, les écoles des commissions scolaires anglophones sont les seules institutions culturelles de la communauté anglo-québécoise qui ne peuvent être fréquentées que par une certaine partie de la clientèle anglophone. En effet, depuis la Loi 101, seul l'enfant issu d'une famille dont un des membres de la famille (père, mère, frère ou sœur) a été scolarisé, au niveau élémentaire, en anglais, au Canada, peut fréquenter une école anglophone. Toutes les autres organisations anglophones peuvent être utilisées tant par les francophones que les anglophones. Et il en est de même des organisations francophones qui sont ouvertes à tous les citoyens du Québec, peu importe la langue parlée.

Bien entendu, si la Loi 101 (Charte de la langue française, 2015) limite la provenance des élèves des commissions scolaires anglophones, il n'en est pas de même du personnel de ces organisations. En effet, les acteurs de ces organisations, tant francophones qu'anglophones, co-constructeurs de la culture organisationnelle, peuvent provenir de toutes les communautés qui composent la société québécoise. Parfois, la fonction de directeur général, d'une commission scolaire anglophone, est assumée par un francophone, dont l'enfant ne peut fréquenter les écoles anglophones, puisqu'aucun membre de sa famille n'a fréquenté une école anglophone dans le passé. Cette coexistence d'élèves et de personnels anglophones avec des élèves francophones, issus de familles dont au moins un parent est anglophone, et d'employés francophones doit sûrement influencer la construction culturelle de ces organisations.

### **1.12 Analyse de deux commissions scolaires linguistiques**

Les commissions scolaires francophones et anglophones appartiennent en grande partie au même champ organisationnel. Comme nous l'avons mentionné précédemment DiMaggio et Powell (1983) ont identifié des processus d'institutionnalisation des pratiques et des structures pour les organismes d'un même champ organisationnel. Certains processus homogénéisent la vie organisationnelle. Cependant, il semble y avoir également des forces internes et externes qui tendent à différencier ces structures et pratiques. Ces forces résident surtout dans les relations avec les autres institutions culturelles linguistiques (églises, arts, médias, santé, etc.) et les associations qui représentent les groupes d'acteurs. Lorsque nous analysons les prises de position publiques des différents acteurs de ces deux communautés linguistiques au sujet des dossiers majeurs en éducation au Québec, nous observons des comportements et des propos très différents. Nous pouvons citer trois exemples pour démontrer ces différences d'attitudes: le maintien des commissions scolaires, l'implantation du nouveau pédagogique et l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés de comportement ou d'apprentissage. Pour ces trois sujets, la critique des associations des membres des commissions scolaires francophones est très présente sur la place publique alors

qu'elle est presque inexistante de la part des associations représentant les membres des commissions scolaires anglophones. Les sites web des associations représentant les personnels scolaires francophones sont axés majoritairement sur la critique du système scolaire et la défense des droits de leurs membres, alors que les sites web des associations représentant les personnels anglophones sont surtout préoccupés par la formation continue et par la qualité des services.

Ces différences politiques en regard de la démonstration des intérêts, du pouvoir et des conflits peuvent possiblement s'expliquer par la culture de l'organisation et des gens qui y travaillent. Sainsaulieu (1988) et Iribarne (1989), entre autres, ont signalé le rôle de la société et des institutions ancestrales dans le développement des cultures contemporaines. Ainsi, au cours de l'histoire, les institutions culturelles propres uniquement à une organisation ou à l'autre peuvent avoir introduit dans ces organisations des manières et des procédés qui perdurent. Cependant l'absence de conflits sur la place publique ne signifie pas nécessairement une uniformité des pensées et des actions dans la sphère privée. Donc, il est primordial de bien connaître la culture organisationnelle afin de ne pas se faire une fausse lecture d'une situation donnée.

Comme annoncé en début de chapitre, nous avons identifié tout au long de la présentation de notre problématique plusieurs théories en regard des organisations, plus précisément envers la notion de culture organisationnelle et particulièrement à l'intérieur des organisations que sont les commissions scolaires. Nous avons également mentionné l'absence d'analyse culturelle comparative entre des organisations linguistiquement différentes du Québec. Nous terminerons ce chapitre en résumant les différentes problématiques que nous avons soulevées et en précisant nos questions de recherche.

### 1.13 Objectifs de la recherche

Au cours des pages précédentes nous avons soulevé différentes problématiques en lien avec le concept de culture organisationnelle. Premièrement, nous avons constaté le peu d'études en théorie des organisations, au Québec, concernant les commissions scolaires, comme entités organisationnelles. L'établissement qu'est l'école est très étudié, et les différents services administratifs le sont à l'occasion. En fait, le département des services éducatifs est étudié en fonction de ses liens très étroits avec les services offerts dans les écoles, par exemple Drouin (2005). Les autres services de la commission scolaire sont très peu étudiés, du moins au Québec. Et nous n'avons inventorié aucune étude analysant les pratiques et les interactions des cadres intermédiaires au sein de l'ensemble d'une commission scolaire, du sommet stratégique aux centres opérationnels, les écoles et les centres d'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

Deuxièmement, nous n'avons trouvé aucune étude de commissions scolaires utilisant une approche d'analyse interprétative culturelle utilisant une approche multiperspective (intégration, différenciation, fragmentation). La très grande majorité des analyses culturelles, toute orientée sur l'école, s'intéresse à la perspective de l'intégration. On recherche les valeurs ou les pratiques qui font consensus et qui cimentent l'organisation. La fragmentation culturelle est souvent associée à l'absence de culture (Schein, 2004).

Troisièmement, nous n'avons trouvé aucune étude comparative<sup>4</sup> des cultures organisationnelles de commissions scolaires francophones et anglophones, au Québec. Celles-ci appartiennent à un même champ organisationnel, donc elles peuvent être perçues comme partageant une même culture. Ou bien, ce sont deux solitudes (MacLennan, 1993), qu'on n'a pas encore cru nécessaire de comparer.

---

<sup>4</sup>

En fait, il y a une étude comparative réalisée par Desjardins et Lessard (2009), portant sur l'adaptation aux changements de deux commissions scolaires montréalaises : une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone.

Quatrièmement, aucune étude n'a tenté de démontrer des similitudes ou des contrastes entre des organisations francophones et anglophones en regard des significations construites lors des interactions des acteurs de ces organisations. Pourtant, tous les jours nous pouvons lire et écouter dans les médias anglophones des propos qui nous informent d'interprétations et de significations différentes. Prenons comme exemple les discussions sur le rôle des commissaires des commissions scolaires.

C'est pourquoi, notre projet de recherche a pour objectifs de:

- Dégager les perceptions qu'ont des cadres intermédiaires, de deux commissions scolaires du Québec, distinctes par la langue de travail et d'enseignement, de la culture de leur organisation;
- Comparer les perceptions qu'ont ces cadres de leur culture organisationnelle;
- Démontrer l'utilité particulière d'une approche multi-perspective pour l'analyse culturelle des organisations.

#### **1.14 Questions de recherche**

Afin que notre recherche concrétise avec succès les objectifs énoncés précédemment et que le lecteur puisse bien comprendre les limites que nous avons attribuées à nos investigations, nous vous présentons les trois questions de recherche qui précisent notre champ d'enquête.

1. Comment les cadres intermédiaires de deux commissions scolaires perçoivent-ils la culture de leur organisation?

Par cette première question nous identifions les acteurs de l'organisation qui ont été interviewés dans notre recherche. Pour nous, la culture est une construction sociale de tous



les acteurs de l'organisation, peu importe leur rôle et leur position dans la structure organisationnelle. Cependant, nous jugeons irréaliste une analyse des significations culturelles de représentants de tous les corps d'emploi de deux commissions scolaires, à moins de constituer une grande équipe de chercheurs travaillant sur une longue période de temps. Donc, nous limitons notre recherche aux cadres intermédiaires. Nous croyons que ces derniers, par leurs fonctions et leurs rôles dans le flux organisationnel, occupent tout de même une position stratégique pour la construction et la diffusion d'une culture organisationnelle. De plus, ils sont bien situés puisqu'ils sont à la fois gestionnaires d'unité administrative et membres des instances consultatives et parfois décisionnelles de la commission scolaire.

Cette question nous informe également que nous avons analysé les perceptions de ces cadres intermédiaires. La perception est une représentation personnelle d'un événement ou d'une communication. Chacun des individus peut donner une signification différente à un même élément culturel. Par cette question nous exprimons également notre choix d'une analyse interprétative culturelle. Nous approfondissons cette école théorique au prochain chapitre.

Cette question nous permettra de répondre à notre premier objectif : Dégager les perceptions qu'ont des cadres intermédiaires, de deux commissions scolaires du Québec, distinctes par la langue principale de travail et d'enseignement, de la culture de leur organisation.

2. Est-ce que les cadres intermédiaires des commissions scolaires francophones et anglophones identifient les mêmes composantes culturelles (hypothèses, valeurs et artéfacts) de leur organisation?

Cette seconde question identifie l'appartenance organisationnelle des cadres intermédiaires interviewés. L'appartenance à une organisation linguistique est différente d'une appartenance linguistique. Les cadres des commissions scolaires linguistiques peuvent

provenir de diverses communautés linguistiques. Un francophone peut travailler en milieu anglophone et un anglophone peut travailler en milieu francophone. Le cadre pourrait également être un allophone.

Cette question nous renseigne également sur les composantes culturelles qui feront l'objet de cette recherche. Nous avons choisi les trois composantes identifiées par Schein (1985) : les hypothèses, les valeurs et les artéfacts. Ce choix est expliqué dans la rédaction de notre cadre conceptuel.

Cette question nous permettra de répondre à notre deuxième objectif : Comparer les perceptions qu'ont ces cadres de leur culture organisationnelle

3. Cette comparaison des perceptions de leur culture organisationnelle, par des cadres intermédiaires, est-elle enrichie par une analyse multi-perspective?

Cette question situe bien notre choix d'une méthode d'analyse culturelle selon trois perspectives : l'intégration, la différenciation et la fragmentation. Donc, nous ne nous rattachons pas à une lecture particulière de la culture, mais nous allons utiliser différents éclairages pour analyser les propos des cadres intermédiaires.

Cette question nous permettra de répondre à notre troisième objectif : Démontrer l'utilité particulière d'une approche multi-perspective pour l'analyse culturelle des organisations.

Poursuivons en exprimant quels seront selon nous les apports scientifiques et sociaux de cette recherche interprétative culturelle de deux commissions scolaires linguistiques du Québec.

### **1.15 Apports scientifiques et sociaux de cette recherche sur les cultures organisationnelles**

Précédemment, il a été mentionné que les recherches concernant la culture organisationnelle ont utilisé majoritairement la perspective de l'intégration afin de démontrer l'existence d'une relation entre la culture organisationnelle et l'efficacité organisationnelle. La culture organisationnelle est perçue selon Symons (1992), comme « la façon de faire les choses ici » ou encore « la façon dont on devrait faire les choses ici » (p.98) décrétée et transmise aux nouveaux venus par les normes établies par les plus hauts dirigeants. Ainsi décrite, la culture organisationnelle détermine les significations que les acteurs de l'organisation donnent à leurs actions et à celles des autres acteurs.

Certains groupes possèdent certains avantages quant à la diffusion de leurs significations, tels les dirigeants et les syndicats, puisque comme le mentionne Perrow (1986), ces groupes peuvent utiliser l'organisation pour faire valoir leurs positions. Cependant, dans une grande organisation, les nombreux gestionnaires, qui à la fois servent de courroie de transmission des médiations organisationnelles du sommet stratégique vers leur unité administrative et initient des structures et des processus internes visant les objectifs particuliers de leur unité, interprètent et attribuent des significations spécifiques qui confrontées à celles données par les autres participants peuvent différencier ou fragmenter la culture de l'organisation. Cette recherche désire vérifier si les cadres intermédiaires perçoivent que par leurs significations, créées et partagées lors des interactions, ils participent à l'échafaudage de la culture de leur organisation. Donc, cette recherche désire apporter de nouvelles connaissances au regard de la culture organisationnelle, tant au niveau théorique qu'au niveau pratique.

Au niveau théorique, nous avons expérimenté l'utilisation des trois perspectives de Martin (1992), pour l'analyse d'une organisation publique. Comme mentionné dans le cadre de notre problématique, il y a très peu de recherches multi-perspectives culturelles des organisations et nous désirons révéler la richesse d'une telle approche pour expliquer les cultures organisationnelles autrement que d'un point de vue fonctionnaliste. Nous voulons

Pour atteindre nos objectifs, pour répondre à nos questions, pour enrichir théoriquement et pratiquement les sciences de l'administration scolaire, nous avons choisi une méthodologie que nous vous exposons dans les prochains chapitres.

## 2. Cadre conceptuel

Ce second chapitre décrit les principaux concepts sur lesquels s'appuie cette recherche. Dans un premier temps, puisque notre intérêt se porte sur les cadres intermédiaires, nous présentons leur positionnement dans la structure organisationnelle, ainsi que dans les flux d'autorité, de matériel et de processus de décision (Mintzberg, 1982). Dans un second temps, nous présentons les significations attribuées au concept de culture, tel qu'il est développé en anthropologie culturelle et en théories des organisations. Dans un troisième temps, nous expliquons la définition de la culture organisationnelle retenue. Enfin, à l'aide des travaux d'Allaire et Firsirotu (1988), nous exposons le schéma conceptuel identifiant les principaux éléments de l'organisation, ainsi que les facteurs affectant les significations que peuvent leur attribuer les acteurs.

### 2.1 Les cadres intermédiaires et les organisations

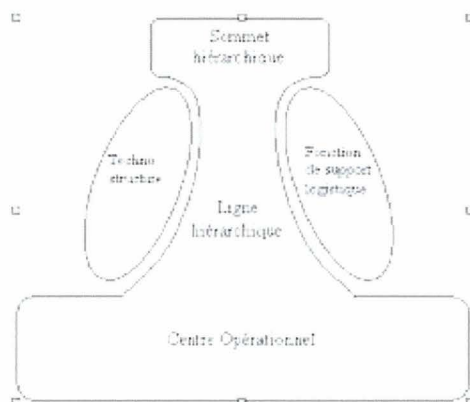
Nous avons choisi d'analyser les perceptions qu'ont des cadres intermédiaires de la culture de leur organisation, car nous avons constaté que ceux-ci ont peu été analysés. Comme le mentionne Vezeau (2008) : « Si les travaux sur les gestionnaires en général pullulent, force est de constater que les écrits traitant spécifiquement du management intermédiaire sont beaucoup moins nombreux » (p.1). Bien que depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, un certain intérêt pour ces gestionnaires semble se développer, notamment au niveau de leur rôle et de leur fonction, « il existe très peu d'écrits permettant de comprendre le détail de ces rôles, c'est-à-dire, comment ils sont mis en action au quotidien par le management intermédiaire (Balogun, 2003, cité par Vezeau, 2008, p. 2). Nous n'avons pas pour objectif de décrire en détail le rôle des cadres intermédiaires au sein des commissions scolaires québécoises, cependant, un éclairage multi-perspective sur leurs perceptions de la culture organisationnelle peut nous

fournir une première réflexion enrichissante. Dans cette première section nous identifions la position de ces cadres dans la structure et la dynamique de leur organisation.

Selon Mintzberg (1981), «la structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches » (p.18). De plus, il ajoute que pour comprendre cette structure, il faut en connaître les différentes parties, les fonctions que celle-ci remplissent et la façon dont elles sont reliées les unes aux autres (Mintzberg, 1981).

Figure 1

Les cinq parties de base des organisations (Mintzberg)



Mintzberg (1981), identifie cinq parties de base aux organisations. La première partie est le centre opérationnel qui est composé des acteurs dont le travail est directement lié à la production des biens ou des services de l'organisation. Pour nos commissions scolaires, celle-ci est composée des enseignants et autres personnels offrant un service direct aux élèves. La seconde partie est le sommet stratégique, qui comprend le directeur général et, dans certains cas, les cadres supérieurs qui partagent son travail. Dans nos commissions scolaires, ce sont le directeur général et un ou plusieurs directeurs généraux adjoints. Ces deux parties, ayant des fonctions très différentes, sont jointes entre elles par la ligne hiérarchique. La ligne

hiérarchique est représentée dans nos commissions scolaires par le directeur d'école ou de centre et leur(s) adjoint(s). Comme le mentionne la Loi sur l'instruction publique (2015) :

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. (...) (LIP, art. 96.12)

Deux autres parties complètent cette structure, la technostucture et les fonctionnels du support logistique. La première est composée des analystes préoccupés par le contrôle et l'adaptation de l'organisation aux changements de l'environnement (Mintzberg, 1981). La seconde est composée des unités spécialisées qui ont une fonction de support. Les services administratifs des commissions scolaires ont chacun dans leurs unités des employés associés à l'une ou l'autre de ces deux parties. Ainsi les services éducatifs s'assurent de l'application du régime pédagogique (LIP, art. 221.1), donc un contrôle lié au rôle de la technostucture, mais ils offrent également un support au personnel enseignant des écoles, par exemple, par des formations obligatoires ou volontaires. Même chose pour le service des finances, qui offrent un support aux directions des écoles pour la gestion des budgets, et qui standardisent des processus de gestion de ces mêmes budgets.

Revenons à nos cadres intermédiaires. Précédemment nous avons mentionné que les cadres intermédiaires étaient les coordonnateurs entre les activités quotidiennes des unités et les activités stratégiques. Donc ce sont ceux qui se situent entre le sommet stratégique et les différents centres opérationnels, comme les directions d'école, ou entre le sommet stratégique et les unités administratives de la technostucture et du support fonctionnel, comme les directions des services.

Selon Wooldridge Schmidt et Floyd (2008, cités par Guilmot et Vas, 2011), « le trait distinctif des cadres intermédiaires ne réside donc pas dans la position qu'ils occupent dans l'organigramme de l'entreprise mais se situe davantage au niveau de la proximité qu'ils ont à

la fois avec le top management et avec les fonctions opérationnels » (p.5). Maintenant, poursuivons notre présentation de certains concepts mintzbergiens, en se remémorant le système de flux qui lie les différentes parties de l'organisation.

Mintzberg (1981), identifie cinq systèmes qui permettent le fonctionnement de l'organisation, plutôt la coordination entre les divisions structurelles pour réaliser les tâches : (1) le système d'autorité formelle, représenté par l'organigramme; (2) le système de flux régulés; (3) le système d'information fonctionnelle; (4) le système de constellation de travaux; et (5) le système de processus de décisions ad hoc. Nous débutons par l'organigramme qui représente le système d'autorité formelle. Comme le mentionne Mintzberg (1981) : « il donne une image exacte de la division du travail et indique au premier coup d'œil : 1) quels postes existent dans l'organisation; 2) comment ils sont groupés en unités; 3) comment l'autorité formelle circule entre eux » (p.52).

L'organigramme d'une commission scolaire est sensiblement le même d'une commission scolaire à l'autre. Les plus petites commissions scolaires ont tout simplement un regroupement d'écoles ou de services sous la responsabilité d'un cadre intermédiaire. Au sommet stratégique la commission scolaire nomme un directeur général et au moins un directeur général adjoint (LIP, art 198). La commission scolaire nomme également un secrétaire général (LIP, art 259). Elle doit nommer un responsable des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (LIP, art 265), et une responsable des services de l'éducation des adultes (LIP, art. 264), si elle offre ces services. De plus, elle doit nommer également un protecteur de l'élève (LIP, art. 220.2). Enfin, elle engage tout autre personnel requis pour le fonctionnement de la commission scolaire qui exerce ses fonctions sous l'autorité du directeur général (LIP, art.260). Parmi ce dernier groupe de gestionnaires sous l'autorité du directeur général nous retrouvons habituellement et minimalement, une direction des services éducatifs, une direction des services financiers et une direction des ressources humaines. D'autres directions de services s'ajoutent pour les plus grosses commissions scolaires : directions de l'organisation scolaire, du transport scolaire, des ressources matérielles, de l'informatique, des communications, etc. Bien entendu, la



commission scolaire nomme également des directions pour ses écoles (LIP, art. 96.8) et ses centres (LIP, art. 110.5). Ces articles de loi nous informent que les gestionnaires de la commission scolaire sont sous la responsabilité du directeur général. Enfin, différents articles de loi nous informent des obligations du directeur général ou d'autres gestionnaires, au regard de consultations obligatoires avant certaines prises de décision.

Cependant, comme le mentionne Mintzberg (1981), un organigramme ne nous renseigne pas nécessairement sur les véritables relations de pouvoirs et de communication qui ont cours au sein des organisations. Pour pallier à ce manque, Mintzberg (1981) propose un autre mécanisme formel: le flux d'activités régulées. Celui-ci se compose en fait de trois flux : le flux du travail opérationnel, celui du contrôle et enfin celui de l'information fonctionnelle. Le flux du travail opérationnel s'opère entre les différentes unités administratives de la commission scolaire. Comme exemple, l'information provenant du service de l'organisation scolaire prévoyant le nombre d'élèves pour les cinq années futures, aide à planifier le besoin en établissements scolaires (service des ressources matérielles), en personnel (service des ressources humaines), en transport scolaire (service du transport scolaire), etc. Un autre exemple : les rapports d'absence et de suppléance du personnel par des secrétaires d'école permettent la production des payes des employés. Le second flux, celui du contrôle, « assure la régulation des flux verticaux d'information de décision qui vont du centre opérationnel à la ligne hiérarchique » (Mintzberg, 1981, p. 58). Les instructions descendent du sommet stratégique vers les unités administratives et les informations sur l'exécution du travail remontent. Comme exemple, nous avons la planification stratégique de la commission scolaire (LIP, art. 209.1). Celle-ci, informe les directions d'école, entre autres, des axes d'intervention et des résultats attendus au terme d'une certaine période. Alors, la direction de chacun des établissements convient avec la direction générale d'un plan de convention de gestion et de réussite éducative (LIP, art.209.2). Par la suite s'enclenche un système d'information et de contrôle permettant de juger de l'évolution des résultats et des mesures mis en place pour en assurer la réussite.

Comme mentionné, un troisième flux complète ce système de régulation : le système d'information fonctionnel. Ce flux est un système d'informations et de conseils entre opérationnels et fonctionnels pour favoriser la prise de décision. Ainsi, ce sont les interactions officielles entre ces deux parties de l'organisation afin de bien comprendre, entre autres, les mandats demandés par la direction générale et y répondre favorablement. Par exemple, pour atteindre les résultats scolaires demandés par la planification stratégique, un directeur d'école peut demander le soutien des professionnels des services éducatifs. Également, lorsque des nouveaux budgets sont débloqués par la commission scolaire pour le développement informatique dans les écoles, les directions d'école peuvent demander le soutien des professionnels et des techniciens des services informatiques de la commission scolaire.

Les flux formels, représentés par l'organigramme et le flux d'activités régulés, ne peuvent représenter l'ensemble des interactions entre les différentes unités, favorisant la circulation de l'information, le contrôle et la prise de décision. Comme le mentionne Mintzberg (1981) : « un riche réseau de communication informelle vient s'ajouter aux circuits réguliers et parfois les contournent; et des processus de décision fonctionnent indépendamment du système régulier » (p.62). Ce flux de communication informelle peut être créé par des affinités entre gestionnaires d'un même niveau ou de niveaux différents pour répondre « à certains besoins de la vie en milieu organisationnel » (Brunet et Savoie, 2004, p. 38). Les gestionnaires communiquent informellement avec des pairs ou des gestionnaires d'autres niveaux d'unités administratives, pour obtenir ou offrir soit un soutien social, comme de l'écoute et des encouragements, soit un soutien instrumental, comme de l'entraide et des conseils, soit un soutien politique, comme une entente sur une décision à prendre, enfin soit pour la prévention de conflits ( Brunet et Savoie, 2004). Ces communications sont perçus positivement par les théoriciens des organisations comme Brunet et Savoie (2004) et Mintzberg (2010). Une lecture des cultures organisationnelles révèle l'existence de ces flux d'informations informelles.

Deux autres systèmes informels complètent cette présentation : le système de constellation des travaux et le système de processus de décision ad hoc. Le premier peut être décrit comme un réseau d'individus travaillant sur des sujets qui sont de leur ressort. Ainsi, des directeurs d'école du primaire qui échangent entre eux sur des problématiques propres à leur ordre scolaire. Ces échanges peuvent être des conseils, la recherche de solutions à une problématique donnée, ou encore pour appuyer ou faire contrepoids à une orientation proposée par une autre constellation. Ces constellations peuvent parfois se révéler des sous-cultures à l'intérieur des organisations. Le second système, appelé processus de décision ad hoc, concerne le travail d'individus d'unités de travail différentes, mais complémentaires, qui partagent des informations en regard d'une problématique d'exception (Mintzberg, 1981), en vue de proposer une décision. Le groupe se rencontre pour cette unique problématique qui les concerne, il n'a pas d'existence permanente.

Tous ces systèmes offrent des opportunités aux cadres intermédiaires d'influencer la consultation et la prise de décision au sein de l'organisation. Notre recherche révèle leur existence et leur rôle dans la culture organisationnelle, terme que nous définissons dans la prochaine section.

## 2.2 Le concept de culture

Depuis son introduction dans la langue française, autour du XIII<sup>e</sup> siècle (Cuhe, 2004), le terme « culture » a signifié successivement, dans son sens courant, une parcelle de terre cultivée, le produit de cette culture et enfin l'action elle-même de cultiver (Cuhe, 2004). Par la suite, le terme a été utilisé au sens figuré pour désigner le développement de certaines facultés de l'esprit et plus particulièrement pour suggérer une grande connaissance des œuvres de l'esprit, telles la littérature, la musique, la peinture, et indiquer un certain raffinement. Ces deux dernières significations présument que la culture est inégalement répartie parmi les individus, selon les apprentissages réalisés; ce qui est évidemment faux.

Malgré cela, cette croyance semble se perpétuer chez certains individus. En fait, il faut attendre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, pour que le terme culture porte le sens qui nous intéresse, à savoir un ensemble de caractères propres à une communauté ou à une nation. Selon Beneton (1975), cette dernière signification est issue du terme allemand *Kultur*, que Nietzsche définit comme :

un style de vie qui imprime sa marque et par là donne son unité à l'ensemble des manifestations du goût, de la pensée, de la morale d'un pays; elle suppose une tradition, une continuité, une chaîne de valeurs résultant d'une expérience en commun et qui constituent un ensemble intégré, ordonné, unifié (p.74).

Cuche (2004) attribue à Tylor (1832-1917) l'introduction du concept de culture en anthropologie pour désigner « ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (p.16). Pour Tylor (1876), la culture est un processus évolutif, les êtres civilisés ont un plus grand degré d'avancement dans la voie de la culture que les primitifs. Cuche (2004), attribue à un autre anthropologue, Boas (1858-1942), la première reconnaissance de l'unicité et de la spécificité de chaque culture: « pour lui, chaque culture représente une totalité singulière et tout consistait à rechercher ce qui en fait l'unité » (p.21). À partir de ce moment, les cultures, même si elles connaissent des changements dans le temps, ne sont plus évaluées selon des degrés d'avancement des unes par rapport aux autres. Il devient alors nécessaire d'identifier les composantes de la culture qui favorisent cette unité sociale. Nous avons mentionné en début de paragraphe que Tylor (1876) mentionnait la connaissance, les croyances, l'art, la morale, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises. Pour Herskovits (1967), ce sont des croyances, des comportements, des connaissances, des sanctions, des valeurs et des objectifs. Et différents auteurs ont établi des listes plus ou moins exhaustives, enfermant le concept de culture dans des dimensions statiques. Un Québécois, Rocher (1992), s'est distingué en donnant au concept de culture une définition qui l'ouvre à l'influence de l'ensemble des activités humaines :

un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte (p111).

En plus de ne pas enfermer la culture dans une énumération limitée de termes, cette définition en utilisant les termes *pluralité de personnes*, rend admissible l'existence au sein d'une même société de différents groupes culturels. Ainsi, on peut parler de la culture d'un groupe, d'une clique ou d'un clan (Brunet et Savoie, 2010), tout autant que celle d'une société globale, tout dépendamment du nombre de personnes en partageant les composantes. Ceci rejoint les propos des chercheurs de l'école de Chicago (1915-1950) qui, concernés par les problèmes de cohabitation des diverses classes sociales en milieu urbain, ont développé les notions de sous-cultures pour distinguer les différentes classes sociales et les groupes ethniques qui composent la société.

Les sociologues se sont également intéressés aux processus d'acquisition, de maintien et de transfert de la culture. Ils ont donné le terme de socialisation pour décrire « le processus d'intégration d'un individu à une société donnée ou à un groupe particulier par l'intériorisation des modes de penser, de sentir et d'agir » (Cuhe, 2004, p.46). Cependant, Dumont (1995) exprime mieux les trois phases d'acquisition, maintien et transfert, en affirmant :

d'elle [la culture] nous recevons des moyens d'expression et d'action, un imaginaire et des croyances où nous nous reconnaissons une identité en même temps qu'une appartenance à la commune humanité. La culture est un legs qui nous vient d'une longue histoire et un projet à reprendre; en un certain sens, elle n'est rien d'autre qu'une mémoire (p.40).

Le terme *culture organisationnelle* ne paraîtra qu'au début des années 1980 par la publication d'un article paru dans un numéro de *Business Week*, daté d'octobre 1980, et intitulé *Corporate culture: the hard to change values that spell success or failure* (Frame, 2009). Par la suite le concept connaîtra un immense succès grâce aux livres de Ouchi (1981), intitulé

La Théorie Z, celui de Deal et Kennedy (1982), intitulé *Corporate culture: The Rites and Rituals of Corporate Life*, et enfin celui de Peters et Waterman (2004), *In Search of Excellence*. Selon Cuche (2004), ces auteurs profitent de l'intérêt des occidentaux pour la réussite des entreprises japonaises et tentent de « réhabiliter l'entreprise à travers un discours humaniste, afin d'obtenir des salariés des comportements loyaux et efficaces » (p.99). Cette utilisation du concept de culture est une sorte de manipulation idéologique au service des gestionnaires pour contraindre les employés de la base opérationnelle. Les sociologues s'intéresseront également au concept de culture d'entreprise, cependant, en mettant l'accent sur la construction même de cette culture par les acteurs de l'organisation et par l'analyse des luttes entre les différents groupes sociaux qui la composent.

Depuis les années 1980, le concept de culture organisationnelle a beaucoup évolué et dans la prochaine section sont décrites les différentes théories qui ont été développées.

## **2.2 Le concept de culture en anthropologie culturelle et en théories des organisations**

Comme mentionné précédemment, depuis le début des années 1980, le concept de culture organisationnelle retient de plus en plus l'attention dans les théories des organisations. Cependant, ce concept est vu différemment selon les différents chercheurs. Pour expliquer les diverses approches utilisées en théories des organisations nous utiliserons la typologie d'Allaire et Firsirotu (1988) puisqu'elle explique chacune des approches en établissant des liens avec les courants de pensée développés en anthropologie culturelle. (Voir tableau, annexe 1)

Selon Allaire et Firsirotu (1988), le champ d'analyse de la culture se divise en deux grandes approches. La première approche regroupe les écoles qui intègrent le domaine culturel et le domaine social en un seul système socioculturel, tandis que pour les écoles de la seconde approche, le domaine culturel est un système d'idées différent du domaine social. Ces deux méta-approches se subdivisent à leur tour en deux catégories d'écoles de pensée.

### 2.2.1 La culture selon les écoles socioculturelles

Les écoles de cette première méta-approche, qui selon Baudoux (1990) considèrent que la culture est une reproduction pure et simple de la société, se divisent en deux catégories selon la reconnaissance ou non d'une dimension temporelle. La première catégorie dite synchronique, se concentre sur l'étude de la culture en un moment et un lieu précis, en excluant la prise en compte de leur évolution dans le temps. Les écoles de la seconde catégorie, dite diachronique, mettent l'accent sur la dimension temporelle et les processus de changement.

#### Catégorie synchronique

Dans la catégorie synchronique, on retrouve, en anthropologie, les écoles fonctionnalistes et structuro-fonctionnalistes. L'école fonctionnaliste, dont Malinowski (1884-1942) est un des principaux représentants, conçoit la culture comme un instrument servant à satisfaire les besoins fondamentaux des individus. Dans la littérature en sciences de l'administration, on retrouve le pendant de cette approche chez les premiers auteurs des théories modernes, la théorie systémique et la théorie des contingences, qui ont été expliquées au début de la problématique. Pour ceux-ci, les organisations sont des instruments sociaux et leur performance passe par la satisfaction des besoins individuels et collectifs des individus qui y travaillent, autant les besoins liés à la survie que ceux reliés à la réalisation de soi. Pour représenter cette conception des organisations on se sert de la métaphore de l'organisme vivant. Comme un organisme vivant, l'organisation se doit d'assurer les relations entre ses différentes parties afin qu'elles soient capables de remplir les fonctions qui leurs sont dévolues. Comme le mentionne Morgan (1999), l'analyse culturelle d'une organisation, selon l'approche fonctionnaliste, nous invite à porter notre attention sur les besoins auxquels il faut répondre pour assurer l'efficacité de l'organisation, sinon sa survie. Ainsi, en prenant comme

exemple la théorie Y de McGregor (1960), l'efficacité de l'organisation est en grande partie fonction de l'aptitude du dirigeant à créer un climat permettant l'enrichissement et l'épanouissement de chaque individu de l'organisation. Baudoux (1990) fait remarquer que cette conception met l'accent sur « la culture des dirigeants, dont la construction, une fois produite socialement, permet d'interpréter les événements au moyen de sa grille de significations » (p.42).

Cette première approche présente une vision superficielle de la culture : la culture du gestionnaire est la culture de l'organisation que celui-ci peut manipuler à sa guise. Les valeurs véhiculées dans l'organisation sont celles de l'efficacité, du contrôle, de la productivité et de l'instrumentalisation des personnes. C'est la culture qui détermine les significations créées par les acteurs. Baudoux (1990) reproche aux chercheurs utilisant cette approche de ne traiter que des "épiphénomènes", soit des manifestations secondaires non soutenues par une hypothèse (Schein) sous-jacente, plutôt que des véritables phénomènes culturels qui reposent sur des postulats de base, parfois inconscients, partagés par une pluralité d'individus. Nous définirons plus loin dans ce texte le concept de postulat de base, tel qu'utilisé par Schein (1985).

La conception synchronique de la culture comprend également l'école du structuro-fonctionnalisme, associée en anthropologie à Radcliffe-Brown (1881-1955) qui, selon Allaire et Firsirotu (1988), considère la culture comme un mécanisme qui permet « l'acquisition de caractéristiques mentales (valeurs, croyances) et d'habitudes qui rendent apte à participer à une vie sociale » (p.8). La culture permet l'adaptation et le maintien d'un ordre social stable. En théories des organisations, les représentants de cette école sont principalement Parsons (1960) et Katz et Khan (1966). Ces auteurs considèrent que l'école fonctionnaliste ne tient pas compte du contexte dans lequel s'implante une organisation et s'inscrit le comportement des acteurs. Pour eux, les valeurs de la société environnante constituent un facteur déterminant du système de valeurs principal de l'organisation car elles permettent de légitimer ses buts et ses activités (Allaire et Firsirotu, 1988). Selon cette école de pensée, les organismes sont subordonnés à l'environnement auquel ils appartiennent. Selon Allaire et Firsirotu (1988), le courant fonctionnaliste-structuraliste s'intéresse aux relations de l'organisme avec son milieu,



en conservant une insistance sur les besoins, mais en tant que processus interactif tant à l'interne qu'avec l'externe : «les organisations sont des systèmes ayant des buts, des intentions et des besoins, et dont les relations avec leur environnement peuvent être définies comme interactions fonctionnelles» (p.13).

Cette approche place la culture organisationnelle en subordination par rapport à la culture de la société environnante et, en donnant beaucoup d'importance à la culture environnante, elle ne laisse pas de place au rôle des interactions des acteurs dans la construction de la culture organisationnelle. Plusieurs chercheurs utilisant cette approche reconnaissent tout de même qu'à l'intérieur de l'organisation peuvent se développer des éléments culturels particuliers qui distinguent une organisation d'une autre organisation d'un même environnement.

#### Catégorie diachronique

Comme mentionnée précédemment, à l'intérieur de cette méta-approche nommée socioculturelle se retrouve une deuxième catégorie dite diachronique. Cette catégorie regroupe également deux écoles de pensée, à savoir les écoles écologique-adaptationniste et historique-diffusionniste. Pour Allaire et Firsirotu (1988), le concept de culture tel que perçu par l'école écologique-adaptationniste sert « à intégrer les communautés humaines à leurs milieux écologiques » (p.8). En gestion, cette conception de la culture a trouvé preneur parmi les théories qui défendent le principe que la culture organisationnelle est un des facteurs de contingence et par le fait même se doit d'être en relation avec son environnement (Perrow, 1986; Lawrence et Lorsch, 1973; Burns et Stalker, 1961). Ceci implique pour Brassard (1996) que l'efficacité des organisations « dépend de la consistance entre les différents éléments qui composent le construit organisationnel et de la congruence du construit avec les facteurs de situation, dont l'environnement » (p.311). Ainsi, les organisations d'un même environnement peuvent être différentes les unes des autres. Leurs caractéristiques propres (taille, âge, technologie, etc.) et les particularités de leur environnement modèlent leur structure et leur

dynamique. Comme le mentionne Morgan, (1999) « en décelant des espèces variées d'organisation, on prend conscience du fait que ceux qui organisent disposent toujours d'une gamme d'options » (p.65). Cependant, au même titre que pour l'école fonctionnaliste, la nécessité de répondre adéquatement aux besoins des individus est essentiel à l'efficacité et la survie de l'organisation et, ainsi, selon Baudoux (1990), la culture organisationnelle de l'approche écologique-adaptationniste doit « permettre la souplesse requise pour s'adapter continuellement aux demandes de l'environnement » (p.43), sans quoi il y aura perte importante d'efficacité ou même disparition de l'organisation.

Cette approche laisse plus de liberté au développement d'une culture organisationnelle qui se différencie de la société environnante. Cependant, l'influence de la culture environnante demeure critique dans le sens où l'adéquation des valeurs organisationnelles et des valeurs de l'environnement assure la survie de l'organisation. Ainsi, les organisations d'un même environnement, devraient avoir sensiblement la même culture. La faiblesse de cette approche peut être démontrée par l'analyse d'organisations spécialisées dans les hautes technologies comme Apple et IBM, la première recrutant des gens différents pour une culture axée sur la diversité et l'innovation, tandis que la seconde prônant le recrutement selon un profil particulier, des ingénieurs, pour une culture forte (Peretti, 2014).

La seconde école de la catégorie diachronique, soit l'école historique-diffusionniste, s'intéresse quant à elle à la diffusion des traits culturels entre différentes cultures. En anthropologie, les représentants de ce courant sont Ruth Benedict (1887-1948) ou Franz Boas (1858-1942). Il ne semble pas y avoir de théories en gestion qui défendent explicitement cette approche culturelle. La section suivante présente la description des différentes écoles de la méta-approche « idéationnelle ».

## 2.2.2 La culture selon les écoles idéationnelles

Les écoles de cette seconde méta-approche se divisent également en deux groupes, celui pour qui la culture se trouve portée dans les esprits des personnes et celui où la culture consiste en des produits de l'esprit, soit des symboles, des significations partagées collectivement.

La première catégorie regroupe trois écoles de pensée: l'école cognitive, l'école structuraliste et l'école de l'équivalence mutuelle. Allaire et Firsirotu (1988) attribuent l'école cognitive à Goodenough (1919-2013), pour qui la culture consiste «en un ensemble de cognitions fonctionnelles organisées en système de connaissances qui contient tout ce qu'il faut savoir afin de se comporter de façon acceptable pour les membres de sa société » (p.16). En théories des organisations, ils établissent une relation avec le courant de l'apprentissage organisationnel d'Argyris et Schön (1978). Pour ces auteurs, l'organisation existe par l'intermédiaire des acteurs de l'organisation qui effectuent un processus d'apprentissage individuel qui devient organisationnel par la socialisation et la diffusion des routines. L'école cognitive cherche à cerner l'ensemble des connaissances qui orientent la pensée et l'action au sein des organisations. Selon Rouleau (2007), les chercheurs de cette école tentent de savoir « comment les personnes dans les organisations conçoivent ce qui se passe autour d'elles? » (p.146). L'individu, à partir de ses expériences, développe une carte cognitive qui lui permet d'adapter son comportement pour répondre adéquatement aux objectifs de son organisation. Baudoux (1990) soutient que le concept d'apprentissage organisationnel vise une amélioration de l'efficacité des individus afin de maintenir ou d'accroître l'efficacité de l'organisation.

La seconde école, dite structuraliste, est issue des travaux de Lévy-Strauss (1908-2009) selon qui les processus sociaux sont des structures fondamentales le plus souvent non conscientes. Ainsi, l'organisation sociale génère certaines pratiques et certaines croyances propres aux individus qui en dépendent. Si, en anthropologie, cette école de pensée s'est bien structurée, elle n'a connu que peu de développement en théories des organisations (Smircich, 1983; Allaire et Firsirotu, 1988).

Le concept de culture défendu par la troisième école de pensée est celui de l'équivalence mutuelle de Wallace (1970). Il est défini par Allaire et Firsirotu (1988) comme « un système de cognitions qui permet aux acteurs de prédire mutuellement leurs comportements et ainsi fonctionner en société malgré des motivations et des buts forts divergents » (p.20). Cette conception de la culture trouverait son équivalent, en théories organisationnelles, dans les travaux de Silverman (1970), pour qui l'organisation ne fonctionne pas parce que les acteurs ont des valeurs, des motivations et des buts semblables, mais parce que ceux-ci ajustent leurs actions en anticipant les comportements des autres. Une comparaison de cette position théorique avec l'école cognitive, présentée précédemment, permet d'affirmer que celle-ci n'implique pas de la part des acteurs une socialisation des normes et valeurs propres à l'organisation, par l'apprentissage individuel et organisationnel. L'individu comprend le fonctionnement et les valeurs, cependant, sans nécessairement y adhérer et c'est par la connaissance et la prévision des actions des autres acteurs qu'il coordonne ses propres actions dans l'organisation. Cette école est intéressante pour comprendre l'existence de sous-cultures ou de contre-cultures au sein de l'organisation.

Cette présentation des écoles idéationnelles se termine par la description de la seule école de pensée présentant la culture comme un système collectif de significations permettant aux humains d'orienter leurs actions : l'école symbolique de Geertz (1973). Pour cet auteur, la culture est une toile de significations que les individus ont eux-mêmes tissée. Ces significations sont clairement observables, pour autrui, dans le comportement des acteurs. Ainsi, selon Racine (2006), la signification « doit être recherchée non pas dans l'esprit des gens (cf. écoles cognitive, structuraliste et d'équivalence-mutuelle), mais bien dans les actions qu'ils posent manifestement » (p.18). Allaire et Firsirotu (1988) affirment qu'en théories des organisations cette école perçoit les organisations comme « des constructions sociales issues du décodage continu par les membres de leurs actions et de leurs interactions organisationnelles. » (p.39). Ainsi, la création et le maintien des organisations se réalisent par des actions symboliques. Certains chercheurs de l'école symbolique, comme Garneau (1985), se demandent « quels sont les signes verbaux et non-verbaux qui font sens pour les membres

d'un groupe occupationnel, leur permettant de se reconnaître entre eux et sont transmis aux néophytes qu'on veut intégrer? » (p.151). Les principaux théoriciens organisationnels de cette école sont Weick, (1969; 1995) et Gioia et Chittipeddi (1991). Selon cette approche, les organisations deviennent des produits de l'interprétation que se font les acteurs de leurs expériences (Allaire et Firsirotu, 1988). Ceci ouvre la porte à l'existence de plusieurs sous-groupes interprétant différemment leur vécu, donc à autant de sous-cultures pouvant parfois être éphémères.

Suite à la présentation de ces différentes écoles véhiculant chacune à sa façon le concept de culture organisationnelle il devient nécessaire d'identifier le courant culturel retenu pour cette recherche.

### **2.3 Le concept de culture pour cette recherche**

Nous vous avons présenté différentes conceptions de la culture organisationnelle selon des écoles de pensée issues de l'anthropologie et leur équivalence en théories des organisations. Il est maintenant nécessaire de préciser quelle(s) approche(s) nous utiliserons dans le cadre de notre recherche.

Pour nous situer, nous allons nous servir de *La typologie des analyses de la culture des établissements* de Claudine Baudoux (1990), puisque celle-ci ajoute une nouvelle perspective à la classification d'Allaire et Firsirotu (1988). Baudoux (1990) ajoute une distinction qui réside dans la considération adressée aux gestionnaires ou aux significations individuelles dans les organisations. Ainsi, selon cette distinction, une organisation ne peut avoir qu'une seule culture unificatrice, ou à l'opposée, il y existe différents groupes qui cultivent une identité distinctive (culture).

Nous jugeons importante cette distinction introduite par Baudoux (1990) car notre recherche révèle l'existence de plusieurs sous-cultures à l'intérieur des organisations. En fait, les différents corps d'emploi, ainsi que les différentes unités administratives, représentent

diverses sous-cultures, selon les interprétations et les significations accordées aux différentes médiations organisationnelles mises en place et partagées par les acteurs de ces corps d'emploi ou de ces unités administratives :

Une organisation propose à ses membres un jeu de construction dont les briques sont les unes matérielles, les autres symboliques, avec un mode d'emploi réglementaire. Son découpage du réel se veut gouverné par la correspondance des fins et des moyens; elle se donne ainsi à voir comme un modèle de la pensée logique. Toutefois, selon les manières dont sont articulées les médiations gestionnaires et les idées, les membres peuvent utiliser ou non les éléments de l'organisation à des fins diverses, mobiliser à l'occasion des facettes extérieures de leur identité, voire manipuler les finalités officielles au service d'autres desseins. Les membres ont ainsi, chacun à leur niveau, des champs d'action normalisés et de vastes potentialités de bricolages matériels et symboliques (Guigo, p.237).

Cet extrait, tiré de la conclusion du livre *Ethnologie des hommes des usines et des bureaux*, de Guigo (1994), illustre très bien la conception de la culture organisationnelle que nous nous sommes donnés pour cette recherche et qui se définit comme un construit échafaudé, de façon continue, par les significations symboliques que les participants donnent à leurs actions et à celles des autres participants de l'organisation.

Cette définition est différente des centaines de définitions déjà proposées par les différents chercheurs des organisations qui ont analysé le concept de culture. Pour nous, l'adoption de l'une ou l'autre des définitions existantes nous ancrerait nécessairement dans une perspective spécifique de laquelle il nous était nécessaire, dans une certaine mesure, de nous distancier. Par exemple, la définition de Schein (1985) qui est probablement la plus mentionnée dans les écrits sur la culture organisationnelle:

L'ensemble des postulats qu'un groupe donné a inventé, développé, découvert en apprenant à faire face à ses problèmes d'adaptation et d'intégration interne. Ces postulats sont suffisamment valides pour la survie des membres du groupe et ils sont enseignés à des nouveaux membres comme la bonne manière de percevoir, de penser, et de sentir les problèmes auxquels le groupe fait face (p.9).

Cette définition est intéressante, cependant, elle doit être utilisée en respectant également l'esprit de l'auteur. Pour Schein (2004), la culture organisationnelle est unique, elle cimenterait l'ensemble des acteurs de l'organisation. Si les membres de l'organisation ne partagent pas un ensemble de postulats de base il n'y a tout simplement pas de culture organisationnelle. Il réfute la position de Martin (1992), selon laquelle différentes cultures peuvent exister dans une organisation. Pour Schein (2004), une organisation peut être divisée, fragmentée, mais pas une culture. Donc, nous ne saurions être à l'aise en utilisant la définition de la culture de Schein, ou d'autres auteurs, et en réfutant une partie importante des conceptions qui y sont rattachées.

Rappelons que Baudoux (1990) nous proposait un modèle selon lequel nous devions nous situer en regard de l'unicité ou de la multiplicité des cultures à l'intérieur d'une même organisation. Cette prise de position est fondamentale dans l'analyse des cultures organisationnelles. Pour plusieurs auteurs importants qui ont marqué l'histoire de l'analyse de la culture organisationnelle, les organisations ne possèdent qu'une seule culture créée au départ par les fondateurs et maintenue ou modifiée par les dirigeants (Ouchi, 1981; Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 2004). Et si on analyse les offres de service de certains promoteurs actuels du changement organisationnel on peut croire que ce modèle est encore d'actualité et qu'il suscite l'intérêt de nombreux adeptes. Pour d'autres auteurs, surtout postmodernes, il ne peut exister que des cultures éphémères satisfaisant les intérêts d'un groupe particulier à un moment précis (Cooper & Burrell, 1988). Enfin, entre ces deux positions se trouvent des auteurs qui reconnaissent l'existence de sous-cultures fonctionnelles qui travaillent en commun à l'atteinte des objectifs de l'organisation (Van Maanen, 1991) ou qui sont tout simplement difficilement conciliables (Alvesson, 1993).

Selon la conception des organisations retenue dans cette recherche, l'organisation peut être un lieu où foisonnent les sous-cultures. Chacune des unités organisationnelles peut être un lieu de sous-culture puisque les connaissances requises pour l'exécution des tâches sont différentes et les objectifs organisationnels de chacune des unités sont également

différents. Par exemple, le personnel des écoles a comme objectif la réussite scolaire des élèves, tandis que le personnel des unités fonctionnelles, tels les départements des finances ou des ressources matérielles, ont des objectifs très différents reliés à la répartition budgétaire ou encore à l'entretien du parc immobilier. De plus, à l'intérieur même de chacune des unités les acteurs peuvent se regrouper selon des affinités propres, des significations communes. Il revient alors aux acteurs, peu importe leur fonction dans l'organisation, de créer des lieux d'apprentissage, des conventions et des représentations symboliques qu'ils partageront en commun pour fusionner les sous-cultures et développer une solidarité organisationnelle. Les gestionnaires, par leur positionnement stratégique, peuvent jouer un grand rôle, cependant, cette solidarité ne peut que naître du partage de postulats communs par les acteurs de l'organisation. En effet, si l'organisation ne trouve pas un lieu de fusion des sous-cultures, c'est-à-dire un ensemble d'éléments culturels significatifs pour la très grande majorité des acteurs, nous aurons alors une culture fragmentée dans laquelle les conflits et les luttes de pouvoir caractériseront la culture organisationnelle.

**En résumé**, cette recherche se situe à l'intérieur d'une approche symbolique de la culture, selon laquelle l'organisation peut avoir plusieurs sous-cultures.

Nous avons défini ce qu'est pour nous une culture organisationnelle, cependant, ce qui nous intéresse c'est l'analyse d'une culture. Depuis le début, nous mentionnons les termes intégration, différenciation et fragmentation. Ces termes définissent une culture, mais peuvent également être utilisés pour caractériser un point de vue, une perspective d'analyse. Hatch (2000) nous met en garde à ce sujet en suggérant que la perspective utilisée affecte nos perceptions de la réalité organisationnelle. Nous poursuivons notre cadre conceptuel en vous présentant ces trois perspectives et les avantages à utiliser pour une même analyse les trois perspectives.



## 2.4 Analyse de la culture organisationnelle selon trois perspectives

Selon Martin (1992), il existe différentes perspectives pour analyser la culture d'une organisation. La première perspective, dite de l'intégration, a pour objet la recherche des consensus, des constances entre les valeurs exprimées et les actions réalisées. Cette perspective veut analyser l'organisation dans son ensemble, et exclut tout ce qui n'appartient qu'à un sous-groupe. En fait selon Schein (2004), tout ce qui n'est pas partagé par l'ensemble de l'organisation ne fait pas partie de la culture. Plusieurs recherches de cette perspective tentent de démontrer des liens entre la force ou la faiblesse de la culture et l'efficacité organisationnelle (Deal et Kennedy, 1982; Peters et Waterman, 2004).

La seconde, la perspective de la différenciation, au contraire de la précédente, qui recherchait ce qui est partagé, tente d'identifier ce qui différencie les différents groupes d'une même organisation. On met l'accent sur les contradictions entre les groupes. Selon cette approche, les acteurs de l'organisation partagent des croyances et des valeurs au sein de leur sous-groupe d'appartenance, qui peut être une unité administrative, comme une école ou un service spécialisé, dans le cas d'une commission scolaire. Pour certains auteurs, comme Cuhe (2004), l'utilité de la notion de culture organisationnelle est justement de mettre la lumière sur les contradictions et les conflits entre les micro-cultures au sein de l'entreprise. En adoptant cette perspective, on tente d'identifier l'existence de sous-groupes et on recherche les éléments culturels de ces groupements qui engendrent les conflits et par lesquels sont exprimées les divergences de point de vue. Cependant, on peut également rechercher des éléments culturels communs à chacune des sous-cultures et qui favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance à l'ensemble de l'organisation. Ce dernier point de vue rapproche les perspectives de la différenciation et de l'intégration.

Enfin, la troisième perspective, celle de la fragmentation, tente d'identifier les fractures, les confusions, les conflits entre les valeurs exprimées et les actions réalisées, de même que la composition éphémère de certaines coalitions visant l'atteinte d'objectifs personnels ou professionnels. En adoptant cette troisième perspective, nous cherchons à

identifier les incongruités qui vont à l'encontre de la cohésion des individus et des unités entre elles.

Selon Martin (1992; 2002), il est préférable d'utiliser les trois perspectives lorsqu'on analyse une organisation, puisque celles-ci ne sont pas incompatibles entre elles. Chacune des perspectives permet de fournir un éclairage différent du même objet. Frame (2009) opte pour une même utilisation des trois perspectives en affirmant que « ce n'est qu'en alternant les perspectives que le chercheur peut prétendre à l'exhaustivité face à son objet de recherche » (p.139). En effet, certains éléments du contexte culturel ne peuvent être interprétés que par l'utilisation des trois perspectives. Comme le mentionne Martin (1992), lors de l'analyse d'un changement organisationnel, l'utilisation des trois perspectives permet d'éclairer des éléments parfois indétectables par une analyse utilisant une seule perspective. Là où certains acteurs voient un consensus, d'autres y perçoivent une contradiction, et en se limitant à une seule perspective on exclut la vision de certains groupes. Pour Martin (1992), le chercheur n'est pas obligé de démontrer l'existence d'éléments culturels appartenant aux trois perspectives, cependant, il doit se servir des trois perspectives pour assurer une lecture juste de la perspective choisie. Ainsi, au lieu de tenter de démontrer quelle perspective représente le mieux l'organisation en éclairant seulement les éléments culturels propres à cette perspective, à un moment donné, nous pouvons obtenir plus d'informations sur la culture réelle de l'organisation en nous servant des trois perspectives. L'analyse culturelle selon les trois perspectives, même si elle est plus riche de renseignements, est parfois moins utilisée puisqu'elle demande une plus longue période de recherche.

Nous vous avons présenté les différentes théories en rapport avec la culture organisationnelle en anthropologie et en gestion organisationnelle, ainsi que les perspectives que nous désirons utiliser pour en faire l'analyse. Nous allons maintenant vous présenter un schéma conceptuel de la culture organisationnel. Ce schéma, sous forme de description narrative, permettra d'identifier les différents éléments de la culture, d'identifier les facteurs qui les influencent et de les relier entre eux.

## 2.5 Un schéma conceptuel de la culture organisationnelle

Selon le modèle d'Allaire et Firsirotu (1988), une organisation comporte trois composantes: 1) un système sociostructurel, composé de structures formelles, de stratégies, de politiques, de processus de gestion, d'objectifs et de buts, etc.; 2) un système culturel qui englobe les aspects expressifs et affectifs en un système collectif de significations symboliques: les mythes, les idéologies, les valeurs et les artefacts; 3) des acteurs particuliers dotés de personnalités, d'expériences et de talents particuliers, qui contribuent à l'élaboration et à la modification de sens. Les systèmes sociostructurels et culturels sont influencés par l'environnement, l'histoire et par divers facteurs de contingence. Regardons de façon approfondie chacune de ces composantes.

### 2.5.1 Le système sociostructurel

Le système sociostructurel comprend les structures formelles, les politiques, les stratégies et les processus liés à la planification, à l'organisation, à la coordination et au contrôle des activités organisationnelles, dont, bien entendu, les modèles adoptés de prise de décision et de communication. Donc, ce sont les composantes officielles de l'organisation. L'ensemble de ces composantes se retrouvent majoritairement dans les documents officiels de l'organisation: l'organigramme, la planification stratégique, les conventions collectives, les guides de gestion, les procédures et politiques, etc. Comme le mentionne Mintzberg (1981), la structure d'une organisation peut être définie simplement « comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches » (p.18). Ce système sociostructurel a été bâti à travers le temps. Certaines structures sont directement imposées par l'environnement. Comme exemple, la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) impose une composition hiérarchique, comprenant au moins un conseil des commissaires (LIP, art. 143), un directeur général et un directeur général adjoint (LIP, art. 198), un secrétaire général (LIP, art.259), un protecteur de l'élève (LIP, art.220.2). De plus, la LIP impose la formation de plusieurs comités

de participation soit des employés, soit des parents des élèves, soit des membres de la communauté et des élèves eux-mêmes: un comité exécutif (LIP, art. 179), un comité consultatif de gestion (LIP, art. 183), un comité de parents (LIP, art. 189), un comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (LIP, art. 185) et un comité consultatif de transport (LIP, art. 188). D'autres structures sont imposées par les ordres professionnels. Ainsi, les commissions scolaires ont toutes des comités de négociation et de consultation en regard des différents groupes de travailleurs: enseignants, professionnels et personnels de soutien. D'autres structures sont imposées par les organismes du champ organisationnel: comité santé (CLSC), représentants à des comités provinciaux, (GRICS), etc. Enfin, certaines structures sont propres à chacune des commissions scolaires en vertu des postulats de base ou des valeurs qui animent les dirigeants et le personnel des centres opérationnels. Ces dernières structures ont pu être instaurées, il y a longtemps, par les gestionnaires précédents (ex. responsable des technologies de l'information et des communications), tandis que d'autres structures répondent à de nouveaux besoins (ex. responsable de l'intranet et du site WEB).

Il est important de retenir que cette structure, souvent considérée tant à l'interne qu'à l'externe comme bureaucratique et lourde, est chargée de symboles auxquels des significations différentes peuvent être attribuées selon les corps d'emploi et de la dynamique des processus de consultation. Ainsi, par exemple, selon la fonction occupée dans l'organisation le conseil des commissaires portera une image symbolique très différente. Pour le directeur général, le conseil des commissaires est son employeur qui lui impose des orientations stratégiques, pour sa part le secrétaire général voit le conseil des commissaires comme un organisme nécessitant ses conseils juridiques et éthiques, alors que pour les enseignants il est un organisme de décision que leur syndicat doit influencer afin d'améliorer leurs conditions de travail.

Les prochaines sections définiront plus clairement les deux autres systèmes, soit la culture et les acteurs, en insistant sur leurs composantes et les facteurs internes ou externes qui les influencent.

## 2.5.2. Le système culturel

Le système culturel est un système collectif de significations symboliques qui évolue avec la société qui l'entoure, sous l'influence des facteurs de contingence et sous l'action des acteurs de l'organisation. Il est constitué des artéfacts (architecture, décors, rites, cérémonies, coutumes, slogans, etc.), des valeurs et des postulats de base partagés par les acteurs de l'organisation.

### Tableau 1

#### **Les niveaux de culture (Schein, 1985)**

##### Les artéfacts

Technologie, arts, comportements visibles et audibles

(Visibles, mais difficilement interprétables)

##### Les valeurs

Vérifiables dans l'environnement physique

Partagées par tous les membres

(Facilement identifiables)

##### Les postulats de base

Relations avec l'environnement

Nature de la réalité, du temps et de l'espace.

Nature des relations humaines

(Tenus pour acquis, invisibles, préconscients)

Afin de bien expliquer les composantes de ce système culturel, nous nous servons de la classification en trois niveaux superposés de Schein (1985): à la base, enfouis dans notre

subconscient et considérés comme « *allant de soi* », les postulats de base; au milieu les valeurs; et enfin au sommet de la structure, les comportements et les objets visibles et audibles de notre culture, c'est-à-dire les artéfacts. Schein est plutôt avare de propos lorsque vient le temps d'identifier les composantes de chacun de ces niveaux. Il demeure général et laisse le soin aux ethnologues d'identifier les composantes qui répondent à la définition de chacun des niveaux. Nous allons compléter les courtes listes des composantes de chacune de ces strates en nous servant de différents auteurs et en choisissant parmi les ensembles proposés les éléments qui nous intéressent pour cette recherche.

### 2.5.2.1 Les artéfacts

Schein (1985) allègue que les artéfacts sont les manifestations tangibles de la culture, ils ne sont pas « la culture de l'organisation », ils en sont des représentations. De plus, il nous met en garde en affirmant que ces objets concrets ou ces comportements peuvent également être des manifestations de circonstances locales ou d'événements fortuits (Schein, 1991). Il faut bien se rappeler que Schein adopte la perspective de l'intégration, alors si les artéfacts ne sont pas des manifestations des valeurs partagées et des postulats sous-jacents ou s'ils sont en contradiction avec ceux-ci, ils devraient être résorbés ou traités comme des incongruités. Tandis que, selon la perspective de la fragmentation, tous les artéfacts sont des éléments culturels qui se doivent d'être considérés.

Comme mentionné précédemment, Schein (1985) lui-même identifie très peu d'artéfacts. En fait, ceux-ci sont très peu étudiés par les chercheurs, mais ils mériteraient de l'être davantage, car ils donnent des informations importantes sur les croyances, les façons de penser et les actions des membres d'une organisation (Martin, 2002). Cette recherche ayant l'intention d'analyser les artéfacts des organisations adopte la classification de Gagliardi (1990) qui nous propose un regroupement des artéfacts selon les propriétés de leurs manifestations. Ainsi, il identifie les manifestations physiques, comportementales et verbales. Le tableau 2 nous présente les différents éléments de chacun des regroupements.

**TABLEAU 2**  
**Classification des artéfacts**  
**(Gagliardi, 1990)**

**ARTÉFACTS**

Manifestations physiques:

- Art, design, logo
- Construction, décoration
- Vêtements, apparence
- Objets matériels
- Disposition physique

Manifestations comportementales:

- Cérémonies, rituels
- Modèles de communication
- Traditions, coutumes
- Récompenses, punitions

Manifestations verbales:

- Anecdotes, plaisanteries
- Jargon, noms, surnoms
- Explications
- Contes, mythes, histoires
- Héros, traîtres
- Métaphores

Pour bien comprendre les différences entre chacune de ces catégories de manifestations, nous allons approfondir leurs présentations.

Les artéfacts physiques

Les artéfacts physiques sont hautement visibles pour un visiteur, cependant, pour les usagers quotidiens ils deviennent pour ainsi dire invisibles. Pour certains ethnologues, tel

Goodall (1989), l'analyse des artéfacts débute dès notre arrivée dans le stationnement de l'organisme étudié : « *You can learn to ask question about the culture of an organization by examining the content of its parking lot* » (p.17). Par la suite, l'analyse se poursuit dans les locaux internes. Parmi les artéfacts les plus facilement identifiables on retrouve le logo qui identifie l'organisation et que nous retrouvons habituellement à l'entrée de l'établissement, sur les cartes de visite, sur le papier de correspondance, sur le site internet de l'organisation et souvent sur des médias publicitaires. Le logo est la représentation graphique d'une marque ou d'une entreprise qui est utilisée sur ses différents supports de communication. Le logo renforce ou, en cas de changement, aide à modifier l'image de l'entreprise. Il doit donc posséder, entre autres, des qualités d'évocation sur ce que souhaite paraître l'entreprise mais également des qualités de lisibilité. Un logo véhicule aussi précisément que possible les caractéristiques de la marque (Levine, 2003). C'est symbolique, il projette une image de l'organisation, transporte un message et donne une impression sur l'organisation. Le logo joue un rôle important dans la vie organisationnelle, à l'interne il donne une signification d'appartenance, à l'externe il représente l'organisation dans l'environnement en accroissant sa visibilité. Une carte d'affaire véhicule le logo de l'organisation et de plus représente la reconnaissance et la responsabilité de l'employé (Baruch, 2006), et ce peut être également un des symboles du rite d'intégration dans l'entreprise (Trice & Bayer, 1984).

En se servant d'un artéfact physique comme le logo, nous venons d'illustrer certaines des lectures symboliques que nous pouvons en tirer. Nous pourrions lire de la même façon de nombreux autres artéfacts physiques comme l'architecture du bâtiment, l'ameublement, la disposition et la décoration des bureaux. L'analyse peut également se porter sur les individus eux-mêmes, comme leur tenue vestimentaire. Tous ces artéfacts peuvent démontrer l'importance de l'organisation, le rang social et la personnalité des individus (Elsbach, 2006). Martin et Schiel (1983) ont montré l'importance de la standardisation des décors et de la tenue vestimentaire dans la culture organisationnelle de GM, et plusieurs reconnaissent l'esprit de liberté et de créativité exprimé par la tenue décontractée du grand patron de APPLE, Steve



Jobs, toujours vêtu de ses jeans, même, ou surtout, lors de la présentation des nouveaux produits.

### Les artéfacts comportementaux

Les artéfacts comportementaux réfèrent aux manifestations concrètes des membres de l'organisation. L'analyse de ces artéfacts permet de comprendre les comportements des uns envers les autres. Ainsi, des artéfacts comportementaux exprimant une différence de position sociale entre les gestionnaires et les employés d'une firme peuvent être corroborés par des comportements renforçant les différences hiérarchiques ou infirmés et ainsi réduire les différences. C'est donc à travers les rituels, les modes de communication, les processus de sélection, de gratification et de punition que nous pouvons également analyser les organisations.

### Les artéfacts verbaux

Les artéfacts verbaux font référence au langage propre à un milieu, c'est-à-dire au jargon spécifique relié au domaine de travail, à la manière dont les uns s'adressent aux autres, ou encore aux propos émis d'une classe d'emploi envers une autre et, enfin, aux histoires, anecdotes, et métaphores qui circulent dans l'organisation. Tous ces artéfacts verbaux nous renseignent sur la culture existante dans l'organisation ainsi que de son homogénéité. Deal et Kennedy (1982) ont démontré dans leur livre *Corporate Cultures* le poids des mots pour la mobilisation des employés et l'importance des rituels dans la création d'une culture forte.

Il devient encore plus intéressant d'analyser le langage lorsque nous étudions des groupes linguistiquement différents. Nous aurons, entre autres, à vérifier si l'existence d'un seul vocable « you » utilisé en anglais pour s'adresser tant à un subalterne qu'à un supérieur, peut avoir un effet sur la relation que ceux-ci entretiennent, contrairement à l'utilisation de deux vocables dans la langue française, « tu » et « vous ». Nous pouvons présumer que le

tutoiement est principalement utilisé entre confrères d'une même classe d'emploi, donc dans une même sous-culture, tandis que le vouvoiement est plus utilisé entre individus de statut hiérarchique différent, donc dans un contexte possiblement interculturel. Ainsi, le symbolisme possible attaché au vouvoiement pourrait accentuer les différences hiérarchiques d'une organisation.

Les artéfacts sont les manifestations culturelles les plus visibles pour un individu extérieur à l'organisation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ceux-ci reposent sur des composantes culturelles moins visibles de l'extérieur : les valeurs et les postulats de base. Poursuivons notre présentation en définissant ce que nous entendons par le concept de valeur.

#### 2.5.2.2 Les valeurs

La majorité des recherches sur la culture organisationnelle s'intéressent aux valeurs (Erez et Gatti, 2004). Les valeurs sont tellement étudiées dans les organisations qu'elles semblent ressortir comme la cause de tous les problèmes organisationnels. Selon Barrett (2003), l'adhésion de tous les employés à un cadre commun de valeurs organisationnelles est nécessaire pour assurer l'efficacité et l'efficience d'une entreprise. Ensemble on définit nos valeurs, on s'y réfère lorsque survient une situation de crise et on en prône l'adhésion pour l'atteinte des objectifs poursuivis (Thévenet, 2004). Les gestionnaires rappellent à l'occasion à leurs employés la loyauté aux valeurs de l'organisation. Dans le monde scolaire, depuis 1998, toutes les écoles doivent se donner un projet éducatif et toutes les commissions scolaires doivent se doter d'un cadre stratégique. Dans la très grande majorité de ces documents nous retrouvons un énoncé référant à la nécessité d'adhérer à un système de valeurs communes afin de développer une culture de la réussite. Les valeurs sont ainsi considérées, en quelque sorte, comme les seuls véhicules de la culture organisationnelle, ou du moins les principaux éléments de la culture organisationnelle unifiant les différents acteurs.

Selon Erez et Gatti (2004), « les valeurs sont des interprétations symboliques de la réalité, qui prêtent une signification à l'action et établissent des normes de comportement social » (p.33). Il peut donc y avoir les valeurs individuelles, qui guident l'action de l'individu, et les valeurs collectives, qui guident le fonctionnement d'un groupe. Lorsqu'on visite longuement une organisation, on se rend compte rapidement qu'il y a deux niveaux de valeurs. Au premier niveau se situent les valeurs officielles et au second niveau les valeurs opérantes. Ainsi, il y a d'une part les valeurs, les croyances, les préjugés, les usages et les connaissances qui devraient servir de ligne directrice aux comportements et, d'autre part, le programme d'action qui guide et oriente *de facto* le comportement de l'acteur (Zan & Ferrante, 1996). Ce second niveau exprime, selon Schein (1985), ce qu'on retrouve dans les postulats de base, tandis que le premier niveau décrit le réel niveau des valeurs. Lorsqu'on confronte les principales études organisationnelles sur les valeurs, celles-ci font rarement de distinctions entre les valeurs déclarées et les valeurs en usage. Comme si les valeurs déclarées par les gestionnaires des organisations suscitaient aisément l'adhésion des employés et guidaient invariablement les comportements. De plus, quelquefois, les valeurs déclarées ressemblent plus à des artéfacts verbaux qu'à des valeurs proprement dites, comme par exemple, la demande de loyauté des dirigeants aux décisions unilatérales prises par ceux-ci.

Les valeurs organisationnelles peuvent être exprimées par les acteurs de l'organisation. Et, ils peuvent également les associer à des manifestations comportementales, physiques ou verbales. Cependant, Schein (1985) a identifié au plus profond de notre conscience les bases de ces composantes culturelles dans ce qu'il a nommé les postulats de base. On peut également employer le terme de croyance pour identifier ces composantes culturelles.

### 2.5.2.3 Les postulats de base

Les postulats de base (*basic assumptions*) sont invisibles, inconscients, tenus pour acquis, vont de soi et sont rarement remis en question dans l'organisation (Schein, 1985; Hatch, 1993). Pourtant, ce sont ces postulats qui guident la prise de décision et influencent

l'orientation de l'organisation. En effet, même s'ils sont intangibles, ils ont une très grande influence sur la façon dont les individus se comportent au travail. Schein (1985) identifie six catégories différentes de postulats de base: (1) la nature des relations de l'organisation à son environnement; (2) la nature de la réalité et de la vérité qui servent de guides pour la prise de décision; (3) la nature de la conception de l'être humain; (4) la nature de la conception de l'activité humaine; (5) la nature de la conception des relations humaines; (6) la nature de l'espace et du temps. Définissons un peu plus chacune de ces catégories.

#### La nature des relations de l'organisation à son environnement

L'environnement est décrit comme le monde physique non transformé par l'homme, c'est à dire la nature. Schein (1985) évoque l'existence de trois types de relation: la dominance, l'harmonie et la soumission. La manière dont le groupe entrevoit cette relation avec la nature influencera les comportements des individus et le processus de prise de certaines décisions.

#### La nature de la réalité et de la vérité

Schein (1985) distingue trois niveaux de réalité: la réalité physique, la réalité sociale et la réalité individuelle. La réalité physique regroupe les informations qui peuvent être démontrées objectivement ou scientifiquement. La réalité sociale est composée des informations qui font consensus pour un groupe sans qu'il soit nécessaire de les démontrer objectivement. Enfin, la réalité individuelle comprend les informations acquises par expérience personnelle. La réalité sociale, servant à la prise de décision collective, est la plus importante pour les organisations.

### La nature de la conception de l'être humain

Cette dimension réfère à la nature de l'homme. On peut le percevoir comme étant naturellement bon ou naturellement mauvais. De plus cette nature de l'homme peut être conçue comme fixée dès la naissance, sans qu'aucun changement puisse se produire, comme le souligne le dicton « chassez le naturel, il revient au galop », ou encore, nous pouvons concevoir que l'homme est capable d'adaptation, de changement, pour devenir meilleur.

### La nature de la conception de l'activité humaine

Cette catégorie regroupe deux aspects de la nature du travail. Le premier aspect réfère à la réalisation de l'homme par son travail. L'activité humaine peut consister à contrôler la nature ou à l'opposé contribuer au développement de l'individu lui-même. Le second aspect réfère à la place occupée par le travail au regard de ses autres activités comme la famille et ses préoccupations personnelles.

### La nature de la conception des relations humaines

Cette dimension réfère à l'intimité, aux relations avec les pairs, notamment dans les rapports entre les hommes et les femmes, au pouvoir, à l'influence et à la hiérarchie. Ces caractéristiques des relations humaines n'ont pas nécessairement de liens les unes avec les autres. Toutes les combinaisons sont possibles permettant l'existence d'une multitude de combinaisons de postulats de base.

### La nature de l'espace et du temps

Concernant la première des deux notions contenues dans cette dimension, on réfère principalement à l'espace intime, la distance permise dans nos relations avec autrui. Cependant, Schein (1985) introduit également la notion d'espace en tant que surface octroyée en fonction du statut occupé. Et concernant le temps, différentes conceptions sont analysées : le rapport avec le passé, le présent et le futur proche et lointain pour les décisions et les orientations de développement. Un groupe peut vouloir être conservateur et perpétuer les succès passés, tandis qu'un autre peut être axé uniquement sur le temps présent, alors qu'un troisième avant-gardiste, vise un futur lointain. Il est intéressant de constater que cette relation avec le temps peut être considérée de façon très différente selon l'unité de travail d'une organisation, Ainsi, dans une commission scolaire, alors que le service du transport se préoccupe du bon déroulement de l'année en cours, les services informatiques peuvent vouloir introduire des projets de développement axés sur le futur proche et les services de l'organisation scolaire et des ressources matérielles être préoccupés par le futur lointain exprimé par une prévisible évolution démographique de la population du territoire.

Les postulats de base sont des caractéristiques de la culture difficiles à distinguer dans les organisations. Premièrement ils sont difficiles à identifier, puisque les employés eux-mêmes les tiennent pour acquis. On doit les déduire à partir de leurs diverses manifestations que sont les valeurs et les artefacts. Les questionnaires et les entrevues individuelles sont très peu utiles à eux seuls pour les reconnaître.

Au cours des dernières pages, nous avons expliqué les deux premières composantes de la culture organisationnelle : le système sociostructurel et le système culturel. Nous poursuivons maintenant en nous concentrant sur la troisième composante que sont les acteurs.

### 2.5.3 Les acteurs

Les membres de l'organisation selon leur position hiérarchique, leurs expériences et leur personnalité attribuent du sens à leurs actions et interprètent individuellement et collectivement les composantes et les actions des autres acteurs de l'organisation. Comme le mentionne Guigo (1994) : « chacun construit une ou plusieurs significations en fonction de sa position et de ses informations » (p.118). Collectivement, ils partagent des connaissances explicites et tacites, ils établissent des conventions formelles et informelles, ils se donnent un système de significations symboliques pour coordonner leurs activités.

Les acteurs sont les créateurs et les porteurs de la culture organisationnelle. C'est par les significations qu'ils attribuent aux artéfacts, à leurs actions et aux actions des autres membres de l'organisation qu'ils perpétuent la culture et à l'occasion intègrent des changements tant au niveau des artéfacts que des valeurs et même des postulats de base. C'est à travers les propos et les comportements des acteurs que nous établirons l'appartenance à une sous-culture et la participation, ou non, à une culture unificatrice de l'organisation. Ces propos et ces comportements porteront des symboles pour l'acteur lui-même, mais seront également interprétés par les autres acteurs de l'organisation.

Cette recherche n'a pas pour objectif d'étudier le rôle de tous les acteurs de l'organisation, cela représenterait une tâche insurmontable par un seul chercheur. Seules les significations liées aux interactions des cadres intermédiaires seront analysées. Ceux-ci sont choisis en fonction de l'avantage important qu'ils possèdent, par le fait qu'ils peuvent se servir de l'organisation pour faire valoir leurs positions (Perrow, 1986). Cependant, comme le mentionne Smircich (1983), « la réalisation de significations partagées dans de nombreux secteurs de la vie organisationnelle peut être problématique, car les dirigeants de l'organisation ne détiennent pas le monopole sur le développement de la signification » (p.161). Malgré cela, il peut être intéressant d'identifier leur rôle dans la création d'une culture organisationnelle, alors qu'ils agissent autant pour la commission scolaire que pour le fonctionnement de leurs propre unité administrative, avec parfois des objectifs différents.

Nous venons de vous présenter les trois principales composantes de la culture d'une organisation. Ces trois composantes sont interreliées entre elles. Le système socioculturel doit soutenir et le système culturel, on devrait percevoir dans les structures concrètes et les dynamiques, surtout aux niveaux du politique et des hauts dirigeants, une convergence entre les deux systèmes. Le système culturel doit légitimer le système sociostructurel, il doit justifier la mise en place de structures et de processus. Enfin, une cohérence reconnue, par les acteurs de l'organisation, entre le système culturel et le système sociostructurel, devrait accroître l'efficacité de l'organisation et l'atteinte des finalités organisationnelles. « Lorsque l'assemblage des médiations gestionnaires oriente l'activité de chacun vers les finalités officielles (...) le sens de leurs pratiques tourne effectivement autour de la production de biens et des services correspondants» (Smircich, 1983, p.242).

Cependant, comme mentionné précédemment, ces trois composantes de la culture organisationnelle subissent des influences, des pressions de l'environnement social, politique et culturel, ainsi que des particularités historiques et d'une diversité de contingences (Allaire et Firsirotu, 1988). Maintenant, attardons-nous à ces pressions externes et aux mécanismes par lesquels elles interviennent dans les organisations. Nous débutons par les influences sociétales, politiques et culturelles. Nous poursuivrons par les influences historiques et nous terminerons par les influences de contingence.

#### **2.5.4 Influences sociétales, politiques et culturelles**

Les systèmes culturel et sociostructurel, même s'ils sont des constructions sociales représentant l'état actuel, ici, dans ce contexte et à ce moment, sont fortement influencés par l'environnement passé, tant de l'organisation que des individus qui la façonnent. Nous présentons ici ces différentes influences identifiées par Allaire et Firsirotu (1988), et enrichies par Bédard (2012), qui classent les influences sociétales, politiques et culturelles en cinq grandes catégories: 1) religion, idéologie et croyances; 2) régime politique; 3) régime



juridique, droit et législation; 4) valeurs, rites, traditions et normes; 5) socialisation et éducation.

### Religion, idéologie et croyances

Les principaux agents de socialisation aujourd'hui reconnus au Québec sont la famille, l'école, les groupes de pairs, les médias, les organisations fréquentées et également les églises. Cette dernière possédait beaucoup plus d'influences dans un passé récent, comme agent d'intégration: baptême, première communion, mariage, etc. Même si elles semblent avoir perdu de leur influence, les valeurs religieuses et la religion de manière générale peuvent encore jouer un rôle comme agent d'influence sociétale dans certaines communautés.

Les commissions scolaires du Québec, même si depuis 1998 elles sont passées d'un statut confessionnel à un statut linguistique, demeurent encore fortement influencées par la religion. Et les débats actuels concernant le maintien ou l'abolition des cours d'enseignement religieux et le programme *Éthique et culture religieuse* (Estivalèzes, Tremblay et Milot, 2013), ainsi que les discussions concernant les accommodements religieux dans les écoles (Bouchard et Taylor, 2008) démontrent bien la présence, encore forte, d'influences religieuses dans les écoles. Certains chercheurs, dont Iribarne (1989), ont démontré la persistance des valeurs véhiculées par la religion dans la gestion des entreprises et sur les relations des acteurs entre eux. Les deux siècles de confessionnalisation de nos commissions scolaires doivent avoir laissé des traces culturelles et structurelles.

Quant au concept d'idéologie, comme le mentionne Mercier (1996), il a souvent un sens péjoratif qui lui donne mauvaise presse. On soupçonne de la manipulation. Pourtant, il ne réfère qu'à une conception du monde, un projet collectif de société, c'est « un ensemble de signes et de symboles destiné à légitimer un certain ordre social » (p.120) comme le libéralisme, le fascisme, le communisme, la social-démocratie, pour ne nommer que les

principales. La structure et le fonctionnement de nos institutions publiques sont marqués par les valeurs et les pratiques issues de l'idéologie dominante.

Enfin, la croyance est le fait de tenir quelque chose pour vrai, indépendamment des preuves éventuelles de son existence. Les individus véhiculent différentes croyances envers eux-mêmes, envers le travail qu'ils font ou, encore, envers leur patron. Ces croyances influencent fortement leur perception de la réalité. Des groupes entiers peuvent partager une croyance envers certains objectifs de leur organisation, même si des recherches ne peuvent en montrer la justesse.

### Régime politique

Un régime est un mode d'organisation d'un État, c'est également la manière de gouverner et d'administrer de cet État. Donc, ici on ne fait pas référence à l'idéologie défendue par le parti au pouvoir, mais à l'ingérence de l'État dans la gestion de l'organisation, au rôle que le gouvernement joue dans la structure, dans la gestion et l'orientation de l'organisation. Lors de l'analyse des cultures des commissions scolaires, nous pouvons obtenir des affirmations attribuées à l'influence du gouvernement, plus particulièrement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans la gestion de l'éducation et les représentations que s'en font les acteurs des commissions scolaires. L'existence du Conseil des commissaires comme instance politique est un élément important comme médiateur des interventions de l'État.

### Régime juridique, droit et législation

Le domaine juridique est très important dans le milieu scolaire. La croissance du nombre d'avocats engagés par les commissions scolaires, notamment dans les services des ressources humaines et au secrétariat général, au cours des dernières années, est sûrement

un indice de l'augmentation des problèmes reliés aux contestations et revendications judiciaires. Les médias nous rapportent également différentes poursuites judiciaires concernant surtout la défense des droits des enfants. Cette recherche peut identifier certaines répercussions qu'ont ces événements sur la représentation que se font de leur organisation et de leur métier les acteurs de l'organisation.

### Valeurs, rites, traditions, normes

Précédemment, nous avons abordé ces différents concepts comme des éléments de la culture d'une organisation. Cependant, ici, ces notions sont perçues comme des caractéristiques extérieures à l'organisation, mais introduites dans l'organisation par le bagage culturel des individus qui y travaillent ou comme particularité sociale imposée par la société, sans que les acteurs les véhiculent personnellement. Ainsi, plusieurs fêtes religieuses catholiques ou profanes imposent des arrêts de travail, sans que les porteurs de culture s'identifient nécessairement à ces événements. La fête du travail placée au début du mois de septembre impose un congé à la majorité des organisations québécoises, sans pour autant véhiculer les valeurs et les réflexions que porte internationalement la journée du 1er mai. Ainsi, cette catégorie retient comme influence ces caractéristiques véhiculées par la société environnante.

### Socialisation et éducation

Les commissions scolaires sont parmi les principaux agents de socialisation de nos sociétés contemporaines. La société compte sur le système éducatif pour compléter l'internalisation des valeurs et des comportements sociaux commencés à la maison, par la famille de l'enfant. Cependant, pour ce faire, les écoles doivent représenter et véhiculer les valeurs et les comportements voulus par la famille, par la communauté environnante et par la société québécoise. Souvent, les médias d'information débattent des apprentissages sociaux

qui doivent être réalisés dans le milieu scolaire: lutte à la violence, comportement sain en rapport avec l'alimentation, la sexualité, la santé, l'exercice physique etc. Afin de répondre à son mandat de socialisation, le Gouvernement du Québec instaure des programmes spécifiques, mais il donne également certains pouvoirs aux parents et à des organismes communautaires afin que ceux-ci participent à l'élaboration des politiques des écoles. Il instaure des tables de coordination régionale où ont lieu des échanges et des influences des autres institutions sur les orientations de la commission scolaire.

Nous avons vu précédemment que certaines approches d'analyse en anthropologie et en théories des organisations reconnaissent un rôle important de la société environnante sur la culture d'une organisation. Certaines organisations ont peu de relations avec leur environnement immédiat, tandis que d'autres, par leur mandat, se doivent de véhiculer des valeurs et des comportements préconisés par l'environnement immédiat. C'est le cas des organismes scolaires, donc ceux-ci subissent des influences importantes qui auront des répercussions sur les pratiques et les significations internes créées par les acteurs.

Poursuivons le montage de notre coffre à outils, en présentant les influences historiques qui peuvent être identifiées par les cadres intermédiaires des commissions scolaires.

### **2.5.5 Influences historiques**

On retient dans cette catégorie les influences historiques de l'entreprise elle-même, c'est-à-dire les faits et événements du passé, les grandes étapes de son développement, les valeurs et comportements marquants des dirigeants antérieurs et les traditions qui perdurent. Dans le chapitre de la problématique, nous avons brièvement exposé une petite histoire du système scolaire québécois au cours des deux cents dernières années. Nous avons vu que les deux réseaux, francophones et anglophones, se sont développés en parallèle, mais avec des différences notables qui exprimaient les valeurs des membres du groupe religieux et

linguistique auquel appartenait le réseau. Aujourd'hui les valeurs sur lesquelles se sont prises les décisions peuvent être devenues des postulats de base, tacites dans la vie des acteurs actuels, mais présents dans leurs connaissances, dans leurs conventions et dans les représentations symboliques qu'ils se font de leur organisation et nous devons les rechercher dans notre analyse des propos des acteurs sur leur organisation.

Nous ne pouvons analyser la culture organisationnelle des commissions scolaires linguistiques sans tenir compte des facteurs historiques, anciens et récents, qui influencent les représentations symboliques des acteurs des organisations. Les débats sociaux en regard de la sauvegarde de la langue, des institutions sociales linguistiques, de l'offre de service dans la langue du consommateur, tant pour les francophones minoritaires en Amérique du Nord que des anglophones minoritaires au Québec, sont des facteurs qui influencent le comportement des acteurs des organisations scolaires et les caractéristiques des services à la population.

Nous terminons cette section en vous présentant les facteurs de contingence.

### **2.5.6 Influences de contingence**

Cette dernière section regroupe les facteurs externes variables, identifiés par Bédard (2009), qui jouent un rôle dans la survie, le développement et le caractère actuel de l'organisation comme : 1) la forme de propriété; 2) l'intensité de la concurrence; 3) le rythme de l'évolution technologique; 4) la nature des relations syndicales; 5) l'importance des capitaux; 6) la réglementation publique. À ces facteurs nous pouvons ajouter ceux identifiés par Mintzberg (1982) : l'âge et la taille de l'organisation, le système technique, utilisé dans le centre opérationnel, les aspects de l'environnement (stabilité, complexité, diversité, et hostilité) et les relations de pouvoir.

### La forme de propriété

Il existe plusieurs formes de propriété en théories économiques des organisations. La propriété privée, la propriété publique et la propriété collective sont les principales formes que nous retrouvons au Canada. La forme de propriété distingue les organisations les unes des autres et influence le système sociostructurel, la culture et les actions des acteurs de l'organisation. Rappelons brièvement que les commissions scolaires sont des personnes morales de droit public (LIP, art 113) et sont instituées par un décret de divisions territoriales par le gouvernement du Québec (LIP, art. 111). Ceci distingue fortement les commissions scolaires des autres organisations d'éducation privées. Mintzberg (1984) a démontré que plus une organisation est contrôlée par l'extérieur, plus la structure de l'organisation est centralisée et formalisée.

### Intensité de la concurrence

Les organisations de l'environnement qui sont en concurrence avec l'organisation étudiée ont également une influence sur le système sociostructurel, la culture et les acteurs de l'organisation. Les commissions scolaires, principalement urbaines, sont en forte concurrence avec des écoles privées, tant pour la formation générale que pour la formation professionnelle. Cette concurrence avec les écoles privées a une influence, entre autres, sur la démographie scolaire, sur les subventions gouvernementales et sur les programmes offerts. On peut facilement comprendre les pressions qu'apportent ces conséquences sur les acteurs, leur travail et la culture de certains sous-groupes ou sous-cultures.

### Rythme de l'évolution technologique

L'évolution technologique peut être analysée de différentes façons, tant sur la production d'un produit quelconque que sur les influences dans les relations entre les acteurs.

Ainsi, l'amélioration des technologies de la communication favorise un meilleur accès à des données qui étaient difficilement accessibles il y a peu de temps et, également, des contacts virtuels plus fréquents des différents acteurs des différentes unités. Bien entendu, les changements technologiques peuvent être étudiés dans la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève. On peut alors comprendre que ce facteur de contingence puisse avoir une forte influence tant sur le système sociostructurel, la culture et les acteurs tant dans leur travail que dans leurs relations.

#### La nature des relations syndicales

Nous avons mentionné précédemment, dans le chapitre concernant la problématique, notre perception d'une plus grande confrontation des acteurs des commissions scolaires francophones que ceux des commissions scolaires anglophones. Cette perception réside justement dans la nature des relations syndicales et professionnelles. De plus, il est important de mentionner que les relations syndicales se situent à plusieurs niveaux: les relations syndicales-patronales internes, mais également les répercussions des relations syndicales avec le gouvernement concernant les conventions collectives et l'allocation des ressources aux commissions scolaires. On peut également mentionner des prises de positions professionnelles sur l'existence même des commissions scolaires par les gestionnaires des établissements scolaires. Toutes ces prises de positions peuvent avoir des répercussions sur la culture de l'organisation et sur les relations entre les acteurs.

#### L'importance de capitaux

Ce facteur de contingence est perçu très différemment selon la forme de propriété de l'organisation. Les capitaux dans une firme privée ont une importance sur la survie même de l'organisation. Dans une entreprise publique, on parle moins de survie que de qualité des services à une population. La qualité des services et les résultats sont des sujets médiatisés,

qui entraînent des interventions de plus en plus fréquentes du gouvernement sur les programmes et les services de la commission scolaire. Nous avons mentionné précédemment les conséquences de l'accroissement des interventions de l'État sur le système sociostructurel, la culture et les acteurs de l'organisation.

### La réglementation publique

Nous développerons peu ce facteur de contingence puisque dans nos commentaires émis aux facteurs précédents nous avons souvent fait allusion à l'importance des interventions de l'État.

### La taille de l'organisation

Selon Mintzberg (1984) plus une organisation est de grande taille, plus sa structure est élaborée, plus les tâches sont spécialisées, plus ses unités sont différenciées et plus sa composante administrative est développée. En 1998, le gouvernement du Québec procédait à un nouveau découpage de son territoire et modifiait ainsi de façon importante le nombre de commissions scolaires, en les diminuant de moitié: de 156 à 72 (Loi 180). De plus, comme mentionné précédemment, de confessionnelles elles devenaient linguistiques.

Prenons comme exemple la taille de l'organisation. Certaines commissions scolaires ont peu d'élèves répartis sur un immense territoire (C.S. Baie James, C.S. Du Littoral, C.S. Central Québec) tandis que d'autres ont une grande population étudiante sur un petit territoire (CS de Montréal et C.S. Lester B. Pearsons) ce qui influencera grandement les structures et la dynamique interne.



### 2.5.7 Appartenance à un champ organisationnel

Lors de notre présentation de la problématique nous avons fait allusion au terme **institution** en caractérisant les organisations qui véhiculent les valeurs fortes de leur communauté, comme les commissions scolaires. Cette notion avait été développée par un **institutionnaliste**, Selznick (1957). Ce courant appartient à l'école **structuro-fonctionnaliste**, pour qu'**l'organisation** doit faire face à son environnement institutionnel. Selon Rouleau, (2007), les **néo-institutionnalistes** se distinguent de ce courant de pensée en questionnant **plutôt le caractère homogène** de la vie organisationnelle, « pourquoi les organisations se **conforment aux** demandes des différentes parties prenantes qui leur sont extérieures » (p.83). Ainsi, DiMaggio et Powell (1983) identifient comme facteurs d'institutionnalisation des **structures et des pratiques**: (1) l'appartenance à un même champ organisationnel, (2) les **pressions coercitives**, (3) les pressions mimétiques et (4) les pressions normatives.

#### Champ organisationnel

DiMaggio et Powell (1983) définissent un champ organisationnel comme « *those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products* » (p.148). L'environnement des organisations est constitué de différentes entreprises qui orientent, complètent ou supportent l'atteinte de ses **finalités** que ce soit au niveau de l'approvisionnement des ressources, du soutien technique, de l'**informatique**, du matériel de production, du mobilier, ou encore pour du soutien légal, etc. **Toutes ces organisations** doivent se coordonner afin d'assurer une bonne adéquation des services. **Les commissions scolaires**, que nous avons étudiées, appartiennent à un champ **organisationnel** très contraignant qui, comme le mentionne Rouleau (2007), sont « **ouvertes sur l'extérieur**, les organisations subissent des pressions auxquelles il est difficile de résister » (p.84.). Les organismes partenaires, tant de l'édition, de l'informatique, des services

juridiques, des services alimentaires, etc., requièrent de grandes similitudes de structure et de dynamique.

#### Isomorphisme coercitif

Les processus par lesquels les organisations sont poussées à se ressembler par des pressions formelles ou informelles, exercées par des organisations dont elles dépendent, ou encore par un contexte social, s'appellent isomorphismes (Rosé, 2006). Ainsi, l'isomorphisme coercitif, consiste à adopter les structures imposées par les aspects légaux et réglementaires provenant principalement de l'État mais, également, de sociétés partenaires uniques requérant les mêmes structures ou processus. Il est aisé d'imaginer, pour une commission scolaire, l'obligation de se doter de structures pédagogiques ou financières imposées par le MEELS. Il peut en être de même pour une société créée par les commissions scolaires (Société GRICS) qui impose ses processus informatiques, pour tout ce qui regarde la gestion des informations et des communications, à l'intérieur même des commissions scolaires et également pour les communications vers l'extérieur. Ainsi, en consultant les sites Internet des commissions scolaires nous pouvons remarquer une très grande similitude des présentations, très conviviales mais peu représentatives des particularités de l'organisme.

Les commissions scolaires ont une certaine structure identique pour répondre aux exigences imposées par l'État ou des fournisseurs. Et ce n'est pas seulement au niveau de la structure. Les processus, les formulaires, les modèles de reddition de compte doivent également d'être identiques afin de faciliter la compréhension et le traitement par les organismes partenaires.

#### Isomorphisme mimétique

Le deuxième processus se nomme isomorphisme mimétique. Celui-ci consiste à imiter un comportement d'un autre organisme semblable afin d'assurer sa survie et surtout sa légitimité. Ainsi, les commissions scolaires ont tendance à copier, au niveau de leur structure

ou de leurs pratiques, ce qui est reconnu comme efficace dans une autre commission scolaire. Nous avons constaté, par exemple, la présence des avocats, au sein du personnel des commissions scolaires, après qu'une commission scolaire de la rive-sud de Montréal ait embauché un avocat de renom pour occuper la fonction de secrétaire général. Également, une étude des indices de performance des commissions scolaires démontre que la grande majorité de celles-ci ont connu une réduction de leurs personnels administratifs entre 1998 et 2003 et une augmentation de ces mêmes personnels entre 2003 et 2009 (Indicateurs de gestion, MEIS). De plus, la courbe d'évolution du nombre de cadres administratifs est la même pour des organisations de même taille.

#### Isomorphisme normatif

Un troisième processus, désigné sous le vocable d'isomorphisme normatif, accentue les ressemblances de structures et des processus par les pressions provenant des ordres professionnels. Ainsi, les ordres professionnels peuvent imposer des codes de conduite (ex. psychologues, comptables). Cependant, ceux-ci peuvent également être issus des organismes de formation, comme les universités.

Donc, comme nous venons de le voir, les commissions scolaires, peu importe leur taille et leur localisation sur le territoire, ont sensiblement les mêmes structures et les mêmes processus et ceci est dû à leur appartenance à un même champ organisationnel et aux différents types de pression qu'ils subissent de leur environnement institutionnel. Cependant, si entre commissions scolaires différentes linguistiquement, mais de même taille, nous pouvons trouver de grandes similitudes concernant le système sociostructurel, des différences pourront probablement se situer dans le système culturel et, surtout, dans les représentations symboliques que les acteurs se font de ce système sociostructurel.

Nous avons expliqué que notre recherche consistait en l'interprétation des symboles et du sens donné par les acteurs de l'organisation à leurs propres actions et à celles des autres acteurs de l'organisation. Donc, nous avons fait une lecture subjective de ces organisations.

Notre modèle d'analyse est comparable à celui d'un astronome étudiant une étoile lointaine. Ce dernier à l'aide d'un télescope reçoit la lumière provenant de l'étoile. Il utilise alors un spectromètre pour décomposer cette lumière. Il peut alors en interpréter certaines composantes. Cependant, afin d'améliorer sa lecture du spectre lumineux, il utilise des prismes ayant différents angles afin d'en accentuer les différences spectrales. Et ainsi, il peut, malgré les distances incroyables qui le séparent de cet astre, nous informer de la température et de la composition chimique de cette étoile.

Nous avons procédé un peu de la même façon, avec une plus grande proximité. Dans un premier temps, nous avons collecté les données en regard des facteurs d'influence. Par la suite, nous avons procédé à une analyse des significations que les acteurs-gestionnaires attribuent aux différentes composantes de l'organisation: le système culturel et le système sociostructurel. En forant dans ces interprétations des acteurs, nous avons tenté de découvrir les postulats de base qui se manifestent dans les valeurs déclarées et dans les artefacts réalisés. Puis, nous y avons ajouté nos prismes, à savoir les trois perspectives de Martin (1992): intégration, différenciation et fragmentation. Chacune des perspectives devrait nous renseigner sur des significations propres à l'ensemble de l'organisation et sur d'autres appartenant seulement à des regroupements particuliers.

Dans ce chapitre, nous avons voulu bien situer notre conception de la culture organisationnelle et identifier les différentes composantes qu'il nous serait possible d'étudier dans les organisations choisies. Cependant, il ne nous a pas été possible d'analyser toutes les composantes et toutes les influences mentionnées dans ce chapitre. Puisque nous nous sommes servis surtout d'interviews non dirigées, nous ne pouvions prévoir d'avance les composantes de la culture, les facteurs d'influence ou de contingences qui ont été exprimés par les cadres intermédiaires. La culture organisationnelle est vivante, elle est une construction des acteurs, elle évolue selon les influences que ceux-ci perçoivent, intègrent, rejettent et retiennent pour attribuer des significations partagées.

Le prochain chapitre porte sur la méthodologie qui sera utilisée dans cette recherche.

### 3. Cadre méthodologique

Cette recherche a comme principal objectif de comparer les perceptions qu'ont de la culture de leur organisation, des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires, distinctes selon la langue d'enseignement. Ces perceptions, analysées selon trois perspectives culturelles, l'intégration, la différenciation et la fragmentation, éclairent leurs interactions au travail. Pour ce faire nous proposons une recherche exploratoire de type ethnographique de deux commissions scolaires du Québec, qui s'inspire du courant de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969), en tant que cadre méthodologique, et privilégiant une démarche par analyse thématique (Paillé, 1994; Mucchielli, 2006) pour l'analyse et la codification des données.

L'ethnographie selon Hatch (2000) désigne la description culturelle d'un groupe de personnes. Hatch (2000) préconise pour l'étude des cultures deux approches : l'observation participante et l'entretien de recherche. Pour notre part, nous avons privilégié l'entretien de recherche et la consultation documentaire. Ce qui n'est pas exceptionnel pour un chercheur québécois. Comme le mentionne Chapoulie (2011) : « Pour les chercheurs essentiellement canadiens francophones (...) la source documentaire principale est toujours l'entretien, alors que Blumer insistait sur l'observation participante » (p. iv). Chapoulie (2011) compare alors les recherches ethnographiques de chercheurs français avec les chercheurs canadiens francophones.

Nous insistons également pour affirmer que notre exploration s'inspire de l'interactionnisme symbolique. Comme le mentionne Morrissette (2010) :

les chercheuses et les chercheurs qui s'associent à l'interactionnisme symbolique inscrivent leurs travaux dans un paradigme interprétatif, partagent quelques concepts et un intérêt pour l'expérience quotidienne des acteurs, vue comme la matrice sans cesse renouvelée de la vie sociale. En outre, ils étudient

les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions qui lient les acteurs au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions (p.7).

Ainsi, nous avons mentionné précédemment que la culture est un construit social. Ce construit est échafaudé par les interactions et l'interprétation de ces interactions par l'ensemble des acteurs d'une organisation. De plus, comme nous le mentionnons plus loin dans ce chapitre, nos interviews portent sur les actions quotidiennes d'un de ces groupes d'acteurs, les cadres intermédiaires, pour l'appropriation, la construction et la diffusion d'une culture. Enfin, l'exploitation qualitative des données recueillies démontre notre intérêt pour le point de vue explicite de l'acteur.

Dans un premier temps, nous vous présentons ces individus que nous avons interviewés et qui ont exposé, au chercheur, leur perception de la culture de leur organisation scolaire. Par la suite, nous vous présentons les concepts culturels étudiés, et les procédés d'analyse utilisés.

Concernant les deux commissions scolaires linguistiques, nous étions à la recherche de deux commissions scolaires de la banlieue de Montréal, une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Nous avons privilégié deux commissions scolaires d'une même région administrative, afin de retrouver sensiblement les mêmes caractéristiques socioéconomiques en ce qui regarde l'environnement des établissements scolaires. Le chercheur a communiqué avec la direction générale des différentes commissions scolaires afin de présenter le projet de recherche et obtenir l'autorisation de communiquer avec des cadres intermédiaires tant des services administratifs que des écoles. Deux directions générales de commissions scolaires d'une même région administrative ont effectivement accepté que leurs cadres intermédiaires participent à cette recherche. Le processus de sollicitation des cadres intermédiaires a été convenu avec la direction générale de chacun des organismes. Concernant la commission scolaire francophone, le chercheur a présenté lui-même son projet

de recherche à l'ensemble des gestionnaires réunis en Comité consultatif de gestion, organisme de consultation présidée par la direction générale. Les cadres intéressés étaient invités à transmettre leur intérêt, par courriel, directement au chercheur. Pour la commission scolaire anglophone, le projet a été présenté à l'ensemble des gestionnaires par la directrice des services éducatifs. Par la suite, elle remettait au chercheur les adresses courriels des cadres intéressés par la recherche. Tous les gestionnaires ayant signifié leur intérêt ont été retenus, cependant, quatre d'entre eux n'ont pas été interviewés dû à une impossibilité de convenir d'un moment de rencontre.

Il est très intéressant, pour bien cerner la culture d'une organisation, de rencontrer des représentants de toutes les classes d'emploi de chacune des unités administratives de cette organisation. Cependant, considérant le nombre d'employés pour chacune des commissions scolaires, ceci aurait demandé une grande équipe de chercheurs et une longue période de recherche. Nous nous sommes donc limités à une seule classe d'emploi, celui des cadres intermédiaires. Nous désignons sous le terme « cadres intermédiaires » de commission scolaire, l'ensemble des gestionnaires des écoles et des services qui, sous l'autorité de la direction générale, occupent une fonction d'autorité et participent à l'élaboration des objectifs de la commission scolaire et de leur service. Ce sont donc, les directions et directions adjointes d'école, ainsi que les directions et directions adjointes de service. Deux motifs expliquent ce choix. Premièrement, comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, les cadres intermédiaires sont peu étudiés par les chercheurs en administration, en général, (Vezeau, 2008), et encore moins dans les recherches sur la culture organisationnelle. Deuxièmement, par leur position, ils sont des acteurs privilégiés au sein du flux informationnel entre le sommet stratégique et le personnel de leur unité administrative. En fait, leurs rôles sont multiples. En tant que cadres scolaires, ils participent aux processus de consultation et de décision de l'ensemble de la commission scolaire (LIP, art. 183). En tant qu'acteurs de la ligne hiérarchique, ils transmettent, organisent et appliquent les médiations organisationnelles adoptées aux instances décisionnelles et ils rendent compte au sommet stratégique du contrôle effectué dans leur unité administrative (LIP, art. 96.12 - art. 96.26). Enfin, étant les principaux

gestionnaires de leur unité administrative, ils planifient, organisent, coordonnent et contrôlent les dossiers particuliers de leur unité.

Leur rôle dans la co-construction d'une culture organisationnelle n'est pas nécessairement supérieur à celui des autres acteurs de l'organisation cependant, ils occupent une position privilégiée pour lire la culture de leur organisation. La majorité des autres acteurs appartiennent à une unité administrative, comme une école ou un service administratif, et n'interviennent pas formellement dans d'autres unités administratives. Ces autres personnels ne participent pas aux processus consultatifs et décisionnels d'autres unités administratives. Cette situation ne réduit pas nécessairement leur influence dans la construction de la culture de l'organisation, mais elle peut limiter leur lecture de la culture ou des autres sous-cultures de l'organisation. Les cadres intermédiaires, par leur présence aux différentes tables de concertation, sont sensibilisés aux réalités vécues par leurs confrères des autres unités administratives. En effet, tous les cadres des écoles participent au Comité consultatif de gestion, instance consultative obligatoire (LIP. art. 183) de la direction générale. À cette occasion, un cadre peut participer aux orientations de la commission scolaire, émettre son point de vue et entendre ceux de ses confrères de toutes les autres unités administratives de la commission scolaire. De plus, un cadre intermédiaire peut représenter ses pairs aux différents comités instaurés par chacun des services administratifs de la commission scolaire. Enfin, il peut également représenter ses pairs au comité décisionnel de la direction générale. Donc, il peut s'impliquer dans la structure administrative de la commission scolaire, émettre des opinions et entendre ceux des autres cadres de la commission scolaire. Enfin, dans ses interactions, il peut partager les significations qu'il attribue aux valeurs et aux croyances exprimées et aux artefacts présents avec d'autres cadres et membres du personnel de son unité administrative et d'autres unités.

Voici donc les cadres intermédiaires ayant été interviewés dans le cadre de cette recherche. Cette présentation est importante, car une connaissance de la répartition des cadres interviewés selon le genre, féminin ou masculin, l'expérience professionnelle, aguerrie



ou novice, et les lieux de travail, au primaire, au secondaire ou dans un service administratif, permet de constater que la sélection est représentative de l'ensemble des cadres intermédiaires d'une commission scolaire.

### 3.1 Présentation de notre échantillon

Notre échantillon se compose de 16 cadres intermédiaires. Neuf cadres travaillent pour la commission scolaire francophone et sept cadres pour la commission scolaire anglophone. Ces seize participants se divisent en neuf femmes et sept hommes. Trois participants sont des cadres de service, douze sont des directions d'école, et un seul occupe un poste de direction adjointe. Quatre directions d'école travaillent en milieu secondaire, huit au niveau primaire et une pour la formation générale des adultes. Cependant, huit directions d'école ont travaillé tant au niveau primaire qu'à celui du secondaire. Six directions ont une expérience au primaire, au secondaire et dans un service administratif. Quatre directions ont une expérience au primaire ou au secondaire et dans un centre pour adultes. De plus, deux directions ont une expérience dans un secteur extérieur à l'éducation. Enfin, huit participants ont travaillé dans deux commissions scolaires ou plus, et quatre de ceux-ci ont travaillé en milieu scolaire francophone et en milieu scolaire anglophone. L'ensemble des cadres interrogés ont une moyenne de vingt-deux années de service et une expérience moyenne de dix ans en tant que cadre. La plus courte expérience dans le milieu scolaire est de neuf ans, et la plus longue de trente-quatre ans. La plus courte expérience comme gestionnaire est de deux ans et la plus longue de vingt-cinq ans. Pour terminer cette présentation des cadres interviewés, nous devons préciser que pour la commission scolaire francophone, tous les cadres sont des francophones, tandis que parmi les représentants de la commission scolaire anglophone il y a deux cadres dont la langue maternelle est le français, trois dont la langue maternelle est l'anglais et enfin deux autres dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais. Donc, un échantillon de cadres intermédiaires polyvalents et connaissant assez bien l'ensemble des composantes organisationnelles des commissions scolaires.

Nous n'avons pas interrogé directement les cadres intermédiaires sur des composantes de leur culture organisationnelle, comme des valeurs particulières et des artéfacts physiques ou comportementaux que nous aurions identifiées préalablement. Nous avons plutôt identifié quatre thèmes généraux sur lesquels nous avons invité les cadres à s'exprimer. Ces thèmes sont : la définition du concept de culture, l'appropriation d'une culture, sa construction et sa diffusion. Puisque ces cadres interviennent à l'intérieur de leur unité administrative et à l'extérieur de celle-ci, nous leur avons demandé de s'exprimer sur ces deux univers de travail : leur unité administrative et la commission scolaire. Ces thèmes nous permettent de questionner les cadres intermédiaires sur des actions réelles et quotidiennes.

Pour atteindre ses objectifs, cette recherche d'étudie les significations que donnent les cadres intermédiaires aux « médiations organisationnelles matérielles ou symboliques qui relient et différencient les hommes, et conditionnent leurs manières de penser et d'agir » (Guigo, 1994). Ces médiations organisationnelles, ce sont des procédures (ex. processus de consultation), des normes (ex. règles d'affectation des gestionnaires), des rites (ex. cérémonie d'accueil en début d'année scolaire), des artéfacts (ex. aménagement des bureaux des gestionnaires du sommet stratégique) qui conditionnent l'activité des acteurs sans pour autant la déterminer complètement; ce sont les briques d'un jeu de construction (Guigo, 1994), que les membres, manipulent, bricolent (Douglas, 1987), interprètent à leur manière. Ainsi, bien que les médiations organisationnelles soient assez semblables dans toutes les organisations d'un même champ, leurs manipulations et interprétations étant spécifiques à chacune des organisations, les cultures sont différentes. Ce sont les significations données par les acteurs aux médiations matérielles ou symboliques qui seront analysées pour comprendre la façon dont la réalité est constituée par les individus et également appréhender les processus sociaux qui se déroulent à l'intérieur de l'organisation.

Donc, pour décrire la culture organisationnelle, nous cherchions à identifier les significations que les acteurs donnent aux différentes médiations organisationnelles qui conditionnent leurs actions et leurs interactions. Nous avons utilisé l'interview et la consultation documentaire pour identifier des significations qui ont été analysées selon le

modèle de l'analyse thématique. Nous poursuivons maintenant avec une présentation des éléments concrets qui ont été analysés.

### 3.2 Éléments analysés

Comme mentionné précédemment, cette recherche analyse deux commissions scolaires québécoises linguistiquement différentes: une commission scolaire francophone et une commission scolaire anglophone. Une attention particulière a été dirigée vers les deux groupes d'éléments suivants: la sociostructure et les dynamiques organisationnelles.

Le premier groupe d'éléments analysés se réfère surtout à la sociostructure (Allaire et Frsirotu, 1998). La sociostructure se compose, entre autres, des médiations organisationnelles mises en place afin de planifier, coordonner et contrôler l'atteinte des finalités organisationnelles. Ces médiations organisationnelles devraient être, par isomorphisme (néo-intitutionnalisme), assez semblables d'une commissions scolaire à l'autre, cependant ce qui nous intéresse ce sont surtout les cohérences ou les incohérences entre ces diverses médiations au sein d'une même organisation. En fait, ce sont les perceptions de cohérence ou d'incohérence perçues par les cadres des différentes unités administratives. Les médiations organisationnelles étudiées ont été:

- la structure hiérarchique: divisions entre les unités (services), divisions entre fonctionnels et opérationnels, clivages sexuels et générationnels, clivages politiques;
- les modes de communication interne;
- les valeurs déclarées;
- les normes: l'encadrement des personnels, les processus de mobilité, les procédures de sanction et de récompense;

- les symboles (mythes, rituels, histoires): les symboles véhiculés par la haute direction, les mythes véhiculés par le personnel;
- l'autonomie et la participation: la marge d'autonomie des acteurs, le modèle de participation favorisé par la direction.

Le second groupe d'éléments analysés comprend les dynamiques organisationnelles. C'est-à-dire les actions effectives du personnel ainsi que les représentations symboliques qu'ils se forgent. Ce sont le dire et le faire des acteurs de l'organisation. Nous avons tenté d'identifier les comportements et les expressions de solidarité ou de conflits au regard de ces dynamiques.

Les éléments analysés ont été:

- le mode d'utilisation des médiations organisationnelles par les gestionnaires, à l'intérieur de la marge d'autonomie;
- les valeurs vécues;
- la participation effective au processus de décision;
- les communications informelles.

Maintenant que nous connaissons un peu mieux les organisations étudiées, l'échantillon des cadres qui ont été rencontré, et les éléments culturels qui ont soulevé l'intérêt du chercheur, poursuivons en expliquant la méthodologie utilisée.

### **3.3 La méthode de collecte des données**

Afin de décrire la culture de ce groupe, le chercheur peut adopter différentes positions épistémologiques, tant positivistes qu'interprétativistes, et employer une grande variété de

méthodes, aussi bien quantitatives que qualitatives. Puisque nous concevons la culture organisationnelle comme un « construit échafaudé, de façon continue, par les significations que les participants donnent à leurs actions et à celles des autres participants de l'organisation », nous avons préconisé l'adoption d'une posture inspirée de l'interactionniste symbolique et les méthodes de cueillette de données préconisées par ses précurseurs, à savoir, l'entretien de recherche (Hugues, 1996), et la consultation de ressources documentaires (Park, 1922).

Avant de présenter les méthodes de cueillette des données, nous revenons brièvement sur le concept de culture organisationnelle retenu pour cette recherche qui justifie l'emploi d'une méthodologie de recherche qualitative.

### La culture organisationnelle

Dans le champ d'étude de la culture organisationnelle, comme dans la très grande majorité des domaines de recherche en sciences sociales, plusieurs écoles de pensée se sont développées et se distinguent tant par la définition du phénomène que sur les méthodes employées pour l'analyser. Ainsi, selon Smircich (1983), il existe deux grandes catégories de chercheurs, ceux pour qui l'organisation « a une culture », c'est-à-dire un attribut de l'organisation, et ceux qui défendent plutôt la position que l'organisation « est une culture », c'est-à-dire une construction échafaudée par les significations que les acteurs attribuent à leurs interactions. Les chercheurs comme Deal & Kennedy (1982) ou encore Peters et Waterman (1982), qui ont adopté et défendu l'idée que l'organisation « a une culture », ont souscrit au paradigme positiviste et ont opté pour des méthodes de recherche quantitative pour établir des relations statistiques entre des variables représentant la culture organisationnelle et la performance ou la rentabilité de l'entreprise. Tandis que les chercheurs comme Martin et Frost (1996) ou Alvesson (1993), pour qui l'organisation « est une culture » ont plutôt adopté un paradigme interprétativiste et des méthodes d'analyse qualitative pour

identifier les codes de pratique que se donnent les acteurs des organisations pour accomplir leurs actions ou encore comprendre les significations qu'ils attribuent à ces actions. Comme on le comprendra dans la suite de ce chapitre, cette recherche s'inscrit dans ce dernier paradigme.

### **3.3.2 Les méthodes de collecte de données**

Pour cette recherche exploratoire de type ethnographique nous avons opté pour l'entretien de recherche (Woods, 1999) et l'analyse de ressources documentaires (Coulon, 1992).

#### **3.3.2.1 Les entretiens de recherche**

Les entretiens de recherche permettent de recueillir des informations soit lors de discussions, d'interviews ou de cueillette de récits de pratique. Pinson et Sala Pala (2007) distinguent trois catégories d'entretiens de recherche : l'entretien ethnographique, l'entretien non directif ou non préstructuré et l'entretien semi-directif. L'entretien ethnographique est utilisé à titre complémentaire lors de l'immersion dans le milieu étudié. Ce type d'entretien vise la compréhension des règles de fonctionnement, les contraintes qui interviennent dans le fonctionnement des interactions : « l'entretien est utilisé comme situation d'observation, dont on attend qu'elle mette au jour des contraintes objectives dans lesquelles sont pris les agents sociaux » (p.562). L'entretien non directif ou non préstructuré sert à comprendre et « rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture » (p.562), du point de vue de l'acteur. C'est ce dernier qui emmène le chercheur sur son propre terrain, sur les significations qu'il désire partager. Enfin l'entretien semi-directif sert à deux usages: un usage informatif, par exemple pour reconstituer

l'historique de l'action et un usage compréhensif pour analyser les pratiques et les représentations de l'acteur. En ethnographie, il est courant d'inciter l'interviewé à rapporter un récit, ce qui permet alors de lui donner une plus grande liberté et lui laisser le rythme de l'entretien. Desgagné, Gervais et Larouche (2001) distinguent le «récit de vie » et le «récit de pratique ». Le récit de vie met l'accent sur « l'intériorité des sujets, à travers l'analyse de leurs façons de vivre certaines expériences » (p.208), tandis que le récit de pratique met l'accent sur ce « qui est extérieur au sujet, soit les contextes sociaux » (p.208). Dans ce dernier cas, l'accent est mis sur la pratique contextualisée.

Selon Friedberg et Musselin (1989), « l'entretien reste un instrument à la fois économique, rapide et riche » (p.86), cependant il faut identifier sous quelle forme il doit être mobilisé afin de bien servir les objectifs de la recherche (Pinson et Sala Pala, 2007). Ainsi, nous avons utilisé l'entretien semi-directif, comme palliatif à une impossibilité d'observation, et également comme méthode pour analyser les pratiques et les représentations de l'acteur. Cette semi-directivité nous a permis de bien comprendre une situation du point de vue de l'acteur. De plus, le récit de pratique nous a semblé plus adéquat que le récit de vie, puisque nous sommes intervenus dans une situation de vie professionnelle, donc dans un contexte social.

Nous poursuivons en vous présentant le déroulement effectif des entretiens de recherche.

### Le déroulement des entretiens de recherche

Nous avons réalisé seize entretiens, soit neuf entrevues de cadres de la commission scolaire francophone, et sept entrevues de cadres de la commission scolaire anglophone. En fait, nous avons reçu vingt propositions, cependant quatre entrevues n'ont pu être réalisées pour des raisons de disponibilité soit du cadre volontaire, soit du chercheur.

Les entrevues des cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone se sont déroulées au cours de l'automne 2012, alors que celles des cadres anglophones ont été réalisées au printemps 2013. Les entrevues duraient environ soixante minutes et étaient

enregistrées, avec le consentement écrit des participants. Ce consentement écrit était partie prenante du formulaire éthique remis, discuté et signé par les participants (Annexe 2). L'entrevue était de type semi-directif, c'est-à-dire que le chercheur suivait un canevas de neuf questions, auxquelles il ajoutait des questions jugées essentielles à la compréhension des propos émis par les interviewés.

Précédemment aux questions, le chercheur expliquait le déroulement de l'entrevue. Il informait que l'entrevue devait durer environ soixante minutes et que l'on allait parler de culture organisationnelle selon trois dimensions : l'appropriation d'une culture, la construction d'une culture et la diffusion d'une culture. Il était également expliqué que chacune de ces dimensions seraient discutées à deux niveaux, celui de la commission scolaire et celui de l'unité administrative d'appartenance du cadre.

Ainsi les neuf questions du canevas se déclinaient comme ceci :

1. Pourriez-vous vous présenter, en spécifiant le déroulement de votre carrière professionnelle?
2. Quelle est votre définition de la culture organisationnelle?
3. De quelle façon, vous êtes-vous approprié la culture de la commission scolaire?
4. De quelle façon, vous êtes-vous approprié les cultures des unités administratives dans lesquelles vous avez travaillé?
5. Percevez-vous participer à la construction de la culture organisationnelle de la commission scolaire?
6. Percevez-vous participer à la construction de la culture de votre unité administrative?
7. Diffusez-vous la culture organisationnelle de la commission scolaire?



8. Diffusez-vous la culture de votre unité administrative?
9. Avez-vous des informations que vous aimeriez ajouter?

Ces questions pouvaient être modifiées dans leur formulation en fonction des propos émis précédemment par les interviewés. Pour chacune des questions, deux ou trois questions pouvaient être ajoutées afin de bien saisir le sens des propos émis. Ces questions reprenaient les propos de l'interviewé, afin d'en assurer la compréhension par le chercheur. Ainsi, un interviewé exprimant par l'image de poupées russes les différentes sous-cultures de son unité administrative, s'est fait demander d'expliquer cette image.

Donc, les entrevues semi-directives sont notre principale méthode pour recueillir nos informations au regard de la culture organisationnelle. Cependant celles-ci sont complétées par l'analyse de ressources documentaires, qui permettent à la fois de recueillir des informations préalables aux observations et aux entrevues, et qui dans certains cas, servent à valider des faits observés ou entendus. Poursuivons donc cette description des méthodes utilisées par la description de la consultation de ressources documentaires

### 3.3.2.2 La recherche documentaire

Selon Hødder (1994), si elles sont abondamment employées en histoire et en anthropologie, des disciplines s'intéressant aux traces du passé, les ressources documentaires sont cependant très peu utilisées en sociologie et en ethnologie pour l'étude des faits présents. Neuville (1998) établit le constat d'une absence de références aux ressources documentaires dans les ethnographies des organisations. Pourtant, selon Coulon (1992), « c'est un aspect mal connu de l'École de Chicago que d'avoir été une sociologie fondée sur de solides sources documentaires » (p.112). Coulon (1992) donne les exemples de Park (1922),

Wirth (1928), Reckless (1940) et Landesco (1928), de l'école de Chicago, qui ont consulté et interprété d'abondantes ressources documentaires. Cependant, il ne semble y avoir aucune référence aux significations que confèrent les acteurs à ces ressources documentaires. Pourtant, comme le mentionne Lomba (2008), « la démarche ethnographique offre la possibilité de se faire présenter explicitement les documents par les acteurs ou de relever leurs commentaires explicatifs spontanés » (p.36). Ainsi, les ressources documentaires ne sont plus seulement des documents véhiculant volontairement les sens donnés par son exécuteur, mais des documents auxquels les acteurs attribuent des significations.

Nous pouvons distinguer dans les organisations deux types de ressources documentaires qui interpellent les acteurs dans leur travail quotidien : les documents d'action et les documents informatifs ou prescriptifs. Les documents d'action sont selon Dewerpe (1993) ceux « produits dans et pour l'activité quotidienne des acteurs » (p.11) tandis que les documents informatifs ou prescriptifs consignent les règlements ou les modes opératoires. Dans le cadre d'une analyse de la culture organisationnelle, il est nécessaire de consulter tant les documents d'actions que les documents informatifs ou prescriptifs car ces ressources documentaires et leur interprétation par les différents acteurs de l'organisation peuvent nous renseigner sur le partage des significations dans l'organisation.

Les premières ressources documentaires sur lesquels nous avons porté une attention ont été tous les documents papiers ou électroniques officiels qui expriment directement un souci de démontrer une certaine perspective culturelle soit intégrative, soit différenciée. Par exemple, la planification stratégique et le site internet de chacune des commissions scolaires. Nous ne croyons pas qu'il puisse exister des documents officiels prônant une fragmentation de la culture.

De plus nous avons favorisé lors des entrevues semi-directives de se faire présenter ces documents et autres documents significatifs pour les interviewés. Nous avons recueilli leurs commentaires à propos des documents présentés. Ceux-ci se composent de différents matériels corporatifs ou informatifs en lien avec leurs propos. (Annexe 3)

### Le déroulement de La consultation documentaire

Nous avons réalisé trois formes de consultation documentaire. Une première consultation concernait la documentation reliée à la planification stratégique de la commission scolaire. Nous avons rassemblé l'ensemble des documents émis par les commissions scolaires concernées : dépliants, affiches, vidéos, etc. La seconde consultation s'intéressait aux sites internet de la commission scolaire et de leurs associations syndicales. La troisième consultation s'intéressait aux documents mis à la disponibilité des visiteurs dans les salles d'attente des unités administratives visitées.

La consultation documentaire a surtout servi à valider certains propos émis par les cadres intermédiaires. Ainsi, les documents en lien avec la planification stratégique appuyaient surtout les propos émis par les cadres intermédiaires de la commission francophone, qui affirmaient avoir une certaine responsabilité dans la diffusion de ce matériel promotionnel. Les sites internet des associations syndicales servaient de référents aux propos des cadres au regard des relations patronales-syndicales pour la commission scolaire anglophone. Enfin la documentation mise à la disposition des visiteurs a confirmé l'appartenance communautaire exprimée par les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone.

### **3.4 Processus d'analyse**

Tel que mentionné dans la section sur la méthodologie de recherche, nous avons choisi une méthode d'analyse qualitative nommée analyse thématique. Celle-ci consiste principalement à transposer les propos des cadres interviewés, ou les contenus des documents organisationnels en un certain nombre de thèmes en rapport avec l'orientation de recherche (Paillé et Micchielli, 2010). La thématisation n'est pas une procédure unique à l'analyse thématique, elle est présente dans plusieurs méthodes qualitatives. Cependant pour l'analyse thématique, elle est au cœur même du processus d'analyse, comme le mentionnent Paillé et Micchielli (2010):

Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatif du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) (p.162).

L'analyse thématique consiste en deux opérations majeures. La première consiste à relever les thèmes pertinents. Ceci se réalise en identifiant dans les propos des interviewés ou dans les ressources documentaires des concepts qui résument l'essentiel des idées exprimées. La seconde opération consiste à vérifier la présence ou l'absence des thèmes identifiés précédemment dans les propos des autres interviewés, ou dans d'autres documentations. Elle consiste donc à valider le thème retenu en démontrant sa pertinence.

Les thèmes sont identifiés par le chercheur. L'interviewé ne mentionne pas nécessairement le thème, celui-ci est discerné par le chercheur, par son rapport avec l'objet de recherche. C'est le chercheur qui construit un répertoire de thèmes, à partir des données recueillies et de la documentation amassée. Bien entendu, le chercheur a déjà en tête un certain nombre de thèmes qui ont été établis lors de l'identification de la problématique et de l'élaboration du cadre conceptuel. Nous avons mentionné précédemment que notre cadre conceptuel servait de référent, de boîte à outils. Par exemple, les composantes de la culture organisationnelle identifiées par Schein (1985), les postulats de base, les valeurs et les artefacts, ainsi que les facteurs d'influence (Allaire et Firsirotu, 1988; Bédard, 2009); Mintzberg, 1984; DiMaggio et Powell, 1983), peuvent servir de thésaurus, une liste de termes structurés. Après avoir identifié certains thèmes nous allons vérifier si ceux-ci correspondaient à certains éléments contenus dans notre cadre conceptuel.

Mentionnons que bien que nous avons notre cadre conceptuel en tête, nous n'avons pas nécessairement comme objectif de valider les composantes culturelles présentées dans ce cadre. Nous nous laissons la possibilité de découvrir d'autres thèmes non identifiés dans notre problématique ou dans notre cadre conceptuel. Et en effet comme vous le constaterez, certains thèmes inédits et récurrents ont enrichi notre connaissance des organisations.

Par la suite, nous devons regrouper les thèmes sous une forme d'arborescence. Le regroupement des thèmes s'est fait principalement autour des trois perspectives culturelles mentionnées dans notre cadre conceptuel : l'intégration, la différenciation et la fragmentation. De plus, nous devons tenir compte du caractère particulier de notre analyse qui se veut comparative de deux organisations distinctes au niveau de la langue d'enseignement. Donc, il était nécessaire de regrouper les thèmes selon leur appartenance à l'une ou l'autre des perspectives et selon leur appartenance à l'une ou l'autre des commissions scolaires. Bien entendu, la majorité des propos des cadres d'une commission scolaire linguistique se rapportait à son organisation, cependant à l'occasion ces cadres émettaient des propos qui pouvaient se retrouver thématiques en cohérence avec les thèmes de l'autre commission scolaire. Nous avons donc deux arborescences linguistiques thématiques, mais dont les thèmes pouvaient à l'occasion être les mêmes. Ces deux arborescences ont été analysées sous trois perspectives différentes, afin de bien en saisir toutes les propriétés

#### Déroulement du processus d'analyse

Ainsi, dans un premier temps nous avons retranscrit intégralement la totalité des propos recueillis lors de l'enregistrement des entrevues. Nous avons par la suite transposé ce texte dans un tableau composé de deux colonnes et d'un nombre de lignes égal au nombre de questions posées par le chercheur. À la lecture de chacune des réponses, nous notions dans la colonne contiguë les propos les plus significatifs. De ces propos jugés pertinents, on tirait des thèmes, par exemple le fossé culturel ou l'appartenance communautaire. Après avoir analysé ainsi chacune des entrevues, nous avons identifié des thèmes récurrents ainsi que des thèmes exclusifs à un individu. Chacune des entrevues a alors été relue en fonction des thèmes retenus, tant les récurrents que les exclusifs. Nous compilions alors tous les propos reliés à un thème selon l'appartenance à une commission scolaire linguistique. Certains thèmes qui semblaient exclusifs ont trouvé de l'écho dans les propos des pairs et sont devenus ainsi

partagés. Nous nous sommes également questionné sur l'absence de certains thèmes dans les propos des pairs.

Enfin, nous avons identifié les thèmes qui répondaient à nos objectifs et à nos questions de recherche. Plusieurs thèmes très enrichissants ont dû être délaissés. Ils serviront peut-être dans un travail futur. Les regroupements se sont principalement réalisés autour des trois perspectives culturelles. Cependant, d'autres arborescences se sont développées autour d'un axe non prévu au départ, comme la motivation à participer à cette étude. Nous ne posions pas cette question, cependant presque tous les cadres interviewés ont exprimé les motifs de leur motivation à participer à une recherche sur les cultures organisationnelles. Ainsi, nous avons identifié des thèmes et avons créé une arborescence sur la motivation à participer à une étude sur les cultures organisationnelles. Notre cadre conceptuel, présenté au chapitre précédent, regroupait, selon nous, les catégories et les thèmes les plus utiles afin de fournir un éclairage singulier au concept de culture organisationnelle, au regard des commissions scolaires au Québec.

### 3.5 Les limites de la méthodologie de recherche

Tout au long de ce chapitre, il a été démontré que cette recherche s'intéresse principalement aux gestionnaires et aux cadres responsables des différentes unités administratives. Les acteurs principaux du centre opérationnel, ici les enseignants, les professionnels et les employés de soutien ne sont pas directement considérés. Bien entendu, l'analyse des interprétations que font les cadres intermédiaires de leurs actions et de celles des autres ne peuvent expliquer, à elles seules, la construction d'une culture organisationnelle. En fait, tous les membres de l'organisation sont des acteurs participant à cette construction de la culture organisationnelle. Cependant, étant dans un certain sens les courroies de transmission des médiations organisationnelles entre la direction générale et le personnel de centre opérationnel, les cadres des unités administratives ont une position stratégique et ont la possibilité d'influencer les interprétations que les acteurs de leur unité attribuent aux

médiations organisationnelles. De plus, ces cadres intermédiaires peuvent promouvoir au sein de leur unité certaines orientations qui seraient priorisées au dépend de celles de la direction générale.

Afin d'identifier tous les facteurs échafaudés d'une culture organisationnelle intégrative, différenciatrice ou fragmentaire, il faudrait élargir l'observation à l'ensemble des acteurs de l'organisation. Cependant, ce n'est pas l'objectif de cette recherche. Tel que mentionné à la fin du chapitre de la problématique, cette recherche s'intéresse au rôle des gestionnaires, principalement les cadres intermédiaires dans la construction de la culture organisationnelle au sein de la commission scolaire et à l'intérieur de leur unité de contrôle. **Donc**, cette recherche permettra d'émettre des hypothèses et des propositions qui enrichiront, je l'espère, notre connaissance sur les cultures organisationnelles, leur **construction** et surtout le rôle que peuvent jouer les gestionnaires dans cet échafaudage.

## 4. Analyse

Cette recherche a comme principal objectif de comparer les perceptions qu'ont de la culture de leur organisation, des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires, distinctes selon la langue d'enseignement. Ces perceptions, analysées selon trois perspectives culturelles, l'intégration, la différenciation et la fragmentation, éclairent leurs interactions au travail. Premièrement, nous avons mentionné, dans notre problématique, que les rôles et représentations des cadres intermédiaires étaient très peu étudiés dans les recherches sur la culture organisationnelle en général et plus particulièrement dans les organisations comme les commissions scolaires. En effet, on se préoccupe principalement des acteurs du sommet stratégique ou des centres opérationnels. Notre analyse, en s'intéressant aux cadres intermédiaires, nous renseigne sur les composantes culturelles les plus éloquentes pour ceux-ci, des significations qu'ils y attribuent et de leur rôle dans l'appropriation, la construction et la diffusion d'une culture organisationnelle. Nous avons également mentionné le peu de recherches culturelles comparatives entre des organismes linguistiquement différents. Ainsi, en réalisant une analyse comparative de deux milieux distincts au regard du statut linguistique, nous pouvons constater l'existence ou l'absence de différences quant à l'identification des composantes culturelles et de leurs significations selon l'appartenance linguistique de l'organisation. Enfin, puisque nous avons aussi identifié la rareté de recherches culturelles multi-perspective, cette analyse nous permet de démontrer l'enrichissement de la connaissance du concept de culture organisationnelle par l'analyse simultanée des deux cultures selon trois approches culturelles distinctes, soit l'intégration, la différenciation et la fragmentation. Rappelons que la perspective de l'intégration a pour objet la recherche des consensus, des constances entre les valeurs exprimées et les actions réalisées. La perspective de la différenciation, au contraire de la précédente, tente d'identifier ce qui différencie les groupes d'une même organisation. On met l'accent sur les contradictions entre les groupes. Cependant, on recherche également les croyances, les valeurs, les interprétations que partagent ces membres au sein de leur sous-groupe d'appartenance. Enfin, la perspective de



la fragmentation tente d'identifier les fractures, les confusions, les conflits entre les valeurs exprimées et les actions réalisées. Par cette dernière approche, on désire également mettre en lumière la formation éphémère visant l'atteinte d'objectifs personnels ou professionnels, ou encore les incongruités qui vont à l'encontre de la cohésion des individus et des unités entre elles.

Cette analyse comporte huit sections ou catégories (éléments fondamentaux) qui peuvent se diviser chacune en sous-sections ou thèmes (éléments de base). Les huit sections sont : (1) la motivation à participer à cette étude; (2) leurs définitions de la culture organisationnelle; (3) l'appropriation de la culture organisationnelle; (4) la construction de la culture organisationnelle; (5) la diffusion de la culture organisationnelle; (6) l'analyse de la culture organisationnelle, selon la perspective de l'Intégration; (7) l'analyse de la culture organisationnelle, selon la perspective de la différenciation; (8) l'analyse de la culture organisationnelle, selon la perspective de la fragmentation.

Nous débutons cette analyse, dans un premier temps, en exposant la motivation des cadres intermédiaires à participer à cette recherche. Nous insistons sur le fait que nous réalisons une ethnographie et qu'il peut être fructueux de connaître les motivations qui incitent les gens à participer à une étude culturelle de leur milieu de travail. Cette importance est également soutenue par le fait qu'il est quelquefois difficile de réaliser des recherches en milieu scolaire et qu'une connaissance des raisons ayant motivé ces acteurs scolaires à participer à cette étude pourrait aider d'autres chercheurs. Cette recherche d'une meilleure connaissance du concept de culture organisationnelle en milieu scolaire semble bien partagée par les acteurs eux-mêmes, d'où leur participation volontaire. De plus, l'expression des motivations nous renseigne également sur leur connaissance de la culture organisationnelle et dévoile les premières significations attribuées au concept de culture organisationnelle.

Afin de respecter la confidentialité des cadres ayant participé à cette recherche, les noms accompagnant les citations seront remplacés par une lettre et un chiffre. Nous avons utilisé deux lettres, la A pour un acteur de la commission scolaire anglophone et le F pour un

acteur de la commission scolaire francophone. Les chiffres, se dénombant de 1 à 9, ont été alloués de façon aléatoire. Ainsi, tout en respectant la confidentialité des cadres interviewés, le lecteur peut connaître l'appartenance à la commission scolaire linguistique de l'acteur cité, et également faire des correspondances entre les propos d'un même acteur, tout au long de l'analyse.

#### **4.1 La motivation à participer à cette étude**

En introduction du cadre conceptuel, nous avons fait remonter l'apparition du terme culture organisationnelle au début des années 1980, avec notamment la publication du livre à succès de Ouchi (1981), intitulé *La Théorie Z*, et celui de Deal et Kennedy (1982), intitulé *Corporate culture : The Rites and Rituals of Corporate Life*. Ces auteurs présentent une conception fonctionnaliste de la culture organisationnelle, prônant l'intégration des membres à l'ensemble de l'organisation par l'intériorisation d'un modèle culturel développé et diffusé par les instances supérieures, favorisant, selon ces chercheurs, la mobilisation du personnel et l'atteinte des objectifs organisationnels. Cependant les cadres intermédiaires interviewés partagent-ils cette conception fonctionnaliste? Sont-ils engagés dans un processus de diffusion du modèle culturel dominant, incarné et proposé par le comit stratégique ? Leurs motivations à participer à cette étude et les définitions qu'ils ont énoncées nous permettent de répondre, en partie, à ces deux questions.

Nous avons regroupé les motivations exprimées par les cadres intermédiaires sous trois thèmes: (A) participer à une meilleure compréhension; (B) sensibilisation à l'interne; (C) s'enrichir de points de vue différents.

##### A. Participer à une meilleure compréhension

Dans un premier temps, nous allons expliquer le processus qui a permis la formation de l'échantillon des cadres intermédiaires qui ont participé à la présente étude. Leur

participation était volontaire, aucune sollicitation individuelle n'a été réalisée auprès de l'un ou l'autre des participants. Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone transmettaient leur intérêt directement au chercheur, par courriel, suite à une présentation faite par celui-ci lors d'une rencontre de gestion formelle. Les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone transmettaient leur intérêt à la directrice des services éducatifs, suite à une présentation faite dans ce cas-ci par la directrice des services éducatifs elle-même, à une table de gestion formelle. Cette dernière intervenait comme personne-contact entre le chercheur et les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone, tandis que pour la commission scolaire francophone, la personne-contact était la direction générale.

Connaître les motifs de leur participation peut donner une certaine orientation sur la connaissance qu'ont ces cadres scolaires du concept de culture organisationnelle et de la signification, s'il y a lieu, que ce concept peut représenter pour eux.

Aucun des gestionnaires interviewés n'a fait allusion, à un moment ou à un autre, d'une connaissance approfondie du concept de culture organisationnelle. Nous retenons en premier lieu, l'expression d'un désir de mieux connaître ce concept et peut être d'y trouver quelque chose d'utile pour mieux comprendre leur organisation et appliquer des résultats potentiels de cette recherche dans leur travail, comme le démontrent les motifs invoqués<sup>5</sup> :

*«Moi ça m'intéresse, parce que j'aime beaucoup la recherche. Moi, je serais intéressé de voir comment on peut changer certaines choses et vous, en étant allé dans plusieurs milieux, vous allez pouvoir identifier quelques constats». (F5)*

*«C'est sûr que ça m'a attiré, parce que comme j'ai travaillé dans les services et les écoles, je connais les deux solitudes, le fossé. Ça va être intéressant, parce que la culture ça se rend jusqu'en bas». (F2)*

---

<sup>5</sup>

Les propos des gestionnaires interviewés sont inscrits en italique et entre guillemets.

*« Pourquoi moi je suis si bien dans ce secteur, comment ça se fait que je suis ici depuis cinq ans, c'est ici ma vision? Est-ce que ça va ressortir une différence de culture, ou si c'est moi? Est-ce que ça va ressortir de d'autres personnes ? ». (F6)*

*« C'est difficile d'identifier une culture, d'élaborer une culture et de défendre une culture. Avec tous les changements de personnels c'est difficile de conserver une culture. Il y a seulement les gens qui sont ici depuis longtemps qui peuvent dire: on a toujours fait cela de cette façon ». (A7)*

*« Je me disais c'est drôle comme moi j'ai deux écoles différentes, proche l'une de l'autre, vivant des difficultés similaires, avec un milieu socio-économique relativement semblable, jusqu'à quel point c'est différent comme milieu école ». (F9)*

Ces propos, au regard de leur motivation à participer à cette recherche, démontrent bien que les cadres intermédiaires interrogés ont une connaissance sommaire du concept de culture organisationnelle, cependant ils se sont démontrés intéressés, car ils espèrent en retour de leur participation, une meilleure compréhension de ce concept et une application éventuelle dans leur propre milieu. De ces premiers propos, nous pouvons retenir qu'ils espèrent en retirer une meilleure compréhension au regard de l'appropriation et de la diffusion de la culture au sein de leur propre organisation. Un acteur perçoit des différences culturelles entre les unités administratives et les écoles, un second entre les différents secteurs de regroupement, un troisième entre les deux écoles sous sa juridiction. Pour bien comprendre les propos de la direction exprimant des différences culturelles entre les secteurs, mentionnons que pour sa commission scolaire, l'ensemble des écoles primaires sont divisées en cinq secteurs géographiques distincts. Enfin deux cadres sont préoccupés par le changement et la conservation de la culture. Mentionnons qu'un résumé de cette thèse sera remis à chacun des participants, et une présentation orale sera offerte à l'ensemble des cadres des commissions scolaires étudiées.

Les cadres intermédiaires veulent mieux connaître le concept de culture et son application en milieu organisationnel, cependant cette quête ne relève pas spontanément d'un intérêt soulevé par le chercheur. Comme nous le voyons dans la section suivante, ceux-

ci expriment, qu'ils sont sensibilisés, depuis quelques années, à l'importance d'une certaine gestion de la culture.

## B. Sensibilisation à l'interne

Les gestionnaires interviewés mentionnent être intéressés à participer à cette étude de la culture organisationnelle, car ils ont été sensibilisés à certaines pratiques de gestion en lien avec le concept de culture organisationnelle. Nous remarquons que ceux-ci ont surtout été sensibilisés à une conception fonctionnaliste du concept de culture organisationnelle, soit par des formations universitaires, soit par des conférenciers ou encore par des lectures prônant les vertus bénéfiques d'une culture organisationnelle partagée: l'engagement dans le changement, la mobilisation, le sentiment d'appartenance, etc.

Plusieurs cadres intermédiaires ont mentionné les formations, surtout à l'interne, mais également à l'université. Leur développement professionnel est en partie imposé, soit par une loi qui oblige les directions d'école à obtenir une DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) dans les cinq premières années de leur arrivée en fonction, soit par des formations organisationnelles identifiées et initiées par le sommet stratégique. Si ces formations sont parfois perçues comme contraignantes, ils en reconnaissent cependant les bienfaits :

*« Je dis contraint, ça peut sembler péjoratif et ça ne l'est pas en même temps parce qu'on a évolué nous autres aussi, on a cheminé. C'est certain, toutes les recherches qui ont été faites, toutes les informations avec lesquelles on a été mis en contact, toutes les présentations qu'on a eues, tous les ateliers auxquels on a participé avec les conseillers pédagogiques, les conférences auxquelles on a assisté ont fait en sorte qu'on a évolué aussi dans notre approche, dans notre façon de voir les choses. Puis, pas seulement au niveau de ce qui est préférable de faire, les pratiques gagnantes, ce qui est porteur de réussite, pas juste par rapport à ça, mais par rapport à notre façon d'amener le changement aussi. Tout l'accompagnement qu'on a eu par rapport à la gestion du changement, comment gérer ça au quotidien avec le personnel. Bref, on a été habileté dans une certaine mesure à s'engager dans ce changement là et à évoluer avec la culture comme telle qui a changée. Oui la culture de la commission scolaire a changé, mais je*

*pense qu'on a été partie prenante de ce changement-là, on nous a embarqué là-dedans. Je n'ai pas le sentiment qu'on nous a lancé là-dedans. C'est certain qu'il fallait faire preuve d'ouverture, il fallait se rendre disponible, disponible dans les deux sens, disponibilité d'esprit mais disponibilité de temps aussi, cela a demandé du temps. C'est ça, la culture a évolué mais nous autres aussi en même temps on a cheminé ». (F3)*

*« La direction générale organise des formations et tout le monde est là, l'accueil c'est tout le monde. Depuis deux-trois ans, il travaille vraiment sur ça, à créer une chimie organisationnelle entre nous. Oui, je pense qu'il y a un objectif commun». (F2).*

Donc, des formations imposées, mais qui suscitent tout de même une certaine appartenance à l'organisation et une sensibilisation à une implication personnelle dans la diffusion d'une culture et dans le changement. Ils sont sensibilisés aux théories sur le changement (Collerette, UQO) ou la mobilisation (Tremblay), mais également à l'application de ces théories. Les cadres supérieurs désirent que les cadres intermédiaires appliquent les théories présentées par les consultants engagés. Ainsi, lors de rencontres officielles, comme la rencontre de la rentrée des gestionnaires en début d'année, la direction générale tente de communiquer une vision inspirante et motivante d'une manière telle qu'elle puisse mobiliser les cadres intermédiaires et par la suite être repris, par ces derniers, dans leur propre unité administrative. Ainsi, une direction d'école explique qu'elle raconte au personnel de son unité administrative l'accueil qu'elle a reçu comme gestionnaire:

*«J'avais même parlé en début d'année de l'accueil des gestionnaires, moi j'aime partager ce qu'on vit, et j'ai dit qu'on avait eu un très bel accueil des gestionnaires. C'était touchant, parce qu'ils avaient présenté la planification stratégique et des enfants qui étaient venus, et en toile de fond il y avait la musique de La beauté du monde.» (F5)*

Cependant, ces activités mobilisatrices n'atteignent pas toujours leur objectif, comme le mentionne ce cadre intermédiaire qui est en désaccord avec l'obligation d'assister et de participer à ces activités d'accueil des gestionnaires :

*« L'année où on nous a tous mis dans des autobus. On nous a mis dans des autobus tous les gestionnaires, on nous a kidnappé dans des autobus, pour être bien sûr qu'on s'en sauve pas et on a été faire notre profession de foi envers la commission scolaire, (...) Moi ma DGA m'a demandé pourquoi (...) il n'était pas question que je me prête à ce cinéma-là. J'ai été interpellé, j'en revenais pas : "écoute bien je peux tout de même exercer mon libre-arbitre et décider si j'ai le goût (...), ça m'appartient, c'est assez! Jusqu'où voulez-vous aller?" » (F4)*

Donc, deux témoignages différents exprimant deux significations différentes. Pour l'un un événement convivial à répéter dans son milieu et pour l'autre une intrusion grossière dans ses choix et ses orientations professionnelles. Donc, un désir de participer à cette recherche pour mieux connaître le concept de culture auquel ils ont été sensibilisés lors de formations universitaires et de perfectionnements organisationnels, mais également pour exprimer un point de vue différent sur la diffusion de la culture organisationnelle unitaire de la commission scolaire, sans se montrer déloyal envers le sommet stratégique.

### C. S'enrichir de points de vue différents

Ils se sont engagés dans cette recherche pour mieux comprendre le concept de culture, voir comment ce concept peut s'appliquer dans leur gestion, et valider l'information unitaire qu'ils ont reçue. Cependant, ils sont témoins de différences culturelles entre les écoles et les services et même de points de vue différents, mais enrichissants:

*« (...) parce que des fois aussi travailler un contre l'autre ça stimule l'équipe, parce que si je dis : "eux autres ils ne veulent pas qu'on fasse ça, mais on va leur montrer que ça marche, ça peut être correct aussi"... Moi, j'essaye en tant que gestionnaire de peser le pour et le contre lorsqu'on nous présente quelque chose. » (F2)*

*«Parce que moi spontanément je ne suis pas une personne oui ou non. Moi, dans ma personnalité je ne suis pas une oui ou non, moi je suis une nuancée Je ne suis pas sûre que ce soit réaliste de penser qu'il peut y avoir une seule vision. Je n'haïs pas ça entendre l'autre version. Ils n'ont pas tort dans ce qu'ils disent. Ça me permet davantage d'essayer d'y aller avec une nouvelle vision. » (F6)*

En résumé, un intérêt certain, de la part des cadres intermédiaires, de mieux connaître le concept de culture organisationnelle et sa fonction, s'il y a lieu, au sein de leur organisation. Le concept d'une culture organisationnelle partagée est au cœur de la mobilisation des membres de l'organisation, cependant l'échange de points de vue différents sur ce que doit être l'organisation peut également être source d'enrichissement et de développement. La culture peut-elle être intégrationniste, comme le souhaite les cadres supérieurs, ou être différenciée et enrichissante comme en témoignent certains cadres intermédiaires? Nous approfondissons ces perceptions divergentes tout au long de notre analyse. En attendant, regardons comment les cadres intermédiaires définissent, dans leurs propres mots, le concept de culture organisationnelle.

#### **4.2 Définitions de la culture**

Les définitions que donnent les cadres intermédiaires de la culture organisationnelle peuvent renseigner sur l'école de pensée à laquelle ces gestionnaires adhèrent. Bien entendu, ces cadres scolaires n'adhèrent pas nécessairement consciemment à l'une ou l'autre de ces écoles de pensée présentées dans le cadre conceptuel. Ces écoles sont, pour la plupart, inconnues des cadres intermédiaires.

Lorsque l'on demande à des cadres intermédiaires de nous donner leur définition de la culture organisationnelle, quelques-uns attribuent un rôle prépondérant aux normes et valeurs préconisés par la direction générale; certains, à l'opposé, définissent la culture de l'organisation toute entière comme un construit social de l'ensemble des membres. Entre ces deux extrêmes, d'autres, tout en attribuant un rôle important aux actions prises par les cadres



supérieurs, reconnaissent que les actions et les interactions des cadres intermédiaires et des autres membres et partenaires de la mission éducative sont des éléments importants dans la construction de la culture organisationnelle.

Certains directeurs intermédiaires attribuent une très grande importance au rôle du directeur général. Ainsi, un des interviewés donne comme réponse, à la demande de sa définition de la culture organisationnelle, l'exemple du changement de direction générale et l'arrivée de nouvelles normes et valeurs qui ont profondément changé la culture de la commission scolaire:

*« Je dirais que lorsqu'on a fait le changement de direction générale, le côté très humaniste est entré dans l'organisation. Et là je dirais ça fait huit ans, dix ans qu'il est le directeur général et le côté humaniste est toujours présent, mais très grande rigueur (...). Ils ont travaillé vraiment pour arriver à une gestion axée sur les résultats, beaucoup de moyens qui ont été mis en place, une structure de direction accompagnatrice très exigeante. » (F1)*

Cette personne identifie une nouvelle valeur dégagée par la direction générale, l'humanisme, et de nouvelles normes représentés, entre autres, par une nouvelle structure de direction accompagnatrice très exigeante. Cette structure d'accompagnement est une médiation organisationnelle qui sera beaucoup discutée, comme nous le verrons plus loin, par les cadres intermédiaires francophones. Ce type de structure, d'accompagnement et de contrôle, démontre également une grande différence entre les deux commissions scolaires étudiées.

Un second interviewé donne également comme exemple de culture organisationnelle le rôle prépondérant de la direction générale. Celui-ci, cependant, insiste sur les styles différents de trois directions générales qui se sont succédé et qui ont démontré des agissements distincts en ce qui a trait aux normes et valeurs de la commission scolaire :

*« Ça beaucoup changé. Elle [une première direction générale] dégageait ça. On va rassurer les parents. Je lui ai fait confiance. Elle n'en a pas juste parlé, elle l'a*

démontré. [La deuxième direction générale] faisait aussi confiance aux directeurs d'école. C'était implicite. Puis là la nouvelle elle a décidé de prendre la tête du train et elle nous tire, elle veut montrer. On a des consignes claires, c'est la pédagogie, la pédagogie, la pédagogie. Elle veut nous recentrer, elle ne veut plus qu'on regarde par en arrière, on va regarder par là-bas et c'est la pédagogie. » (A5.)

D'autres interviewés voient la culture organisationnelle dans les processus qui délimitent leurs manières d'agir. Ces acteurs se distinguent des interviewés précédents en n'identifiant pas précisément la direction générale comme initiatrice de ces normes et orientations. Contrairement aux interviewés précédents, leurs propos ne font pas mention de normes imposées par une instance supérieure. Ainsi, leurs propos permettent de penser que d'autres membres de l'organisation peuvent contribuer à la construction de la culture et ils expriment également une certaine liberté d'action éclairée par des orientations plus que par des normes. La planification stratégique est quelque fois identifiée comme le guide des orientations, et les cadres se disent impliqués dans l'élaboration de cette planification.

*« Je vois ça un peu comme étant les orientations que la commission scolaire va prendre, comment les services vont être organisés, comment on va planifier, la planification stratégique tout ça. » (F3)*

*« Selon moi, la culture organisationnelle c'est les orientations prises par la commission scolaire et le modèle d'organisation des services qui en découlent. Le pivot en est la planification stratégique. » (F3)*

*« Pour moi la culture organisationnelle c'est l'ensemble des valeurs défendues et prônées par une organisation. Ça touche beaucoup les valeurs, ça va toucher beaucoup le processus décisionnel à l'intérieur de l'organisation. La culture, je pense, est beaucoup teintée des valeurs, les processus décisionnels et forcément les canaux de communication. Qui dit processus décisionnel dit aussi canaux de communication. Pour moi la culture c'est pas mal là». (F8)*

Pour d'autres cadres intermédiaires, il faut plutôt chercher l'origine de la culture organisationnelle dans la collectivité qui travaille pour l'organisation. Ainsi, une direction situe la culture organisationnelle dans l'esprit de tous les membres de l'organisation. La culture ne se situe pas dans les médiations organisationnelles qui véhiculent les normes, valeurs ou orientations de l'organisation mais dans le partage des idées de tous :

*« La culture englobe, ça rassemble les idées de tous pour former un tout. On forme une opinion générale. » (F6)*

*« C'est la philosophie, mais aussi la tradition qu'on sait, qu'on vit, qu'on entend parler. » (A5)*

Enfin, d'autres directeurs situent la culture dans les actions mêmes que posent tous les membres de l'organisation. Ainsi, les membres de l'unité fonctionnelle sont clairement identifiés comme co-constructeur de cette culture organisationnelle :

*« La culture organisationnelle c'est ce que font les gens mais c'est aussi ce que sont les gens au quotidien. Donc, pour moi, les mœurs, les us et coutumes de ce que sont les gens et de ce que font les gens, puis ce qui en résulte. » (F7)*

*« C'est un mélange de valeurs, de croyances, de ce qu'on voit, de ce qu'on ressent soit des gens, soit d'un lieu. » (A6)*

*« La culture organisationnelle, pour moi, ça reflète la façon dont les gens fonctionnent ensemble, la synergie entre les départements, entre les gens, les façons de faire, l'approche humaine. Une culture c'est intangible, mais c'est là on la perçoit, mais c'est intangible. Ce sont les façons de faire, les procédures, mais les procédures sont engendrées par les relations entre les gens. Ce que les gens perçoivent, comment on travaille ensemble. »(A3)*

*« Cette appartenance communautaire est vraiment dans la culture anglophone. Même dans les écoles multiethniques, cette culture communautaire est établie par les directions et les enseignants ». (F3)*

*« Dans une culture d'une école secondaire tu as toutes les règles syndicales, pas les règles syndicales mais le syndicat qui vient te teinter la gamme. Ce qu'on vit ici ». (F9)*

Nous avons demandé aux cadres intermédiaires de nous donner leur définition du concept de culture organisationnelle, en début d'interview, à froid. Nous avons perçu, chez plusieurs, une hésitation et, parfois, à la suite de leur exposé, une recherche d'assentiment de la part du chercheur. Par la suite, à mesure que l'interview avançait, on percevait une plus grande assurance envers les propos émis. Ainsi, le concept de culture devient de plus en plus précis.

L'éventail des perceptions de ce qu'est une culture organisationnelle représente bien les différentes définitions qui ont été présentées dans notre cadre conceptuel. À une extrémité, les acteurs qui perçoivent la culture organisationnelle d'un point de vue fonctionnaliste, en situant l'origine de la culture dans l'action et la gestion du sommet stratégique pour unifier les valeurs et les normes de l'organisation. Et à une autre extrémité, un point de vue dit culturel par les tenants d'une culture construite par l'ensemble des valeurs, croyances et actions de tous les acteurs de l'organisation. Et entre les deux, des perceptions représentatives de différentes écoles, soit par l'expression d'une culture influencée par l'appartenance sociétale, anglophone ou francophone (écologique-adaptationniste), soit par le milieu environnant (fonctionnaliste-structuraliste), soit par des groupes d'acteurs influents (fonctionnaliste).

Nous allons approfondir leur perception du concept de culture organisationnelle en analysant leurs propos au regard de la construction, de l'appropriation et de la diffusion de la culture. La prochaine section regroupe les propos recueillis au sujet de leur perception de la construction de la culture organisationnelle tant au niveau de l'ensemble de l'organisation qu'à celle de leur unité administrative respective.

### **4.3 La construction de la culture**

Comme mentionné dans notre cadre conceptuel, plusieurs facteurs participent à la construction d'une culture organisationnelle. En tout premier lieu, nous avons mentionné chacun des acteurs avec son propre bagage culturel issu de sa société d'appartenance et, avec cette dernière, possiblement quelques-unes des hypothèses culturelles fondamentales décrites par Schein (1985) : les relations avec l'environnement; la nature de la réalité, du temps et de l'espace; la nature des relations humaines. En second lieu, nous avons ajouté des facteurs internes à l'organisation, tels le passé de l'organisation, les valeurs véhiculées, les médiations organisationnelles, les facteurs de contingence, etc. En troisième lieu, nous avons identifié les facteurs extrinsèques à l'organisation, soit le milieu environnant, les organismes partenaires, etc. En fait, notre cadre conceptuel vous a présenté un ensemble très exhaustif de ces facteurs, car au moment de la rédaction de notre cadre conceptuel nous ne pouvions présumer des facteurs qui seraient les plus significatifs pour les cadres intermédiaires. Les cadres intermédiaires nous ont mentionné certaines des influences qui ont participé à la construction de leur culture organisationnelle. Nous les avons regroupés sous cinq sous-catégories : la société à laquelle on appartient, l'environnement dans laquelle est implantée l'organisation, le passé de l'organisation, le personnel qui y travaille et l'agencement des médiations organisationnelles. Chacune de ces sous-catégories se divise en thèmes.

#### **4.3.1 L'influence de la société à laquelle on appartient**

Dans cette section nous rapportons les propos des cadres intermédiaires au regard d'attributs culturels introduits dans l'organisation par le bagage culturel des individus qui y travaillent. Donc, ce sont des caractères culturels que les cadres intermédiaires identifient comme étant l'apanage de l'une ou l'autre des communautés linguistiques. Ces caractéristiques, appartenant au bagage culturel des individus, doivent être perçues également comme des attributs culturels de l'organisation, dans son ensemble, ou du moins d'une sous-culture de l'organisation.

Un seul des cadres intermédiaires francophones, de la commission scolaire francophone, a mentionné un attribut culturel sociétal comme agent d'influence de la culture organisationnelle, et uniquement, parce qu'il a travaillé longtemps pour une commission scolaire anglophone et qu'ainsi il semblait pouvoir identifier des différences culturelles linguistiques: « *Et lorsque vous avez dit que vous vouliez comparer les francophones et les anglophones, j'ai trouvé ça drôle parce que justement j'ai travaillé des deux côtés puis j'ai essayé de voir quelles étaient les différences* » (F3). Schein (1985), nous informe que ces composantes de la culture se situent dans les postulats de base et qu'ainsi elles sont tenues pour acquises, invisibles et préconscientes. Il faut probablement être confronté à d'autres sociétés pour les reconnaître (Goncalves, 1986) et en attribuer une influence sur nos comportements et les cultures des organisations avec lesquelles et dans lesquelles nous interagissons. Pour les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone, l'influence de la société d'appartenance semble très tangible et ce, tant pour les francophones que les anglophones qui y travaillent. Tous les jours, ils sont confrontés à des acteurs scolaires issus de communautés linguistiques distinctes puisque plusieurs francophones travaillent en milieu anglophone, le contraire étant plus rare. Donc, les influences sociétales deviennent, d'une certaine façon, apparentes et conscientes. Les francophones, qui travaillent dans un milieu anglophone depuis de nombreuses années, conservent leur identité francophone: « *Des fois je me sens mal à l'aise dans les réunions, parce que je me sens français, comparé aux autres. Puis il y a des choses qui sont étranges, il y a des choses que je ne comprends pas* » (A5). Pour les anglophones, tous les jours, dans leur travail, ils sont confrontés aux francophones : ceux qui travaillent dans leur organisation et qui peuvent revendiquer des communications en français (Loi 101), et ceux qui travaillent dans les organisations partenaires et qui sont parfois exclusivement unilingues francophones : « *La culture de l'école anglaise c'est un oasis de culture qui gravite autour d'un océan de culture francophone.* » (A4)

Un francophone qui travaille en milieu anglophone affirme percevoir cette influence sociétale, notamment, dans les interactions avec les supérieurs, les pairs, les élèves et les

membres de la communauté: « *La première différence entre la culture anglophone et francophone se sent sur le plancher. Il y a des mentalités différentes.* » (F3). Nous poursuivons en rapportant les propos des cadres intermédiaires au regard d'attributs alloués à la culture anglophone dans les interactions au travail. Ces attributs sont regroupés sous cinq thèmes : (A) La confiance; (B) Le respect; (C) L'entraide; (D) L'appartenance communautaire; (E) L'attachement aux traditions.

### A. La confiance

Un cadre intermédiaire francophone mentionne que ses supérieurs anglophones démontrent une grande confiance envers leurs subalternes : « *Je pense que la commission scolaire, parce qu'ils sont anglophones, ils assument qu'on va le faire* »(A5). Cette confiance est vraiment identifiée, ici, comme un attribut de la société anglophone. Ce précepte rejoint la proposition de McGregor (1960) selon qui « derrière chaque décision de commandement ou d'action, il y a des suppositions implicites sur la nature humaine et le comportement des hommes ». Nous pouvons faire un lien entre ces « suppositions implicites » de McGregor (1996) et le postulat de base « la nature de la conception des relations humaines » de Schein (1985). Ces deux auteurs, analysant des concepts différents, le leadership pour McGregor et la culture organisationnelle pour Schein, reconnaissent l'existence d'hypothèses intangibles qui ont une grande influence sur la façon dont les individus se comportent au travail. Les cadres de la commission scolaire francophone n'ont pas fait allusion à une ou l'autre des hypothèses implicites identifiées par Schein (1985). Nous reviendrons plus longuement sur cette différence entre la commission scolaire francophone et la commission scolaire anglophone lors de la discussion au regard de la perspective de l'intégration pour chacune des commissions scolaires. D'autres cadres anglophones ont exprimé cette confiance par le peu d'encadrement et de contrôle :

*« Je ne dirais pas qu'on n'est pas encadré, mais on est peu encadré, et à moins qu'on ait un écart de conduite flagrant ou qu'on ait besoin d'aide, ils sont bien disponibles et à notre écoute. » (A2)*

*« Nous avons une pression pour la GAR (Gestion axée sur les résultats), cependant on ne le sent pas comme une pression. Ils identifient les lieux problématiques, et ils laissent les directions et les enseignants trouver les solutions. » (A1)*

*« Ici il n'y a pas de protocole, il y a une hiérarchie, mais il n'y a pas de protocole rigide, c'est très fluide, l'expression anglaise est « gossip gossip », au niveau des interactions, des échanges » (A3)*

Ces propos émis par des acteurs de la commission scolaire anglophone démontrent bien le peu de contrôle direct exercé par les instances supérieures sur les cadres intermédiaires. De plus, ce comportement est déclaré issu de la culture sociétale anglophone. C'est comme ça parce qu'ils sont anglophones. Poursuivons notre analyse en rapportant les propos émis au regard d'un second attribut conféré à la culture organisationnelle par certains des cadres interviewés : le respect.

### B. Le respect

La majorité des cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone ont mentionné le respect dans leurs interactions au travail. Et souvent, celle-ci est énumérée en comparaison aux relations avec les individus du milieu francophone, tant chez les pairs, les élèves et les autres partenaires. Souvent, comme nous le verrons tout au long de cette analyse, les anglophones se définissent culturellement en comparaison avec le milieu francophone. Comme s'ils prenaient conscience de leur identité culturelle par leurs interactions avec les acteurs scolaires francophones, tant à l'interne qu'à l'externe. Nous avons mentionné cette situation dans notre problématique : « La conscience ethnique ne naît qu'au contact d'autres groupes » (Goncalves, 1986, p.48).

Les cadres interviewés mentionnent le respect des pairs anglophones, et ceci est exprimé, encore une fois, en comparaison avec le milieu francophone. Deux cadres, de la commission scolaire anglophone, rapportent ce qu'ils ressentaient en début de carrière, alors qu'ils étaient suppléants dans diverses écoles tant en milieu francophone qu'en milieu



anglophone. La seconde citation, démontre que cette valeur est attribuée, avant tout, à la communauté anglophone:

*« Le respect, des collègues comme suppléant. Pour moi, la première étape c'était d'être suppléant. Comment j'étais traité du côté francophone, comment j'étais traité du côté anglophone, c'étaient deux mondes différents. Ce n'était pas le même niveau de respect, Je n'étais pas un enseignant en tant que tel du côté francophone. Du côté anglophone il y avait déjà de la sympathie, on sait que ce n'est pas facile. Je ne dis pas que c'est toujours comme ça, mais du côté anglophone je me sentais plus apprécié. » (A5)*

*« Les anglophones, nous sommes accueillants. Quand j'allais dans une école francophone déposé mon CV, on ne pouvait pas rencontrer la direction. On ressentait : « Mets ton papier là, tu nous déranges » ». (A2)*

D'autres cadres mentionnent le respect dans la relation enseignant-direction. De nouveau, une comparaison se fait entre les communautés. On rapporte un moins grand respect des enseignants issus de la communauté francophone. Ainsi, un interviewé rapporte que la perception de respect est plus grande en milieu majoritaire anglophone, qu'en milieu minoritaire anglophone. C'est-à-dire que le pourcentage d'enseignants anglophones est une variable du niveau de respect ressenti par la direction. Le nombre d'enseignants issus de la communauté francophone travaillant dans une unité administrative influencerait à la baisse le niveau de respect enseignants-direction :

*« Un professeur francophone avec qui je discutais, m'a demandé ce que je faisais, et quand je lui ai dit que j'étais directrice, il m'a dit : "tu as changé de bord". Cela m'a fâchée. » (A6)*

*« Là-bas [milieu majoritaire anglophone], il y avait le double de respect enseignant direction. (...). "Il sait ce qu'il fait, c'est notre directeur adjoint, bravo". Il y a une reconnaissance immédiate. À la fin de leur carrière, comme les nouveaux, c'est monsieur. » (A5)*

Deux autres interviewés anglophones s'expriment sur les relations respectueuses et collaboratrices, cette fois entre les cadres des services et les cadres des écoles.

*« De la commission scolaire envers les directions je sens beaucoup de respect, on comprend notre travail et le temps qu'on met. Alors ils font attention, ils ont une idée assez réaliste de ce qu'on fait alors ils ne veulent pas en mettre plus. Et je fais de même avec mes enseignants ». (A2)*

*« Donc la culture est ouverte, elle n'est pas rigide. Ce n'est pas cloisonné, et il y a beaucoup d'occasions pour le travail ensemble ». (A3)*

Pour bien démontrer que cet attribut est propre à la société anglophone, un cadre exprime sa perception du travail avec l'ensemble des commissions scolaires anglophones du Québec. Ses propos comparent les rencontres provinciales de représentants de commissions scolaires anglophones et les rencontres régionales regroupant les commissions scolaires francophones d'une région administrative :

*« La Table anglo [neuf commissions scolaires] est toujours dans l'esprit d'un consortium. On travaille en gang et quand on fait pour un, on fait pour tous. Le travail est fait pour le bénéfice de l'ensemble des commissions scolaires. Les Tables franco [regroupement des commissions scolaires francophones et anglophones d'une région administrative], c'est du tirage de couverture, c'est très différent. Et s'il y a des partenariats ça devient rapidement politique, ça devient rapidement des chasses gardées. (A3)*

Les cadres anglophones s'expriment également sur le respect des élèves envers le personnel de l'école. En fait, on s'exprime surtout sur le manque de respect des élèves francophones. Le respect semble être une valeur fondamentale, naturelle. Alors, ils identifient cette valeur parce qu'ils sont confrontés à des comportements qui touchent leur système de valeurs. La dernière citation est très parlante à cet effet, car elle a été recueillie auprès d'un cadre travaillant dans une école où coexistent des élèves de deux commissions scolaires différentes au plan linguistique.

*« Les jeunes anglais, de n'importe quelle région (urbaine ou rurale), il y a une culture de respect qui est beaucoup plus présente que dans les écoles francophones. » (A4)*

*« Le langage des élèves francophones est moins respectueux que ce que j'avais connu en milieu anglophone. Je dois les reprendre. Ils peuvent être fâchés, mais ils ne doivent pas sacrer. »(A1)*

*« [Coexistence de deux écoles, une francophone et une anglophone] Mais nos surveillants quand ils ont à parler à des élèves francophones, ils sont très irrespectueux envers notre personnel. C'est sûr qu'on a des exceptions mais en règle générale on n'a pas ça. Ce n'est jamais rapporté du côté francophone, comme quoi un de nos élèves a manqué de respect, mais moi je vais souvent l'autre côté ». (A6)*

Nous terminons cette section sur le respect, comme attribut de la communauté anglophone, par celui des parents envers le personnel de l'école. Nous remarquons que la communauté anglophone est composée de différentes ethnies utilisant l'anglais comme langue de communication.

*« Ici [milieu majoritaire francophone], le parent est roi et maître parce que c'est un parent francophone. Ici les enseignants à la longue ont pris le côté francophone, ils vivent avec, ils se sont faits critiquer beaucoup. Là-bas [milieu majoritaire anglophone], ils ne se font jamais critiquer, les enseignants sont vus comme des dieux et les parents supportent l'enseignant. Ici, ils sont calmes avec moi, là-bas avec les parents c'était encore plus calme, plus serein. Avec moi ils sont calmes, mais avec les parents ils sont tendus, ils ne comprennent pas les parents ». (A5)*

*« Ainsi une école dans un quartier italien, et une école majoritairement francophone, ont des cultures différentes : [les parents] implication dans la réussite, respect du personnel, etc. ». (A1)*

*« Le côté parent francophone est anglophone est différent. Le respect, le côté soutien, la culture change avec les familles, beaucoup plus qu'avec l'environnement ». (A4)*

*«[Les parents anglophones] Il y a une reconnaissance de l'éducation, une validation que c'est important l'éducation, il y a beaucoup de respect ». (A6)*

Il est important de mentionner que ce sont des perceptions. Les acteurs de la commission scolaire anglophone s'expriment selon la perception qu'ils ont du milieu francophone, en tant qu'acteurs minoritaires d'une société majoritairement francophone. Ils vivent une très forte décroissance de clientèle, surtout en milieu rural, ils sont souvent en situation de survie. Leur clientèle anglophone provient souvent de milieux sociaux et économiques éloignés et différents du milieu environnant immédiat d'où provient la clientèle francophone.

Le troisième attribut, mentionné comme appartenant à la société anglophone, est l'entraide. Regardons ce qu'ont mentionné les cadres intermédiaires.

### C. L'entraide

Les cadres intermédiaires, de la commission scolaire anglophone, mentionnent tous l'entraide et la collaboration comme des comportements associés à la société anglophone. Ici encore, c'est parfois en comparaison avec les interactions au travail en milieu francophone. Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone mentionnent quelque fois l'entraide et la collaboration, mais ces comportements se situent à l'intérieur de leur réseau personnel d'amis ou de cohortes de formation universitaire. Dans ces derniers cas, on fait allusion à des échanges verbaux entre cadres de même niveau de gestion, tandis que du côté anglophone on exprime des artefacts comportementaux, c'est-à-dire des agissements visibles dans leurs interactions quotidiennes entre acteurs pas nécessairement d'une même catégorie de gestionnaires. Ainsi, la majorité des propos exprimés réfèrent à la collaboration entre la partie patronale et la partie syndicale. Encore une fois, ceci est exprimé en comparaison avec le milieu francophone. Cette collaboration est confirmée notamment par une consultation des

sites internet des syndicats impliqués, tant provincialement que régionalement. Les sites anglophones proposent sur l'onglet pédagogie des outils et des formations favorisant la collaboration, tandis que les sites francophones exposent les objets de conflits et les pertes ou les gains réalisés selon les dossiers (voir site de l'APEQ et de la FAE, leur traitement respectif du dossier pédagogie).

Un premier cadre intermédiaire de la commission scolaire anglophone mentionne la collaboration entre les cadres des unités administratives et les cadres des écoles. Cette entraide est démontrée par un soutien des uns envers les autres. De plus, le cadre utilise le terme partenaire, pour désigner leur relation.

*« Les directeurs des services sont des partenaires en service. Je sens qu'ils sont en support aux directions d'école ». (A1)*

D'autres cadres mentionnent les relations avec les syndicats. On ne nie pas l'existence de conflits, cependant on insiste sur la collaboration dans la recherche de solutions. On insiste sur la différence entre commission scolaire francophone et commission scolaire anglophone. Cette distinction est révélée lors des échanges verbaux dans les rencontres régionales, mais également par une expérience professionnelle antérieure dans une commission scolaire francophone.

*« Ce n'est pas parfait dans l'école, mais il y a moins de confrontation. On se sent à l'aise, on est moins tendu, on n'a pas toujours la main sur l'entente syndicale, ce n'est pas comme ça, ce n'est pas la même philosophie, ce n'est pas égoïste. Moi ce que j'ai vécu jusqu'à date, le côté anglophone c'est plus, c'est vraiment la mentalité tout le monde essaie d'aider tout le monde, on n'essaie pas de prendre avantage ». (A5)*

*« Le syndicat est très ouvert, ils viennent aux rencontres. On est chacun de notre côté mais on travaille ensemble, c'est positif. Les directions sont là pour les profs, c'est plus convivial. La commission francophone était surprise de voir qu'on pouvait travailler avec nos syndicats pour trouver des solutions ». (A7)*

*« Moi je n'hésite pas à prendre le téléphone et d'appeler le président du syndicat, j'ai une réponse plus rapide que si j'appelais la commission scolaire. J'ai une bonne relation avec ces gens-là [syndicat], je suis sur un comité et j'ai des contacts avec eux. Au niveau de la commission scolaire j'ai l'impression qu'ils travaillent assez bien ensemble ». (A2)*

*« Du côté anglophone on va plutôt chercher à travailler en collaboration, comment on peut améliorer les conditions de travail. C'est sûr il y en a des éléments de conflit, il y en aura toujours c'est dans la nature humaine, mais ce n'est pas endémique, ce n'est pas une culture de contestation. Au contraire, quand il y a une situation problématique, le syndicat va travailler étroitement avec la commission scolaire, les ressources humaines, pour trouver une solution ». (A3)*

Donc l'entraide, entre les cadres des écoles et les cadres des services, entre la direction et les enseignants, mais surtout entre la partie patronale et les parties syndicales. Nous verrons, plus loin, que les acteurs de la commission scolaire francophone s'expriment différemment. Par exemple, nous avons cité précédemment un acteur de la commission scolaire francophone, qui lors de la discussion sur les motivations à participer à cette étude, affirmait l'existence d'un fossé culturel entre les écoles et les services administratifs et un autre, lors de l'analyse des définitions du concept de culture, mentionnait péjorativement le rôle du syndicat en milieu scolaire secondaire.

Poursuivons en présentant un quatrième attribut de la société anglophone, mentionné comme intégré à la culture organisationnelle de la commission scolaire anglophone, soit l'appartenance communautaire.

#### D. L'appartenance communautaire

L'appartenance communautaire est mentionnée par la très grande majorité des cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone. Un cadre intermédiaire de la commission scolaire francophone, ayant travaillé en milieu anglophone, partage également cet avis. Il mentionne que le rapprochement école-communauté est souhaité en milieu

francophone et différents avis et documents émis par le CSE, le MELS et les déclarations de mission des commissions scolaires francophones en font foi. Cependant, ceci ne semble pas s'être concrétisé en milieu francophone, car aucun cadre interviewé en a parlé ou démontré de façon aussi concrète que l'ensemble des cadres anglophones.

Selon Mucchielli (1980), l'appartenance est de percevoir le groupe dans lequel on se trouve et de se percevoir soi-même de ce groupe. De plus elle implique :

une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font partie, leur considération sympathique. (p.99)

Voyons comment les cadres de la commission scolaires anglophone expriment leur appartenance communautaire. Donc, un premier cadre identifie l'appartenance communautaire à la culture anglophone. Cette appartenance communautaire est partout dans la commission scolaire, tant dans les écoles que dans les unités administratives.

*« La culture anglophone se manifeste par son côté communautaire. L'école communautaire c'est dans la culture anglophone. La communauté au sens large se retrouve dans l'école. Dans la culture francophone on sent moins le sentiment d'appartenance, l'attachement ou l'ancrage dans la communauté. Il est mentionné que l'on doit travailler avec la communauté mais on ne le sent pas comme préoccupation. Dans la culture anglophone c'est tangible. Il en est de même au niveau de la commission scolaire. L'école est ancrée dans la communauté, dans l'histoire, avec les traditions rattachées au parcours scolaire ». (F3)*

Un autre cadre insiste sur l'appartenance des enseignants à la communauté. Il affirme même que cette identification à la communauté est plus forte que l'identification à la commission scolaire. Cette direction d'école a travaillé dans plusieurs secteurs différents de sa commission scolaire.

*« Beaucoup de liens avec la communauté, ils [les enseignants] vivent dans la communauté. L'identification c'est plus avec la communauté où ils sont situés qu'avec la commission scolaire ». (A6)*

Pour un autre cadre l'appartenance communautaire est vraiment issue de la société anglophone. Les francophones qui fréquentent les écoles de la commission scolaire anglophone semblent moins impliqués. Les anglophones représentent une minorité, ils représentent 20% des élèves, mais ils influencent la majorité :

*« Le groupe anglophone, le 20% est très communautaire. C'est eux qui tirent. C'est mon groupe qui va à l'église à côté. (...) Mais le 20% va à l'église, ils ont un Sunday school, je sais qu'ils vont là. Ce groupe-là, 70 étudiants sur 300, tire le reste ». (A5)*

Le cadre précédent mentionnait une même implication de la communauté anglophone dans l'école et aux activités religieuses le dimanche. Un autre cadre mentionne également des liens entre l'école et l'église. Les écoles ne sont plus confessionnelles depuis 1998, cependant les liens communautaires entre ces deux institutions persistent et semblent être perçus comme positifs :

*« [Culture de l'école] Je la décrirais plus dans un contexte communautaire parce que la façon donc les choses fonctionnent, la façon dont c'est organisée, prévue, il y a beaucoup d'inputs qui vient des parents et même de l'église, les gens de la communauté sont impliqués dans ce qui se passe à l'école ». (A2)*

Pour ces cadres anglophones, l'école appartient à la communauté. Et cette communauté est dans l'école. Elle est présente par le personnel, les élèves et les partenaires éducatifs qui appartiennent à cette communauté. Ils se sentent appartenir à ce groupe. Ils habitent cette communauté et sont en interaction avec les autres acteurs sociaux. Ils partagent les mêmes traditions, le même engagement éducatif et même religieux. En milieu



francophone, on a parfois valorisé le modèle américain de l'école communautaire (Cauchy, 2005) par la présence d'organismes communautaires occupant des locaux à l'intérieur de l'école et qui offraient des services aux élèves de cette école. Ceci n'est en rien comparable à l'appartenance communautaire exprimée par les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone.

Nous terminerons cette section, en présentant la cinquième valeur mentionnée par les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone : l'attachement aux traditions.

#### E. L'attachement aux traditions

Dernier thème traité dans cette catégorie : l'attachement aux traditions. Ce que nous avons perçu ce n'était pas seulement le fait de perpétuer une tradition, par exemple la tenue d'une soirée de graduation pour les élèves finissants du secondaire, mais de perpétuer des valeurs appartenant à la communauté anglophone: le soutien des partenaires, parents, églises, organismes socio-économiques et la valorisation de l'appartenance à la communauté anglophone. Cet attachement aux traditions est peut-être un comportement de survie des anglophones en milieu francophone. Car, comme le suggère Morin (2011), la disparition de traditions tend à homogénéiser les cultures.

*« C'est la philosophie, mais aussi la tradition qu'on sait, qu'on vit, qu'on entend parler. Oui, c'est la tradition, la philosophie ça change tellement c'est journalier, la tradition d'où ça vient ». (A5)*

*« Des choses qui sont très précieuses au sein des organisations, des communautés, des personnes. Un exemple les traditions, pourquoi c'est important pour une école une tradition, pour une communauté les traditions, les gens tiennent à leurs traditions. Ici, ce sont des gens qui sont ici depuis très longtemps, il y a quelque chose d'admirable quand tu vois que les traditions sont maintenues. C'est les parents, la communauté qui ne veut pas changer, parce que la graduation en juin c'est un événement, pas juste pour les parents et les élèves. Parce que c'est un très grand territoire, les gens de la communauté, les*

*gens de la Légion Royale Canadienne, les gens qui viennent donner des prix, pour eux c'est très important ». (A6)*

Enfin un cadre ayant travaillé de nombreuses années en milieu anglophone et œuvrant maintenant en milieu francophone affirme :

*« Dans la culture francophone on sent moins l'appartenance et les traditions par rapport à la commission scolaire ». (F3)*

Dans la présente section, nous avons beaucoup donné la parole aux cadres anglophones. De plus, ceux-ci se sont exprimés, très souvent, en se comparant à la culture francophone. Nous réitérons que cette distinction provient en grande partie de la lecture que chacun des groupes linguistiques fait de la culture de leur organisation. Les francophones, comme nous le verrons, ont décrit leur culture organisationnelle en fonction d'une structure, tandis que les anglophones ont insisté sur les valeurs et les comportements.

Nous poursuivons en présentant les propos émis en fonction d'un second facteur influençant grandement dans la construction d'une culture organisationnelle, le milieu environnant. Le milieu environnant réfère aux caractéristiques sociales et économiques de la population desservie par l'établissement scolaire lui-même.

#### **4.3.2 L'influence du milieu environnant**

Le milieu environnant, est le milieu immédiat dans lequel est implantée la commission scolaire ou l'unité administrative qu'est l'école. Ce sont donc les populations qui habitent le territoire desservi par l'organisation, leurs caractéristiques linguistiques, leurs caractéristiques socio-économiques, leur mode de vie, etc. Nous analysons dans les propos des cadres intermédiaires les influences que ces caractéristiques peuvent avoir sur la culture organisationnelle.

L'influence du milieu environnant est mentionnée par la très grande majorité des cadres intermédiaires des deux commissions scolaires. Ici, que l'on soit dans une commission scolaire francophone ou anglophone, on reconnaît que le milieu environnant a une influence sur la culture de l'école. Premièrement, pour plusieurs cadres scolaires de la commission scolaire anglophone c'est la perte ou du moins une diminution de l'influence des valeurs sociétales anglophones. Plusieurs écoles anglophones sont fréquentées à plus de 80% par des clientèles francophones, avec la perception d'un effet négatif significatif sur les valeurs mentionnées dans la section précédente, notamment le niveau de respect, l'esprit communautaire et le maintien des traditions. Les parents des élèves francophones, fréquentant les écoles anglophones, sont perçus comme valorisant moins le système éducatif et moins respectueux envers le personnel scolaire. Ils sont également moins impliqués dans les instances politiques comme les conseils d'établissement, même si leurs enfants constituent parfois plus de 80% de la clientèle scolaire. Également, ils valorisent moins la continuité des traditions. Les élèves francophones en milieu anglophone sont perçus également comme moins respectueux envers le personnel scolaire.

Cette première affirmation d'un cadre intermédiaire établit bien le lien entre ce que nous avons analysé dans la section précédente, l'influence de la société d'appartenance et le lieu social que nous analysons actuellement :

*« La culture de l'école est influencée par le milieu social dans laquelle elle est implantée. Ainsi une école dans un quartier italien et une école majoritairement francophone ont des cultures différentes : implication dans la réussite, respect du personnel, etc. ». (A1)*

Dans la section précédente on opposait anglophones et francophones avec peu de distinction entre les différents groupes ethniques qui composent cette société anglophone. En effet, la communauté anglophone peut être composée selon les milieux de québécois d'origine grecque, italienne ou de plusieurs autres provenances. On semblait reconnaître à

tous, sans distinction, les mêmes valeurs de respect, de confiance, d'implication. Ici, on propose des nuances :

*« Oui, c'est sûr, à Laval 90% de nos élèves étaient de culture grecque et c'est très différent, culture différente, parents différents, élèves différents, communauté différente, façons de faire avec la communauté très différentes. C'était complètement différent ». (A3)*

Les valeurs et les comportements, bien qu'influencés par une appartenance linguistique, sont modulés par le milieu social dans lequel est implantée l'école : l'appartenance communautaire peut être amoindrie, l'implication des parents est moins grande. Nous avons vu précédemment que certaines écoles anglophones sont fréquentées à près de 80% par des francophones. Ces francophones et leurs parents ne démontrent pas les mêmes comportements culturels. En fait, les cadres des écoles veulent perpétuer la culture anglophone, ils déplorent l'influence francophone qui semble se caractériser par moins de respect, moins d'implication communautaire, la perte des traditions, etc.

*« C'est vraiment différent, la mentalité est différente. Ici notre clientèle est à 80% francophone. À Laval c'est pur anglais. Ici la communauté est francophone, la mentalité est francophone, les parents sont francophones, la mentalité est québécoise pure laine. C'est une difficulté de notre école, eux ont un peu moins l'esprit de la communauté ». (A5)*

*« Tous les parents veulent la réussite de leur enfant, cependant les francophones s'impliquent moins dans la vie de l'école. Exemple, si une enseignante convoque 10 parents pour une rencontre sur les difficultés de leur enfant, 6 parents francophones répondront à la demande tandis que 9 parents anglophones répondront. (...) Et des 6 élèves francophones, 3 élèves n'ont pas gradué. Les parents ne poussent pas vers la réussite, comme école on ne peut faire plus. Pourtant, on fait plus, on cherche avec le personnel des façons de motiver l'élève à poursuivre ses études, ici dans l'école, mais il n'y a pas plus de support de la maison ». (A1)*

Pour démontrer l'influence de l'environnement, on oppose également les écoles urbaines et les écoles rurales, tant aux niveaux des préoccupations, que la superficie du territoire à couvrir :

*« Les cultures sont différentes dû à la région. Nos écoles sont éloignées l'une de l'autre, et la culture dans le nord est différente de la culture en milieu urbain. Dans le nord, les milieux sont petits, la culture (anglosaxone) est plus forte, ils sont isolés et ils sont insulaires aussi ».*(A7)

*« La grosse différence que je trouve, c'est la différence dans la clientèle. On peut travailler 7 ans dans la même place et quand on change de place c'est un monde différent. Ce sont des fermiers, ce sont des petites familles, c'est pauvre et ça couvre un territoire immense ».* (A4)

*« C'est une culture de village, les gens habitent souvent ce village-là, les gens se tiennent, eux autres ils ont le temps de travailler en dehors de l'école pour un dossier qui leur tient à cœur. Cela a été extrêmement difficile. J'ai trouvé cela plus difficile à gérer qu'une école comme ici ».* (F6)

*« On est dans un milieu rural donc des incidences bien claires dans le quotidien. Il y a des jeunes qui ne viendront pas à l'école certains jours parce qu'on a besoin d'eux autres sur la ferme, carrément. Ce n'est pas fréquent, mais c'est encore présent en 2012. C'est un milieu rural un peu fermé, un peu fermé par rapport à d'autres communautés environnantes ».* (F9)

*« Notre commission scolaire a tellement un grand territoire, que venir chercher la culture de toutes nos écoles c'est impossible. On ne peut pas être tous pareils. Ce qui marche dans une région, ça marche pas dans une autre région ».* (A4)

On remarque également des différences reliées au niveau socio-économique des populations desservies. Mentionnons que le MELS calcule annuellement un indice de défavorisation pour les écoles du Québec à l'aide de deux variables : l'indice de milieu socio-économique et l'indice du seuil de faible revenu. L'indice de milieu socio-économique est constitué de la proportion de familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de

référence. L'indice du seuil de faible revenu correspond à la proportion de familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Ainsi, les écoles sont classées sur une échelle de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé :

*« On est dans le 6 et dans le 7. Ça peut avoir un impact, une incidence c'est clair, sur le milieu scolaire. »(F9)*

*« Donc, je sentais par contre la force du milieu, c'était l'acceptation de travailler dans un milieu défavorisé et le respect des enfants et de sentir qu'on peut faire une différence plus grande que dans peut-être un autre milieu ». (F5)*

Une école secondaire régionale pourrait moins ressentir l'impact de la provenance d'une partie de sa clientèle :

*« Au secondaire, compte tenu de la grosseur de l'école on ne peut pas faire de parallèle, dans le sens où c'est beaucoup plus large, on touche à plusieurs municipalités, qui nous envoient des jeunes. C'est diffus, ça te donne une couleur plus neutre comme clientèle globale». (F9)*

En terminant cette section, mentionnons que selon certains cadres intermédiaires, le milieu environnant apporte également de nouvelles orientations, des comportements différents. Ainsi, la décroissance des communautés anglophones et la disparition des organismes offrant des services en anglais ont suscité, de la part des parents, la demande d'un enseignement bilingue. De plus, le personnel doit communiquer en français avec les partenaires unilingues francophones :

*« Au niveau municipal, également, on essaie de faire des rapprochements entre l'école et les organismes. Il y a donc une certaine influence entre ce qui se passe dans la communauté dans l'école, même j'irais plus loin que ça, il y a quelques années ici on enseignait majoritairement en anglais et quand on a vu que notre nombre d'élèves diminuait, on s'est rendu compte que dans la communauté on voulait plus de français si on était pour envoyer nos enfants ici. Donc, un moment*

*donné, il y a quelqu'un qui a augmenté le nombre d'heures de français et maintenant c'est presque 50/50. Donc on peut dire qu'on a presque un enseignement bilingue ». (A2)*

*« Ici ce n'est pas l'école [nom de l'école en anglais] c'est l'école secondaire [nom de l'école en français], on est 90% francophone. Mes services sociaux sont en français, je n'ai pas de services en anglais ». (A4)*

Selon les cadres intermédiaires, le milieu environnant, par le pourcentage d'anglophones, a une très grande influence sur la culture de l'école. Le pourcentage d'anglophones joue un rôle très important pour distinguer une école d'une autre école, tant par ses services que dans les relations entre le personnel de l'école et sa clientèle ou ses partenaires. Poursuivons avec une autre source d'influence, le passé de l'unité administrative.

#### **4.3.3 Le passé de l'unité administrative**

Le passé de l'unité administrative c'est son histoire, les faits ou les personnes qui ont marqué son développement. Ces faits ou ces personnes ont quelquefois laissé une empreinte si forte qu'elle influence encore la culture actuelle.

Comme le mentionne un cadre intermédiaire en parlant de la construction d'une culture organisationnelle « lorsqu'on démarre une école neuve, on part avec des petits bouts de tout le monde » (F6). Cependant, lorsque nous participons à la culture d'une organisation qui existe depuis quelques années, nous partons avec des petits bouts de ce que nos prédécesseurs ont apportés. Ainsi, dans certains cas on doit s'approprier une culture unitaire existante qui est bien ancrée :

*« Il y a déjà une culture quand tu arrives dans une école. Surtout une école qui a vingt ans et dont le personnel est stable. Comme ici la culture est ancrée ». (F3)*

*« Oui, mais je n'avais pas de mérite nécessairement, tous les gestionnaires qui avaient été là avant moi avaient fait ça ». (F1)*

Parfois cette culture unitaire n'est pas présente, on sent le besoin de la construire. Comme nous le verrons plus loin, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de culture organisationnelle; l'approche multi-perspective nous éclairera sur ce sujet. Cependant, les propos des deux cadres suivants nous informent de leur perception de l'absence d'une culture unifiée :

*« Quand je suis arrivé ici, c'était un milieu qui était un peu fragilisé. La direction l'année précédente avait été malade et absente très longtemps. Il y a eu plusieurs directions qui sont venues remplacer, puis il y avait une direction adjointe avec laquelle ça ne fonctionnait pas à l'école, la réalité des deux pavillons ». (F5)*

*« Cette équipe-là avait eu six directeurs en cinq ans auparavant. On ne se casse pas la tête pourquoi il n'y avait pas de culture de gestion là ». (F8)*

Les petits bouts de culture hérités du passé semblent toucher la structure de l'organisation. Ces commentaires sont issus uniquement des cadres de la commission scolaire francophone qui témoignent de leur culture organisationnelle en termes de structure. Les cadres intermédiaires anglophones ont peu fait allusion à la structure. Nous avons vu précédemment que pour eux la culture est composée surtout de valeurs et de comportements et que ces valeurs portent le poids du passé par leur appartenance à une communauté linguistique et par les traditions.

#### **4.3.4 L'influence du personnel qui y travaille**

Jusqu'ici nous avons vu que les cadres intermédiaires participent à la construction de la culture organisationnelle en y transportant leur propre bagage culturel, en interagissant avec l'environnement et les acteurs de cet environnement et en tenant compte du passé de l'organisation. Les cadres intermédiaires accordent une grande importance aux acteurs mêmes de l'organisation qui participent à la construction d'une culture. Nous avons divisé



cette sous-catégorie en trois thèmes : (A) Influence et résistance; (B) Une même direction, deux cultures; (C) La nature des relations syndicales.

#### A. Influence et résistance

Il y a, en premier lieu, l'influence des cadres sur les subalternes. Un changement de direction peut modifier les attentes envers les subalternes ou, du moins, la perception qu'ont ces subalternes des attentes de la direction. Une première influence mentionnée par des cadres intermédiaires provient du sommet stratégique. Une nouvelle direction générale apporte des changements de gestion. Ainsi, si des cadres de la commission scolaire anglophone mentionnaient précédemment le haut niveau de confiance de leur direction générale et le peu d'encadrement qu'elle exerçait, un changement de personne peut entraîner un resserrement de cet encadrement :

*« Ça beaucoup changé Elle dégageait ça. On va rassurer les parents. Je lui ai fait confiance, elle n'en a pas juste parlé, elle l'a démontré. Puis là la nouvelle directrice générale elle a décidé de prendre la tête du train et elle nous tire, elle veut montrer... on a des consignes claires, c'est la pédagogie, la pédagogie, la pédagogie. Elle veut nous recentrer, elle ne veut plus qu'on regarde par en arrière, on va regarder par là-bas et c'est la pédagogie ». (A5)*

Selon un cadre intermédiaire de la commission scolaire francophone, l'arrivée d'une nouvelle direction générale peut introduire de nouveaux comportements dans l'ensemble de l'organisation.

*« Je dirais que lorsqu'on a fait le changement de direction générale le côté très humaniste est entré dans l'organisation ». (F1)*

Si une nouvelle direction générale peut influencer la culture d'une organisation, une direction d'école peut à son tour influencer la culture de son unité administrative :

*« Cependant en tant que directeur tu veux y mettre ta couleur qui est le résultat de tes valeurs, de ton expérience. On veut créer notre propre identité. Emmener l'école à refléter ce qu'on pense qui est préférable. Ma couleur c'est la rigueur et le respect ». (F3)*

Cependant, il semblerait que ce n'est pas nécessairement parce que le cadre supérieur exprime de nouvelles attentes ou donne de nouvelles orientations qu'elles seront suivies :

*« Mes collègues anglophones de mon groupe d'âge, parce qu'ils ont commencé en même temps que moi, ils sont rendus comme moi, ils sont capables de voir qu'il y a beaucoup de partage, beaucoup de discussions, et ils laissent passer, ils vont dire " On laisse passer la tempête". On sait que ça va être ça, et l'année prochaine ils vont oublier ». (A5)*

*« Oui et il y a un mouvement de direction aux deux ans. Les enseignants restent et les directions passent. Alors eux autres ils savent. Tu as de la crédibilité, ils ont besoin de toi, mais ils savent très bien qu'ils sont capables de s'organiser tout seul ». (F6)*

*« J'ai remarqué que les directions d'écoles allaient aux réunions à la commission scolaire mais quand ils arrivaient dans leur école tout le monde faisait pas mal à sa tête, ils organisaient ça à leur façon ». (F8)*

Nous avons mentionné précédemment le passé de l'organisation comme une influence de la culture organisationnelle. Le passé de l'organisation c'est l'influence des personnes qui y ont travaillé, mais c'est aussi le personnel qui y travaille depuis plusieurs décennies. Les membres qui travaillent depuis longtemps peuvent vouloir perpétuer une culture, malgré la volonté des dirigeants de vouloir la changer.

*« La stabilité du personnel dans un premier temps est l'exemple le plus probant. Les gens qui sont ici, le sont depuis longtemps. L'enseignante qui avait le moins d'ancienneté jusqu'à tout récemment, avait onze ans d'ancienneté. L'équipe qui est en place, les directions qui ont passé au fil des années aussi ». (F3)*

*« Quand je suis arrivé l'année dernière c'était hyper fermée en tant que clientèle enseignante. Ce n'est pas une grosse école, on parle de dix douze enseignants, il y en avait peut-être quatre ou cinq qui étaient du village, et qui étaient ici à l'école depuis longtemps ». (F9)*

*« Il y a des individus aussi, les individus des fois peuvent faire de grosses différences. Il y avait la secrétaire l'autre côté qui était assez âgée, j'ai rarement vu quelqu'un qui est aussi résistante au changement ». (F5)*

Le contraire semble également une source d'influence. Si certains employés cumulant une longue ancienneté influencent la culture organisationnelle, une nouvelle équipe de jeunes personnels peut également donner une autre empreinte:

*« Donc, je n'ai plus personne pratiquement du village. La masse, la majorité venant de l'extérieur, et la majorité étant autour de la trentaine, 28-32 ans la moyenne d'âge des nouveaux enseignants que je suis allé chercher. Ça se passe autrement actuellement, c'est un gros changement. Je pense que ça va s'ouvrir un peu ». (F9)*

Certains cadres intermédiaires semblent croire que le sexe des membres peut avoir une influence sur la culture organisationnelle. Ainsi, selon certains cadres, un gestionnaire masculin influence différemment qu'une gestionnaire féminine. On attribue au genre du cadre certains comportements culturels. De même, la composition de l'équipe de travail, selon qu'elle soit majoritairement masculine ou féminine, teinte la culture d'une unité administrative :

*« Les directeurs de mon groupe d'âge le reconnaissent, ce n'est pas parce que ce sont des hommes ou des femmes mais la majorité ce sont des femmes. Ce n'est plus comme avant, elles sont plus agressives, les nouvelles en tout cas, elles veulent prouver quelque chose ». (A5)*

*« Je suis arrivé là au service, elles étaient autour de vingt-cinq, seulement des femmes. Donc un gars qui arrive là aussi ça a une teinte particulière. Je pense que c'était aidant pour moi quelque part, d'entendre un homme parler, et de travailler avec un gars, c'est différent que quand t'es juste avec des femmes. C'est juste des femmes (...), la culture est teintée de ça, malheureusement, de sexe ». (F9)*

Le personnel d'une organisation participe activement à la construction de la culture d'une organisation. Il y participe par ses actions quotidiennes et par les significations qu'il attribue aux actions des autres membres de l'organisation. Le thème suivant, nous démontre par des exemples pertinents ces interactions qui construisent des cultures différentes.

### B. Une même direction, deux cultures

Terminons cette section en mentionnant qu'une direction peut influencer la culture organisationnelle de son unité administrative. Cependant, si elle gère deux bâtiments, ou deux groupes distincts, elle risque de se retrouver avec des cultures également distinctes. Ainsi, c'est reconnaître qu'une culture ne peut être construite que par le cadre supérieur de l'unité administrative, tous les acteurs de l'unité participent à cette culture :

*« Une mentalité, le climat, c'est plus présent ici que dans l'autre pavillon. Il y a plusieurs facteurs, premièrement le bureau de la direction est ici, ça fait une grosse différence ». (F5)*

*« Qui, tout à fait. Moi je le respecte ça, je ne pousse pas outre mesure pour essayer de créer un tout avec ça. Je respecte le fait que les deux boîtes aient leur couleur. Là-bas, c'est une petite équipe. Quand il y a un projet ou une problématique à régler, rapidement je sens que l'équipe se mobilise pour faire face au projet ou à la problématique. Ici, on a besoin de solliciter plus, les gens sont plus dans leur petite affaire ». (F8)*

*« Avant tout, on est un enseignant de l'alternatif, on a une bulle et on ne souhaite pas vraiment s'intégrer, se préoccuper de ce qui se passe au niveau de l'école. Alors, il faut que par moment que je les ramène à cette réalité-là, on ne peut pas exclure cette équation là qu'on est dans une école qui est la polyvalente ». (F7)*

**Une même direction, deux cultures.** La présence ou non de cette direction dans un pavillon, le nombre d'employés ou encore la présence d'un groupe particulier, autant de

facteurs mentionnés par les cadres intermédiaires qui influencent la culture d'une unité administrative.

### C. La nature des relations syndicales

Nous avons vu dans le cadre conceptuel que Bédard (2009) identifie six facteurs externes qui jouent un rôle dans le développement et le caractère de l'organisation : la forme de propriété, l'intensité de la concurrence, le rythme de l'évolution technologique, la nature des relations syndicales, l'importance des capitaux et la réglementation publique. Les cadres intermédiaires ont mentionné, à plusieurs occasions, l'un de ces facteurs de contingence : la nature des relations syndicales. Ce facteur de contingence est plus fortement associé, de façon péjorative, aux écoles secondaires francophones :

*« Dans une culture d'une école secondaire tu as toutes les règles syndicales. Pas les règles syndicales mais le syndicat qui vient te teinter la game ». (F9)*

*« Ici, on arrive dans un environnement syndiqué, donc toutes sortes de contraintes, dans la gestion du changement, dans la gestion de nouveaux processus que tu veux mettre en place, toutes sortes de contraintes à respecter de nature relations de travail. Ça, ça été un choc de culture ». (F8)*

Selon un cadre intermédiaire francophone d'une école secondaire, une présence syndicale bien implantée signifie également un plus grand engagement des enseignants dans la vie de leur école. Ici un cadre intermédiaire de la commission scolaire francophone explique la différence d'engagement des enseignants de deux écoles secondaires; dans l'une il y a une forte implication syndicale, tandis que dans l'autre cette implication est plus faible :

*« Alors c'est sûr que ce que je sens ici, c'est un milieu qui est beaucoup plus réactif, c'est un milieu qui est beaucoup plus mobilisé en même temps, il y a des avantages et il y a des inconvénients, Tandis qu'à l'autre école secondaire c'était un milieu beaucoup plus sclérosé, c'était la passivité, c'était pour le personnel de l'école un enseignant dans sa classe, mais pas dans son école, tandis qu'ici on sent qu'il y a*

*quand même une préoccupation vive de ce qui se passe à l'extérieur de la classe, de la salle de cours. On est plus un enseignant dans l'école de façon générale». (F7)*

Un cadre de la commission scolaire anglophone explique la différence secondaire-primaire par une plus grande organisation du syndicat :

*« Je ne connais pas beaucoup le secondaire, je m'en tiens loin, je n'ai pas aimé ça quand j'étais enseignant. Je sais que c'est plus syndiqué. C'est plus tendu, c'est peut être un grand mot, c'est plus organisé, ici ce n'est pas organisé, ils ne sont pas là ». (A5)*

En milieu anglophone, au primaire, les relations patronales-syndicales sont cordiales et réalisées en partenariat :

*« Ici, le délégué syndical ne vient pas dans mon bureau, en 11 ans je n'ai jamais vu un enseignant, venir avec un délégué syndical, faire une demande. Ce n'est jamais arrivé. Nous autres, c'est à la bonne franquette. Le délégué syndical va donner des informations lors des rencontres du personnel, je vais lui donner une place et là elle va dire ce qu'elle a vécu, ce qu'elle a reçu comme information. Moi je reste là. La seule fois où je quitte, c'est en début d'année pour le vote. Le syndicat est au courant. S'ils ont quelque chose à parler entre eux, je ne me souviens pas qu'ils m'aient demandé de quitter ». (A5)*

*« Personnellement, je n'ai jamais eu problème avec le syndicat ou les enseignants ». (A4)*

Au primaire, dans la commission scolaire francophone, les relations patronales-syndicales sont décrites également comme plus cordiales qu'au secondaire. Cependant en situation de conflit le climat peut s'envenimer. Par les propos qui suivent, on sent que la collaboration patronale-syndicale est fragile. Si un problème apparaît, le réflexe des uns et des autres semble plus la confrontation que la collaboration.

*« Il y a quelqu'un qui s'est pointé comme déléguée en début d'année, une petite nouvelle fort sympathique, elle est venue s'asseoir après la rencontre, elle m'a*

*donné ses couleurs, je lui ai donné les miennes et ça va fonctionner correctement. Ça ne sera peut-être pas de même si le bordel éclate et que je vais enclencher sur quelqu'un avec des mesures ». (F9)*

Un cadre francophone, de la commission scolaire anglophone, explique sa perception de la différence entre les deux milieux linguistiques :

*« Du côté francophone, on est tous des carrés rouges, du côté anglophone on est des carrés verts. Les latins, les francos, on a notre petit côté latin, on est revendicateur, on est chialeux, on ne prend jamais rien comme acquis, ce n'est pas parce que la convention collective on l'a négociée ad nauseam que tout le monde a signée et qu'on a entérinée qu'on va la respecter, non on va continuer à se battre contre. Du côté anglophone, on va plutôt chercher à travailler en collaboration, comment on peut améliorer les conditions de travail. C'est sûr, il y en a des éléments de conflit, il y en aura toujours c'est dans la nature humaine, mais ce n'est pas endémique, ce n'est pas une culture de contestation, au contraire quand il y a une situation le syndicat va travailler étroitement avec la commission scolaire, les ressources humaines, pour trouver une solution ». (A3)*

Terminons ce thème sur les relations patronales-syndicales en citant deux cadres. Un premier cadre est à la direction d'une école anglophone et le second est à la direction d'un service de la commission scolaire francophone :

*« Au niveau de la commission scolaire, j'ai l'impression qu'ils travaillent assez bien ensemble. L'important c'est qu'on s'entende et qu'on ait une façon de procéder qui est conforme ». (A2)*

*« Le syndicat et le secondaire il y a toujours cette histoire-là on dirait qu'ils s'en font un plaisir de répéter ça les méchants de la commission scolaire ». (F1)*

Nous venons d'analyser sous trois thèmes différents l'influence du personnel sur la culture d'une organisation. Ce facteur est probablement le plus important dans la construction d'une culture. Nous l'avons présenté en égalité avec les autres facteurs

d'influence, car les cadres intermédiaires interviewés ne lui ont pas accordé une plus grande portée. Poursuivons notre analyse avec une cinquième catégorie, les médiations organisationnelles.

#### 4.3.5 L'influence de l'agencement des médiations organisationnelles

Nous appelons médiations organisationnelles l'ensemble des instruments de gestion plus ou moins complexes qui sont mobilisés dans la gestion des organisations et au service des objectifs du sommet stratégique. Ces médiations organisationnelles peuvent être le découpage des services, les procédures de communication interne, les normes administratives, etc. (Guigo, 1994). Ces médiations désirent uniformiser les pratiques de gestion au sein des diverses unités que sont les écoles et structurer la cohérence des actions entre les divers services administratifs. Donc, ces médiations organisationnelles influencent la culture de l'organisation et également celles des sous-cultures. Ainsi, des cadres intermédiaires se prononcent sur l'influence de ces médiations organisationnelles sur la culture de leur unité administrative :

*« Cependant la culture de l'école est également construite par les orientations et l'organisation des services de la commission scolaire. Les changements emmenés par la commission scolaire déboulent dans l'école. Ça bouscule la culture de l'école. Avant on avait une plus grande marge de manœuvre. Avant, même si des orientations venaient d'en haut, on avait une plus grande autonomie, la direction priorisait ses dossiers. Aujourd'hui, on n'a plus le choix, on est sous observation, il faut qu'on soit au pas, on va se le faire dire, c'est beaucoup plus directif, plus encadrant ». (F3)*

*« Là notre directrice générale a commencé à créer des Learning communities, et j'en suis sur une pour les devoirs à la maison. On réfléchit pour voir, pour émettre une politique. Ça fait une semaine, la directrice générale veut implanter ça et je suis complètement d'accord ». (A5)*

*« Je dois me préoccuper de gérer mon école et de surveiller comment les changements apportés par la commission scolaire se répercutent sur mon école ». (A1)*



Les médiations organisationnelles venant de la commission scolaire et qui peuvent influencer les sous-cultures des unités administratives ne sont pas toujours imposées, elles peuvent être sollicitées par des cadres intermédiaires. Certains cadres peuvent demander que certaines mesures particulières puissent s'appliquer dans leur unité administrative :

*« Cette année on est une école ciblée par la planification stratégique. Pour nous aider à atteindre les objectifs, il y a des écoles qui sont ciblées par la commission scolaire depuis quelques années. Moi j'ai demandé que notre école soit ciblée, il y a un noyau de résistance, il y a des choses qui n'avançaient pas aussi vite que je le souhaitais. On a été retenu comme école ciblée, là on applique un modèle qui a été éprouvé ailleurs dans d'autres écoles. Avec une direction accompagnatrice, on met en place des choses qui font en sorte que les choses avancent comme souhaitées. Donc la structure est, c'est très encadrant, mais en même temps ça donne des résultats ». (F3)*

Les médiations organisationnelles ne sont pas toujours imposées par la haute direction. Il existe également des processus de consultation et de prises de décision, où les cadres intermédiaires ont un pouvoir d'influence sur les médiations organisationnelles qui seront mises en place pour la gestion de la commission scolaire:

*« Même si tu es directeur d'école tu dois te prononcer sur ce qu'on fait en services éducatifs, en ressources humaines, parce que l'impact va toucher tout le monde ». (A7)*

*« Où là moi je pars? En disant, le gouvernement signe une entente avec mon boss, mon boss lui se vire de bord et signe une entente avec nous pis là nous en décidant ce qu'on fait, ça un impact. C'est un peu comme ça. La convention de gestion est venue vraiment camper ces affaires-là indirectement ». (F2)*

La direction générale met en place des médiations organisationnelles, cependant, même si elle a respecté le processus de consultation, elle n'est pas assurée que celles-ci seront appliquées dans leur intégralité :

*« Au secondaire tu as une orientation mais quand on arrive dans ton milieu ce qu'on sent c'est que l'orientation qui a été donné ça va se vivre sûrement autrement à l'intérieur des murs de leur école ». (F1)*

*« C'est à dire qu'on avait des rencontres, que ce soit un CCG, Table du secondaire, peu importe la table qu'on avait, j'ai rapidement senti que quand les gens sont dans leur école ils font comme ils veulent dans leur école ». (F8)*

*« Il y a des moments où on doit prendre position pour les besoins de notre école. On doit l'affirmer assez clairement, car la suggestion est faite assez clairement que tu dois t'enligner sur la planification stratégique de la commission scolaire. Il faut faire attention, eux ils se basent sur ce qui se passe aux États-Unis. Eux ils se basent beaucoup sur ces gourous-là. (...). Alors là je me dis ce n'est pas la sorte d'école que je veux. Il faut faire attention, on peut se faire facilement emporté par cette mode-là ». (A2)*

Nous terminerons avec les propos d'un cadre intermédiaire qui exprime une certaine frustration au regard d'une influence grandissante de la commission scolaire.

*« Ça c'est un changement de culture organisationnelle, on se fait conduire par la main, on se fait infantiliser, depuis quelques années on est en période d'infantilisation ». (F4)*

#### **4.3.6 Ce que nous retenons**

Lorsque nous avons écrit notre cadre conceptuel, nous avons mentionné que le système culturel était un ensemble de croyances ou postulats de base, de valeurs et d'artéfacts tant physiques, que comportementaux et verbaux. De plus, nous avons affirmé que nous devions également tenir compte de différents facteurs influençant la culture organisationnelle. Nous avons alors réalisé une description exhaustive de ces différents facteurs. Il y avait en premier lieu les acteurs eux-mêmes et surtout les significations qu'ils accordent à leurs comportements et à ceux des autres. Nous avons également mentionné les influences sociales, politiques et culturelles. Nous avons rappelé le rôle possible de l'histoire

et du passé de l'organisation. Enfin, nous avons rappelé certains facteurs de contingence et nous avons terminé par des facteurs d'institutionnalisation. En fait, nous nous étions munis d'un grand coffre à outils. Notre objectif n'était pas de démontrer toutes ces influences, mais d'être certains que nous avons en main tous les facteurs que pourraient identifier les personnes interviewées. Et en effet, les cadres intermédiaires ont mentionné plusieurs facteurs ayant une influence sur la culture organisationnelle.

Les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone ont insisté sur différentes valeurs organisationnelles attribuées, selon eux, à la société anglophone : le respect, la confiance, la collaboration, l'appartenance communautaire et l'attachement aux traditions. Ces valeurs sont identifiées en opposition avec ce qu'ils perçoivent du milieu scolaire francophone. C'est-à-dire qu'ils se reconnaissent dans ces valeurs, car ils ne les perçoivent pas dans leurs interactions avec les acteurs francophones de leur propre milieu ou avec les membres des organismes francophones partenaires : « ce contact a pour effet d'accentuer l'identité ethnique et la conscience de groupe » (Goncalves, 1986).

Les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires accordent une grande influence au milieu environnant, entre autres, à la composition socio-économique du milieu environnant. Pour les cadres de la commission scolaire anglophone, la proportion de parents et d'élèves francophones est également un facteur important, notamment au regard des valeurs sociétales.

Les acteurs passés et actuels de l'organisation scolaire sont également présentés comme un des facteurs influençant la culture organisationnelle. Ce facteur peut être perçu comme une influence bénéfique si le cadre attribue des significations positives aux composantes culturelles présentes dans son unité au début de son mandat. Cependant, cela peut être perçu négativement si cela présente une entrave à un changement désiré par le cadre intermédiaire. L'influence des acteurs est également démontrée par les différences culturelles qu'ils peuvent provoquer dans les différentes bâtisses d'une même unité

administrative gérée par un même cadre. Ils attribuent aux personnalités des acteurs une partie de la culture organisationnelle d'une unité administrative et le rôle des syndicats est également perçu comme très important. Les cadres de la commission scolaire anglophone, bien qu'ils reconnaissent l'existence de conflits entre les parties patronales et syndicales, mentionnent l'existence d'une grande collaboration entre ces diverses instances. Du côté de la commission scolaire francophone, les syndicats sont perçus comme des entraves culturelles.

Le dernier facteur mentionné se rapporte aux médiations organisationnelles. Celles-ci peuvent avoir plus ou moins d'influence selon la liberté consentie aux cadres intermédiaires pour leur diffusion et leur application. Du côté anglophone, on semble laisser une plus grande autonomie : « *Je ne dirais pas qu'on n'est pas encadré, mais on est peu encadré* »(A2); « *Ils identifient les problématiques, et ils laissent les directions et les enseignants trouver les solutions* » (A1). Tandis que du côté francophone, on est plus encadré :

*« ... avec la planification stratégique, avec les cibles qu'on s'est donnée, avec la mise en place des services en fonction de ces cibles-là, les mandats qu'on nous donne qui sont de plus en plus clairs, la reddition de compte qui va avec, pour moi j'y vois une sorte de culture qui est en mouvement ».* (F3)

En résumé, certains de ces facteurs favorisent la cohésion des membres, la cohérence des actions et réduisent l'ambiguïté, ce qui soutient la construction d'une culture unitaire. D'autres facteurs semblent plutôt créer des ambiguïtés et des divergences, orientant ainsi la construction d'une culture organisationnelle différenciée ou même fragmentée. Qu'en est-il de ces cultures organisationnelles étudiées? Les trois prochains chapitres vont tenter de répondre à cette question.

#### **4.4 Analyse selon la perspective de l'intégration**

Omar Aktouf (1990) mentionne que la culture organisationnelle est perçue *comme* « la quasi magique communion de tous, patrons et ouvriers, dirigeants et dirigés, en un même et enthousiaste mouvement de support de l'entreprise et de ses objectifs » (p.556). Il ne nous est pas possible d'identifier cette « quasi communion de tous » parce que nous n'avons pas interviewé tous les membres des organisations étudiées, ni des représentants de chacun des corps d'emploi, ou encore de chacune des composantes de la structure organisationnelle : le sommet stratégique, la ligne hiérarchique, le centre opérationnel, les fonctions de support logistique et la technostructure (Mintzberg, 1981). Notre recherche s'est limitée aux cadres intermédiaires. Cependant, en utilisant la perspective de l'intégration nous pouvons décrire et analyser comment les cadres intermédiaires, en tant qu'acteurs réflexifs, affirment contribuer au développement des pratiques managériales et des objectifs organisationnels, y souscrire et les défendre.

Utiliser la perspective de l'intégration, c'est rechercher dans les propos et les significations relevés par les cadres intermédiaires les manifestations culturelles qui démontrent une cohérence dans leur enchaînement, qui recueillent un consensus, et qui excluent l'ambiguïté. Une culture organisationnelle présentant ces trois caractéristiques pourra être interprétée comme une culture unitaire. Dans un premier temps, nous analyserons la commission scolaire francophone et, par la suite, la commission scolaire anglophone.

##### **4.4.1. Analyse de la commission scolaire francophone selon la perspective de l'intégration**

Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone, témoignent d'une volonté constante de la direction générale de construire et de diffuser une culture unitaire de la réussite: « *On sent que la direction générale oriente très fortement une décision dans ce sens-là; oui, il y a de la consultation mais on sent que c'est par là que ça va s'en aller* » (F8). Néanmoins, ils sentent vraiment qu'ils participent conjointement à cette construction. Ainsi,

une direction d'école membre d'un comité d'orientation névralgique mentionne : « *On assume les responsabilités avec le DG* » (F2). Et un autre directeur, tout en étant moins impliqué dans des comités organisationnels formels, affirme: « *On a été partie prenante de ce changement-là. On nous a embarqué là-dedans, je n'ai pas le sentiment qu'on nous a lancé là-dedans* » (F3).

La direction générale a une orientation précise, elle «*n'improvise pas*» (F1). Cependant, bien qu'il soit prétendu que les dirigeants, par leur visibilité et leur pouvoir hiérarchique, puissent être des membres très influents d'une culture organisationnelle (Deal & Kennedy, 1982), cela ne garantit pas, comme le mentionne Hatch (2000) «que les intentions des dirigeants seront comprises ou que les autres membres relevant de la même culture agiront en fonction d'eux» (p.250). Pour qu'il y ait culture unitaire, c'est-à-dire consensus, cohérence et stabilité (Martin, 1992), il faut également que les autres acteurs se sentent engagés dans la construction de cette culture et que leurs actions soient perçues comme en cohérence avec cette culture.

Les cadres intermédiaires affirment être «*embarqué là-dedans*»(F3), cependant ils ont dû faire preuve d'ouverture: «*Il fallait se rendre disponible, disponible dans les deux sens, disponibilité d'esprit mais disponibilité de temps aussi, cela a demandé du temps*» (F3). Cette direction nous explique de quelle manière ils ont été sensibilisés, se sont engagés conjointement et ont institutionnalisé de nouvelles pratiques culturelles dans leur propre unité administrative :

*« Toutes les recherches qui ont été faites, toutes les informations avec lesquelles on a été mis en contact, toutes les présentations qu'on a eues, tous les ateliers auxquels on a participé avec les conseillers pédagogiques, les conférences auxquelles on a assisté ont fait en sorte qu'on a évolué aussi dans notre approche, dans notre façon de voir les choses, puis pas seulement au niveau de ce qui est préférable de faire, les pratiques gagnantes, ce qui est porteur de réussite, pas juste par rapport à ça, mais par rapport à notre façon d'amener le changement aussi, tout l'accompagnement qu'on a eu par rapport à la gestion du changement, comment gérer ça, au quotidien, avec le personnel». (F3)*

Cette dernière direction énumère des manifestations auxquelles elle s'est rendue disponible et qui lui ont permis un engagement tangible et réflexif au niveau de la culture unitaire de la commission scolaire. Cette direction mentionne qu'en se rendant disponible, elle acquiert des connaissances et elle démontre qu'elle participe à la construction de la culture unitaire, notamment, en y accordant assez de significations pour procéder à un transfert des pratiques de changement organisationnel dans son propre milieu. Elle concrétise la métaphore de Geertz (1973): «l'homme est un animal suspendu à des toiles de significations qu'il a lui-même tissées» (p.5). Selon le paradigme interprétativiste symbolique, les gestionnaires font eux-mêmes partie de la culture et sont, par le fait même, susceptibles d'être gérés par l'influence culturelle: «la culture plus organisationnelle... ça pris plus de place dans les dernières années (F8). Par ce dernier commentaire, une direction nous suggère que la culture unitaire de la commission scolaire semble prendre de l'ascendant sur une culture différenciée, elle est « plus organisationnelle. »

Cette analyse, selon la perspective de l'intégration, se fera selon quatre thèmes : les formations; les pratiques corporatives; les comportements; les structures. Ces quatre thèmes sont en fait des leviers de mobilisation, que nous avons regroupés sous la catégorie des médiations organisationnelles.

#### **4.4.1.1 Les médiations organisationnelles**

Pour Guigo, (1994) les médiations organisationnelles sont des pratiques culturelles « qui relient ou différencient les hommes, et conditionnent par là-même leurs manières de penser et d'agir » (p. 28). Nous les nommons médiations culturelles car ce sont des processus ou des pratiques structurés qui orientent significativement les activités organisationnelles. Cependant, si ces médiations organisationnelles conditionnent l'activité des membres elles ne peuvent « pour autant, la déterminer complètement » (p.29) Les significations qu'en

donnent les membres sont les facteurs actifs du construit culturel. Poursuivons cette analyse en présentant le premier thème unificateur : les formations.

### A. Les formations

La première manifestation analysée sera la formation organisationnelle formelle des cadres intermédiaires. Au cours des cinq dernières années, plusieurs formations et ateliers sur le changement organisationnel et la mobilisation ont été offerts à l'ensemble des gestionnaires de la commission scolaire. La participation des gestionnaires est obligatoire et une absence sera questionnée par la direction générale adjointe responsable du secteur auquel appartient la direction de l'unité administrative. Le principal conférencier était Pierre Colletterte de L'UQO. Selon Colletterte (2008), un changement organisationnel nécessite une modification durable des comportements et des pratiques des acteurs de l'organisation. Ces ateliers préconisaient les échanges entre les directions qui devaient mener à une certaine acceptation collective de nouvelles pratiques. De plus, celui-ci recommande l'accompagnement soutenu des destinataires du changement, donc des cadres intermédiaires. Ce que nous aurons l'occasion de discuter sous le thème structure. Les gestionnaires ont également reçu quelques formations de Michel Tremblay (HEC) sur la mobilisation. Procédons à la description et à l'analyse de cette première médiation selon la perspective de l'intégration.

Premièrement, on reconnaît que les formations sont orchestrées par la direction générale et qu'elles ont un objectif organisationnel précis: «*Mais la direction générale organise des formations et tout le monde est là. Depuis deux-trois ans, il travaille vraiment sur ça, à créer une chimie organisationnelle entre nous*» (F2). De plus, l'influence du conseiller en changement est très bien ressentie. Ainsi, une première direction affirme: «*On est pas mal tous formés par Colletterte et on travaille à peu près tous avec ça*» (F6). Une seconde direction, commentant l'accompagnement qu'ils reçoivent de leur direction générale, atteste: «*Ça colle bien avec la nature de Colletterte*» (F4).



Si les directions d'école étaient conviées à des formations, les gens des services l'étaient également. Ces formations visaient à réduire le travail en silo et favoriser le travail interservices:

*«La direction générale nous a obligé, les services, à travailler beaucoup plus ensembles. Ils sont conscients qu'on travaillait plus en silo. Ils ont rencontré des services en disant vous travaillez trop tout seuls, vous n'avez plus le choix là maintenant. Tout ça, ça été nommé, on a eu une formation en début d'année ».*  
(F1)

Les formations, données par des chercheurs universitaires, visaient la sensibilisation et la mise en place de nouvelles pratiques culturelles. Également, comme formation, il y avait des ateliers dirigés par des conseillers pédagogiques et qui avaient comme principaux objectifs d'identifier les problématiques au niveau de la réussite des élèves et d'identifier des résultats à atteindre. Ainsi, sont implantées de nouvelles pratiques organisationnelles caractérisées par la cohésion des acteurs, tant des services que des écoles, et la cohérence des actions, tant à la commission scolaire que dans les unités administratives.

Les commentaires des participants sur les formations organisationnelles formelles, nous permettent de constater que celles-ci sont cohérentes, qu'elles sont offertes à l'ensemble des cadres, qu'il n'y a aucune ambiguïté en ce qui concerne leurs objectifs et qu'elles sont reconnues comme favorisant la construction d'une culture unitaire. Poursuivons en analysant les commentaires au regard des pratiques corporatives.

### B. Les pratiques corporatives

Nous avons regroupé sous cette appellation trois catégories de pratiques corporatives : celles reliées à la communication des objectifs organisationnels, celles reliées à l'appartenance organisationnelle; et celles reliées à la dotation du personnel.

### Pratiques reliées à la communication des objectifs opérationnels

Le désir de construire et de diffuser une culture organisationnelle qui crée une chimie et favorise le travail en équipe est également appuyé par des événements de socialisation visant, selon les cadres intermédiaires eux-mêmes, l'appropriation de la planification stratégique et sa diffusion auprès du personnel des unités administratives dans lesquelles ils travaillent. La majorité des cadres ont fait allusion à l'importance du processus d'accueil des gestionnaires en début d'année pour l'appropriation et la diffusion des objectifs organisationnels présentés dans la planification stratégique :

*« On avait eu un très bel accueil des gestionnaires. C'était touchant parce qu'ils avaient présenté la planification stratégique et des enfants qui étaient venus et en toile de fond il y avait la musique de « La beauté du monde ». (F5)*

*« Je suis le premier porte-parole des orientations et de la culture. D'ailleurs on nous fait ça en grande pompe, c'est une grosse affaire à la rentrée des gestionnaires, c'est même une affaire où on sort de là avec un mandat assez précis, puis d'ailleurs au premier CCG aussi, avec un mandat, c'était comme ça durant le mandat de la direction générale précédente aussi, on avait des mandats très précis par rapport comment vous allez aborder votre rentrée, et aujourd'hui comment vous allez commencer votre année scolaire en annonçant la planification stratégique de la commission scolaire, le renouvellement de la convention de gestion, et tout cela commence à être entendu ». (F4)*

Si les gestionnaires sont invités, lors de l'accueil de début d'année, à diffuser la planification stratégique de la commission scolaire auprès du personnel de leur unité administrative, ils reçoivent également du matériel promotionnel pour les aider. Ce matériel promotionnel se compose, entre autres, de brochures, d'affiches et d'une vidéo corporative :

*« Quand on regarde l'arbre de vie [représentation graphique de la planification stratégique], l'élève est quand même au cœur de cet arbre de vie là, alors je me dis je vais me centrer sur ça, sur les autres aspects moins, mais je vais me centrer sur ça ». (F4)*

*« Il y a un vidéo corporatif à la commission scolaire, l'an passé on m'a demandé de représenter le primaire, la direction du primaire sur le vidéo ».*  
(F6)

Les cadres intermédiaires des écoles interviewés affirment diffuser le matériel promotionnel. Les brochures sont habituellement déposées dans les pigeonniers du personnel, les affiches sont souvent bien en vue à l'entrée des écoles et la vidéo corporative est présentée, surtout dans les écoles primaires, lors d'une rencontre formelle du personnel de l'unité administrative, ou encore lors d'une rencontre du Conseil d'établissement. La majorité des cadres interviewés ont diffusé le matériel, au moment qu'ils jugeaient le plus propice.

Ce processus de diffusion de la planification stratégique se poursuit tout au long de l'année, notamment lors des rencontres formelles de gestion, comme le Comité consultatif de gestion (L.I.P., art. 183). La direction générale transmet alors des informations quant aux cibles à atteindre et communique les résultats effectivement obtenus. Cette communication est par la suite reprise dans certaines unités administratives :

*« Concret, ils vont le faire au CCG, on va avoir les indices nationaux, tout ça va sortir les résultats. Il y a une grande présentation qui est faite, là il y a une belle reconnaissance de la direction générale, ils reconnaissent le travail de ses gestionnaires ».* (F1)

*« Je leur avais dit, c'est important que vous le sachiez, les résultats sont bons, nos élèves y persévèrent, ils sont de plus en plus nombreux à réussir. C'est important qu'ils le sachent. Le Plan stratégique est simple, puis j'y crois. C'est le troisième Plan, puis oui il est près de vous autres. Il y a trois points dans le Plan stratégique : la réussite, la persévérance, la mobilisation. J'essaye de leur synthétiser ça, mais c'est un inévitable je vais toujours en parler ».* (F6)

Donc, les pratiques corporatives, qui visent la communication des objectifs opérationnels, sont acceptées par les cadres intermédiaires et reproduites par ceux-ci dans leur propre unité administrative. Encore une fois, les actions témoignent de pratiques qui semblent cohérentes et consensuelles, en accord également avec les programmes de

formation qui les ont précédés et accompagnés (Collerette, UQO; Tremblay, HEC). Poursuivons en analysant certaines pratiques reliées à l'appartenance organisationnelle.

### Pratiques reliées à l'appartenance organisationnelle

Nous venons de mentionner les pratiques officielles, identifiées par les cadres intermédiaires, visant l'appropriation des objectifs organisationnels. Ces cadres ont également identifié, comme leviers de mobilisation, d'autres événements reliés à des mandats non scolaires comme le Défi Pierre Lavoie, la fête des retraités et le golf annuel. Ces activités sont plus axées sur la socialisation et la reconnaissance :

*« Nous, à la commission scolaire, on a embarqué dans le grand Défi Pierre Lavoie, avec la direction générale et tout ça. Moi, je fais partie de l'équipe de vélo. Ça été positif, on a emmené quelque chose de fun et ça descendu dans toutes les écoles. Sur 77 écoles il y en a 65 ou 66 qui ont embarqué. C'est sûr, ce n'est pas quelque chose d'académique, ce n'est pas quelque chose d'organisationnel en lien avec ce qu'on devrait faire, mais il y a quand même une chimie, même les services ont embarqué. Tous les services ont participé. Ça été quand même une belle réussite ». (F2)*

*« (...) on le fait pour les retraités, il y en a de ces beaux moments-là ». (F1)*

*« Oui, on est là, on est très présent dans ces organisations-là, le golf, on fait partie de l'équipe, on est très présents ». (F1)*

Les cadres intermédiaires participent à des événements de socialisation au niveau de la commission scolaire, de plus ils font de même au niveau de leur unité administrative. Ainsi, lors des rencontres de supervision des directions d'école par les directions générales adjointes dans les écoles, trois à quatre fois par année, les directions d'école profitent de ces moments pour créer des lieux et des moments d'échange entre le personnel du centre opérationnel et la direction générale adjointe:

*« La semaine dernière quand la direction générale adjointe est venue, on faisait une première rencontre et moi je m'étais organisé pour que ça coïncide avec une petite pause pédagogique qu'on faisait après les heures de classe. Ici, on est à l'autre bout du monde, à l'autre bout de la commission scolaire, la DGA qui est avec nous autres en train de prendre un verre, les gens ont été impressionnés, il n'y a eu aucun commentaire négatif. » (F9)*

Ces propos démontrent de nouveau une cohérence des actions, tant au niveau de la commission scolaire que des unités administratives. Et, fait important, tant le Défi Pierre Lavoie que les rencontres informelles organisées dans les unités administratives sont l'initiative de cadres intermédiaires. Donc, il y a également consensus sur la mise en place de pratiques de socialisation favorisant l'unité de la commission scolaire. Poursuivons avec les pratiques reliées à la dotation du personnel.

#### Pratiques reliées à la dotation du personnel

Les cadres interviewés ont mentionné dans un premier temps les processus d'intégration des nouveaux employés. Comme le suggère Desrochers (2001), ce processus d'intégration vise entre autres, à « faire accepter au nouvel employé les valeurs, normes et modèles de comportement privilégiés par l'organisation [et de] développer chez les nouveaux employés, un sentiment d'appartenance et de satisfaction à faire partie de l'organisation » (p.519).

*«Même, il y a des rencontres avec les nouveaux employés de la commission scolaire, il y a des journées d'accueil. Il y a un document, une belle brique, vraiment bien faite, qui s'adresse aux gens qui rentrent. Sur comment ça fonctionne, qui appeler, le logo, ne serait-ce que le logo de l'organisation il veut dire quoi. Ça donne un peu l'idée pour au moins s'approprier une petite base ». (F6)*

Ils ont également identifié un programme d'intégration pour l'employé qui accède à un poste de gestionnaire. Selon Desrochers (2001), les objectifs sont, en plus de ceux énumérés précédemment, « de maintenir la motivation de leur désir de maintenir un niveau de réussite similaire ou supérieur à celui qu'ils avaient à leur entrée au sein de l'organisation » et d' « aider l'employé à gérer le stress de se joindre à une nouvelle entreprise » (p.519).

*« Il y a des rencontres maintenant pour les gestionnaires qui rentrent en poste. Par exemple, ils ont des rencontres où tous les gens des services se présentent ». (F6)*

*« Il y a des façons de faire qui ont changées, il y a de l'accompagnement, de la formation, des plans de soutien, de la formation continue ». (F5)*

Deux cadres ont également mentionné leurs implications dans ce processus de dotation. On utilise des directions qui répondent bien aux attentes de l'organisation, pour qu'ils transmettent leur engagement envers la commission scolaire auprès des nouveaux gestionnaires, mais également auprès des pairs :

*« Tout ce qui est mentorat aussi, moi je me suis impliquée là-dedans comme mentor, j'aime ça, ce sont des choses qui existent maintenant qui n'existaient pas, on apprend au fil des ans ». (F6).*

*« Il (le directeur général adjoint) devait me faire une évaluation et il m'a fait une évaluation très positive et le seul point à améliorer il dit : je veux absolument que tu partages avec l'équipe, ton expertise ». (F5)*

Les cadres intermédiaires mentionnent, dans leur discours, une grande cohésion des différentes pratiques corporatives reliées à la communication, à l'appartenance et à la dotation. Nous devons regarder ces trois pratiques corporatives comme un ensemble cohérent qui vise la mobilisation de l'ensemble du personnel de la commission scolaire. De plus, comme le mentionnent certains cadres intermédiaires, elles sont des mises en pratique des théories défendues par les conseillers en gestion dans leurs formations sur la gestion du changement et la mobilisation. Les cadres intermédiaires révèlent leur adhésion à la culture

unitaire de la commission scolaire par leur implication personnelle dans chacune de ces pratiques et par les adaptations qu'ils réalisent dans leur propre unité administrative. Nous allons maintenant analyser une troisième catégorie de médiations, les comportements organisationnels.

### C. Les comportements organisationnels

Comme mentionné dans notre cadre conceptuel, les artéfacts comportementaux réfèrent aux manifestations concrètes des membres de l'organisation. L'importance symbolique que chacun d'eux reconnaît à ces artéfacts comportementaux est susceptible de nous permettre de juger de l'homogénéité ou non de la culture organisationnelle. Plusieurs cadres intermédiaires francophones ont senti la nécessité d'affirmer, au chercheur, leur loyauté soit envers la direction générale, soit envers l'organisation. On discerne que le type de loyauté exprimée est une attitude de conformité des personnes aux comportements attendus ou exigés de l'organisation (Kanter 1977). Ce dernier identifie différents types de loyauté : la loyauté cohésive et la loyauté contrôlée. La loyauté cohésive est liée aux relations sociales développées par les individus au sein de l'organisation :

*« Dans la culture, on est très loyal envers notre direction générale. On ne veut pas décevoir parce qu'on les apprécie ».(F6)*

Tandis que la loyauté contrôlée est basée sur l'identification aux valeurs de l'organisation et sur leur acceptation de l'autorité organisationnelle :

*« Moi, je trouve que la loyauté à l'organisation c'est important parce que moi je suis fier de faire partie de la commission scolaire ». (F5)*

*« Je ne suis pas toujours d'accord mais, moi, je suis quelqu'un de très loyal, même quand je ne suis pas d'accord ». (F7)*

Un cadre intermédiaire mentionne l'événement suivant pour démontrer que pour la direction générale, la loyauté d'un employé lui demande de se conformer aux directives de l'organisation :

*« Comme cette décision-là ne faisait pas l'affaire de l'équipe en place, l'équipe de l'école primaire, ces gens-là se sont dits on va aller au conseil des commissaires le jour où ils vont parler de l'organisation scolaire, pour faire valoir notre point. Puis ces gens-là, avant de faire leur représentation, [la direction générale] est allée les voir et leur a gentiment rappelé qu'ils étaient des employés de la commission scolaire et qu'elle s'attendait à de la loyauté et de la fidélité. Mais, je vous encourage quand même. Ça, je trouve que c'est [la direction générale], ce souci-là qu'elle a eu de s'assurer que ses ouailles n'aillent pas ternir l'image de la commission scolaire. Je trouve que ça nous représente bien à quelque part». (F8)*

La loyauté est une valeur et un comportement et elle est, semble-t-il, exigée par la direction générale, comme le démontre le récit rapporté par un cadre intermédiaire. Cependant, elle est également exprimée comme valeur personnelle significative par différents cadres. Nous poursuivons cette analyse selon la perspective de l'intégration en analysant une quatrième catégorie, la structure organisationnelle.

#### D. La structure organisationnelle:

Nous allons terminer cette description, selon la perspective de l'intégration, de la culture de la commission scolaire francophone, en démontrant comment la structure mise en place est interprétée selon les caractéristiques d'une culture unitaire : consensus, cohérence et stabilité.

Tous les cadres intermédiaires francophones expriment la grande volonté de la direction générale d'établir une culture de la réussite et d'instaurer une structure et des processus de gestion en accord avec cet objectif :



*« On sent que la direction générale oriente très fortement une décision dans ce sens-là. Oui, il y a de la consultation, mais on sent que c'est par là que ça va s'en aller.(...) mais, j'accepte le fait que ces gens-là sont plus haut placés puis ils donnent leur drive à eux, ils gèrent à leur façon puis c'est bien correct ».*  
(F8)

La planification stratégique en est le premier maillon. Elle annonce les objectifs à atteindre et les moyens qui seront mis en place. Les cadres intermédiaires perçoivent qu'ils y adhèrent et ils souhaitent la faire connaître dans leur unité administrative :

*« L'évolution a fait en sorte, surtout les gestionnaires du secondaire, on est un peu plus collé sur la mission de la commission scolaire, on est plus en contact et on y croît plus à tout ça, aux valeurs véhiculées et au plan stratégique de la commission scolaire. J'y crois et je le véhicule et je vais faire une présentation ici, avec la gang, de notre plan stratégique».*(F9)

Ce cadre exprime bien qu'il adhère aux valeurs véhiculées, aux objectifs et aux moyens véhiculés par la planification stratégique. De plus, il affirme procéder à leurs transferts au sein de son unité administrative. Pour qu'il y ait une culture unitaire, il faut également que les unités administratives partagent un certain nombre de valeurs et de normes. Un autre cadre témoigne de ce transfert et des répercussions sur la culture de son unité administrative:

*« Quand je disais qu'il y avait eu un changement de culture avec la planification stratégique à la commission scolaire, c'est certain que ça déboule dans l'école aussi et ultimement ce changement-là c'est nous autres qui devons l'emmener. Ça vient bousculer un peu la culture de l'école inévitablement en bout de piste ».* (F3)

Entre l'école et la commission scolaire s'établit une convention de gestion et de réussite éducative (LIP. Art.209.2). Celle-ci devient un lien significatif de partenariat entre les cadres intermédiaires des unités administratives et la commission scolaire. Selon une direction, la convention de gestion est même la seule médiation tangible entre un cadre

adjoint d'école et les autres instances de la commission scolaire, puisque le cadre adjoint ne participe pas aux instances consultatives et décisionnelles, sa tâche se déroulant presque exclusivement dans son unité administrative.

*« Je dirais que la convention de gestion est peut-être le lien fort qui peut unir le centre à la commission scolaire. Mais si la convention de gestion n'existait pas, je pense que les directions adjointes des écoles ne se sentiraient pas partie prenante de la commission scolaire ». (F8)*

La convention de gestion, outil de convention entre l'école et la commission scolaire, identifie les moyens à mettre en place pour atteindre les objectifs fixés dans la convention de partenariat (LIP, Art 459.3) :

*« Oui modèle de gestion, depuis quelques années on est axé sur les résultats, résultats des élèves, résultats de notre commission scolaire. Tout le suivi dont les écoles font l'objet, c'est ça ». (F8)*

La convention de gestion est un processus administratif imposé par la Loi sur l'instruction publique, mais elle devient pour les cadres une pratique culturelle significative positive favorisant la cohésion et la cohérence des actions :

*« Il nous a accrochés veut veut pas par ça. Ce n'est pas par le petit cocktail en début d'année, ce n'est pas nécessairement par des gestes qui se voulaient rassembleurs, socialisants et compagnie, mais c'est ça par les résultats ». (F9)*

*« On avait peu d'épreuves commission scolaire standardisées, autant au secondaire qu'au primaire, et là, ça s'ajoute tranquillement pas vite. On en a au premier cycle, fin du premier cycle, fin du deuxième cycle, fin du troisième cycle, il s'en ajoute un de temps en temps, on aura bientôt lecture, mathématiques. Au secondaire aussi ça s'ajoute ». (F9)*

La structure organisationnelle de la commission scolaire francophone comporte plusieurs instances formelles d'orientation, de diffusion d'information et d'échanges entre les services et les directions d'école. La majorité de ces instances sont informatives et consultatives. Ce sont, en fait, des tables de travail regroupant les cadres intermédiaires d'un ordre scolaire. Ces instances ne sont pas décisionnelles, elles viennent après le Comité d'études et développement (CED), qui est le comité décisionnel:

*« Dans la séquence des politiques, la première séquence c'est le CED. Là, nous on décide ce qu'on fait avec ça. Est-ce qu'on part de même ? Est-ce qu'on la réétudie ? Est-ce qu'on la retourne au secteur, en table primaire ? C'est là que ça part. C'est un comité assez important. Moi, je pense que c'est le plus névralgique de la commission scolaire ».(F2)*

Une direction de service témoigne des liens entre la direction générale, le Comité d'études et développement et les instances de travail que sont les Tables du primaire (TP), du secondaire (TS), des centres (TRC), de la Formation professionnelle (TRFP) et de la Formation générale des adultes (TFGA) :

*« Alors ce sont des orientations qu'on donne pour qu'elles soient entérinées par la direction générale puis ensuite on travaille à l'autre instance qui est la table des gestionnaires (CED). Il y a beaucoup d'instances, il y a énormément d'instances ». (F1)*

Ainsi, une fois par mois, les directions de centre d'éducation des adultes et celles de centre de formation professionnelle ont chacune leur Table réseau de centre ou de formation professionnelle et une Table des centres qui les regroupe toutes :

*« Une fois par mois on fait une table des centres et une fois par mois on fait une table exclusivement FGA, c'est ce qu'on appelle la Table réseau. Il y a un réseau FP, un réseau FGA et une Table des centres qui regroupe tout le monde ». (F8)*

Nous retrouvons sept tables de travail au niveau des écoles : cinq Tables du primaire (le territoire étant divisé en cinq secteurs), la Table du secondaire et la Table des directions adjointes. Les membres de ces tables se rencontrent mensuellement. Depuis quelques années, on a ajouté une table d'information pour les directeurs adjoints des écoles qui se sentaient loin des décisions de la commission scolaire. Un directeur adjoint exprime le rôle de cette nouvelle table d'information :

*«Ce que je dis c'est que cette table-là existe pour mieux outiller les adjoints pour qu'ils soient plus au courant ». (F7)*

Les directions générales adjointes, bien que très présentes aux différentes Tables de travail accompagnent également les directions dans leurs écoles. Plusieurs fois par année, les directions générales adjointes rencontrent les directions d'école dans le cadre d'une supervision des gestionnaires et pour le suivi des résultats scolaires des élèves. Cette présence continue des directions générales adjointes semble être perçue positivement par les cadres intermédiaires, car on parle de moments privilégiés :

*« (La table du secondaire) Cette année la seule différence c'est que traditionnellement c'était un directeur ou une directrice qui était président de la table, là c'est la directrice générale adjointe qui a repris la présidence de la table ». (F8)*

*« Je pense que les moments les plus privilégiés c'est quand la direction générale vient dans l'école pour faire un peu le bilan, il y a quatre ou cinq rencontres maintenant ». (F7)*

Dans le cadre de la gestion axée sur les résultats, la structure d'accompagnement des directions d'école introduit également la présence assidue de directions accompagnatrices. Ces dernières, travaillant sous la supervision des directions générales adjointes, assurent le suivi rigoureux des résultats et recommandent des moyens d'actions si nécessaires :

*« La base de notre gestion part des résultats des écoles et de leur convention de gestion de ces écoles-là. Là, on a des directions accompagnatrices qui nous suivent là-dedans, on a nos directeurs généraux adjoints qui nous accompagnent là-dedans, on sent que ça c'est la base de la gestion ». (F8)*

*« (...) mais très très grande rigueur et le développement de compétence de notre équipe de direction générale a été, ils ont travaillé vraiment pour arriver à une gestion axée sur les résultats beaucoup de moyens qui ont été mis en place, une structure de direction accompagnatrice, très très exigeant ». (F1)*

Enfin, les directions accompagnatrices travaillent de concert avec les conseillers pédagogiques afin de fournir les informations pédagogiques et des formations si nécessaires:

*« Les CP font partie de l'accompagnement ils font partie beaucoup du bureau de gestion des directions d'école au primaire parce que lorsqu'ils regardent leurs cibles avec la direction accompagnatrice et le DGA, ils sont invités. C'est eux autres qui disent : "OK là vous trouvez qu'à la lecture vous devriez augmenter vos résultats. Qu'est-ce qu'on devrait faire? Ils font partie du plan de match" ». (F1)*

Donc, une structure rigoureuse imposée par la direction générale mais bien acceptée par les cadres intermédiaires. Cette structure est une adaptation locale des recommandations de différents consultants au regard de l'accompagnement des gestionnaires pour un changement culturel : *« (...) ça colle bien avec la nature de Colletterie » (F4)*. Cependant, afin de répondre aux caractéristiques d'une culture unitaire, ces normes et ces artéfacts doivent avoir une résonance significative positive auprès de la majorité des gestionnaires :

*« La commission scolaire connaît bien son monde, l'accompagnement des directions d'école par les directions adjointes c'est beaucoup plus présent qu'auparavant, le fait qu'on ait des directeurs accompagnateurs ça aussi je suis très consciente que ça leur donne des informations, je ne suis pas naïve ... Mais moi j'ai rien à cacher et je suis fier de ce que je fais, si jamais mon*

*directeur accompagnateur rapporte des situations de mon milieu à mon DGA, ça ne me dérange pas du tout, au contraire ça me fait plaisir. Ça me dérange pas, j'en suis consciente, je trouve ça normal, ils en ont besoin d'informations». (F5)*

*« Il y a 54 écoles primaires, on en accompagne 21, avec les directions accompagnatrices et avec les DGA, grande grande reddition de compte pour ces gestionnaires, un grand suivi, une approche pédagogique et une gestion pédagogique axée sur les résultats. Alors, je dirais, ces directions-là sont contentes de nous voir arriver mais, d'autre part, ils ont une grande reddition de compte à rendre à leur DGA. C'est très cohérent comme organisation, mais c'est très exigeant». (F1)*

L'acceptation par les directions d'école de cette structure envahissante est confirmé par sa reproduction volontaire dans leur propre établissement :

*« Ces dernières années, comme je disais, avec la planification stratégique, avec les cibles qu'on s'est données, avec la mise en place des services en fonction de ces cibles-là, les mandats qu'on nous donne qui sont de plus en plus clairs, la reddition de compte qui va avec, pour moi j'y vois là une sorte de culture qui est en mouvement, qui est en changement, qui s'en va vers, il y a comme une convergence vers les écoles». (F3)*

*«On a une direction accompagnatrice de la commission scolaire qui va venir à la rencontre puis qui va nous donner par exemple une espèce de mini formation pour nous dire comment faire de l'accompagnement avec nos enseignants, c'est quoi les bonnes questions à poser pour faire de la supervision professionnelle, pour assurer une régulation. (...) Ça oblige les gestionnaires à être en obligation de moyens. Moi je crois à ça, je trouve ça super important, parce que par la suite on doit faire la même chose avec notre personnel, donc ça c'est vraiment très très bien». (F7)*

#### **4.4.1.2 Ce que nous retenons**

Nous venons de rapporter et analyser les propos de plusieurs cadres intermédiaires d'une même commission scolaire francophone. Ceux-ci témoignent bien de la manière dont

ces manifestations culturelles sont interreliées, complémentaires et cohérentes tant dans leur agencement que dans leur compréhension. Des directions de service et des directions d'école œuvrant dans des contextes très différents (primaire, secondaire, FP, FGA, service administratif; rural ou urbain; petite ou très grande unité administrative) perçoivent et expriment une cohésion des pratiques culturelles et un consensus tant sur les objectifs que les moyens. Pour terminer, nous citerons les propos d'une de ces directions, qui résumant bien cette cohésion et l'adhésion à une culture unitaire :

*« Sans faire mon têteux, moi j'y crois beaucoup, j'y crois à la commission scolaire, j'y crois à cette structure et à tout ce qui nous tombe dessus depuis quelques années, en termes de convention, de convention de gestion, de reddition de compte, commission scolaire versus MELS et directions d'école versus commission scolaire, j'y crois beaucoup. Et à partir du moment où c'est un tout, je fais partie d'un tout. Les actions que je pose actuellement cette année dans mon milieu, me permettent de me coller un peu plus à ce tout- là ou de répondre un petit peu plus favorablement aux commandes qui me sont faites». (F9)*

#### **4.4.2 Analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de l'intégration.**

Cette analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de l'intégration reprend, en partie, les notions présentées, au chapitre, trois concernant les influences de la société à laquelle on appartient. Cette répétition est nécessaire puisqu'elle démontre la construction de leur culture selon la perspective de l'intégration.

Cette analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de l'intégration nous révèle une organisation dans laquelle les structures de coordination entre les différentes unités administratives ainsi que les relations avec les partenaires sont issues, aux dires des cadres intermédiaires interviewés, de valeurs et de comportements attribuées comme appartenant, en propres, à la communauté anglophone : respect, confiance et

collaboration. Et paradoxalement, cette communauté anglophone est composée de gens issus de différentes origines : italienne grecque, pakistanaise, anglo saxonne, etc.

Tous les cadres intermédiaires interviewés ont signalé les valeurs de respect et de confiance et de collaboration comme étant caractéristiques de la communauté anglophone au sens large. Ces valeurs, les traditions ainsi que le sentiment d'appartenance à une grande communauté anglophone sont à la base des actions organisationnelles et des manifestations culturelles identifiées par les cadres intermédiaires.

La première valeur identifiée spontanément par les cadres intermédiaires anglophones est le respect. Le respect des élèves envers les enseignants, le respect des parents envers le personnel scolaire, le respect entre pairs, le respect entre les personnels des différentes unités administratives :

*« Les jeunes anglais, de n'importe qu'elle région, il y a une culture de respect qui est beaucoup plus présente ». (A4)*

*« Le respect, la façon dont les étudiants me parlaient, les collègues comme suppléant ». (A5)*

*« C'est sûr qu'on a des exceptions, mais en règle générale on n'a pas ça (...) comme quoi un de nos élèves a manqué de respect. » (A6)*

*« De la commission scolaire envers les directions, je sens beaucoup de respect, on comprend notre travail et le temps qu'on met. » (A2)*

Une seconde valeur parfois exprimée, mais également ressentie par le chercheur dans les différents propos émis lors des interviews, est la confiance :

*« C'est clair que je leur fais confiance. (...) Ici, c'est acquis, ils ne questionnent jamais ça ». (A5)*



Cette confiance est sous-entendue dans les propos exprimés au regard du contrôle, de l'encadrement des écoles par la direction générale et du personnel scolaire par les directions d'école :

*« Je pense que la commission scolaire, parce qu'ils sont anglophones, ils assument qu'on va le faire ». (A5)*

*« Je ne dirais pas qu'on n'est pas encadré, mais on est peu encadré (...) ils sont bien disponibles et à notre écoute ». (A2)*

*« Ils identifient les lieux problématiques, et ils laissent les directions et les enseignants trouver les solutions ». (A1)*

Une troisième valeur très importante, selon les cadres intermédiaires anglophones, est la collaboration. Et encore une fois cette valeur est exprimée pour qualifier le travail à l'intérieur de l'unité administrative mais également pour le travail entre les unités et même entre les commissions scolaires anglophones :

*« On va plutôt chercher à travailler en collaboration ». (A3)*

*« La commission scolaire veut qu'on travaille ensemble, et je vais dans ce sens de la commission scolaire ». (A1)*

*« Le côté anglophone c'est plus, c'est vraiment la mentalité tout le monde, on essaie d'aider tout le monde, on n'essaie pas de prendre avantage ». (A5)*

*« C'est quand je suis arrivé à ce niveau-là que j'ai pu voir les similitudes des anglais, de l'ensemble de la province, dans les façons de faire, parce qu'avant ça je n'avais pas été exposé aux tables provinciales. C'est là vraiment que j'ai goûté à la collaboration, que j'ai goûté consortiumanisme (sic), si vous me passez l'expression, de travailler pour l'ensemble d'une communauté anglophone ». (A3)*

Ces trois valeurs, respect, confiance et collaboration se retrouvent même dans les relations patronales-syndicales :

*«La confiance et la collégialité qui existent entre les syndicats et l'aile administrative, parce que le lien de confiance est là, permet cet échange-là». (A3)*

*« Le syndicat est très ouvert, ils viennent aux rencontres. On est chacun de notre côté mais on travaille ensemble ». (A7)*

*« Au niveau de la commission scolaire, j'ai l'impression qu'ils [les services et les syndicats] travaillent assez bien ensembles». ((A2)*

Et le personnel scolaire véhicule ces valeurs parce qu'il est anglophone et qu'il appartient à une grande communauté anglophone:

*« Et pas parce que la communauté anglophone est docile et soumise. C'est une façon différente d'affronter une situation de vivre une situation. Au lieu de foncer dans le tas et de revendiquer, on brime mes droits, on peut-tu faire quelque chose pour changer. Le flegme anglais». (A3)*

Ce sentiment d'appartenir à une communauté anglophone est mentionné par tous les interviewés :

*« On a une [culture] beaucoup plus communautaire». (A3)*

*« C'était assez coloré, mais la communauté tissée serrée. Facile à communiquer». (A3)*

*« Les conseils d'établissement sont très impliqués dans les communautés anglophones. On a les PPO (parents participation organisation) et les parents sont très organisés». (A3)*

*«Le groupe anglophone, le 20% d'anglophones [80% de francophones] est très communautaire. C'est eux qui tirent». (A6)*

*« Il y a plusieurs communautés, mais interreliées, à cause du bassin anglophone, leur réseautage». (A2)*

Lorsque les interviewés expriment leurs valeurs et leurs comportements à partir du fait qu'ils sont anglophones, ils expriment une croyance, ou plutôt ce que Schein (1981) appelle une **hypothèse**. Hatch (2000), nous informe que le terme hypothèse pour Schein doit être compris dans le sens très particulier de « postulat » ou d' « évidence » (p.225). Donc, selon Schein (1985), une hypothèse constitue la vérité et ne peut être ouverte à la discussion. Les normes et les valeurs, comme le respect, la confiance et la collaboration sont issues de ces hypothèses, c'est-à-dire ce sont des actes et des comportements attendus de votre part par les autres membres de l'organisation. Ces valeurs et ces normes soutiennent à leur tour des médiations organisationnelles (artéfacts) qui sont visibles par le chercheur. Donc, nous allons poursuivre l'analyse de la culture organisationnelle de cette commission scolaire anglophone selon la perspective de l'intégration en présentant sa structure organisationnelle et les relations entre les différentes unités administratives.

#### **4.4.2.1 Structure organisationnelle**

Il est important de mentionner que cette commission scolaire a connu de nombreux changements de direction générale depuis 4 ans :

*« Depuis quatre ans ce sont les montagnes russes ici au niveau politique. La nouvelle direction générale est arrivée depuis six mois, on est dans les dernières côtes, on n'est pas stabilisé encore ». (A3)*

Bien qu'il y ait une certaine instabilité au sommet stratégique de l'organisation, quelles sont les manifestations culturelles, identifiées par les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone, qui démontrent une cohérence, recueillent un consensus et excluent l'ambiguïté?

La structure organisationnelle décrite par les cadres intermédiaires démontre une grande souplesse. Il y a, bien entendu, les rencontres formelles entre les directions d'école et

la direction générale prévues par la Loi. (LIP, Art.183). Cependant, les autres tables de travail formelles, sans être absentes, sont souples:

*« J'ai participé à des tables, mais depuis un an ils ont aboli les tables. Les rencontres avec la direction générale, on en a une aux cinq semaines environ».*  
(A5)

Quelques mois avant les entrevues, les commissaires ont nommé une nouvelle direction générale, et celle-ci semble vouloir établir des nouveaux modes de travail. Elle mise sur l'instauration de communautés d'apprentissage regroupant des directions d'école et de services, auxquelles ces derniers sont libres de participer :

*« Là notre directrice générale a commencé à créer des Learning communities, et j'en suis sur une pour les devoirs à la maison. On réfléchit pour voir pour émettre une politique. Ça fait une semaine, la directrice générale veut implanter ça et je suis complètement d'accord».* (A5)

*« Nous avons des rencontres de direction mensuellement et nous avons des communautés d'apprentissages depuis janvier dernier. C'est la façon pour la direction générale de nous faire travailler ensemble».* (A1)

*« Avec la nouvelle direction générale qui désire travailler en communauté d'apprentissage on va pouvoir encore plus s'impliquer surtout au niveau des guides ou avoir des balises sur des sujets. Chacun peut y aller selon ses intérêts».*  
(A2)

La nouvelle direction générale désire également donner un nouveau souffle à la planification stratégique, et favoriser sa diffusion au sein des différentes unités administratives :

*« Depuis l'arrivée de la nouvelle DG, elle le plan stratégique, c'est rapport sur le plan stratégique au début de chaque rencontre de concertation avec les directeurs d'école et ce sont les liens avec les projets éducatifs. (...) On s'en va vers ça, car on veut que ça devienne le moteur de tout ce qu'on fait dans la commission scolaire. Ça va prendre un certain temps. Il n'y a pas de protocoles, d'exigences».* (A3)

*« Je ne sens pas une pression de la commission scolaire, mais un souhait que nous en parlions avec notre personnel et qu'on leur rapporte un feedback ». (A1)*

Donc, une nouvelle structure de participation volontaire, les communautés d'apprentissage, un peu plus d'accent sur la planification stratégique et sa diffusion, mais une liberté dans les moyens. Cette absence de protocoles et d'exigences est également décrite par les directions des services tant dans leurs relations avec la direction générale que dans leurs relations avec les directions d'école :

*« La direction générale est ici à côté, sa porte est ouverte. Ici il n'y a pas de protocole, il y a une hiérarchie, mais il n'y a pas de protocole rigide, c'est très fluide, l'expression anglaise est gossip gossip, au niveau des interactions, des échanges. Donc la culture est ouverte, elle n'est pas rigide ». (A3)*

*« Les relations directions de services-directions d'écoles ce sont des relations instantanées. Très positives. Les directions d'école se rapportent directement au DG. C'est l'accès direct entre les directions et le DG, Les directions de services ce sont des partenaires, ce ne sont pas des supérieurs. On est au service des écoles ». (A3)*

*« Les directeurs de service sont des partenaires en service. Je sens qu'ils sont en support aux directions d'école ». (A1)*

#### **4.4.2.2 Ce que nous retenons**

Les cadres de la commission scolaire anglophone mentionnent une grande cohérence entre leurs valeurs et le modèle de structure organisationnelle mis en place. La structure démontre le respect, la confiance et la collaboration. Le respect est démontré par des relations cordiales entre les services administratifs, les directions d'école et même les instances syndicales. La confiance se remarque par le faible contrôle exercé sur les cadres d'école. Enfin, la collaboration se réalise autour des *learning communities* dans lesquelles les participants sont volontaires. La qualité des relations patronales-syndicales soulevée précédemment témoigne aussi de cette collaboration.

#### 4.4.3 Comparaison entre les cultures organisationnelles des commissions scolaires anglophone et francophone, selon la perspective de l'intégration.

Première constatation, les propos émis par les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires étudiées font référence à des manifestations culturelles très différentes. Les cadres scolaires anglophones s'expriment surtout sur des croyances et des valeurs : le respect, la confiance et la collaboration. De plus, ils décrivent une structure d'encadrement très souple, en accord avec les valeurs exprimées. Ils identifient ces composantes culturelles à une culture plus large, une culture anglophone, sans distinction des origines : italienne, grecque, pakistanaise ou anglo-saxonne. Comme si tous ces groupes partageaient, adoptaient pour le domaine scolaire, les mêmes croyances ou hypothèses et les mêmes valeurs : le respect et la confiance envers le personnel scolaire, ainsi que la collaboration, tant pour le soutien aux élèves que pour les activités scolaires.

Les cadres scolaires de la commission scolaire francophone ne se prononcent pas sur les hypothèses, et très peu sur les valeurs propres à leur organisation. Ils s'expriment surtout sur des manifestations comportementales de la culture de leur commission scolaire, comme les cérémonies et les rituels, les modèles de communication, le système de contrôle. Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone insistent sur les pratiques corporatives reliées à la communication des objectifs opérationnels, à l'appartenance organisationnelle et à celles reliées à la dotation du personnel. Ces pratiques sont soutenues par des formations organisationnelles initiées par le sommet stratégique et un encadrement rigoureux auprès des cadres de chacune des unités administratives. De plus, le sommet stratégique favorise la diffusion des objectifs opérationnels, des stratégies et des résultats par des formations et la publication de matériels corporatifs. Les cadres intermédiaires n'ont pas identifié les croyances ou hypothèses soutenant ces comportements culturels et n'ont identifié clairement une seule valeur : la loyauté.

La culture unitaire de la commission scolaire francophone semble cloîtrée, fermée sur elle-même, voulue par la direction générale et encadrée par une structure rigide. On ne fait aucune allusion à la communauté ou aux autres organismes partenaires. Donc, cette structure

n'est pas expliquée uniquement par les aspects légaux et réglementaires imposés par l'État, ici le MEELS, ce que DiMaggio et Powell (1983) nomme isomorphisme coercitif et que nous avons développé dans notre cadre conceptuel. On mentionne l'importance de la convention de gestion (L.I.P. 209.2) cependant, elle n'est pas mentionnée comme un outil de reddition de compte, mais comme un outil unificateur permettant à tous de participer aux objectifs organisationnels visant la réussite des élèves. Au contraire, la culture de la commission scolaire anglophone nous est décrite comme une culture ouverte avec peu de rigidité. Elle est ouverte sur sa communauté pour recevoir de sa communauté. Les cadres intermédiaires partagent des éléments culturels de leur communauté anglophone rapprochée, telle la communauté environnante, et de leur communauté provinciale que sont les autres commissions scolaires anglophones du Québec. Les cadres des unités administratives participent activement aux tables provinciales anglophones et prennent des orientations avec les autres commissions scolaires du Québec. Il semble y avoir au sein des commissions scolaires anglophones du Québec un isomorphisme mimétique (DiMaggio et Powell, 1983), c'est-à-dire l'adoption de comportements semblables liés au partage de problématiques possiblement semblables, dont la décroissance importante de la clientèle, surtout en dehors de l'île de Montréal.

#### **4.5 Analyse selon la perspective de la différenciation**

La perspective de la différenciation au contraire de la précédente, qui recherchait ce qui est partagé, tente d'identifier ce qui différencie les différents groupes d'une même organisation. On met l'accent sur les contradictions entre les groupes, en recherchant les significations singulières que les acteurs donnent aux composantes culturelles de l'ensemble de l'organisation ainsi qu'aux croyances et aux valeurs partagées au sein de leur sous-groupe d'appartenance et qu'ils ne reconnaissent pas au sein des autres sous-groupes de l'organisation.

La perspective de la différenciation nous permet de montrer comment l'entité organisationnelle est segmentée par les sous-cultures. De plus, chacune de ces sous-cultures

constitue un ensemble consensuel. Une sous-culture peut être soit une unité administrative prise isolément (école, centre de formation, service administratif) soit un regroupement d'unités administratives (le centre administratif, les écoles secondaires, les écoles primaires, l'ensemble formation professionnelle et éducation des adultes). Ces deux niveaux de sous-cultures sont différents par la perception qu'en ont les cadres intermédiaires par leurs activités au sein de l'organisation. Ainsi, comme nous le démontrerons, un cadre intermédiaire peut percevoir à la fois l'ensemble des unités administratives d'un même niveau éducatif comme une sous-culture monolithique, un regroupement sectoriel comme un autre sous-ensemble et enfin son école comme un sous-ensemble distinct. Par exemple, un directeur d'école primaire perçoit l'ordre primaire comme différent culturellement de l'ordre secondaire; il perçoit également des différences culturelles entre les cinq regroupements sectoriels des écoles primaires; enfin, son école est culturellement différente d'une autre école primaire de ce même secteur. Une espèce de poupée russe dans laquelle s'emboîtent les sous-cultures : la sous-culture école primaire s'emboîte dans une sous-culture d'un secteur géographique qui à son tour s'emboîte dans l'ensemble des écoles primaires et qui s'encastre finalement dans l'ensemble des unités administratives de la commission scolaire.

Pour décrire ce qu'est une sous-culture nous avons emprunté la définition de Van Maanen et Barley (1985), et pour représenter l'ensemble des sous-cultures d'une commission scolaire l'illustration de la page suivante:

un sous-ensemble de membres d'une organisation qui interagissent régulièrement les uns avec les autres, qui s'identifient comme un groupe distinct au sein de l'organisation, qui partagent un ensemble de problèmes définis en commun comme étant les problèmes de tous et qui prennent régulièrement des mesures sur base des compréhensions collectives uniques au groupe. (p.38)

Dans cette perspective, les propos et les significations attribuées par les cadres intermédiaires, à leur unité administrative et aux autres unités administratives de



l'organisation peuvent être interprétés comme des représentations de sous-cultures. Nous débutons par la commission scolaire francophone.

#### **4.5.1 Analyse de la commission scolaire francophone selon la perspective de la différenciation.**

Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone révèlent des différences significatives entre la culture des écoles et celle des services administratifs de la commission scolaire. Un cadre mentionne la présence d'un fossé culturel : « *J'ai travaillé dans les services et les écoles, je connais les deux solitudes, le fossé* ». (F2). Un fossé culturel entre deux univers de travail hétéroclites ayant des corps d'emploi spécifiques, avec des processus de travail distincts, un calendrier des opérations particulier et des objectifs organisationnels hétérogènes. L'univers de travail du personnel d'un service des ressources financières et celui du personnel d'une école primaire sont très différents. Les cadres intermédiaires des écoles se montrent surtout critiques envers les services administratifs avec lesquels ils ont des liens plus serrés : le service des ressources humaines et celui des ressources pédagogiques. Comme s'ils s'attendaient à des liens culturels forts avec ces services et des liens plus relâchés avec les autres services, tels les ressources matérielles et les ressources financières.

Ces cadres expriment également des différences culturelles entre les regroupements scolaires : primaire, secondaire, éducation des adultes et formation professionnelle. Les uns se distinguent des autres, par leur clientèle, leurs approches pédagogiques, les problèmes rencontrés, ainsi que par les interactions du personnel au sein des établissements scolaires. Enfin, chacune des unités administratives semble se définir par une culture qui lui est propre, une particularité qui la distingue de sa voisine.

Notre analyse se fera du plus grand ensemble, le secteur éducatif, vers le plus petit ensemble, l'unité administrative. La perspective de la différenciation éclaire des différences

culturelles entre diverses sous-cultures cependant, elle exige qu'à l'intérieur de ces sous-cultures les individus démontrent une cohésion et une cohérence tant dans leurs croyances partagées que dans leurs actions quotidiennes.

A. Existence de sous-cultures regroupant un ensemble d'unités administratives de même catégorie :

Dans un premier temps, regardons comment les cadres intermédiaires caractérisent les sous-cultures des établissements éducatifs : écoles et centres. Ces caractéristiques sont souvent issues d'une comparaison des uns avec les autres.

Secteurs éducatifs primaire et secondaire

La différence entre les regroupements des établissements scolaires est au départ dans la structure même de la commission scolaire. La commission scolaire a choisi pour les formations, les communications et les consultations une division par secteurs éducatifs : le primaire, le secondaire, l'éducation des adultes, la formation professionnelle. Mentionnons, que le secteur primaire, de cette commission scolaire, est lui-même divisé en cinq sous-secteurs régionaux. Un cadre attribue à cette division structurelle une première cause de rupture culturelle :

*« On fait des formations pour les gestionnaires du primaire, puis d'autres pour les gestionnaires du secondaire comme si on n'était pas capable d'être ensemble ».*

(F1)

Le secteur de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle se compose de deux centres de formation générale et de quatre centres de formation professionnelle. Un des interviewés mentionne que ces six unités administratives sont divisées en trois sous-ensembles pour la consultation et la coordination des services : il y a une Table de consultation

mensuelle (Table réseaux) regroupant les six unités administratives, une Table mensuelle (réseau FGA) regroupant les deux centres de formation générale et une table mensuelle (réseau FP) regroupant les quatre centres de formation professionnelle :

*« Une fois par mois, on fait une Table des centres et une fois par mois on fait une Table exclusivement FGA, c'est ce qu'on appelle la Table réseaux. Il y a un réseau FP, un réseau FGA et une Table des centres qui regroupe tout le monde ». (F8)*

Conscient que cette division sectorielle est source de division certains cadres intermédiaires souhaitent un regroupement différent :

*« Moi j'aimerais ça qu'ils soient assis plus ensemble, pas toujours, mais plus ensemble. Pour se teinter mutuellement, et emmener l'angle qu'on ne pense pas parce qu'au secondaire ils connaissent la convention collective, au primaire ils ne l'ont jamais ouverte ». (F1)*

*« ... soit que ça prend plus de temps soit ça va prendre plus de pogne, ça va prendre un peu plus d'autorité, quelqu'un qui va vraiment vouloir imposer des façons de faire et va commander des changements marquants ». (F3)*

Comme nous l'avons maintes fois mentionné, une culture, comme une sous-culture, est un construit des gens qui travaillent ensemble, qui échangent et qui, selon Van Maanen et Barley (1985), « partagent un ensemble de problèmes définis en commun comme étant les problèmes de tous » (p.38). Ainsi, des cadres intermédiaires expliquent au chercheur comment ils s'identifient à un milieu, à un regroupement d'unités administratives qui leur ressemble et dans lequel ils partagent des problèmes et des défis. Au primaire, l'appartenance la plus significative semble être le regroupement sectoriel:

*« On l'a construit par ça, par nos réflexions, par nos échanges. On l'a construit par des groupes d'analyse de pratique qu'on avait aussi dans notre secteur ». (F6)*

*« Dans le réseau formel, dans mon secteur, je dirais qu'il y a deux ou trois directeurs avec qui j'échange sur une base régulière à chaque semaine, soit que*

*je les appelle ou ils m'appellent. Il y eut un temps où on était trois, on se fixait des moments de rencontre pour échanger, comme une analyse de pratique presque, où on s'échangeait du matériel, on traitait de dossiers précis». (F3)*

Nous avons mentionné précédemment que le secteur primaire est divisé en cinq secteurs : A,B,C,D,E. Un cadre affirme que certains secteurs se ressemblent et d'autres se distinguent :

*« Le A et le D, ils ont une culture similaire. Le C et le E ont une culture similaire. Le D, il est vraiment entre les deux. Là il a été revu, je ne sais pas à quoi il va ressembler». (F3)*

Pour les cadres intermédiaires interviewés, la sous-culture du primaire se distingue de celle du secondaire par l'approche pédagogique privilégiée et par les interactions entre les personnels. L'encadrement éducatif y est également très différent :

*« C'est ça que je retiens du primaire, il y a plus une prise en charge de l'élève par les intervenants. Les professeurs, les enseignants, que ce soient les titulaires ou les spécialistes, vont vraiment faire un suivi plus serré de leurs élèves». (F3)*

*« C'est sûr qu'il y a toujours eu une différence entre le primaire et le secondaire. Je sais qu'au secondaire on travaille très fort pour changer beaucoup de choses, mais nous, au primaire, on a plus d'ouverture au plan pédagogique, on travaille très fort pour donner les outils aux enfants pour favoriser la réussite, et étant donné que ça fait des années qu'on travaille dans ce sens-là ça fait de grandes différences ». (F5)*

*« Puis là on pourrait entendre tous les points de vue, et là je ne dis pas que le primaire est parfait, mais les enseignants, tout le personnel au primaire est beaucoup plus engagé». (F1)*

Dans les relations avec les personnels de ces unités administratives les distinctions, concernent notamment les relations patronales-syndicales:

*« Ce qui est différent pour une gestionnaire que d'arriver au secondaire où tu as l'impression que tout le monde, les enseignants sont contre le patron, ça fait déjà une différence dans l'engagement dans la façon de faire». (F1)*

*« Je pense que la grosse problématique au secondaire ça va encore avec la force, de la grande influence du syndicat qui fait une grande différence. L'influence du syndicat est beaucoup moins présente au primaire, parfois c'est difficile d'avoir un délégué syndical pour l'école, et les enseignants ça ne les dérange pas vraiment» (F5)*

*« [Au secondaire] tu ne peux pas aller aussi loin qu'on va le faire ici avec les enseignants, c'est clair. Tu as aussi un investissement qui se fait de la part des enseignants, tu n'as jamais besoin de parler de la semaine de travail, du trente-deux heures, on vit ça sans problème, on a notre horaire, on va le faire syndicalement, on se doit, et ça va être fait». (F9)*

Les distinctions concernent également les rôles et fonctions qu'un membre d'un même corps d'emploi effectue pour son unité administrative :

*« C'est ça que je retiens du primaire, il y a plus une prise en charge de l'élève par les intervenants. Les professeurs, les enseignants, que ce soit les titulaires ou les spécialistes, vont vraiment faire un suivi plus serré de leurs élèves. Donc, ça nous permet comme direction d'école de se trouver à gérer d'en haut plus facilement qu'au secondaire. (...) Au secondaire, tu ne peux pas t'imaginer ne pas être là dans les transitions, tout le temps, au dîner, tu ne peux pas penser juste être absent de l'école pendant deux trois jours. Il faut exercer une présence constante, au primaire ça roule plus tout seul. (...) Que ce soit même au niveau des autres employés, on a des bras droits. Ma secrétaire joue un rôle qui est différent de celui que les secrétaires ont joué quand j'étais au secondaire, elle en mène plus large. La technicienne au service de garde est presque une adjointe pour moi». (F3)*

*« Je trouve par contre qu'au secondaire on a une plus belle autonomie qu'au primaire, au niveau gestion de l'école, soit au niveau des sous, soit comment tu vas placer ton monde, comment tu montes ta grille horaire tout ça. Au primaire on n'est pas assez campé dans certaines affaires. C'est moi qui faisais les horaires au secondaire, au primaire je ne suis même pas capable d'imprimer mes*

*bulletins. Ils m'envoient un courriel, le bulletin est arrivé, j'ai rien fait. Au secondaire, c'est moi qui faisais le montage pour monter mon bulletin. Même au niveau EHDA, au secondaire c'est un panier de services, t'avais l'argent pis tu t'organais avec ce que tu faisais avec ça. Ici, un élève t'as tant d'heures, le reste t'as pas de marge de manœuvre, tu as 10% de psychologue, t'as 20% d'orthophonie». (F2)*

Pour les cadres interviewés, le primaire et le secondaire présentent des sous-cultures car ils sont différents dans leurs services à la clientèle, dans les rôles et fonctions que jouent les mêmes corps d'emploi et dans les interactions entre les différents personnels. De plus, les cadres du primaire se réfèrent plus aux pairs de leur secteur de regroupement, pour leur prise de décision :

*« Les écoles secondaires sont beaucoup plus autonomes, parce qu'ils ont une grosse équipe de gestion, pas besoin de l'école voisine, tandis qu'au primaire le gestionnaire est tout seul, il va aller appeler sa collègue d'à côté ils vont beaucoup plus travailler en équipe». (F1)*

Poursuivons en analysant les différences culturelles entre les écoles, les centres d'éducation des adultes et les centres de la formation professionnelle.

#### Secteurs éducatifs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Une commission scolaire est souvent analysée en fonction de ses services aux élèves jeunes du primaire et du secondaire. Mais ce sont aussi des services aux adultes, soit en formation générale soit en formation professionnelle. Entre le secteur jeune et le secteur adulte, on ne semble pas se connaître. En fait, les acteurs de ces deux secteurs se côtoient très peu. Ainsi un cadre intermédiaire du primaire déclare :

*« L'éducation des adultes pour le primaire c'est comme un mystère, on a des présentations, on sait un peu ce qui s'y passe, mais ça ne fait pas partie de notre univers de*

*tous les jours. C'est abstrait, les enseignants à l'école ici, ils savent que ça existe, mais ils ne connaissent pas les gens, ils ne savent pas trop trop ce qui s'y passe».* (F5)

Et une cadre intermédiaire de la formation professionnelle à propos des secteurs primaires et secondaires mentionne :

*« Oui, ben au primaire j'en parlerai pas beaucoup, parce que je trouve que ça d'air différent, mais je ne saurais expliquer pourquoi. Au secondaire, on dirait que tout est plus compliqué. Probablement parce que ça toujours été une petite bulle à part dans le grand tout».* (F8)

Donc des ordres d'enseignement distincts, inconnus les uns des autres et caractérisés par des sous-cultures particulières, construites pour répondre aux besoins spécifiques de leur clientèle, du personnel qui y travaille et des problèmes rencontrés. En parallèle de cette structure scolaire, il y a la structure des services administratifs. Certains employés de ces services ont des liens presque quotidiens avec les cadres des écoles, par exemple les services éducatifs, tandis qu'avec d'autres services les relations sont sporadiques, par exemple l'organisation scolaire. Analysons les propos des cadres intermédiaires à propos de la culture des uns et des autres.

#### Les services administratifs

Un cadre intermédiaire ayant travaillé à la direction de différentes écoles et à la direction d'un service administratif relève une grande différence culturelle entre les unités administratives de la commission scolaire et les écoles. En fait, il paraphrase McLennan (1993), en comparant les écoles et les services administratifs de « deux solitudes » :

*« Moi, il y a deux choses que je vois, Je vois toujours la dualité services/écoles, les services et les écoles, les deux dualités, les deux solitudes, on peut dire. Il y a un fossé entre les deux».* (F2)

Cette perception d'un fossé culturel entre les écoles et les services administratifs est exprimée par l'ensemble des cadres intermédiaires, peu importe leur unité administrative d'appartenance. Cependant, comme mentionné en introduction, ce constat est plus manifeste envers les services des ressources pédagogiques et celui des ressources humaines car plusieurs des employés de ces services proviennent des écoles :

*« Pour les gens dans les services, j'ai l'impression que le secondaire, c'est rough, c'est dur, c'est fermé, il n'y a pas d'ouverture, tous nos délinquants d'enseignants se retrouvent là. C'était de même beaucoup, surtout les conseillers pédagogiques, les gens de la Direction des services éducatifs des jeunes, qui avaient quitté les écoles depuis un certain temps, le secondaire c'est fermé, c'est difficile de pénétrer alors qu'au primaire c'est facile ». (F9)*

Un cadre ayant travaillé dans les écoles et dans les services, justifie l'existence de sous-cultures distinctes entre les écoles et les services par des objectifs et des méthodes de travail spécifiques à chacune de ces unités organisationnelles. Ainsi, lorsque ce cadre d'école est promu à une fonction administrative dans un service, il affirme adopter rapidement la culture propre à son nouveau groupe :

*« À la table de gestion des ressources humaines il y a tous les coordonnateurs, des fois ils venaient me voir. Attendez un peu, il faut respecter tout ce qui se passe dans une école. Mais on dirait qu'après six mois tu le perds ce beat-là, parce que veux veux pas t'es pas dans l'école. (...) Pour toi c'est une journée au bureau, ta date importante à toi c'est la séance d'embauche, t'avance dans ton quotidien ». (F2)*

Plusieurs interviewés mentionnent les difficultés de communication entre les sous-cultures de l'organisation. Les objectifs organisationnels distincts des uns et des autres, les modes de travail et les échéanciers serrés des uns et perçus, parfois, comme incompatibles par les autres, semblent à la source de cette perception d'un fossé culturel entre les différentes sous-cultures :



*« Ce que je vais percevoir, c'est qu'il y a une culture effectivement dans l'édifice. Eux autres ils travaillent donc fort, puis quand ils me demandent quelque chose, ils s'attendent à ce qu'on le fasse. Je pense qu'ils ne voient pas qu'ils ne sont pas en autorité sur les écoles. Il y a une perception par les employés, dans la commission scolaire, qu'ils sont en autorité sur les écoles, alors que ce n'est pas ça leur rôle. Des fois, je me sens de la pression, comme s'il faut que je rende quelque chose. Ça je dirais c'est plus ce côté-là que je sens des services, dans cette culture-là». (F6)*

*«Les gestionnaires je vais sentir que dans le discours il y a une volonté sincère d'écouter les écoles et d'aider. Ils mettent en place des choses qui nous aident, je pense même à la limite qu'ils ne sont pas toujours conscients que ce qu'ils mettent en place c'est une lourdeur. Pour eux, ils pensent que ça va nous aider, ils ne perçoivent pas. Vous savez à la commission scolaire, j'ai des collègues qui étaient des directions d'école qui sont passés dans les services, ils le voient, par exemple il y en a une, entre autres, elle m'explique : "Moi là, je suis dans mon bureau, quand je prends un dossier, je prépare quelque chose pour vous autres, j'ai personne qui me dérange, je vais le faire, pis y va tout être fait, puis ma réflexion va être faite j'ai eu le temps de A à Z, j'ai le temps de le relire, de le corriger et faire une belle mise en pages". Mais ils oublient, ils ne le voient vraiment pas que, moi son message à elle, il est parmi un océan de messages, que le sien dans son service c'est un, et que dans son service non seulement il n'y a pas une personne mandatée pour parler». (F6)*

Les propos rapportés précédemment reflètent les sous-cultures qui semblent exister dans des unités qui offrent des services différents à des clientèles différentes. Les services administratifs interviennent principalement auprès du personnel des écoles, tandis que le personnel des écoles travaille auprès des élèves. Les objectifs, les modes de fonctionnement, les problématiques ne sont pas les mêmes pour les uns et pour les autres.

*« Tu sais mon quotidien ce n'est pas toujours des politiques, mon quotidien c'est le petit gars qui saigne du nez, pis l'autre qui a fait caca dans ses culottes ». (F2)*

*«Pour toi les dates importantes, pour toi c'est une journée au bureau, ta date importante à toi c'est la séance d'embauche, t'avance dans ton quotidien». (F2)*

Donc, les cadres ont une perception d'un fossé culturel entre les écoles et chacun des regroupements administratifs. De plus, nous pouvons affirmer qu'ils construisent une culture organisationnelle qui corresponde à leur perception de leur réalité scolaire. Cependant, cela va encore plus loin dans ces subdivisions culturelles. À l'intérieur même des regroupements administratifs, primaires ou secondaires, se construisent des sous-cultures, comme nous le verrons dans la section suivante.

#### L'unité administrative : une sous-culture en soi

Dans notre analyse de la construction de la culture organisationnelle, les cadres intermédiaires ont identifié cinq facteurs influençant la culture organisationnelle : la société à laquelle on appartient, l'environnement dans laquelle est implantée l'école, le passé de l'organisation, le personnel qui y travaille et l'agencement des médiations organisationnelles. Nous ne nous préoccupons pas de la perspective. Ces facteurs peuvent participer à la construction d'une culture intégrative, aussi bien qu'à la construction d'une culture différenciée. Ce sont les perceptions des cadres et les significations qu'ils attribuent à ces facteurs qui enrichissent la perspective analysée. Quatre des cinq facteurs identifiés par les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone permettent d'expliquer des différences culturelles entre les unités administratives d'un même ordre d'enseignement : le personnel qui y travaille, le milieu environnant, le passé de l'organisation et les médiations organisationnelles. Le cinquième facteur, la société d'appartenance, n'a pas été relevé par les cadres de la commission scolaire francophone.

Ces quatre facteurs influençant la culture organisationnelle ne sont pas nécessairement présents dans chacune des sous-cultures. Pour certains cadres, la sous-culture de leur unité administrative peut être engendrée par un seul des quatre facteurs. Cependant, la majorité des cadres ont identifié la présence des quatre facteurs. La somme des facteurs crée un écosystème propice au développement d'une culture différenciée. Un peu comme une forêt, où les facteurs humidité, ensoleillement, dénivellation et type de sol

permettent une profusion d'essences différentes. Nous présenterons un premier facteur souvent identifié : le personnel qui y travaille :

Les cadres ont reconnu que le personnel qui travaille dans une unité administrative a une grande influence sur sa culture, surtout s'il y travaille depuis de nombreuses années. Ce personnel a construit une sous-culture pour répondre aux objectifs du service et aux problèmes qu'il rencontre.

Certains cadres d'identifient eux-mêmes comme des intervenants œuvrant à construire une culture différenciée pour leur unité administrative. Ils sont conscients que la culture de leur unité administrative peut parfois être en discordance avec la culture unifiée de la commission scolaire :

*« Alors, j'ai développé dans mon unité administrative une culture organisationnelle qui est, qui va avec de mon leadership, la façon dont j'exerce mon leadership, et ça va bien. Ça va très bien. Je ne peux pas dire que je suis toujours en concordance avec la grande culture de l'organisation ». (F4)*

Même si certains cadres intermédiaires se reconnaissent un rôle dans la construction d'une culture pour leur unité administrative, ils avouent également que le personnel présent lors de l'arrivée d'une nouvelle direction défend la culture qu'il a édifiée antérieurement. Le personnel de l'unité administrative désire perpétuer une culture qui lui est propre, dans laquelle il est confortable :

*« Donc, il y a une culture qui est déjà là quand tu arrives comme direction d'école. Étant donné qu'il y a une stabilité comme personnel ici la culture est quand même très ancrée ». (F3)*

*« (...) je pense que les gens quand ils sont biens dans un milieu, je pense que la préoccupation du personnel de l'école et des enseignants c'est d'avoir la meilleure école possible et d'avoir le meilleur confort possible(...) ils se battent beaucoup pour ça pour eux, c'est ça leur école. Il n'y a pas, oui il y a du roulement, il y a des*

*précaires comme d'habitude, mais il y a quand même un noyau de l'école qui n'a pas changé tant que ça ». (F7)*

*« Si, quelqu'un qui arrive à l'école, spontanément il le sait, il n'y pas de petits clans dans l'école, il y a vraiment un travail d'équipe. T'es mal pris, on va l'aider». (F6).*

Un cadre du secteur secondaire ayant travaillé dans les deux grandes écoles de la commission scolaire décrit deux cultures différentes selon l'implication syndicale des enseignants. Un milieu reconnu comme fortement syndicalisé et un autre où cette implication syndicale est moindre :

*« Alors c'est sûr que ce que je sens ici, c'est un milieu qui est beaucoup plus réactif, c'est un milieu qui est beaucoup plus mobilisé en même temps, il y a des avantages et il y a des inconvénients, Tandis qu'à l'autre école secondaire c'était un milieu beaucoup plus sclérosé, c'était la passivité, c'était pour le personnel de l'école un enseignant dans sa classe, mais pas dans son école, tandis qu'ici on sent qu'il y a quand même une préoccupation vive de ce qui se passe à l'extérieur de la classe, de la salle de cours, on est plus un enseignant dans l'école de façon générale». (F7).*

Le second facteur d'influence mentionné par les cadres est le milieu environnant. Le milieu environnant participe à la construction d'une sous-culture. Un premier cadre identifie l'éloignement physique du siège social de la commission scolaire comme une première caractéristique environnementale qui peut expliquer la présence d'une sous-culture :

*« Donc loin de la commission scolaire, peu préoccupé par les enjeux de la commission scolaire. Comme si ils ne font pas partie de ça ». (F6)*

Chacune des communautés rurales donne une couleur à la culture de leur école. Certaines cultures sont plus fermées que d'autres. Les partenaires locaux sont aussi des parties prenantes de cette culture :

*« Un village un peu fermé par rapport à d'autres communautés environnantes. C'est différent, l'autre village c'est un autre monde. Cultures différentes liées à des villes différentes, dealer avec des services de police différents ». (F9)*

Le troisième facteur d'influence mentionné par les cadres intermédiaires, le passé de l'organisation. On identifie les us et coutumes, c'est-à-dire les processus, les habitudes qui caractérisent l'école :

*« C'est clair, oui il y a une appropriation qui est à faire et ce n'est pas juste avec le personnel, ce n'est pas juste avec les jeunes, c'est aussi les us et coutumes de la boîte, avec le fonctionnement ». (F9)*

*« Il y a déjà une culture quand on arrive dans un milieu. Une école qui a vingt ans, c'était justement l'anniversaire la semaine passée ». (F3)*

*« Par moment, ça peut vouloir dire aussi regarde, si ça fait pas, change d'école parce que c'est comme ça ici. Dans leurs interactions c'est beaucoup ça. Moi je sens ici, en tout cas, les enseignants y tiennent à cette culture-là, et ce n'est pas mauvais du tout, ce n'est pas parce que c'est difficile que c'est malsain et puis que ce n'est pas correct, moi je trouve comme base de travail une école comme ici c'est le fun ça, même si c'est difficile, c'est très différent, ça demande pas la même énergie en tout cas ». (F7)*

Enfin, le quatrième facteur identifié par les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone est l'agencement des médiations organisationnelles. Un cadre mentionne les priorités du milieu. Les cadres des écoles accordent des différences locales aux orientations de la commission scolaire, ils priorisent certains dossiers. De plus, le projet éducatif donne une couleur particulière à l'école et sert de filtre aux médiations organisationnelles :

*« Oui il y avait des orientations qui venaient d'en haut mais malgré toutes les choses roulaient et ça dépendait de l'unité administrative dans laquelle tu étais. Dans telle école tel dossier priorisé, dans une autre c'est une autre réalité » (F3)*

*« Le projet éducatif, ce qui est le fun c'est que c'est à nous-autres, ça appartient à l'école, c'est nos valeurs, ce n'est pas les valeurs de la commission scolaire. Tu ne peux pas aller bien loin à l'extérieur, mais tu peux quand même te donner une couleur qui reste. Puis je pense aussi ce qui est le fun, c'est te sentir unique parmi une organisation. On n'est pas toujours obligé de ramer à la même table, tu peux parfois ramer aussi vite sur le bateau à-côté. Tu as quand même ta couleur, c'est ça qui est le fun, le projet éducatif c'est ça qui te donne une couleur». (F2)*

Et comme le mentionne bien ce cadre intermédiaire, ces quatre facteurs s'assemblent pour créer ce milieu particulier, qui n'est identique à aucun autre :

*« La stabilité du personnel dans un premier temps est l'exemple le plus probant. Les gens qui sont ici le sont depuis longtemps. Donc les gens arrivent ici et y restent pour toutes sortes de raison, peut-être c'est les lieux physiques, les installations, c'est une belle école, on est un beau quartier, une belle clientèle, l'équipe qui est en place, les directions qui ont passé au fil des années aussi. C'est certain quand on arrive dans un nouveau milieu on y apporte un peu de notre couleur, on essaie de mettre en place des choses qui nous ressemblent qui conviennent à nos valeurs. C'est à travers les relations humaines, à travers la gestion du personnel, les gestions de conflits ou de crises qui peuvent surgir, la mise en place des modifications de services, emmener des orientations. Quand je disais qu'il y avait eu un changement de culture avec la planification stratégique à la commission scolaire, c'est certain que ça déboule dans l'école aussi et ultimement ce changement-là c'est nous autres qui devons l'emmener. Ça vient bousculer un peu la culture de l'école inévitablement en bout de piste». (F3)*

#### **4.5.1.1 Ce que nous retenons**

Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone décrivent une organisation très différenciée. En fait, il semble y avoir une grande méconnaissance des ordres d'enseignement entre eux. Ils Les cadres intermédiaires fréquentent, professionnellement, très peu les cadres des autres ordres d'enseignement. Ils ne connaissent pas leurs objectifs organisationnels, leurs modes de travail et d'encadrement, etc. Ce qui est compréhensible lorsqu'on analyse la structure de communication et de coordination qui est divisée en plusieurs tables de travail : cinq au primaire, une au secondaire pour les directions d'école,

une autre au secondaire pour les directions adjointes, une table pour la formation générale des adultes et une table pour la formation professionnelle. Et entre les écoles et les services administratifs on nous présente un fossé culturel créé par des objectifs et un agenda difficilement compatibles. Et même dans un même ordre d'enseignement, différents facteurs travaillent à différencier une école d'une autre : le personnel qui y travaille, le passé de l'organisation, l'environnement et l'adaptation des médiations organisationnelles.

Les cadres intermédiaires identifient des caractéristiques culturelles distinctives à leur unité administrative. Les propos analysés selon la perspective de la différenciation décrivent leur milieu comme une sous-culture unifiée.

#### **4.5.2 Analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de la différenciation**

Comme leurs pairs de la commission scolaire francophone, les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone identifient des différences culturelles substantielles entre les regroupements d'unités administratives et entre chacune des unités prises individuellement. Ainsi, ils ont identifié des distinctions culturelles entre les écoles du niveau primaire et celles du secondaire. Ils ont également signifié des différences entre les écoles et les centres dédiés aux adultes et à la formation professionnelle et ils ont aussi perçu des cultures différentes entre les écoles et les services administratifs de la commission scolaire. Concernant les différences culturelles entre les écoles d'un même ordre d'enseignement, celles-ci sont expliquées en fonction de leur environnement et de la provenance linguistique de leur clientèle. Nous allons débiter par les différences culturelles entre les regroupements primaire et secondaire.

##### Primaire-secondaire

La première différence entre les deux ordres réside dans la place du syndicat dans la gestion des écoles. Cette différence se démontre principalement par une présence plus

organisée du syndicat au secondaire. Un cadre de l'ordre scolaire primaire nous décrit le rôle du syndicat comme plus organisé et plus présent au secondaire qu'au primaire :

*« Je sais qu'au secondaire c'est plus syndiqué. C'est plus tendu, c'est peut être un grand mot, c'est plus organisé, ici, au primaire, ce n'est pas organisé, ils ne sont pas là. C'est à la pièce. Là-bas c'est plus organisé, mes collègues me disent... Ici le délégué syndical ne vient pas dans mon bureau, en 11 ans je n'ai jamais vu un enseignant venir avec un délégué syndical faire une demande, ce n'est jamais arrivé. Tandis que là-bas il y a même des réunions. Nous autres c'est à la bonne franquette. Le délégué syndical va donner des informations lors des rencontres du personnel, je vais lui donner une place et là elle va dire ce qu'elle a vécu ce qu'elle a reçu comme information. Moi je reste là. La seule fois où je quitte c'est en début d'année pour le vote. Le syndicat est au courant. S'ils ont quelque chose à parler entre eux, je ne me souviens pas qu'ils m'aient demandé de quitter». (A5)*

D'autres cadres mentionnent des différences culturelles et secondaires sur le plan de l'organisation scolaire. Ainsi, même si les deux niveaux scolaires se retrouvent dans une même bâtisse sous la responsabilité d'une même direction, l'organisation est différente. Un premier cadre explique une distinction reliée à l'horaire des cours différent entre le primaire et le secondaire et deux autres identifient la différence dans l'identification ou l'appartenance à une équipe de travail :

*« Oui il y a une différence de culture entre le primaire et le secondaire. Les professeurs du primaire ont commencé à chialer parce que les profs du secondaire peuvent arriver à dix heures. Je comprends, surtout quand ils sont dans la même bâtisse». (A6)*

*« Aussi, dans une école secondaire tu ne fais pas partie d'une équipe école, tu fais partie d'une équipe département. Dans une école primaire, tu fais vraiment partie d'une équipe école, même s'il y a des cycles. Même à la maternelle ce n'était pas comme ça, j'étais absorbé dans la culture, je faisais partie, j'étais inclus il y avait beaucoup de soutien. Même si les besoins sont différents, les programmes sont différents, j'étais toujours inclus, comme partie de l'équipe. Au secondaire ce n'est pas comme ça c'est vraiment comme des silos». (A7)*



*« Dans le passé on a tenté des rapprochements mais on sent qu'au secondaire tout est tellement compartimenté que c'est difficile de s'asseoir. Au secondaire la critique constructive semble être un point ». (A2)*

L'esprit d'équipe, la collaboration et l'entraide semblent plus présents au primaire qu'au secondaire. Les enseignants du secondaire s'identifient plus à leur département qu'à l'ensemble de l'école. Ce sont des équipes isolées les unes des autres. La dernière citation mentionne l'attitude critique des gens du secondaire, cependant celle-ci est qualifiée de constructive. Poursuivons en analysant la différence culturelle ressentie entre le secteur jeune et le secteur adulte.

#### Écoles et centres

Un cadre intermédiaire ayant migré du secteur jeune au secteur adulte émet ce commentaire pour exprimer la différence culturelle ressentie lors de son transfert :

*« Quand tu arrives du secteur jeune et que tu débarques là-dedans [secteur des adultes], tu viens de tomber sur la planète Mars, alors il faut que tu prennes le temps de t'approprier la culture ». (A3)*

Donc deux univers complètement différents, qui demandent à ce cadre des adaptations, une appropriation d'une nouvelle culture. Poursuivons avec les commentaires exprimant des différences culturelles entre les écoles et les services administratifs de la commission scolaire.

#### Écoles et services administratifs de la commission scolaire

Les cadres intermédiaires identifient des différences d'appartenance entre les gens des écoles et ceux des services. Ces constatations proviennent autant des cadres des écoles

que des cadres des services. De plus, les objectifs des uns semblent parfois incompatibles avec ceux des autres :

*« Dans nos écoles et dans nos centres [administratifs] il y a comme une séparation, c'est comme nous autres et vous autres. Et c'est difficile de vraiment prendre en charge et de dire non c'est une grande commission scolaire avec une grande vision en entier. Les écoles sont ici et la commission scolaire est là».* (A7)

*« C'est clair qu'ils font partie de l'école. Pour les enseignants, la commission scolaire « The board », c'est là-bas. Eux autres c'est l'école, c'est moi, et si je fais une gaffe c'est moi».* (A5)

*«Je ne sais pas s'ils sont au service de ma communauté. J'ai l'impression que les services fonctionnent de plus en plus avec des résultats et il faut couper, et je ne suis pas sûr qu'ils comprennent que ça affecte le côté humain, ce n'est pas juste un concierge, c'est aussi un papa. Quelques fois on a des divergences là-dessus».* (A2)

Les différences culturelles mentionnées jusqu'à maintenant ressemblent aux caractéristiques qui étaient énoncées par les cadres de la commission scolaire francophone. Peut-être avec moins d'intensité. On parle plus de différences que d'un fossé culturel. Les deux points de différences qui seront maintenant traités sont vraiment particuliers à la commission scolaire anglophone. Ils sont issus de la géographie et de l'environnement linguistique. Ces deux lieux de dissensions culturelles se situent tant au niveau de l'établissement qu'à celui de leurs regroupements.

#### Milieus francophones et milieux anglophones

La grande différence culturelle entre les écoles d'un même ordre scolaire provient du milieu dans lequel elle est implantée et de l'appartenance linguistique de sa clientèle. On différencie les écoles ayant une forte clientèle francophone des écoles assurant des services

aux allophones. Ces clientèles anglophones et allophones sont caractérisées par une plus grande reconnaissance de l'éducation et le respect envers le personnel scolaire :

*« C'est vraiment différent, la mentalité est différente. Ici notre clientèle est à 80% francophone. À [nom d'une ville] c'est pur anglais. Ici la communauté est francophone, la mentalité est francophone, les parents sont francophones, la mentalité est québécoise pure laine. La communauté à [nom d'une ville], il y a beaucoup de gens qui viennent du Pakistan et de l'Inde il y a une reconnaissance de l'éducation, une validation que c'est important l'éducation, il y a beaucoup de respect. C'est anglais pur à 99%, personne ne parlait français, c'est une autre mentalité. Ça m'a pris six mois à comprendre». (A5)*

*« La culture de l'école est influencée par le milieu social dans laquelle elle est implantée. Ainsi une école de [nom d'une ville] dans un quartier italien et une école de [nom d'une ville] majoritairement francophone ont des cultures différentes : implication dans la réussite, respect du personnel, etc». (A1)*

*« Oui, c'est sûr, à [nom d'une ville] 90% de nos élèves étaient de culture grecque et c'est très différent, culture différente parents différents, élèves différents, communauté différente, façon de faire avec la communauté très différente». (A3)*

Cette distinction culturelle basée sur l'environnement immédiat de l'école et l'appartenance linguistique de sa clientèle se répercute par une division nord-sud du territoire de la commission scolaire anglophone. La commission scolaire francophone avait connu une fusion est-ouest et seuls les cadres nommés avant la fusion de 1998 mentionnaient encore une certaine distinction. Les cadres novices de la commission scolaire francophone ne reconnaissaient pas de différences basées sur cette division géographique. Cependant, tous les cadres de la commission scolaire anglophone ont mentionné une différence culturelle basée sur la division nord-sud de leur commission scolaire.

## Nord/Sud

Les cadres de la commission scolaire anglophone mentionnent différentes causes à ces différences culturelles. Il y a premièrement, l'accessibilité des services sociaux offerts à la clientèle. Les écoles rurales du nord, éloignées des grands centres urbains et des grands bassins de population anglophone, reçoivent moins de services de leur propre commission scolaire et de leurs partenaires sociaux. De plus, les services sociaux sont souvent offerts par un personnel unilingue francophone :

*« Puis on n'a pas les mêmes services. On n'a pas les mêmes services au sud qu'on a au nord ». (A6)*

*« Mes services sociaux sont en français, je n'ai pas de services en anglais. Il y a peut-être une ou deux personnes bilingues, il n'y a pas de DPJ anglaise, c'est une DPJ française. Le CSSS essaye de nous donner des services en anglais mais ils n'inventent pas : SQ, Pompiers, CLSC, DPJ sont en français ». (A4)*

On explique également les différences culturelles entre les écoles du nord et les écoles du sud par la communauté desservie: niveau socio-économique, proximité, etc. Donc, ici aussi on mentionne la défavorisation, cependant ce n'est pas décrit sous forme statistique comme le faisaient les cadres francophones. La cote de défavorisation n'est pas mentionnée. L'éloignement de la clientèle desservie est souvent mentionné dans les propos des cadres. Certains élèves font plus de 150 km par jour pour fréquenter une école anglophone de niveau secondaire. Au niveau primaire les écoles primaires sont localisées surtout dans des villages historiquement anglophones dont la proximité est très grande. Cette proximité est importante pour l'implication des parents. Nous avons vu lors de l'analyse sur la construction de la culture que les cadres de la commission scolaire anglophone attribuaient une grande importance à l'appartenance linguistique et à l'attachement aux traditions. La proximité est un facteur important pour le maintien de ces comportements :

*« Les cultures sont différentes dues à la région. Nos écoles sont éloignées l'une de l'autre, et la culture dans le nord est différente de la culture dans le sud]. Dans le nord, les milieux sont petits, la culture est plus forte, ils sont isolés et ils sont insulaires aussi. Un enseignant sait tout ce qui se passe dans la communauté et dans les familles. Au sud], dans les grandes polyvalentes, les départements ont des cultures différentes et l'école a une culture mais c'est plus globale, ce n'est pas comme dans le nord ou c'est plus attaché». (A7)*

*« C'est facile dans le sud, plus difficile dans le nord. Ta communauté est concentrée proche de l'école, et je parle des écoles secondaires. Les écoles primaires sont autour et la communauté est concentrée». (A3)*

*« La grosse différence, c'est la différence dans la clientèle. On peut travailler 7 ans dans la même place et quand on change de place c'est un monde différent. Au nord ce sont des fermiers, ce sont des petites familles, c'est pauvre et ça couvre un territoire immense. J'avais des jeunes de pas loin [nom d'une ville situés à plus de 60 km] qui venaient à mon école, ce n'est pas loin de deux heures d'autobus par jour». (A4)*

Un autre cadre mentionne une différence provoquée par les problèmes internes de l'école. Une petite école en milieu rural possède moins de ressources en personnel administratif et en personnel de soutien : secrétariat, concierge, orthophoniste, etc. Par exemple, un cadre d'une école du nord doit souvent déneiger lui-même son entrée l'hiver. Et concernant les services directs à l'élève, le personnel spécialisé doit intervenir dans plusieurs écoles distantes l'une des autres. Le temps de transport de ce personnel diminue d'autant la quantité des services :

*« Nous les écoles du nord [noms de villes] on est les Northend school, on n'a pas les mêmes problématiques, les mêmes préoccupations que nos écoles à [nom d'une ville du sud] et que les écoles de la [nom d'une région du sud]». (A2)*

Enfin, un dernier cadre compare la structure administrative d'une grosse école secondaire du sud avec une petite école secondaire du nord. La structure de gestion est plus

Cependant, si pour la commission scolaire francophone cette division sous-culturelle semble accentuée par une structure de communication et de coordination bien définie, du côté anglophone cette division sous-culturelle se développe dans une structure organisationnelle décrite comme souple et conviviale. Les unités administratives de la commission scolaire francophone se démarquent les unes des autres par leur environnement socio-économique, tandis que les unités administratives de la commission scolaire anglophone se différencient surtout par la langue d'usage de leur communauté desservie.

#### **4.6. Analyse selon la perspective de la fragmentation**

Jusqu'à maintenant, nous avons analysé les propos des cadres intermédiaires des commissions scolaires francophone et anglophone selon les perspectives de l'intégration et de la différenciation. Ces deux perspectives cherchent à démontrer, comme le mentionne Rouleau (2000), que les organisations constituent des ensembles consensuels, logiques, cohérents et stables. Selon l'approche de l'intégration, le consensus se situe à l'échelle de l'organisation, tandis que selon l'approche de la différenciation, il se situe à l'intérieur des unités administratives qui composent l'organisation. Ces unités administratives sont donc perçues, comme nous venons de le montrer, comme des sous-cultures cohérentes.

Nous allons maintenant analyser les propos selon l'approche de la fragmentation. Nous mettrons l'accent sur les propos qui démontrent des incohérences, des ambiguïtés. Certains membres d'une organisation peuvent se regrouper en partageant un intérêt commun ou tout simplement par affinité et peuvent attribuer aux événements, aux discours et aux normes des significations qui modulent leur allégeance à la culture unitaire de la commission scolaire ou à la sous-culture de leur unité administrative. Alors nous pouvons parler non plus d'une culture ou d'une sous-culture unitaire, mais de sous-cultures multiples, cohérentes pour eux, mais ambiguës et avec divers degrés d'incohérence pour les acteurs extérieurs à ce groupe.

Ainsi, même si un cadre adhère aux valeurs, normes et artefacts de la culture de son organisation, il arrive qu'en certaines occasions il prenne des positions, ou qu'il attribue des

significations à certaines manifestations qui peuvent sembler incohérentes pour d'autres acteurs de son organisation. Le contraire est également vrai, dans le sens où les significations données par les autres acteurs peuvent lui sembler incohérentes ou du moins ambiguës.

Avec la perspective de la fragmentation nous recherchons les ambiguïtés, les incohérences, exprimées qui vont à l'encontre d'une culture consensuelle, logique, cohérente et stable, que ce soit au niveau de la grande unité organisationnelle qu'est la commission scolaire ou à l'intérieur des différentes unités administratives.

Il devient nécessaire de rappeler brièvement la notion de sous-culture que nous avons développée dans notre cadre conceptuel. Nous avons mentionné alors que de nombreuses sous-cultures coexistent dans l'organisation. Selon la perspective de la différenciation, les sous-cultures sont issues sur les bases de l'emploi ou d'un groupe de travail : primaire, secondaire, services, unités administratives, etc. Tandis que selon la perspective de la fragmentation les sous-cultures sont issues plus des interactions et des forces d'attraction interpersonnelles. Celles-ci sont donc plus variables, inconstantes et en lien avec des situations particulières, mouvantes et évolutives.

#### **4.6.1 Analyse de la commission scolaire francophone selon la perspective de la fragmentation.**

Le groupe des cadres interviewés, de la commission scolaire francophone, était composé de six hommes et trois femmes. À l'occasion, certains cadres se sont prononcés sur des modes de fonctionnement ou des modes de pensée, distincts ou opposés, attribués à certaines catégories de personnes œuvrant dans la commission scolaire. On attribue à ces catégories de personnes des attitudes qui les différencient de d'autres catégories de personnes. Ces catégories sont subjectives, elles sont créées par le locuteur pour expliquer des situations ou des actions incohérentes pour lui. Cependant, par cette appartenance à une catégorie, les membres agissent et interprètent les événements différemment. Ces cadres ont

identifié deux catégories en opposition : hommes/femmes et débutants/expérimentés. Également, ils ont mentionné la présence de sous-cultures au sein d'une même unité administrative. Nous avons considéré ces sous-cultures sous l'angle de la fragmentation car ce sont des groupes de travail au sein d'un ensemble consensuel, un département dans un service ou un programme d'étude dans une école.

### Opposition hommes/femmes

Les commentaires concernant l'existence de sous-cultures basées sur les différences sexuelles hommes/femmes n'ont pas été nombreux. Cependant, ils ont été présents dans les interviews des deux groupes linguistiques et ils véhiculent des significations très spécifiques quant aux perceptions des rôles et de l'engagement organisationnel des uns et des autres. Nous rapportons ici les commentaires émis par deux cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone. Nous traiterons de ceux de la commission scolaire anglophone en temps et lieu.

Le premier cadre intermédiaire mentionne les différences au regard des intérêts de gestion selon le sexe du gestionnaire. Selon sa perception, les différences culturelles entre les gestionnaires de sexe différent ont un impact sur les mandats que se donnent les directions d'école et ainsi le partage de responsabilités entre la direction d'école et les services administratifs de la commission scolaire. Ainsi, il attribue à des situations concrètes des significations différentes, selon que l'on soit un homme ou une femme :

*« Je pense, mais là j'avance quelque chose que je ne devrais peut-être pas avancer, mais je pense que les directions du primaire c'est plus des femmes qui aiment être organisées. Elles ne veulent pas gérer ces affaires-là. Elles veulent : "moi je vais m'organiser avec l'académique, le reste qui tourne autour, la fenêtre qui est brisée, écœure-moi pas avec ça moi, c'est la pédagogie". Pour moi, c'est surtout une affaire dans la culture des gens qui sont au primaire, elles sont plus avec les enfants, s'occuper que l'enfant va bien. La partie administrative de l'école c'est moins important, elles mettent moins de temps là-dessus. Elles*



*demandent beaucoup de centraliser les choses, alors que les gens comme moi, moi je suis plus du type emmenez-moi les, je vais m'organiser avec ça». (F2)*

Les femmes gestionnaires sont plus intéressées par l'académique, on pourrait dire le pédagogique, ainsi, elles acceptent un partage de leurs responsabilités avec les services de la commission scolaire pour la gestion de l'immobilier. Tandis qu'un homme gestionnaire veut gérer l'ensemble de son école, il préconise une décentralisation des pouvoirs vers l'école. Un autre cadre intermédiaire mentionne également sa perception qu'un homme travaille différemment d'une femme. La culture d'une unité administrative est, selon lui, teintée par la présence du sexe des personnes qui y travaillent :

*« Je suis arrivé là au service, elles étaient autour de vingt-cinq, seulement des femmes. Donc un gars qui arrive là aussi ça a une teinte particulière. D'entendre un homme parler, et de travailler avec un gars, c'est différent que quand t'es juste avec des femmes. Ce sont juste des femmes la culture est teintée de ça». (F9)*

Ces commentaires identifient bien une fragmentation de la culture. Selon ces cadres, le fait d'appartenir à l'un ou l'autre des genres, masculin ou féminin, pourrait orienter le style de gestion. Aussi, selon le genre, on attribuerait des significations différentes aux médiations organisationnelles issues de la commission scolaire et aux comportements des pairs avec qui on travaille. Poursuivons en analysant les propos au regard de l'expérience en gestion.

### Opposition novices/expérimentés

La seconde opposition compare le personnel d'expérience aux nouvelles recrues. Cette opposition peut se retrouver au niveau des gestionnaires, mais également chez le personnel enseignant. Elle peut être exprimée par un gestionnaire d'expérience envers les novices, mais l'inverse est également vrai. Encore une fois on attribue à des personnels distincts des significations différentes par le fait de leur appartenance à un groupe particulier. L'appartenance à ces groupes est vraiment significative, c'est à la fois une appartenance à une

cohorte de formation en gestion scolaire et à un réseau d'entraide. Ici, un cadre attribue à des pairs des manières de penser et d'agir, en fonction de l'appartenance à ces groupes :

*« Mon groupe PIDEDEC quand j'ai commencé, moi j'ai eu le privilège extraordinaire de faire partie de la cohorte PIDEDEC 80, dans la commission scolaire tout le monde nous connaît. C'est drôle à dire on était un groupe de 9, il y avait 4 gars 5 filles, on a commencé ensemble à la direction, au moment en tout cas où les 5 filles on avait toutes des jeunes enfants, on avait toutes le toupet tout croche à conjuguer avec tout ça, et les cours, la formation c'est là que j'ai développé mon véritable réseau». (F6)*

*« Moi j'appelle ça la culture PIDEDEC. Il y a une culture PIDEDEC qui s'est installée. Et tu vois bien, chez les jeunes gestionnaires tu vas le voir ça, les regroupements qui ne sont pas des regroupements de secteur, mais qui se font dans l'informel, que tu vois à la table le matin quand tu arrives au déjeuner, café tout ça, là tu vois les cultures PIDEDEC, ça c'est la cohorte PIDEDEC de 2008, 2009, 2010, chaque année à son cru. En même temps ils ne se ressemblent pas tous, ils ont leur façon de voir les choses aussi où c'est différent, mais ce que je sens de plus en plus par exemple c'est qu'on a de moins en moins de sens critique par rapport à l'organisation et on accepte les choses avec beaucoup de facilité, sans critiquer, sans pousser la recherche un peu plus loin que d'aller voir un moment donné il y a peut-être quelqu'un qui dit autre chose, on se contente de la facilité ». (F4)*

Ces deux cadres attribuent des significations différentes aux regroupements selon une cohorte de formation. Pour la première gestionnaire, cette cohorte est une équipe d'entraide de support pour bien réaliser leurs tâches. De plus, ces personnes partagent des ressemblances sociales : jeunes cadres scolaires, parents de jeunes enfants, avec un agenda bien rempli. Pour le second gestionnaire, ces cohortes sont composées de gestionnaires dociles qui appliquent les directives issues du sommet stratégique sans esprit critique.

Pour un autre cadre, l'unité organisationnelle est perçue différemment selon qu'on soit novice ou gestionnaire d'expérience. Selon lui, il y a, à la commission scolaire, deux cultures issues de la fusion de 1998, la culture de l'ouest et la culture de l'est. Alors que pour les jeunes gestionnaires il n'y a qu'une seule culture sur tout le territoire. Cependant, peu

importe l'ancienneté, deux novices interviewés répondent différemment, un cadre perçoit une différence de culture est-ouest alors que l'autre non :

*« Quand je suis arrivé directeur d'école, la jonction des commissions scolaires c'était fait, je n'ai pas senti ça. Les vieux de la vieille nous disent que oui. Non, je ne peux pas dire que j'ai senti. Des fois les vieux nous disent ça, c'est l'ancienne pensée ». (F2)*

*« L'élève, ici c'est clair, pour avoir travaillé d'un côté et de l'autre. Ça va vous sembler drôle, je suis tellement mieux, professionnellement, du côté est que du côté ouest. Ça l'air drôle à dire, puis j'habite le côté ouest ». (F6)*

*« C'est normal que ça ait pu prendre du temps avant que ça se mélange, mais finalement je ne crois plus aujourd'hui qu'il y ait vraiment une différence. Il y a des gens qui la sentent encore, peut-être parce que moi je suis en direction et je me suis imprégné vraiment de la culture générale de la [commission scolaire], j'ai moins l'impression qu'il y a une différence entre les régions ». (F5)*

Certains cadres intermédiaires identifient des distinctions basées sur l'expérience, les vieux et les jeunes. La lecture de la culture organisationnelle, unifiée ou différenciée, est, en partie, fonction de caractéristiques reliées à l'ancienneté.

Nous poursuivons cette analyse de traits qui différencient les cadres et auxquels on associe des façons d'agir et de penser particulières. Nous allons maintenant présenter des sous-cultures fragmentées au sein des unités administratives.

#### Association d'intérêt, au sein d'une même unité administrative

Lorsque nous avons analysé la commission scolaire francophone, selon la perspective de la différenciation, nous avons utilisé l'image des poupées russes pour expliquer différentes sous-culture. Ainsi, une unité administrative, d'un niveau d'enseignement (professeur d'une matière, ex. français), appartient à une sous-culture qui est un regroupement sectoriel (régulier, alternatif, concentration arts, etc.), qui elle-même fait partie d'un ensemble plus grand, le regroupement école. Et ces sous-cultures partagent en périphérie des

caractéristiques culturelles qui les unissent aux sous-cultures des autres écoles pour former la culture unifiée de la commission scolaire.

Cependant, les cadres identifient au sein même de leur unité administrative des groupes de travail particuliers ayant leurs propres intérêts et leurs façons particulières de répondre à leurs problèmes. Les cadres en parlent comme des sous-cultures au sein de leur établissement. Ce sont des îlots d'employés qui relèvent d'un même gestionnaire, qui travaillent en secteur ou département mais qui partagent également le quotidien de l'ensemble des autres personnels.

Ainsi, ce cadre mentionne qu'un des groupes sous sa responsabilité a un mode de fonctionnement vraiment différent des autres groupes de son unité. Cependant, il fait également partie d'un plus grand groupe qui est l'appartenance à leur école :

*« Non, parce que l'horaire est tellement atypique tellement différent de ce qu'on fait au régulier, on a vraiment un plan d'effectifs qui est unique qui est dédié à l'alternatif et à partir de ce plan d'effectif on organise tous nos services, les enseignants ressources, coordonnateurs, enseignants, c'est vraiment très fermé. (...) On est un enseignant de la [nom de l'école], mais avant tout on est un enseignant de l'alternatif, on a une bulle et on ne souhaite pas vraiment s'intégrer se préoccuper de ce qui se passe au niveau de l'école. (...) Alors, il faut que par moment que je les ramène à cette réalité-là. On ne peut pas exclure cette équation là qu'on est dans une école qui est la polyvalente [nom de l'école] et ça ça crée un peu d'inconfort». (F7)*

Ce cadre mentionne que le personnel de ce regroupement alternatif ne désire pas s'intégrer au reste de l'école, on est dans une bulle. Ce cadre mentionne un groupe distinct à l'intérieur d'une même bâtisse. Les cadres intermédiaires qui gèrent plus d'une bâtisse mentionnent eux que chacune des entités est différente. On a développé des façons différentes d'appréhender la gestion quotidienne et la résolution de problèmes :

*« Il y a quand même des petites organisations à l'intérieur, mais on est une seule unité, la seule différence c'est qu'on a deux bâtisses. Moi je le respecte ça, je ne*

*pousse pas outre mesure pour essayer de créer un tout avec ça. Je respecte le fait que les deux boites aient leur couleur. Là-bas c'est une petite équipe. Quand il y a un projet ou une problématique à régler, rapidement je sens que l'équipe se mobilise pour faire face au projet ou pour la problématique. Ici on a besoin de solliciter plus le monde les gens sont plus dans leur petite affaire». (F8)*

Chacune des bâtisses a sa couleur, on travaille en équipe différemment. Ce sont vraiment des caractéristiques culturelles différentes. Cependant, ce sont de petites équipes sous la responsabilité d'une même direction d'école, qui partagent les mêmes objectifs et qui règlent leurs problèmes en commun. C'est la raison pour laquelle nous préférons les identifier comme des unités fragmentées, plutôt que différenciées. Ce qui est mentionné par des directions d'école l'est également à l'intérieur des services de la commission scolaire. Ainsi les services éducatifs, composés de différents secteurs peuvent revendiquer des différences et être plus isolés :

*« C'était la première fois l'année passée après Noël de s'asseoir l'adaptation scolaire et le primaire ensemble c'était une nouveauté dans la culture. De partager des mêmes sujets ensemble c'était nouveau dans l'organisation. Même la coordonnatrice pour l'adaptation scolaire pour le primaire c'était rare qu'elle venait valider avec moi, on travaillait tous en silos». (F1)*

Ainsi, à l'intérieur d'une même unité administrative, on retrouve des regroupements qui travaillent indépendamment les uns des autres. Qui ont leurs objectifs, leurs problèmes et leurs manières de penser et d'agir. On nous présente des groupes fragmentés à l'intérieur d'une même unité administrative et, à l'opposé, on nous informe de regroupements de personnes travaillant dans des unités distinctes. Ces regroupements peuvent se faire entre personnes d'unités administratives différentes parce que les gens ont des affinités communes. Un premier cadre mentionne des alliances entre personnels d'unités distinctes, au détriment de belles alliances à l'intérieur d'un même service. Tandis qu'un second cadre mentionne des affinités entre un cadre des services et des directions d'école. Ce dernier qualifie certaines

directions d'école de ne pas travailler pour la même organisation. La culture devient l'organisation.

*« À l'intérieur du service, il y a des alliances qui se font avec des gens de d'autres services, pas nécessairement de belles alliances avec des services au complet ».*  
(F9)

*« C'est sûr on se ressemble les gestionnaires. Les gestionnaires d'école qui se ressemblent ont la même culture que moi. Il y en a quelques-uns, puis on les voit juste dans leur façon de réagir, qui ne font pas nécessairement partie toujours, de la même organisation ». (F1)*

#### **4.6.1.1 Ce que nous retenons**

Cette perspective de la fragmentation nous montre une organisation morcelée. On appartient à la fois à différents cellules ou confréries : hommes ou femmes, novices ou expérimentés ou encore associés à des départements ou à des dossiers spécifiques avec ou non des affinités communes. On est cadre du primaire ou du secondaire, cadre de l'est ou de l'ouest, cadre novice ou expérimentée, cadre de PIDEDEC ou non, cadre masculin ou cadre féminin, etc. Et parfois, pour chacune de ces appartenances on nous attribue des façons de penser et d'agir particulières. Poursuivons en analysant maintenant l'organisation anglophone.

#### **4.6.2 Analyse de la commission scolaire anglophone selon la perspective de la fragmentation**

Pour les cadres de cette commission scolaire, les premières ambiguïtés relevées proviennent de la coexistence de francophones et d'anglophones au sein d'une organisation anglophone. Plus précisément, des droits des francophones de recevoir leurs directives en français. Mais également, des difficultés rencontrées par des unilingues anglophones au regard d'une clientèle majoritairement francophone et de ressources extérieures également

francophones. Mais nous verrons également des distinctions entre les gestionnaires féminins et masculins, et selon l'ancienneté. Nous débutons par les distinctions linguistiques.

#### Personnels francophones en milieu anglophone

Les commissions scolaires emploient des personnels tant anglophones que francophones. Les anglophones en milieu francophone communiquent presque exclusivement en français sur le lieu de travail. Du moins, il n'y a pas de législation leur permettant de recevoir leurs communications en anglais. Cependant, les francophones des commissions scolaires anglophones ont le droit de recevoir les informations relatives à leur tâche dans leur langue maternelle (Charte de la langue française).

### Tableau 3

#### LES DROITS LINGUISTIQUES FONDAMENTAUX

2. Toute personne a le droit que communiquent en français avec elle l'Administration, les services de santé et les services sociaux, les entreprises d'utilité publique, les ordres professionnels, les associations de salariés et les diverses entreprises exerçant au Québec.

1977, c. 5, a. 2.

3. En assemblée délibérante, toute personne a le droit de s'exprimer en français.

1977, c. 5, a. 3.

4. Les travailleurs ont le droit d'exercer leurs activités en français.

1977, c. 5, a. 4.

5. Les consommateurs de biens ou de services ont le droit d'être informés et servis en français.

1977, c. 5, a. 5.

6. Toute personne admissible à l'enseignement au Québec a droit de recevoir cet enseignement en français.

1977, c. 5, a. 6.

En effet, les organisations anglophones se doivent de transmettre leurs communications dans les deux langues. Ainsi un directeur d'école, un enseignant, un professionnel ou un employé de soutien francophone, travaillant en milieu anglophone et étant parfait bilingue, peut exiger des directives orales ou écrites en français parce que sa langue maternelle est le français : « *Quand j'étais directrice et que j'envoyais un mémo, le mémo revenait : "j'accepterai le mémo seulement lorsqu'il sera traduit". La personne est parfaitement bilingue, elle travaille dans un milieu anglophone* ». (A3) Donc, c'est l'ensemble du personnel d'une commission scolaire anglophone qui peut être confronté à des situations ambiguës quant aux communications avec d'autres acteurs de l'organisation :

*« Ici ce n'est pas l'école [X] High School, c'est l'école secondaire [X], on est 90% francophone. Mes services sociaux sont en français, je n'ai pas de services en anglais. La plupart des professeurs sont anglophones, les autres sont bilingues. Les professeurs qui parlent juste anglais ne se sentent pas nécessairement bien. Je pense que les anglais sont un peu plus sévères, carrés, ils sont plus sur la structure. Du côté francophone on manque un peu plus de structure ». (A4)*

Cette direction nous informe que les professeurs unilingues anglais « *ne se sentent pas nécessairement bien* ». Ils travaillent pour une commission scolaire anglophone cependant, ils ressentent, aux dires de la direction, un malaise par le fait qu'ils sont immergés dans un bassin francophone et qu'ils éprouvent certains inconforts avec des manifestations de la culture francophone: « *Du côté francophone on manque un peu plus de structure* ». De plus, nous pouvons imaginer une barrière linguistique avec des parents ou encore dans la compréhension de propos émis en français par leurs propres élèves.

Concernant l'offre de services sociaux, elle ajoutera : « *Mais je peux imaginer qu'une direction anglophone, qui est dans son droit de parler en anglais et qui ne parle pas français peut avoir des difficultés d'aller chercher dans la région des ressources* »(A4). Donc, une situation concrète où nous retrouvons des enseignants unilingues anglophones qui, immergés dans un environnement extérieur francophone et en relation avec une clientèle francophone,



ne comprennent pas certaines manifestations culturelles en lien avec la structure, probablement, entre autres, le système d'encadrement familial, et qui peuvent difficilement communiquer avec les services sociaux régionaux. Nous pouvons présumer qu'ils interprètent différemment de leurs confrères francophones l'encadrement familial de leurs élèves francophones et la qualité des services sociaux qui leur sont offerts. La lecture de leur milieu de travail risque d'être différente de celle de leurs confrères francophones.

Intéressons-nous maintenant au personnel francophone de cette commission scolaire. Comme le mentionne le cadre suivant, on travaille parfois en anglais parfois en français dépendamment du nombre de francophones dans les interactions. Un autre cadre intervient toujours en anglais, cependant ses propos laissent entrevoir qu'il se fait parfois imposer de poursuivre la discussion en français :

*« Quand je reçois un document en anglais et traduit en français par la commission scolaire, je le donne en français aux professeurs francophones, mais moi je ne traduis pas et les professeurs ne le demandent pas. Si on a une réunion avec des professeurs anglais présents on tient la réunion en anglais, la commission scolaire est anglaise, si ce sont tous des francophones alors on parle en français. Moi, je change d'une langue à l'autre». (A6)*

*« Mes communications sont toutes en anglais, la communication est entièrement en anglais. Tu peux venir me parler en français, mais on est dans une école anglophone, on fait en premier en anglais». (A4)*

Ces deux directions d'école expriment une intention, un désir, mais ce ne peut être une exigence, comme le mentionne ces autres directions:

*« Quand j'étais directrice et que j'envoyais un mémo, le mémo revenait : "j'accepterai le mémo seulement lorsqu'il sera traduit". La personne est parfaitement bilingue, elle travaille dans un milieu anglophone». (A3)*

*« Comme anglophone je me suis aperçu que le personnel de soutien est francophone alors que les enseignants sont anglophones. Alors je dois parler en*

*français avec le soutien et en anglais avec les autres. J'ai trouvé cela bizarre, et j'ai trouvé cela étrange». (A7)*

Ces derniers commentaires expriment bien l'ambiguïté, l'incohérence, perçue par des directions scolaires, tant francophone (A3), qu'anglophone (A7), pour des comportements singuliers arborés par des personnels francophones : « *J'ai trouvé cela bizarre, et j'ai trouvé cela étrange.* ». Ce comportement perçu parfois comme irrationnel permet alors d'émettre un jugement sur ces acteurs issus de communautés différentes :

*« Je crois que les anglophones acceptent bien les francophones, ils veulent travailler ensemble, tandis que le contraire n'est pas nécessairement vrai. Les francophones peuvent parler français et recevoir l'information en français, pas les anglophones en milieu francophone. Les anglophones sont peut-être plus ouverts». (A1)*

Ces derniers propos expriment bien ce que Martin (1994) recherche en utilisant la perspective de la fragmentation. Elle recherche ce qui est absent. Et ici, l'absence, ce sont ces jugements sur l'ouverture des anglophones par rapport aux francophones. On exclut les droits linguistiques et autres considérations pour porter un jugement sur une collectivité.

Quelques directeurs généraux de commissions scolaires anglophones sont issus de la communauté francophone et cela suscite également certains commentaires sur la culture organisationnelle : « *Ça c'est une culture francophone qu'on a tenté d'installer ici*». (A7) Et ainsi d'autres significations naissent :

*« Une direction générale francophone se doit d'écouter le personnel anglophone parce qu'il est de la majorité et que son personnel est issu de la minorité». (A1)*

Quelles perceptions ont les cadres intermédiaires francophones de leur présence au sein d'une culture anglophone? Deux directions se sont exprimées en déclarant ne pas tout comprendre, et cela, malgré plus de vingt ans d'expérience :

*« Des fois je me sens mal à l'aise dans les réunions, parce que je me sens français, comparé aux autres. Puis il y a des choses qui sont étranges, il y a des choses que je ne comprends pas. Ma perception n'est pas la même que les francophones de milieu francophone et elle n'est pas la même chose que les anglophones de milieu anglophone. Je vois des choses que je vois et il y a des choses qui m'échappent ». (A5)*

*« Du côté francophone on est tous des carrés rouges, du côté anglophone on est des carrés verts. Les latins, les francos, on a notre petit côté latin, on est revendicateur, on est chialeux, on ne prend jamais rien comme acquis ». (A3)*

Et ces caractéristiques on les attribue aussi aux francophones qui travaillent pour des directions francophones. La prochaine citation provient d'un gestionnaire francophone envers son personnel francophone. Peu importe l'appartenance linguistique du gestionnaire, les francophones sont chialeux, tandis que peu importe la provenance des anglophones, de naissance ou adoptés, ils sont plus conciliants :

*« On est chialeux les français. Mon groupe avec lequel j'ai le plus de difficultés c'est mes français langue seconde. C'est classique, mes plus agressifs, c'est peut être un gros mot, mes plus insatisfaits, mes plus chialeux ce sont souvent mes profs de français. Ils ont carrément ensemble la mentalité purement québécoise, ce n'est jamais correct. Tandis que les anglophones, même les anglophones adoptés, ils ont compris, on n'a pas ce qu'on veut mais on le sait, on pourrait blâmer tout le temps ». (A5)*

Et si, en tant que francophone on se reconnaît ce côté latin et si on reconnaît chez nos subordonnés latins ces mêmes caractéristiques, elles sont également reconnues par les pairs anglophones :

*«C'est avec mes collègues, j'ai eu quelques accrochages. On m'a suggéré de me calmer. Ça ne venait pas de la direction générale, mais de collègues anglophones, qui disaient fais attention tu vas être perçu comme le malheureux de la commission scolaire, parce que je trouvais des choses inacceptables. Puis j'ai dit OK je vais prendre et je vais regarder». (A5)*

On nous décrit une réelle fragmentation culturelle, entre francophones et anglophones. Un cadre co-constructeur, depuis très longtemps, de la culture unifiée de la commission scolaire, qui partage les valeurs et les comportements de son organisation, porte également des appartenances sociales dû à sa langue d'origine. Il s'attribue et on lui attribue des comportements culturels distincts et propres à son appartenance linguistique. Poursuivons en analysant la gestion selon le genre.

#### Opposition hommes/femmes

Nous avons peu de commentaires concernant une lecture culturelle selon la dimension sexuelle hommes/femmes. En fait, nous avons interviewé un seul cadre intermédiaire masculin et parmi toutes les femmes cadres interviewés, dans les deux organisations, aucune ne fait mention de différences sur le genre. Cependant, nous pouvons faire un lien avec les commentaires reçus par les cadres intermédiaires masculins de la commission scolaire francophone et que nous avons analysé dans la section précédente de ce chapitre.

Une première constatation cible un changement important du nombre de cadres intermédiaires masculins par rapport au nombre de cadres intermédiaires féminins. Depuis 1998, la situation s'est complètement inversée. De plus, ce cadre intermédiaire attribue aux femmes cadres des caractéristiques différentes : insécurité, agressivité et besoin de prouver quelque chose. Et dans sa seconde affirmation, il semble avoir discuté de ce sujet avec d'autres confrères masculins qui reconnaissent également cette situation :

*« Maintenant il faut toujours prouver, il n'y a pas la même sécurité qu'avant, mes collègues féminins, on est quand même à du 8 pour 2, on sent la transition. Quand je suis rentré, c'était le contraire, c'était 8 hommes pour 2 femmes».* (A5).

*« Ce sont des femmes en majorité. Les directeurs de mon groupe d'âge le reconnaissent, ce n'est pas parce que ce sont des hommes ou des femmes mais la majorité ce sont des femmes, ce n'est plus comme avant, elles sont plus agressives, les nouvelles en tout cas, elles veulent prouver quelque chose».* (A5)

On semble toujours un peu s'excuser de tenir de tels propos sur les différences attribuées au sexe des individus. Les propos contiennent leur part d'ambiguïté. Poursuivons avec l'opposition basée sur l'ancienneté.

#### Opposition novices/expérimentés

Un seul cadre intermédiaire de la commission scolaire anglophone s'est prononcé sur des différences culturelles entre les nouvelles directions et celles ayant plusieurs années d'expériences, Cependant, puisque des cadres de la commission scolaire francophone l'ont également soulevé, nous jugeons utile de le mentionner. Ainsi, ce cadre intermédiaire constate que les anciennes directions étaient beaucoup plus sereines et ne s'affolaient pas devant des annonces de changements :

*« Mes collègues anglophones de mon groupe d'âge, parce qu'ils ont commencé en même temps que moi, ils sont rendus comme moi, ils sont capables de voir qu'il y a beaucoup de parlages, beaucoup de discussions, et ils laissent passer, ils vont dire « On laisse passer la tempête».* (A5)

*« Les nouveaux collègues je ne les sens pas aussi sécurés, j'en vois qui ont soif de pouvoir, j'en vois : "Je vais casser mes profs". C'est quoi cette histoire-là, ça m'agace : "Je vais rentrer dedans". Je les sens plus agressifs»* (A5)

#### **4.6.2.1 Ce que nous retenons**

Dans notre analyse selon la perspective de l'intégration, nous avons relevé les propos des cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone au regard de leurs valeurs d'appartenance qu'ils identifiaient en opposition au milieu francophone : respect, confiance, collaboration, appartenance communautaire et attachement aux traditions. Selon la perspective de la différenciation, les sous-cultures des unités administratives du nord du territoire se différencient de celles du sud par la clientèle majoritairement francophone de leur établissement. Et ici, cette cohabitation entre francophones et anglophones est identifiée comme source d'ambiguïté. Les sources d'ambiguïté proviennent à la fois d'hypothèses culturelles et de valeurs d'appartenance sociétales qui se révèlent à travers des comportements curieux et incompréhensibles pour l'autre, malgré des coexistences de longue durée. Ces sources d'ambiguïté se révèlent également par des revendications légitimes de communiquer dans sa langue d'origine française, même si on a décidé volontairement de travailler en milieu anglophone.

Les autres facteurs de fragmentation, telles les relations hommes/femmes et novices/expérimentés, sont identiques à ce que nous retrouvons en milieu francophone. Elles ne sont pas exprimées par plusieurs gestionnaires, cependant puisque nous les retrouvons dans les propos des cadres masculins des deux commissions scolaires étudiées nous jugeons qu'elles méritent d'être rapportées et analysées.

#### **4.6.3 Comparaison des cultures organisationnelles francophones et anglophones selon la perspective de la fragmentation**

Au cours des dernières années le personnel scolaire a beaucoup changé. Des milliers de personnes ont pris leur retraite et des nouvelles recrues sont entrées en poste. Ce qui a eu pour effets de changer la composition démographique des cadres scolaires. En quelques années, nous sommes passés d'une majorité de cadres scolaires expérimentés et masculins à une majorité de cadres féminins et novices. Pour les jeunes, il existe encore chez certains

gestionnaires d'expérience des relents d'une ancienne culture, tandis que pour ces derniers les jeunes recrues féminines sont plutôt conciliantes et peu critiques des nouvelles médiations organisationnelles. Donc, une fragmentation du personnel cadre en fonction du genre et de l'ancienneté. Et cette fragmentation est ressentie de la même façon tant en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

Du côté de la commission scolaire francophone on décèle également une fragmentation à l'intérieur des services administratifs. On travaille dans des silos et la cohésion n'est pas nécessairement aisée. Les gens se regroupent plus par affinités que par nécessités organisationnelles. Les cadres des services de la commission scolaire anglophone semblent démontrer une plus grande cohésion organisationnelle.

La commission scolaire anglophone présente pour sa part une grande fragmentation du personnel selon la langue culturelle. Les francophones et les anglophones travaillent dans un même milieu, souvent depuis plusieurs années et malgré cela il persiste une incompréhension mutuelle.

## 5. Synthèse et interprétations

Lorsqu'on entre dans un nouveau lieu, tous nos sens sont aux aguets. On cherche, avec nos sens, des repères. Où est l'accueil? Quel est le dispositif de sécurité qui me permet de franchir la porte vers l'accueil? Qui est à la réception? La voix de la réceptionniste est attentive, bourrue ou cordiale?

On me demande d'attendre. J'apprécie l'agencement des lieux. J'évalue les couleurs. Elles sont douces ou agressives? Les fauteuils sont confortables? Les revues et dépliants, à ma disposition, sont spécialisés ou populaires, récents ou caducs? J'écoute les bruits? Murmures, chahuts et esclandres. Le claquement de souliers, on vient me chercher? Elle me sourit, elle me sert la main, elle m'invite à la suivre. Est-ce mon interlocuteur ou sa secrétaire? On circule quelques instants dans des corridors et je jette un coup d'œil dans les bureaux que l'on croise. On pénètre dans un bureau. Décor simple ou ostentatoire, chaleureux ou froid? On m'invite à m'asseoir, on m'offre de l'eau ou un café. On se présente l'un l'autre, l'entrevue commence.

Seize rendez-vous. Seize rencontres, seize visites, seize inspections. Neuf entrevues avec des cadres de la commission scolaire francophone, sept avec des gestionnaires de la commission scolaire anglophone. Quinze entrevues en français, une seule en anglais. Seize entrevues enrichissantes. Seize découvertes. Aucun milieu ne ressemblait à un autre, mais chacun correspondait à mon interlocuteur. L'agencement des lieux, la décoration, la tenue vestimentaire, le discours, tout concordait, tout s'agençait pour me transmettre des informations pertinentes. On me transmettait des informations, des significations. J'écoutais, je demandais des précisions, je m'assurais de bien suivre mon plan d'entrevue. L'enregistrement de la conversation me permettait de rester attentif aux propos de mon interlocuteur, de demeurer centré sur son témoignage.

Recopier les enregistrements. Lire une fois, deux fois, trois fois. Analyser les informations. Qu'ont-ils dit? Identifier des thèmes dans le discours de l'un et de l'autre. Comparer, différencier, effacer, recommencer, relire, relier, définir, recommencer, relire. Cent



fois. Revenir aux questions de recherche. Catégoriser, thématiser, relever les propos pertinents. Relire et conclure.

Précédemment, nous avons analysé les propos des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires linguistiques selon deux thèmes et trois perspectives. Les deux thèmes analysés étaient la motivation à participer à cette recherche et leur définition du concept de culture organisationnelle. Par la suite, nous avons analysé individuellement chacune des commissions scolaires selon une approche multi-perspective. Nous avons en premier lieu utilisé la perspective de l'intégration pour faire ressortir les caractéristiques culturelles, identifiées par les cadres intermédiaires, qui démontraient la cohérence des valeurs et des artefacts et favorisaient la cohésion des acteurs dans l'atteinte des objectifs organisationnels. Nous avons par la suite utilisé la perspective de la différenciation pour démontrer l'existence de différences culturelles au sein des unités administratives prises individuellement et selon les ordres d'enseignement. Enfin, nous avons utilisé la perspective de la fragmentation pour mettre en lumière l'existence de regroupements ambigus et en incohérence avec les valeurs et les comportements exprimés dans les deux perspectives précédentes. Maintenant nous allons réaliser une synthèse de nos différentes analyses et répondre aux objectifs et aux questions de recherche exprimés lors de la rédaction de notre problématique. Débutons cette synthèse en se remémorant les objectifs et les questions de recherche:

- Dégager les perceptions qu'ont des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires du Québec, distinctes par la langue de travail et d'enseignement, de la culture de leur organisation;
- Comparer les perceptions qu'ont ces cadres de leur culture organisationnelle;
- Démontrer l'utilité particulière d'une approche multi-perspective pour l'analyse culturelle des organisations.

Ces objectifs ont été traduits sous trois questions, auxquelles cette recherche s'était donnée comme ambition de répondre :

1. Comment les cadres intermédiaires de deux commissions scolaires perçoivent-ils la culture de leur organisation?
2. Est-ce que les cadres intermédiaires francophones et anglophones se prononcent sur les mêmes composantes culturelles (hypothèses, valeurs et artéfacts) de leur organisation?
3. Cette comparaison des perceptions de leur culture organisationnelle, par des cadres intermédiaires, est-elle enrichie par une analyse multi-perspective?

### **5.1 L'intérêt pour la culture organisationnelle**

En débutant, mentionnons qu'aucune question ne portait sur la motivation à participer à cette recherche. Ce thème est ressorti des réponses concernant leur définition de la culture organisationnelle ou encore celles les invitant à émettre des commentaires personnelles, la dernière question. Donc, c'est vraiment lors de la thématisation que nous avons décelé une motivation personnelle à participer à une recherche portant sur la culture organisationnelle.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons mentionné que le concept de culture organisationnel était très étudié depuis la fin des années 1980. De plus, qu'il était souvent au cœur de plusieurs théories sur la mobilisation du personnel et l'efficacité des organisations. Les cadres interviewés nous ont confirmé cette situation en nous affirmant qu'ils ont été sensibilisés par des formations organisationnelles offertes par leur commission scolaire. La présence des cadres de la commission scolaire francophone à ces formations était obligatoire. Les cadres de la commission scolaire anglophone n'ont pas mentionné cette obligation. Cependant, comme ils ont plutôt exprimé une liberté de participation aux comités de travail et aux rencontres de formation.

Nous avons perçu cette motivation dès le début de notre recherche. En effet, vingt cadres scolaires, de deux commissions scolaires, avaient signifié au chercheur leur intérêt de participer à une recherche sur les cultures organisationnelles. Cependant, comme il a été mentionné précédemment, dû à des contraintes de temps, celles-ci n'ont pu être réalisées qu'auprès de 16 cadres intermédiaires. De ces vingt volontaires, neuf cadres de la commission scolaire anglophone ont exprimé leur intérêt sans avoir rencontré préalablement le chercheur. La présentation de la recherche et de ses objectifs avait été réalisée par personne interposée, soit la directrice des services pédagogiques de la commission scolaire. Ayant appris, au contact d'autres chercheurs universitaires, qu'il est plutôt difficile d'interviewer des cadres scolaires, surtout en fin d'une année scolaire, nous constatons que ce sujet les intéresse véritablement.

Voici les principales raisons motivant les cadres intermédiaires à participer à cette recherche :

A) Les cadres intermédiaires, des commissions scolaires, sont intéressés par la recherche sur le concept de culture organisationnelle :

*« On a besoin de recherches, on a besoin de tout ça. À l'école on a besoin de ça, donc je vais contribuer ». (A5)*

B) Les cadres intermédiaires veulent mieux comprendre ce qu'ils identifient comme une culture :

*« Il y a quelque chose dans l'air, ça peut pas faire autrement que de se traduire dans les écoles. Peut-être parce qu'il y a quelque chose d'ancrée, c'est dans les murs. C'est ce que je perçois ». (F1)*

C) Selon les cadres intermédiaires, cette connaissance peut leur être utile dans leur gestion :

*« Moi ça m'intéresse parce que j'aime beaucoup la recherche. Moi, je serais intéressé de voir comment on peut changer certaines choses et vous, en étant allé dans plusieurs milieux, malgré le fait que les informations sont confidentielles, vous allez pouvoir identifier quelques constats». (F5)*

Nous poursuivons cette synthèse en présentant les thèmes reliés à la définition de la culture organisationnelle.

## **5.2 Définitions de la culture organisationnelle**

Les cadres intermédiaires des commissions scolaires ont été sensibilisés au concept de culture organisationnelle, entre autres, par l'entremise de formations sur la mobilisation et la gestion du changement. En même temps, par leurs propres expériences, ils ressentent, surtout lorsqu'ils changent de lieu de travail, des façons de penser et d'agir distinctes d'un lieu à un autre. Ils associent ces distinctions à des cultures différentes. Alors, en les questionnant sur leur définition du concept de culture organisationnelle nous espérons déceler leur positionnement entre deux univers théoriques : le rôle déterminant du gestionnaire et à l'opposé la prédominance des significations individuelles.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons mentionné que pour certains auteurs, comme Schein (2004), la culture organisationnelle cimenter les acteurs d'une organisation par un ensemble de postulats de base partagés. Ces postulats de base, souvent inconscients, se révèlent à autrui par des normes, des valeurs et des artefacts. Si ce partage n'existe pas, selon Schein (2004), il n'y a pas de culture organisationnelle. Donc, toujours selon Schein, une organisation peut ne pas avoir de culture. Au contraire, pour Martin (1992), une organisation est une culture. Elle est la construction des interactions individuelles. La culture peut être l'absence de cohésion entre les différents participants et l'incohérence entre les médiations culturelles ou entre les significations que les acteurs donnent à ces médiations. Une culture

peut donc être intégrée, différenciée ou fragmentée, et elle peut être toutes ces formes de représentation de la culture, selon les problèmes à traiter. Il peut y avoir consensus à certains moments et non à d'autres. Il peut y avoir cohérence de certains artefacts avec les valeurs sous-jacentes, et il peut y avoir des artefacts en discordance avec ces mêmes valeurs.

Les cadres intermédiaires ne semblent pas accrédi-ter la théorie d'une culture gérée par la haute direction. Quelques-uns des cadres de la commission scolaire francophone reconnaissent un rôle appréciable aux décisions et aux actions des cadres supérieurs, cependant, ils défendent aussi leur engagement volontaire et celle des autres participants à la construction de cette culture unifiée. Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone attribuent une grande importance à la structure de leur organisation Cette structure est identifiée comme désirée par les cadres supérieurs et est, en fait, un artefact de leur culture et les cadres témoignent d'une participation active à sa mise en place et de leur adhésion à celle-ci. De plus, ils ont affirmé poursuivre volontairement l'application de cette structure dans leur milieu.

À l'opposé, les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone attribuent une grande place aux valeurs du domaine culturel. Ils parlent peu du rôle de la structure, celle-ci est souple, mais elle est en cohérence avec les valeurs sociétales identifiées par ceux-ci. On précise les valeurs fortes et partagées dans la communauté anglophone que sont le respect, la confiance et la collaboration, l'appartenance communautaire et l'attachement aux traditions. Même les francophones œuvrant en milieu anglophone affirment s'approprier cette culture et la diffuser.

De plus, les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires reconnaissent l'existence de sous-cultures que l'on retrouve dans chacune des unités administratives mais également dans des regroupements d'unités administratives. Ces sous-cultures sont construites socialement par la présence et l'action des gens qui y travaillent. Ces constatations nous amènent à démontrer que pour les cadres intermédiaires francophones et anglophones

leur organisation est une culture et que celle-ci est le résultat de tous les personnels, comme acteurs réflexifs.

Ainsi nous constatons que :

D) Pour la majorité des cadres intermédiaires interviewés l'organisation « est » une culture :

*« Une culture c'est intangible, mais c'est là on la perçoit, mais c'est intangible. C'est les façons de faire, les procédures, mais les procédures sont engendrées par les relations entre les gens. Ce que les gens perçoivent comment on travaille ensemble ». (A3)*

Pour les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires étudiées, la culture est un construit social. Cependant, il est intéressant d'analyser les bases de ce construit social. Comme le mentionne la citation précédente, les façons de faire et les procédures identifiées comme des attributs culturels sont engendrées par les relations entre les gens. Mais quels sont les facteurs qui influencent cet échafaudage et distinguent une organisation d'une autre organisation et même les sous-cultures d'une même organisation?

Dans notre cadre conceptuel, nous avons répertorié plus de 20 facteurs pouvant influencer la construction d'une culture. Ils allaient du régime politique à la taille de l'entreprise, en passant par les valeurs de la société d'appartenance et l'évolution technologique, pour n'en mentionner que quelques-uns. Les cadres intermédiaires ont identifié cinq facteurs, que nous avons traduits en thèmes : l'appartenance sociétale, le milieu environnant, le passé de l'organisation, le personnel et l'agencement des médiations organisationnelles.

Nous constatons que :

E) Les cadres intermédiaires des commissions scolaires ont identifié cinq facteurs d'influence de la culture organisationnelle : l'appartenance sociétale, le milieu environnant, le passé de l'organisation, le personnel, l'agencement des médiations organisationnelles.

F) Les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone attribuent une grande place à l'influence de l'appartenance sociétale :

*« Je pense que les dirigeants de la commission scolaire, parce qu'ils sont anglophones, ils assument qu'on va le faire ». (A5)*

G) Les cadres intermédiaires de la commission francophone attribuent une grande part à l'influence des médiations organisationnelles :

*« J'y crois à la commission scolaire, j'y crois à cette structure et à tout ce qui nous tombe dessus depuis quelques années, en termes de convention, de convention de gestion, de reddition de compte, commission scolaire versus MEELS et directions d'école versus commission scolaire, j'y crois beaucoup. Et à partir du moment où c'est un tout, je fais partie d'un tout ». (F9)*

Poursuivons notre synthèse en expliquant ce que nous avons trouvé grâce à notre analyse multi-perspective.

### **5.3 Analyse comparative selon une approche multi-perspective**

Voici le cœur de notre recherche. Une approche multi-perspective enrichit-elle notre connaissance culturelle des organisations, notamment les commissions scolaires?

Dans notre problématique, nous avons mentionné que la majorité des études concernant les cultures organisationnelles ont utilisé la perspective de l'intégration. Cette approche est motivée par une hypothèse selon laquelle la culture est un ciment entre les membres d'une organisation qui favorise l'atteinte des objectifs opérationnels. Ainsi, les recherches démontrant une corrélation entre certains attributs culturels partagés par les membres d'organisations et l'efficacité de ces organisations auront une écoute attentive des cadres supérieurs des organisations. D'autres recherches ont utilisé la perspective de la différenciation pour souligner l'existence de sous-cultures au sein des organisations. Cependant, là également on présente la culture comme un liant, mais entre les membres d'une sous-culture. Quelques recherches ont utilisé les deux approches précédentes, intégration et différenciation, pour souligner qu'en marge des sous-cultures, celles-ci partagent des attributs culturels communs qui les unifient à une grande culture organisationnelle. Par la suite, les post-modernistes ont proposé la perspective de la fragmentation pour identifier les tergiversations, les louvoiements, les incohérences et les ambiguïtés. Contrairement aux approches précédentes, la perspective de la fragmentation ne recherche pas le consensus, la cohérence, mais les alliances tacites et éphémères au regard de certaines significations. Enfin, quelques recherches ont utilisé les trois perspectives pour démontrer l'existence de ces trois dimensions culturelles au sein d'une organisation.

Cependant, l'utilisation des trois perspectives dépasse, à notre avis, la simple reconnaissance de significations partagées, de sous-cultures unifiées ou décimées, ou encore de regroupements par affinités stratégiques. Une connaissance approfondie des partages persistants ou éphémères au sein des organisations peut favoriser une meilleure compréhension du milieu de travail

Nous avons choisi d'utiliser une approche multi-perspective pour une analyse comparative de deux commissions scolaires, différentes selon la langue de travail et d'enseignement. Cette comparaison, selon les trois dimensions, de l'intégration, de la différenciation et de la fragmentation, nous a permis de découvrir l'existence de différents regroupements dans chacune des commissions scolaires. Ces regroupements peuvent



rassembler l'ensemble des cadres intermédiaires autour de valeurs sociétales partagées, mais parfois ce sont des ralliements de quelques cadres autour de significations controversés. De plus, même s'il y a un certain consensus sur la définition de la culture et sur les facteurs en influençant la construction, les significations partagées peuvent être parfois très différentes d'une commission scolaire à l'autre.

### 5.3.1 Analyse selon la perspective de l'intégration

La perspective de l'intégration est l'angle d'analyse la plus utilisée dans les recherches sur les cultures organisationnelles. Premièrement, parce que pour certains chercheurs, comme Schein (2000), c'est la seule perspective envisageable. Selon eux, une organisation « a » une culture et celle-ci est unificatrice, ou elle « n'a » tout simplement pas de culture. Selon cette perspective, il revient aux cadres supérieurs de l'organisation de voir à la construction de cette culture. D'ailleurs, on a souvent démontré les caractéristiques de ces cultures intégratives par l'influence du fondateur : ex. Apple et Steve Jobs. Deuxièmement, cette perspective a bien servi les recherches quantitatives au regard du partage d'attributs culturels et les impacts sur le rendement d'une organisation (Ouchi, 1981). Troisièmement, elle est également priorisée en analyse comparative, qui elle aussi a surtout utilisé des données quantitatives pour démontrer des ressemblances ou des différences de culture (Gibson et al, 2008; Staliskas, Casas et Carson, 1996; Punnett, 1991).

Malgré ce qui a été mentionné précédemment, nous pouvons également nous servir de la perspective de l'intégration en recherche qualitative et, dans notre cas, cela laissait une grande liberté d'expression aux participants. L'entrevue étant semi-directive, chacun des participants pouvait entraîner le chercheur à l'intérieur de sa propre interprétation de la culture de son organisation. L'interviewé n'était pas dirigé vers des valeurs, des normes ou des artefacts choisis par le chercheur, il identifiait lui-même son terrain culturel.

Cette perspective de l'intégration va donc permettre d'identifier les attributs culturels identifiés par les cadres intermédiaires comme appartenant à la culture de leur commission scolaire et par la suite de comparer les deux organisations scolaires. Les cadres intermédiaires reconnaissent-ils les mêmes attributs culturels unificateurs? S'ils mentionnent que leur organisation est une culture, que cette culture est un construit de tous les acteurs de l'organisation, quels attributs communs, à l'ensemble des acteurs, identifient-ils à la culture de leur organisation?

La perspective de l'intégration a fait ressortir des différences majeures entre les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone et les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone. Rappelons que parmi les cadres de la commission scolaire anglophone il y a deux cadres dont la langue maternelle est le français et deux autres dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais. Donc, la perspective de l'intégration nous permet de mettre en valeur les attributs de la culture de la commission scolaire anglophone qui sont partagés par les cadres intermédiaires de cette organisation, peu importe leur langue maternelle. Elle fait de même pour les cadres de la commission scolaire francophone et par la suite nous comparons ces deux constructions culturelles entre elles.

Nous n'avons pas demandé, directement, aux cadres intermédiaires d'identifier les attributs de la culture de leur organisation. Les questions portaient sur l'appropriation, la construction et la diffusion de la culture, tant au niveau de l'organisation dans son ensemble, qu'au sein de leur propre unité administrative. Après avoir transcrit leurs propos nous les avons analysés et nous avons identifié des thèmes récurrents.

Dans notre analyse, dans la section sur la construction de la culture, nous vous avons présenté les attributs culturels identifiés par les uns et par les autres. Les cadres de la commission scolaire anglophone ont identifié, pour leur culture organisationnelle, plusieurs valeurs issues de la société anglophone: la confiance, le respect, l'entraide, l'appartenance communautaire et l'attachement aux traditions. Les cadres de la commission scolaire francophone ont pour leur part identifié des artéfacts de la structure organisationnelle : la

planification stratégique, la convention de gestion, les Tables de coordination, la gestion axée sur les résultats et la structure d'accompagnement des cadres scolaires. Pour les cadres de la commission scolaire anglophone, la culture est un partage de valeurs. Pour les cadres de la culture francophone, c'est le travail commun à la construction d'une structure de coordination et de supervision, voulue par la haute direction, discutée et partagée aux différentes tables de travail, diffusée et adaptée dans les différentes unités administratives.

Dans notre analyse, nous avons également mentionné que les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone définissent leur culture en fonction d'une comparaison. On caractérise la culture anglophone de respectueuse des gens en comparaison de la culture francophone et il en est de même au niveau des quatre autres attributs de la culture de la commission scolaire anglophone: la confiance, l'entraide, l'appartenance communautaire et l'attachement aux traditions. Ils se comparent parce qu'ils sont quotidiennement en contact avec la société francophone. Dans certaines unités administratives de leur organisation travaille ou étudie une majorité de francophones. Et les contacts socioprofessionnels avec l'extérieur sont souvent uniquement en français. Mentionnons, que cette comparaison avantageuse envers la collectivité anglophone (respect, confiance, collaboration, etc.), par rapport à la communauté francophone est une perception, une interprétation d'une minorité vivant quotidiennement au contact d'une majorité.

Les cadres de la commission scolaire anglophone n'attribuent pas de significations unificatrices aux médiations organisationnelles. Ils identifient peu de médiations de coordination et de contrôle partagées. Les relations entre les différentes instances sont décrites comme respectueuses et axées sur la confiance et l'entraide. Leurs liens professionnels sont imprégnés des valeurs d'appartenance à la communauté anglophone, respect, confiance, entraide, telles qu'elles ont été décrites dans notre analyse.

Donc les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone attribuent un potentiel intégrateur, principalement aux valeurs d'appartenance à la communauté

anglophone. Tandis que les cadres de la commission scolaire francophone attribuent ce pouvoir unificateur à leur structure organisationnelle.

Les cadres de la commission scolaire francophone se définissent par leur culture organisationnelle en se comparant aux anglophones. Et cette constatation est en accord avec la théorie de Schein (1985) pour qui la culture existe à trois niveaux : à la surface, le plus visible, les artéfacts, au-dessous les valeurs et les normes, et au niveau inférieur les croyances, les hypothèses, les postulats de base. Les croyances et les hypothèses sont, selon Schein, pour la plupart inaccessibles consciemment. Les valeurs et les normes sont plus facilement identifiables, cependant elles ne mobilisent pas nécessairement notre attention, à moins que l'on soit confronté à des cultures différentes ou qu'une force tente d'imposer des changements à notre culture. Puisque cela ne semble pas le cas, les cadres de la commission scolaire francophone identifient comme attributs intégrateurs les artéfacts, soit les attributs culturels les plus visibles.

Les cadres de la commission scolaire francophone identifient leur structure organisationnelle comme attribut intégrateur de la culture de la commission scolaire. Les cadres intermédiaires ont vraiment identifié des attributs d'une culture commune permettant de travailler ensemble quotidiennement, de résoudre ensemble les problèmes qu'ils rencontrent et de transmettre aux nouveaux membres cette culture qu'ils ont l'impression d'avoir construit ensemble. Ils ont participé à la mise en place d'une structure de dotation, d'intégration des nouveaux membres et d'accession à un nouveau poste, en accord avec les valeurs et les normes qui caractérisent leurs cultures. Et ils diffusent dans leur milieu, par l'application des directives et par reproduction des activités intégrantes, les attributs culturels désirés.

Donc, en appliquant les principes de Schein (1998), nous pouvons supposer que la mise en place d'une structure de contrôle plus centralisée, qui est un artéfact de la culture de la commission scolaire francophone, a été construite, adoptée et diffusée par les cadres

intermédiaires parce qu'elle est en accord avec les valeurs et les hypothèses fondamentales de leur culture, bien que celles-ci ne soient pas nécessairement exprimées.

Nous constatons que :

H) Les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires identifient des attributs culturels, idéationnels ou matériels qui permettent l'intégration de tous au sein de leur organisation :

*« Mais la culture organisationnelle, pour moi, ce sont les façons de faire, les procédures, mais les procédures sont engendrées par les relations entre les gens. Ce que les gens perçoivent comment on travaille ensemble ». (A3)*

I) Les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone identifient les valeurs de respect, de confiance et d'entraide, ainsi que l'appartenance communautaire et l'attachement aux traditions, comme attributs culturels de leur organisation. Ces attributs sont identifiés principalement comme issus de la société anglophone :

*« Ici il n'y a pas de protocole, il y a une hiérarchie, mais il n'y a pas de protocole rigide, c'est très fluide, l'expression anglaise est « gossip gossip », au niveau des interactions, des échanges ». (A3)*

J) Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone attribuent à la structure de coordination et de supervision l'intégration à leur organisation :

*« Cependant la culture de l'école est également construite par les orientations et l'organisation des services de la commission scolaire. Les changements emmenés par la commission scolaire déboulent dans l'école. Ça bouscule la culture de l'école ». (F3)*

K) Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone, ne font aucunement allusion au milieu anglophone, même s'ils ont été informés par le chercheur que cette recherche s'intéressait à deux commissions scolaires linguistiques. Seul le cadre intermédiaire francophone, ayant travaillé en milieu anglophone, a comparé les deux milieux. C'était même sa motivation à participer à la recherche :

*« Et lorsque vous avez dit que vous vouliez comparer les francophones et les anglophones, j'ai trouvé cela drôle parce que justement j'ai travaillé des deux côtés puis j'ai essayé de voir qu'elles étaient les différences. J'avais le goût de parler de mon passage à la commission scolaire protestante ». (F3)*

### **5.3.2 Analyse selon la perspective de la différenciation**

Utiliser une seconde perspective ce n'est pas nier ce qu'on a déjà mentionné précédemment, c'est plutôt adopter un angle de vue différent. On change de lentille pour discerner de nouveaux détails. Pour les défenseurs d'une culture utilitaire fonctionnaliste, il n'y a pas d'autres perspectives, puisqu'une culture non intégrée par tous les membres c'est l'absence de culture. Pour les défenseurs de la métaphore de la culture, l'organisation « est » une culture et celle-ci peut se concrétiser sous diverses facettes.

La perspective de la différenciation révèle les oppositions entre divers groupes culturels au sein d'une même organisation. Les oppositions portent soit sur des normes, des valeurs ou des façons de penser et d'agir. Tous les cadres interviewés, peu importe la commission scolaire d'appartenance, reconnaissent la présence de ces oppositions. Il n'y a pas nécessairement d'opposition dans leurs actions mais dans la lecture de ces actions. Ces regroupements de participants partageant les mêmes façons de penser et d'agir et qui se distinguent des autres regroupements sont des sous-cultures. Les cadres mentionnent des sous-cultures géographiques, sectorielles, de regroupements distincts de niveau d'enseignement, d'unités administratives et de départements.

Une sous-culture, est un regroupement de participants qui interagissent régulièrement les uns avec les autres, qui s'identifient comme un groupe distinct au sein de l'organisation, qui partagent un ensemble de problèmes et qui prennent les mesures pour les résoudre sur une base commune (Maanen et Barley, 1985). Ainsi, une sous-culture géographique, regroupe des participants, d'une partie du territoire couverte par la commission scolaire, qui partagent des problèmes communs et interagissent entre eux, plus qu'avec les pairs d'un autre territoire, pour remplir leurs fonctions de travail. Pour les participants de la commission scolaire anglophone, il y aurait une sous-culture au nord et une autre au sud de leur commission scolaire. Pour les cadres de la commission scolaire francophone, il y aurait une division sous-culturelle est-ouest. En reprenant la même définition et en l'appliquant à une division sectorielle des écoles primaires de la commission scolaire francophone on obtient cinq sous-cultures sectorielles. À ces sous-cultures s'ajoutent des sous-cultures de regroupements de niveau de service: l'ensemble des écoles primaires, l'ensemble des écoles secondaires, l'ensemble des centres d'éducation des adultes, l'ensemble des centres de formation professionnelle et l'ensemble des services administratifs. De plus, chacune des unités administratives prise isolément se considère comme une sous-culture avec son environnement propre, son projet éducatif et autres caractéristiques au regard des services offerts. Enfin, certains cadres identifient également des sous-cultures distinctes au sein de leur propre unité administrative.

Les cadres identifient un foisonnement de sous-cultures. Nous avons tenté de mettre un peu d'ordre dans cette pagaille et de distinguer les regroupements qui peuvent être désignés comme des sous-cultures, selon la perspective de la différenciation et les alliances qui semblent plus exprimer une fragmentation. Selon nous, les cadres identifient des sous-cultures qui répondent bien à la définition de Maanen et Barley (1985) et qui sont de véritables lieux de convergence et d'interaction. D'autres regroupements nous semblent plus répondre à des associations de participants basés sur des interactions momentanées. Alors nous avons traité ces dernières sous la perspective de la fragmentation, non pas comme des sous-cultures,

mais comme des groupes de partage de significations servant des intérêts communs ou des revendications particulières.

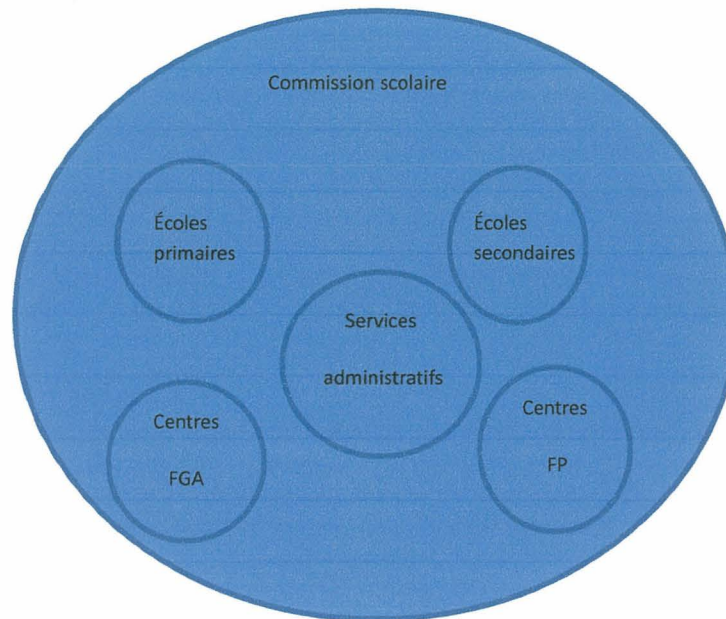
Ainsi, au sein d'une commission scolaire, nous identifions les regroupements d'ordres scolaires (primaire, secondaire, etc.) et des services administratifs comme des sous-cultures mises en lumière par la perspective de la différenciation. Les niveaux primaire, secondaire, éducation des adultes et formation professionnelle sont vraiment distincts les uns des autres tant par les objectifs éducatifs, les approches pédagogiques, les regroupements d'élèves et d'enseignants, les tâches des cadres, l'organisation scolaire et des processus de consultation mis en place par la commission scolaire. De plus, ils prennent, comme le mentionnent Mana'an et Barley (1985) « régulièrement des mesures sur base des compréhensions collectives uniques au groupe » (p.38). Et nous pouvons répéter exactement les mêmes caractéristiques au regroupement des services administratifs par rapport aux regroupements d'établissements scolaire d'un même ordre.

Ainsi, nous représentons une commission scolaire comme un univers scolaire ayant un certain nombre de constellations, de même dimension, en son sein. Un cadre scolaire utilisait la métaphore des poupées russes, cependant il y a trop de sous-groupes différents pour tous les emboîter les uns dans les autres. Nous avons préféré l'image de l'univers avec ses constellations qui regroupent en leur sein des étoiles. La commission scolaire est représentée par l'univers, les ordres scolaires et les services administratifs sont les constellations et les unités administratives, prises individuellement, des étoiles. Ainsi l'univers des commissions scolaires étudiées est composé de cinq constellations, les ordres primaire, secondaire, de l'éducation des adultes, de la formation professionnelle et les services administratifs. Les unités administratives individuelles d'un ordre, comme les écoles primaires, sont des étoiles de la constellation du primaire.



Figure 2

## Un univers scolaire



Les sous-cultures de regroupement, comme le niveau secondaire, sont des sous-cultures de cadres intermédiaires, puisque seuls les cadres participent à ces lieux de convergence. Tandis que les sous-cultures des unités administratives regroupent différents corps d'emploi. Chacune des écoles, d'un même niveau scolaire, regroupe, selon les cadres interviewés, plusieurs corps d'emploi qui composent un groupe distinct au sein de l'organisation. L'école X est différente de l'école Y. Les cadres intermédiaires ont mentionné plusieurs facteurs d'influence qui différencient les problèmes rencontrés, les mesures appliquées et l'organisation scolaire mises en place. Ces facteurs sont l'environnement immédiat, les acteurs, le passé de l'unité et l'agencement des médiations organisationnelles. Cependant, nous n'avons pas interrogé des représentants des différents corps d'emploi qui

composent ces sous-cultures, alors nous admettons la présence de ces sous-cultures, mais une recherche plus approfondie serait justifiée.

Nous n'avons pas considéré les départements d'une unité administrative comme des sous-cultures mises en lumière par la perspective de la différenciation. Un département est un groupe distinct au sein d'une unité administrative, ses membres partagent un ensemble d'objectifs et de problèmes, cependant ils ne peuvent prendre des mesures indépendamment de l'ensemble de l'unité administrative. Les départements sont très interdépendants les uns des autres et de plus, les participants appartiennent parfois à d'autres départements ou dépendent de ces autres départements pour répondre à leurs besoins. De plus, les participants sont aussi des acteurs de plusieurs regroupements : un enseignant peut appartenir à une concentration selon un projet éducatif, (exemple la concentration sports-études), à un département disciplinaire (exemple français), à une équipe cycle (exemple 2<sup>e</sup> cycle du secondaire) etc. Ainsi, un enseignant en français d'un département appelé concentration sports-études est participant également du département de français d'un niveau scolaire (ex. 2<sup>e</sup> secondaire) et appartient également à une équipe cycle (il ya deux cycles au secondaire), enfin il est membre de l'équipe de français de son école et il est un des personnels de l'ensemble de cette école. Nous pourrions même ajouter qu'il appartient au regroupement des professeurs de français du niveau secondaire de la commission scolaire. Il participe donc à différents groupes et les significations qu'il attribue aux manifestations culturelles peuvent changer en fonction de chacun de ses rôles. Nous approfondirons cette situation par la perspective de la fragmentation.

Nous n'avons pas considéré les divisions géographiques comme des sous-cultures éclairées par la perspective de la différenciation. Les cadres ont mentionné des différences importantes, mais ils n'ont pas démontré qu'ils prennent des mesures sur la base des compréhensions collectives uniques à un groupe géographique. Encore une fois, les cadres d'un milieu géographique peuvent partager des significations précises quant à leur lieu de travail par rapport un autre lieu, cependant ils ne prennent pas de mesures communes sur la

base de ces interprétations collectives. Nous les traiterons également sous la perspective de la fragmentation.

Enfin, en ce qui concerne la sous-culture de niveau primaire, pour la commission scolaire francophone, elle se divise en cinq sous-cultures distinctes que sont les cinq secteurs géographiques. Ceux-ci sont considérés comme des sous-cultures car c'est la structure de consultation, de coordination et de supervision acceptée, perpétuée par les cadres et identifiée comme lieu où sont prises les mesures communes pour le secteur primaire.

Les sous-cultures sont souvent définies par une opposition à une autre sous-culture. Ainsi, la sous-culture du niveau primaire et la sous-culture du niveau secondaire s'opposent par l'attention portée aux élèves. Le secondaire trouve qu'au primaire on les couve trop et le primaire accuse le secondaire de ne pas assez s'en soucier. Au primaire on mentionne une présence discrète du syndicat, tandis qu'au secondaire le syndicat est omniprésent. Enfin, les écoles s'opposent aux services administratifs, entre autres, par une gestion du temps différente.

Nous constatons que :

L) Les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires identifient des différences culturelles entre les ordres d'enseignement primaire, secondaire et adultes :

*« Oui, ben au primaire j'en parlerai pas beaucoup, parce que je trouve que ça d'air différent, mais je ne saurais expliquer pourquoi. Au secondaire, on dirait que tout est plus compliqué. Probablement parce que ça toujours été une petite bulle à part dans le grand tout ». (F8)*

M) L'influence syndicale est la principale caractéristique culturelle identifiée, par tous les cadres de la commission scolaire francophone, comme différence culturelle entre le primaire et le secondaire :

*« Je pense que la grosse problématique au secondaire ça va encore avec la force, de la grande influence du syndicat qui fait une grande différence. L'influence du syndicat est beaucoup moins présente au primaire, parfois c'est difficile d'avoir un délégué syndical pour l'école, et les enseignants ça ne les dérange pas vraiment ». (F5)*

N) Les cadres intermédiaires de la commission scolaire francophone identifient un fossé culturel entre les établissements scolaires et les services administratifs :

*« Moi, il y a deux choses que je vois, Je vois toujours la dualité services/écoles, les services et les écoles, les deux dualités, les deux solitudes. Il y a un fossé entre les deux ». (F2)*

O) Les cadres intermédiaires de la commission scolaire anglophone identifient quelques différences culturelles entre les établissements scolaires et les services administratifs :

*« Dans nos écoles et dans nos centres il y a comme une séparation, c'est comme nous autres et vous autres. Et c'est difficile de vraiment prendre en charge et de dire non c'est une grande commission scolaire avec une grande vision en entier. Les écoles sont ici et la commission scolaire est là ». (A7)*

P) La méconnaissance des autres secteurs de regroupement est identifiée comme source de différence culturelle :

*« Quand tu arrives du secteur jeune et que tu débarques là-dedans [secteur des adultes], tu viens de tomber sur la planète Mars, alors il faut que tu prennes le temps de t'approprier la culture ». (A3)*

### **5.3.3 Analyse selon la perspective de la fragmentation**

Les deux perspectives précédentes éclairaient les similitudes de significations entre les acteurs d'un regroupement. Ces regroupements pouvaient être, selon la perspective de l'intégration, l'ensemble des participants de l'organisation ou encore, selon la perspective de la différenciation, l'ensemble des acteurs des services administratifs d'un niveau scolaire ou même d'une unité administrative.

La perspective de la fragmentation ne cherche pas les oppositions, mais les ambiguïtés, les incohérences. La perspective de la fragmentation cherche à comprendre comment l'ambiguïté se manifeste, ce qu'elle révèle et ce qu'elle signifie pour les individus qui la vivent.

L'ambiguïté, mise en lumière par la perspective de la fragmentation, se manifeste par des hypothèses ou des valeurs non partagées ou hiérarchisées différemment, mais également par des préjugés, des stéréotypes et des considérations attribuées subjectivement soit à d'autres acteurs de l'organisation, soit à des situations singulières. Les cadres de la commission scolaire anglophone ont bien exprimé ces différences entre francophones et anglophones au niveau des hypothèses et des valeurs. En ce qui concerne les préjugés et les stéréotypes, selon Leyens, Yzerbit et Schadron (1996), ce sont des croyances partagées concernant des caractéristiques personnelles ou des comportements d'un groupe de personnes. Ainsi, la perspective de la fragmentation met la lumière sur des regroupements d'acteurs autour de croyances partagées, qui peuvent créer un désaccord sur une situation particulière, mais qui ne crée pas nécessairement le même désaccord devant une situation différente. Donc, ce groupement autour d'une signification particulière ne peut constituer une sous-culture ou une culture unifiée car il est variable tant dans le temps que par les individus qui le composent. Ainsi, lors de notre discussion concernant la perspective de la différenciation nous avons

mentionné que les cadres intermédiaires avaient identifié différents regroupements associés soit à des divisions géographiques, soit à des départements à l'intérieur des unités administratives. Nous avons alors mentionné que ces regroupements n'étaient pas identifiés à des sous-cultures. Ce regroupement de personnes peut exprimer un accord sur une interprétation particulière d'une problématique et il se peut qu'il ne présente pas le même accord sur une autre interprétation. Par exemple, on peut se diviser par secteur géographique, nord-sud pour défendre l'obtention de services particuliers et en sous-culture de niveau primaire, regroupant les acteurs des deux secteurs géographiques, être d'accord pour justifier l'application d'une mesure pédagogique. Donc, ces regroupements, alliances ou coalitions sont dites fragmentés. Une sous-culture est permanente, elle a ses propres règles de fonctionnement appuyées sur des hypothèses et des valeurs sous-jacentes qui sont enseignées aux nouveaux participants. Tandis que les regroupements géographiques sont informels et les interprétations peuvent être multiples au sein d'un même secteur, selon le style de gestion et le désir d'indépendance.

Donc, nous nommerons alliance ces regroupements culturels fragmentés. Les cadres intermédiaires des commissions scolaires étudiées ont identifié diverses croyances partagées qui peuvent créer des alliances homogènes et parfois stratégiques. Nous appelons alliances homogènes des apparentages d'individus présentant des caractéristiques personnelles communes et alliances stratégiques des rapprochements en vertu de revendications communes ou de la défense d'acquis :

- Alliances homogènes : selon le genre, la langue ou l'ancienneté;
- Alliances stratégiques : selon la géographie, selon les départements

Ainsi, si nous analysons, en premier lieu, les ambiguïtés relevées au sujet d'une alliance homogène soit les modèles de gestion selon le sexe des individus. Les cadres intermédiaires n'ont pas identifié deux sous-cultures opposées selon le genre des individus, les hommes gestionnaires et les femmes gestionnaires, cependant certains gestionnaires masculins interprètent des modèles de gestion en rapport avec le genre des gestionnaires. Ces cadres

perçoivent des changements culturels et les associent à une plus grande présence des femmes dans des postes de cadres. Selon eux, les nouvelles gestionnaires adhèrent aisément, sans esprit critique, aux changements proposés par la haute direction. De plus, celles-ci seraient, selon eux, moins intéressées par la gestion en général et plus par la direction pédagogique. Tandis que les gestionnaires masculins seraient plus autonomes et enclin à rapatrier tous les aspects de la gestion scolaire. On comprendra que ces croyances exprimées, par quelques cadres masculins, peuvent conférer certaines interprétations lors de situations particulières par exemple lors du partage des dossiers et des responsabilités et ne nourrir aucune interprétation biaisée ou ambiguë à d'autres occasions.

Il en est de même d'une seconde alliance homogène soit l'opposition novices-expérimentés. Ce ne sont pas des groupes clairement définis. Après combien d'années ou de dossiers cesse-t-on d'être novice? Cependant, encore une fois, cette opposition suscite des ambiguïtés et des incohérences parmi le personnel d'une sous-culture ou d'une culture unifiée. Devant une problématique le groupe peut se scinder en novices et expérimentés, les uns favorables à un changement proposé, les autres défendant des acquis construits à travers le temps.

Une autre fragmentation a été identifiée autour du statut professionnel. Ainsi, les directeurs adjoints seraient moins bien intégrés à la culture unifiée que les directeurs en titre. On mentionne, entre autres, qu'ils participent peu aux processus de consultation et de prise de décision et qu'ils sont moins bien considérés par les services administratifs de la commission scolaire. S'ils ont effectivement, en milieu francophone, une table régionale de participation, celle-ci est interprétée comme un lieu pour recevoir l'information et non pas un lieu de consultation et de décision. En milieu anglophone, même s'ils sont invités aux tables de gestion régionales, ils participent très peu, ce sont principalement les directions qui participent à ces tables de travail. Enfin un cadre anglophone exprime avoir obtenu une plus grande considération, des employés des services administratifs lors de son passage de directeur adjoint à directeur en titre.

Enfin, les cadres de la commission scolaire anglophone ont mentionné, avec insistance, les différences culturelles entre francophones et anglophones, tant à l'interne qu'à l'externe. Par exemple, face à l'esprit critique des francophones on oppose le flegme anglais. De plus, plusieurs des croyances et des valeurs attribuées à l'appartenance sociétale anglophone sont en opposition aux croyances et valeurs décelées chez les partenaires francophones : respect, confiance et appartenance communautaire. Enfin, un francophone œuvrant depuis plus de vingt-cinq ans en milieu anglophone avoue ne pas tout comprendre. Il devient alors évident, comme il le mentionne lui-même, que les interprétations des uns et des autres peuvent être très différentes devant certains problèmes communs.

Nous avons regroupé sous l'appellation d'alliances stratégiques le ralliement d'acteurs scolaires autour d'une division géographique ou d'un département scolaire. Par exemple, pour la commission scolaire anglophone, une division nord-sud du territoire. Les cadres scolaires du nord du territoire identifient des situations et des problématiques reliées à leur situation géographique : clientèle majoritairement francophone, absence de services, etc. Les cadres travaillant dans le sud du territoire ne mentionnent pas cette division géographique. De plus, les cadres nordiques ne sont pas une sous-culture partageant d'autres caractéristiques culturelles. Donc, ils forment, à l'occasion, un groupe de cadres unis pour revendiquer des services ou une attention particulière. En d'autres occasions, ils sont des cadres d'un ordre scolaire appartenant à une sous-culture bien identifiée, car partageant des problèmes communs et cherchant des solutions sur la base de leur identité commune.

Nous considérons également la division départementale d'une école, comme une alliance stratégique. Les membres d'un département cohabitent avec tous les autres acteurs d'une école, ils doivent appliquer les règlements de l'école et ils relèvent de la même direction. Également, nous comprenons que la présence de nombreux départements peut créer des incohérences dans l'application des directives, même si elles ont été décidées en groupe école.

L'approche de la fragmentation devient une perspective très enrichissante qui démontre les multiples interprétations auxquels peuvent souscrire, à l'occasion, devant une



problématique, les cadres d'une sous-culture ou d'une culture unifiée. Cette perspective ne vient pas contredire l'appartenance à une culture commune, elle vient simplement éclairer sur l'existence d'interprétations partagées différentes devant certains problèmes particuliers.

Nous constatons que :

- Q) Dans les deux commissions scolaires, des hommes ont mentionné des différences d'interprétations culturelles basées sur des différences sexuelles, hommes-femmes :

*« Je pense que les directions du primaire c'est plus des femmes qui aiment être organisées. Elles ne veulent pas gérer ces affaires-là. La partie administrative de l'école c'est moins important, elles mettent moins de temps là-dessus ». (F2)*

- R) Dans les deux commissions scolaires, des cadres intermédiaires ont mentionné des différences d'interprétations culturelles basées sur l'ancienneté :

*« Mes collègues anglophones de mon groupe d'âge, parce qu'ils ont commencé en même temps que moi, ils sont rendus comme moi, ils sont capables de voir qu'il y a beaucoup de parlages, beaucoup de discussions et ils laissent passer, ils vont dire : "On laisse passer la tempête" ». (A5)*

- S) Dans les deux commissions scolaires, des cadres intermédiaires ont mentionné des différences d'interprétations basées sur une appartenance géographique : nord/sud pour la commission scolaire anglophone, est/ouest pour la commission scolaire francophone :

*« Puis on n'a pas les mêmes services. On n'a pas les mêmes services au sud qu'on a au nord ». (A6)*

T) Dans la commission scolaire francophone, des cadres ont mentionné le peu de place laissée aux directions adjointes dans les orientations de la commission scolaire :

*« Comme directeur adjoint c'était différent. Il n'y a pas le même niveau de reconnaissance ». (A5)*

U) Dans la commission scolaire anglophone, des cadres intermédiaires ont mentionné les différences entre employés francophones et employés anglophones :

*« Du côté francophone on est tous des carrés rouges, du côté anglophone on est des carrés verts ». (A3)*

## 6. Conclusion et perspectives

### 6.1 Apport de la démarche : une meilleure connaissance des commissions scolaires

Cette recherche a comme principal objectif de comparer les perceptions qu'ont de la culture de leur organisation, des cadres intermédiaires de deux commissions scolaires, distinctes selon la langue d'enseignement. Ces perceptions, analysées selon trois perspectives culturelles, l'intégration, la différenciation et la fragmentation, éclairent leurs interactions au travail. Seuls les propos de 16 cadres intermédiaires de deux commissions scolaires distinctes ont été analysés pour cette recherche exploratoire. L'interview de représentants de divers corps d'emploi de différentes unités administratives des deux commissions scolaires aurait été certainement plus enrichissante, cependant, elle aurait nécessité des milliers d'heures de travail et une grande équipe de chercheurs.

Cependant, même si les propos recueillis ne proviennent que d'une faible proportion de tous les personnels d'une commission scolaire, leur position stratégique est idéale pour la lecture d'une culture organisationnelle. En effet, ces cadres intermédiaires forment le noyau principal de la cohésion organisationnelle unitaire car ils se rencontrent mensuellement en sous-cultures niveaux et en groupe unifié pour s'informer, donner leur avis et adopter les orientations et les procédures. De plus, ces cadres sont des acteurs privilégiés de leur propre unité administrative. Donc, ils ont un rôle réflexif dans la construction de la culture organisationnelle unifiée et un rôle tout aussi important dans leur unité administrative. De plus, ils sont les principaux relais entre leur unité administrative et les autres instances de la commission scolaire. Nous insistons sur leur position de lecteur d'une culture puisque nous insistons depuis le début de ce travail pour soutenir que la culture et les sous-cultures sont les fruits du travail de tous les participants internes et externes.

Dans notre problématique nous avons mentionné que plusieurs recherches culturelles utilisaient la perspective de l'intégration pour démontrer les liens entre une culture partagée

et l'efficacité organisationnelle. De plus, on semble considérer les interprétations non consensuelles comme des parasites conflictuels ou indésirables. Ainsi, les syndicats peuvent être identifiés à des contre-cultures, puisqu'ils peuvent s'opposer à certaines orientations stratégiques de la commission scolaire : « *Au point où il m'est arrivé de rappeler à des employés que le patron ce n'était pas le délégué syndical, le patron c'était moi* » (F8). Nous avons vu également que des membres de la commission scolaire, auxquels on reconnaît le droit de défendre une opinion, peuvent se faire rappeler par leur direction générale leur obligation de loyauté :

*« Ces gens-là se sont dits, on va aller au conseil des commissaires le jour où ils vont parler de l'organisation scolaire, pour faire valoir notre point. Puis ces gens-là avant de faire leur représentation [la direction générale] est allée les voir et il leur a gentiment rappelé qu'ils étaient des employés de la commission scolaire et qu'elle s'attendait à de la loyauté de la fidélité. Mais je vous encourage quand même ». (F8)*

Les cadres supérieurs ne semblent pas apprécier l'expression de points de vue opposés de la part de leurs subalternes. Ils cherchent plutôt à créer des environnements favorisant l'adhésion aux valeurs et des consensus autour des objectifs déclarés de leur organisation. Ils analysent leur organisation selon une seule dimension, la perspective de l'intégration et ils excluent les autres dimensions qui souvent sont considérées contreproductives (Brunet et Savoie, 2003). Nous croyons qu'une approche multi-perspective peut être plus enrichissante. Nous débutons cette synthèse avec la perspective de la fragmentation pour se rendre à la perspective de l'intégration.

Martin (1992) nous mentionne que la fragmentation culturelle est probablement la norme et qu'une interprétation commune est vraisemblablement occasionnelle :

Lorsque deux membres d'une culture sont d'accord sur une interprétation particulière d'un rituel, par exemple, la congruence est sans aucun doute temporaire ou spécifique à un problème. Il se peut qu'elle ne reflète pas l'accord sur d'autres problèmes à d'autres moments. Les sous-cultures sont alors reconceptualisées comme des conditions éphémères et spécifiques aux

problèmes qui peuvent ou non présenter une configuration similaire dans le futur. Ce n'est pas un échec d'en arriver à un consensus sous-culturel seulement dans un contexte particulier. Il s'agit de ce qui se rapproche le plus possible d'un consensus dans n'importe quel contexte. (Cité par Hatch, 2000, p. 246)

Les cadres intermédiaires des deux commissions scolaires nous ont mentionné différents obstacles aux consensus. Premier obstacle, la gestion d'une unité administrative est singulière par sa clientèle, son personnel, son environnement et son projet éducatif. Deuxième obstacle, les différentes croyances, que nous avons mis en lumière par la perspective de la fragmentation : l'opposition entre gestionnaires hommes et gestionnaires femmes, les divergences entre les novices et les expérimentés, la reconnaissance en fonction du statut et, en milieu anglophone, la cohabitation de francophones et d'anglophones. Il peut également y avoir des interprétations différentes selon le lieu géographique d'une unité administrative : rural ou urbain, proximité ou éloignement du centre administratif.

Si chacun apporte son bagage culturel lorsqu'il entre au travail il apporte également ses croyances personnelles lorsqu'il s'assoit à une table de travail avec ses pairs. Également, le cadre intermédiaire doit tenir compte des transferts des décisions collectives dans sa propre unité administrative. La cohérence nécessite plus qu'un consensus décisionnel, elle exige également l'application des orientations et des décisions dans chacune des unités organisationnelles concernées. Et plusieurs cadres scolaires ont mentionné une application adaptée et quelquefois tout simplement ignorée : « (...) peu importe la table qu'on avait j'ai rapidement senti que quand les gens sont dans leur école, ils font comme ils veulent dans leur école ». (F8)

Dès leur arrivée à une rencontre, ils attribuent déjà des significations aux autres participants :

« Et tu vois bien, chez les jeunes gestionnaires tu vas le voir ça, les regroupements qui ne sont pas des regroupements de secteur, mais qui se font

*dans l'informel, que tu vois à la table le matin quand tu arrives au déjeuner, café tout ça, là tu vois les cultures PIDEDEC, ça c'est la cohorte PIDEDEC de 2008, 2009, 2010, chaque année à son cru». (F4)*

Et lorsque commence les rencontres formelles, alors chacun interprète selon ses croyances, préjugés et stéréotypes :

*«Je pense que les directions du primaire c'est plus des femmes qui aiment être organisées. Elles ne veulent pas gérer ces affaires-là». (F2)*

*«Ce que je sens de plus en plus par exemple c'est qu'on a de moins en moins de sens critique par rapport à l'organisation et on accepte les choses avec beaucoup de facilité». (F4)*

*« Je pense même, à la limite, qu'ils ne sont pas toujours conscients que ce qu'ils mettent en place c'est une lourdeur. Pour eux ils pensent que ça va nous aider». (F6)*

Nous ne répéterons pas tout ce qui a été cité précédemment. Ces quelques propos nous indiquent clairement que chacun peut analyser les propos de ses pairs en fonction d'une grille d'analyse qui lui est propre. Et de plus, chacun peut se faire une idée de l'application réelle qui sera faite de la décision. Cependant, l'humain désire partager ses significations avec ses pairs, alors dans leurs échanges informels ils s'expriment et ainsi créent ces cellules de fragmentation :

*« Moi, il n'y a rien qui me fâche le plus que lorsque la [direction générale dit : "tout le monde est à l'aise avec la suggestion? OK". Durant la pause, à la chambre de bain tout le monde chiale. Tu peux bien me dire ça à côté de l'urinoir, mais moi je ne change rien, c'est là-bas, il y a une place pour parler». (F8)*

Donc, en partant de la perspective de la fragmentation on perçoit les difficultés pour des cadres d'unités administratives variées de travailler ensemble et de prendre les décisions qui conviennent aux écoles primaires et secondaires, du nord et du sud, pour la commission

scolaire anglophone et des écoles des différents secteurs, ou encore de l'est et de l'ouest, pour la commission scolaire francophone.

Poursuivons notre lecture de la commission scolaire en adoptant la perspective de la différenciation. Les participants se reconnaissent des affinités par niveau scolaire. On se reconnaît des approches pédagogiques communes et des fonctions et attitudes communes par les employés d'un corps d'emploi d'un même niveau scolaire. Et en même temps on se perçoit différent des autres niveaux scolaires. On affirme même ne pas les connaître :

*« L'éducation des adultes pour le primaire c'est comme un mystère. On a des présentations, on sait un peu ce qui s'y passe mais ça ne fait pas partie de notre univers de tous les jours. C'est abstrait, les enseignants à l'école ici ils savent que ça existe mais ils ne connaissent pas les gens, ils ne savent pas trop trop ce qui s'y passe ». (F5)*

*« Oui, ben au primaire j'en parlerai pas beaucoup, parce que je trouve que ça d'air différent, mais je ne saurais expliquer pourquoi. Au secondaire, on dirait que tout est plus compliqué ». (F8)*

Les sous-cultures sont fermées sur elles-mêmes et méconnaissent les autres sous-cultures. Les contacts professionnels sont presque exclusivement avec les pairs d'un même niveau et en milieu francophone primaire, avec les pairs d'un même secteur. Donc, les sous-cultures sont les lieux privilégiés de consensus sur certains dossiers. On partage un certain nombre de problèmes communs et on peut les résoudre sur la base de compréhensions collectives uniques au groupe. La proximité semble favoriser la cohésion.

Et enfin, on arrive avec la perspective de l'intégration. Qu'ont en commun les cadres scolaires du primaire, du secondaire, des centres et des services? Pour les cadres de la commission scolaire anglophone, ils identifient des valeurs issues de l'appartenance sociétale anglophone et pour les cadres de la commission scolaire francophone une structure de coordination et de supervision.

Donc, pour les cadres de la commission scolaire anglophone ils vont se diriger vers un consensus lorsque les solutions à l'étude sont en phase avec leurs valeurs. Et pour les cadres de la commission scolaire francophone, lorsque le processus de décision et de coordination des actions respecte la structure érigée en commun.

Notre recherche rejoint le point de vue de Martin (2002) selon qui l'utilisation des trois perspectives permet de jeter un regard plus éclairé sur une culture organisationnelle. La perspective utilisée affecte notre perception de la réalité. Utiliser seulement la culture de l'intégration occulte la présence d'incohérence et d'ambiguïté. Au contraire, utiliser uniquement la perspective de la fragmentation tend à démontrer qu'une organisation est un univers chaotique où les consensus sont pratiquement impossibles. Et la perspective de la différenciation pour sa part nous fait voir une organisation éclatée entre diverses sous-cultures difficilement réconciliables. Un cadre intermédiaire utilisait l'image d'un fossé culturel, pour décrire les relations entre différents niveaux administratifs.

La perspective utilisée affecte notre perception de la réalité. Cependant, ce que nous désirons comme réalité peut affecter également notre utilisation d'une perspective. Tous les cadres sont sensibilisés à des théories sur le leadership, la communication et la mobilisation du personnel. Nous ne connaissons pas un conseiller organisationnel qui mette en évidence le chaos, l'incohérence des actions et le maintien de l'ambiguïté. Ainsi, on choisit des formations et des consultants qui vont favoriser le partage de valeurs et d'attitudes propres à susciter la cohésion et la cohérence des actions. Alors, rien de mieux qu'une recherche quantitative utilisant un questionnaire fermé identifiant des valeurs et des comportements. On identifie les forces et les faiblesses de l'organisation et on soumet le personnel à des formations organisationnelles pour accroître le partage de points communs. Et si on s'écarte un peu des comportements souhaités on fait appel à la loyauté organisationnelle. Nous désirons une organisation intégrative, nous utilisons la perspective de l'intégration.

Notre approche multi-perspective permet d'éclairer d'autres facettes de l'organisation. La perspective de la fragmentation permet de révéler la source des ambiguïtés. Elle ne fait pas



que les mettre en valeur, elle peut les expliquer. Par exemple les oppositions entre les cadres selon le genre ou selon l'ancienneté révèlent les changements importants survenus au cours des dix dernières années dans la gestion scolaire, soit le départ à la retraite de nombreux gestionnaires et leur remplacement par des cadres féminins. Selon le MELS, depuis 2004, le pourcentage de femmes à la direction des écoles est supérieur à celui des hommes (MELS, 2000). Ce même bulletin statistique révèle un rajeunissement, de ce personnel de gestionnaire, de près de dix ans entre 1999 et 2010. Également, les communiqués des services des ressources humaines des commissions scolaires, concernant le recrutement des directions d'école, démontrent une utilisation systématique des tests psychométriques dans l'engagement des nouveaux cadres afin de cibler les gestionnaires répondant avec plus de justesse au profil souhaité par le sommet stratégique (C.S. de Sherbrooke, C.S de Montréal). Dans un autre ordre d'idées, les ambiguïtés relevées, en milieu anglophone, concernant les relations entre francophones et anglophones, traduisent bien à la fois la diminution de la clientèle anglophone à l'extérieur des grands centres urbains et l'augmentation de parents anglophones favorisant pour leurs enfants l'apprentissage du français dès le primaire. Ainsi, selon Patricia Lamarre, professeur à l'Université de Montréal et spécialiste des relations entre anglophones et francophones, 15 000 enfants et adolescents qui auraient le droit de fréquenter l'école anglophone préfèrent l'école francophone. (Gervais, 2011)

La connaissance de ces ambiguïtés, au lieu de nuire à la cohérence organisationnelle, permet d'en réduire les impacts et de provoquer des changements constructifs. Par exemple, la diminution de la clientèle anglophone n'est peut-être pas due uniquement à un taux de natalité en diminution ou à l'exode des anglophones vers la grande ville, elle peut également être occasionnée par un plus grand nombre d'anglophones scolarisés en milieu francophone, comme le propose le commentaire suivant :

*« Il y a quelques années, ici on enseignait majoritairement en anglais et quand on a vu que nos nombres diminuaient, on s'est rendu compte que dans la communauté on voulait plus de français, si on était pour envoyer nos enfants ici. Donc un moment donné, il y a quelqu'un qui a augmenté le nombre d'heures de français et maintenant c'est presque 50/50. Donc, on peut dire qu'on a presque*

*un enseignement bilingue. Et ça c'est dû au fait du feedback que les gens recevaient des gens de la communauté pour qui, même si ce sont des familles anglophones installées depuis longtemps, pour eux c'est très important que leurs enfants sachent bien parler et écrire en français». (A2)*

La perspective de la différenciation apporte son éclairage sur des sous-cultures, mais elle révèle également des problématiques auxquelles les gestionnaires peuvent répondre. Par exemple, les cadres des niveaux primaire et secondaire affirment que leur milieu connaît très peu de choses de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle : « *L'éducation des adultes pour le primaire c'est comme un mystère*». (F5) Cette affirmation révèle la nécessité de provoquer des rapprochements, non pas seulement pour une meilleure cohésion organisationnelle, mais pour mieux informer les jeunes élèves sur leur futur développement professionnel. Le personnel est probablement plus habilité à parler du collégial et de l'université car ce sont des domaines connus par sa propre formation.

Nous avons donné des exemples reliés au domaine scolaire, mais nous pourrions trouver des exemples pertinents pour toutes les organisations. L'analyse culturelle selon les trois perspectives enrichit la connaissance d'une organisation en révélant plusieurs facettes de la façon de penser et d'agir pour les participants d'une même culture.

L'analyse culturelle selon les trois perspectives révèle aussi les lieux de convergences et de cohésion. Rappelons-nous le commentaire sur les jeunes cadres qui dans l'informel se retrouvent le matin autour d'un café. Elles se regroupent selon leur cohorte de formation universitaire. Donc, cette perspective nous donne également des outils pour identifier les lieux de cohésion.

L'analyse comparative de deux organisations nous révèle également des différences d'interprétation. Pour les cadres de la commission scolaire anglophone la culture est dans le partage de valeurs issues d'une appartenance sociétale. Pour les cadres de la commission scolaire francophone, celle-ci est issue d'une structure organisationnelle de coordination et de supervision. Si nous avons choisi une approche quantitative basée sur l'identification de

valeurs partagées nous n'aurions probablement pas éclairé ces différences. Nous aurions peut-être pu corroborer l'étude de Gibson et al. (2008) démontrant peu de différence entre les questionnaires francophones et anglophones. Donc, il est utile d'analyser notre organisation, cependant nous jetons un éclairage très différent si nous percevons en quoi notre propre organisation se différencie d'une autre organisation. Pour favoriser la cohésion, les cadres de la commission scolaire anglophone misent sur les valeurs, tandis que les cadres de la commission scolaire francophone sur les attributs de leur structure, soit un processus de décision et de coordination des actions qui respecte la structure érigée en commun. Passer outre, par économie de temps, ou tout autre motif, ne peut créer que : « (...) *durant la pause à la chambre de bain tout le monde chiale* ». (F8)

## 6.2 Les limites et les perspectives de notre recherche.

Plutôt, nous avons mentionné que les cadres intermédiaires occupaient une place privilégiée pour la lecture de leur culture organisationnelle. Premièrement, ils sont des participants réflexifs de la culture de leur propre unité administrative. Ils forment le lien privilégié entre leur unité administrative et l'unité centrale de la commission scolaire et ils participent aux consultations et aux décisions concernant les orientations de la commission scolaire. Nous n'affirmons pas qu'ils soient les principaux acteurs de la construction de la culture organisationnelles et des différentes sous-cultures identifiées dans notre recherche. Plusieurs autres acteurs scolaires participent à ces constructions culturelles et désigner un rôle prépondérant à l'un ou à l'autre est utopique. Nous laissons à d'autres chercheurs l'étude des pouvoirs au sein des organisations.

Donc, une étude approfondie auprès d'autres acteurs de ces organisations permettrait d'enrichir nos connaissances sur les cultures organisationnelles et plus précisément en ce qui concerne les sous-cultures des diverses unités administratives. Nous évaluons que notre plus grande faiblesse se situe au niveau des sous-cultures, puisque nous n'avons que la perspective de questionnaires et que ceux-ci sont très minoritaires dans leur établissement. Au regard de

leur participation à la culture unifiée, ils sont tout de même les principaux relais entre chacune des unités administratives. La cohérence de leurs actions, tant du central vers les unités que l'inverse, peut probablement jouer un rôle important dans la construction de la culture organisationnelle. Cela pourrait être un bon sujet de recherche.

La réalisation d'une étude comparative entre deux commissions scolaires nous semble également un apport indéniable à la connaissance des organisations. Et le choix de deux commissions scolaires linguistiques nous semble encore plus pertinent. Nous avons soulevé des différences culturelles appréciables qui, selon nous, justifieraient une étude plus approfondie. Puisque les cadres de la commission scolaire anglophone se définissent en rapport à la société francophone majoritaire, ils seraient très intéressants de comparer les perceptions qu'ont les cadres intermédiaires des commissions scolaires anglophones du Québec avec celles des cadres intermédiaires des commissions scolaires francophones hors Québec qui sont confrontés également à une majorité linguistiquement différente.

## Bibliographie

Archambault, J, Richer, C. (2008). Diriger une école en milieu défavorisé. Une recherche collaborative qui porte fruits. Repéré à [www.webdepot.umontreal.ca](http://www.webdepot.umontreal.ca)

Aktouf, O. (1990). Le symbolisme et la culture d'entreprise. Dans J.-F. Chanlat, *L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées*, (p.553-558). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Allaire, Y., Firsirotu, M. E. (1988). Les théories de la culture organisationnelle. Dans H. Abravanel (dir.), *La culture organisationnelle. Aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, (p.3-48). Montréal : Gaëtan Morin.

Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organization*. Melbourne: Cambridge University Press.

Alvesson, M., Willmott, H. (1996). *Making sense of Management : A Critical Introduction*. Thousand Oaks, CA : Sage Publication.

Anderson, J.G. (1968). *Bureaucracy in Education*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Anderson, N. (1923). *The Hobo. The Sociology of the Homeless Man*. Chicago: The University of Chicago Press.

Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York: Harper & Row.

Argyris, C., Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Barnabé, C., Toussaint, P. (2002) *L'administration en éducation. Une perspective historique*. Presses de l'Université du Québec.

Barnard, C.I. (1938.) *Functions of Executive*. Cambridge: Harvard University Press.

Barrett, R. (2003). *Libérer l'âme de l'entreprise. Bâtir une organisation visionnaire guidée par les valeurs*. DeBoeck.

Baruch, Y. (2006). On logos, Business Cards: The Case of UK Universities. Dans A. Rafaeli, M.G. Pratt (dir.), *Artifacts and Organizations: Beyond mere symbolism*, (p.181-198). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Baudoux, C. (1990). Typologie des analyses de la culture d'établissement. *Revue française de pédagogie*, 92 (1). 41-50.

Bédard, R. (2012). *Modèle d'analyse d'une organisation*. Consulté le 12 avril 2015. [www.chambreuil.com/public/Allaire-Firsirotu.pdf](http://www.chambreuil.com/public/Allaire-Firsirotu.pdf)

- Beneton, P. (1975). *Histoire des mots culture et civilisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Bertrand, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blake, R.R., Mouton, J.S. (1994). *The Managerial Grid*. Houston : Gulf
- Blumer, M. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.
- Bouchard, G. Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Commission de consultation sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles. Consulté le 11 avril 2015. <https://www,mce.gouv.qc.ca/publications/rapport-final-abrege-fr.pdf>
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Brunet, L. (1985). Le stress chez les enseignants : perspective canadienne. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11 (2), 389.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité*. <http://.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>
- Brunet, L, Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et Francophonie*, XXIX, 283-299.
- Brunet, L., Savoie, A. (2000). Climat organisationnel et culture organisationnelle : apports distincts ou redondance. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (3), 179-200.
- Brunet, L, Savoie, A. (2003). *La face cachée de l'organisation. Groupes, cliques et clans*. Les Presse de l'Université de Montréal.
- #Burgess, E. (1930). Factors determining success or failure on parole. Dans E.W. Burgess, *The Workings of the Indeterminate Sentence Law and Parole in Illinois*, p.221-234. Springfield : Illinois State Parole Board.
- Burns, T., Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. London : Tavistock
- Burrell, G. (1988). Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 2: The Contribution of Michel Foucault. *Organization Studies*, 9(2), 221-235.
- Business Week (1980) *The hard-to-change values that spell success or failure : Corporate culture*. 27-10-1980.
- Cauchy, P. (2005). *La mise en place de l'école communautaire*. Consulté le 7 avril 2015. [Comprof.ca/com/munication/communautaire%20cauchy.pdf](http://Comprof.ca/com/munication/communautaire%20cauchy.pdf).
- Charte de la langue française (2015). Repéré dans [www2.publications du quebec.gouv.qc.ca](http://www2.publications.du.quebec.gouv.qc.ca)

- Cooper, R., Burrell, G. (1988). Modernism, postmodernism and organizational analysis : an introduction. Dans *Organization Studies*, 9 (1), 91-112.
- Corriveau, L, Brunet, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*. XIX, 3, 483-499.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris : PUF.
- Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope*, 14 (3), 33-49.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : Éditions La Découverte.
- Curonici, C., Joliat, F., McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Paris : De Boeck.
- Deal, E., Kennedy, A. (1982). *Corporate Cultures : The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading: Addison-Wesley Publishing.
- Deblois, C., Corriveau, L. (1993) La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves. *Bulletin du CRIRES*, 1(2), 1-4
- Deblois, C., Corriveau, L., Guilbert, N., Lajoie, G., Savard, L. (1994). Organizational culture of secondary schools and student's academic progress. *CRICES Bulletin*, 2, 1-8.
- Deniger, M-A., Berthelot, J., Roy, G. (2005). Décentralisation et nouvelle gouverne scolaire au Québec. Le point de vue du personnel enseignant sur les conseils d'établissement. Dans *Recherche et formation*, no. 49, 51-71.
- Deniger, M-A., Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés: enjeux, historique et perspectives contemporaines. Dans L. Deblois et D. Lamothe, *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Gervais, F. Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » de « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 203-223). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Desrochers, L. (2001). L'intégration des nouveaux employés : faut-il encore en parler? *Effectif*, 4(2).
- Dewerpe, A. (1993). Écrire en usinant. *Langage et travail*, 6, 5-19.

Dimaggio, P.J., Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. Dans *American Sociological Review*. 42 (8), 147-160.

Douglas, M. (1987). *How Institutions Think*. London: Routledge and Kegan Paul.

Drucker, P.F., (2002). *Managing in the next society*. Londres : Macmillan Publishers.

Drouin, H. (2005). *Les modes de coopération entre les services des ressources éducatives et les écoles dans deux commissions scolaires dans un contexte de fusion* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Éditions Boréal.

Dumont, F. (1995). *L'avenir de la mémoire*. Québec : Presses de l'université Laval.

Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail d'équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Centre de recherche du GIRSEF*, no.23, mars 2003.

Dupuis, J-P. (2002). La gestion québécoise à la lumière des études comparatives. Dans S. Langlois (dir.), *Au Québec et ailleurs : comparaison de société*. *Recherches sociographiques*, 43(1), 183-205.

Durkheim, E. (1893). *La division du travail social*. Paris : Alcan.

Échafaudé. (2009). Dans *Dictionnaire Larousse*. Paris : Éditions Larousse.

Elsbach, K. D. (2006). Perceptual Biases and Misinterpretation of Artifacts. Dans A. Rafaeli, M.G., Pratt, *Artifacts and Organizations: Beyond mere symbolism*, p.61-82. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Erez, E., Gati, E. (2004.) A Dynamic, Multi-Level Model of Culture: From the Micro Level of the Individual to the Macro Level of a Global Culture. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (4).

Estivalèzes, M., Tremblay, S, Milot, M. (2013). *Le cours d'Éthique et culture religieuse : un révélateur des tensions entourant la place de la religion à l'école ?*. Consulté le 12 avril 2015. [www.ceetum.umontreal.ca](http://www.ceetum.umontreal.ca)

Fayol, H. (1918). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod

Ferretti, L. (1999). *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*. Montréal: Boréal.

Follet, M.P. (1920). *The New State*. New York: Longmans, Green and Co.

Follet, M.P. (1924). *Creative Experience*. New York: Longmans, Green and Co.



- Friedberg, E., Musselin, C. (1989). *En quête d'universités. Étude comparée des universités de France et en RFA*. Paris: L'Harmattan.
- Frame, A. (2009). « *De la culture à la communication au sein de l'organisation : éléments de méthode pour une approche compréhensive des interactions* ». Actes du colloque : « Jeunes chercheurs et recherches récents », Rennes, 11-12 juin 2009.
- Gagliardi, P. (1990). *Symbols and Artifacts: Views of the corporate landscape*. New York: Aldine de Gruyter.
- Garneau, B. (1985). Anthropologie et management : la culture des organisations. *Revue Anthropologie et Sociétés*, 9 (1).
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., Frénette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Geertz, C., (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. Dans *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, p.3-30. New York: Basic Books.
- Gélinier, O. (1984). *Stratégie de l'entreprise et motivation des hommes*. Paris: Éditions Hommes et Techniques.
- Gervais, L.-M. (2011, 25 août). *Le pari fou des écoles anglaises*, sur le site [lactualite.com](http://lactualite.com). Consulté le 7 avril 2015.
- Gioia, D.A., Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, vol 12, 433-448.
- Gibson, K., McKelvie, S., De Man, A. (2008). Personality and culture: A comparison of francophones and anglophones in Quebec. In *The Journal of Social Psychology*, 148 (2): 133-165.
- Goncalves, A. C. (1986). Différences culturelles et identité ethnique. *Geographica*, 1.
- Goodall, H.L. (1989). *Casing a promised land*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gohier, C., Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Loi sur l'instruction du Québec*. Québec: Les Publications du Québec.
- Guigo, D. (1994). *Ethnologie des hommes des usines et des bureaux*. Paris: Éditions L'Harmattan.

- Gulik, L., Urwick, L. (1937). *Papers on the Science of Administration*. New York: Institute of Public Administration, Columbia University.
- Hannan, M. T., Freeman, J. H. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82, 929-64.
- Hatch, M.J. (1993). The Dynamics of Organizational Culture. *Academy of Management Review*, 18, 657-693.
- Hatch, M.J. (2000). *Théories des organisations: De l'intérêt de perspectives multiples*. Paris: De Boeck Université.
- Herskovits, M. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot.
- Herzberg, E. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverley Hills: Sage.
- Hodder, I. (1994). The Interpretation of Documents and Material Culture. Dans N. Denzin & Y. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, (p.393-402). London: Sage.
- Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Iribarne, P. (1989). *La logique de l'honneur; Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the Corporation*. New York : Basic Books
- Katz, D., Kahn, R L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kotter, J. P. (1995). *Leading Change. Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business Review. Consulté le 13 avril 2015. [www.hbrprints.org](http://www.hbrprints.org)
- Landesco, J. (1928). *Organized Crime in Chicago*. Chicago: Association for Criminal Justice.
- Langlois, S. (2002). *Identité et souveraineté nationales: le cas du Québec*. Commission d'études des questions afférentes à l'accession du Québec à la souveraineté, Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes, Gouvernement du Québec, Québec.
- Lapointe, J. (2010). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. [www.sites.fse.ulaval.ca](http://www.sites.fse.ulaval.ca).
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A., Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire et leur impact sur l'environnement socioéducatif de l'école. *Revue Canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214.

Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C., Brunet, L. (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec*. Université de Montréal, Sciences de l'Éducation.

Lawrence, P.R., Lorsch, J.W. (1973). Environmental Uncertainty Questionnaire. Dans *Administrative Science Quarterly*, 20, 613-629.

Leithwood, K, Musella, D. (1991). *Understanding School System Administration: Studies of the Contemporary Chief Education Officer*. London: The Falmer Press.

Levine, M. (2003). *A Branded World*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.

Leyens, J-Ph., Yzerbit, V., Chadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles: Mardaga

Likert, R. (1961). *New Patterns on Management*. New York: McGraw Hill.

Loi 180 (1998). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique. Consulté le 12 avril 2015. [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca).

Lomba, C. (2008). Avant que les papiers ne rentrent dans les cartons : usages ethnographiques des documents d'entreprises. Dans A.M. Arborio, Y. Cohen, P. Fournier, N. Hatzfeld, C. Lomba, S. Muller (dir.), *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées* (p.29-44). Paris : La Découverte.

Lounnas, R. (2004). Théorie des institutions et applications aux organisations. Repéré dans [www.neumann.hec.ca/cgairesmsi/pdfcahiersrech/04\\_14\\_01.pdf](http://www.neumann.hec.ca/cgairesmsi/pdfcahiersrech/04_14_01.pdf)

Maanen, J. V. (1991). The smile factory : work at Disneyland. Dans P. J. frost, L. F. Moore, M.R. Louis, C.C. Lundberg et J. Martin, *Reframing Organizational Culture* (58-76). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Maanen, J. V., Barley, S. R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. Dans P. J. frost, L. F. Moore, M.R. Louis, C.C. Lundberg et J. Martin, *Reframing Organizational Culture* (58-76). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

MacLennan, H. (1993). *Two solitudes*. Toronto: Stoddart, Coll. « Newpress/ Canadian classics ».

Marcil, C., Lemelin, A. (1980). L'éducation en Nouvelle-France, en Canada, en Bas-Canada, dans l'Eastern Canada et au Québec jusqu'à la Grande Réforme. *Une histoire de l'éducation au Québec*. Dans *Éducation Québec*, 11 (1), p.2-51.

- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations. Three perspectives*. New-York: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. London: Sage Publications.
- Martin, J., Frost, P. (1996). Organizational culture war games: A struggle for intellectual dominance. Dans Clegg, Harding & Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies*, (p. 599-621). Londres : Sage.
- Martin, J., Siehl, C. (1983). Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis. *Organizational Dynamics*, 12, 52-64.
- Marx, K. (1867). *Le Capital. Critique de l'économie sociale*. Paris : Éditions sociales.
- Maslow, A.H. (1943). Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mayo, E. (1949). *The Social Problem of an Industrial Civilization*. Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- McAndrew, M. (2006). Éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle: le cas québécois. Dans Y. Lenoir et C. Xypas (dir.), *Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Paris: PUF.
- McCacken, G.D. (1990). *Culture and Consumption*. Bloomington (IN): First Midland Book.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGrawHill.
- MELS (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec.
- MELS (2000, mai). *Bulletin statistique de l'éducation. Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires*. Consulté le 7 avril 2015.  
[www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/bulletin\\_15.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_15.pdf)
- Mercier, J., Brodeur, Laplante, L., Girard, C. (2009). *Individual and Collaborative Learning in Teaching: a trajectory to Expertise in Pedagogical Reasoning*. New York: Nova Science Publishers.
- Meyer, J.W., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York, Harper & Row.

- Mintzberg, H. (1981). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. Montréal, Les Éditions Agence d'Arc.
- Mintzberg, H. (1989). *Le management, voyage au cœur des organisations*. New York: The Free Press.
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer (tout simplement)*. Montréal: Transcontinental.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J. (2005). *Strategy Bites Back: It Is Far More, and Less, than You Ever Imagined*. Ft Press..
- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Morin, A. (2008). *Intégration sociale et problèmes sociaux chez les inuit du Nunavut. Stratégies de Nunaviumiuts à l'égard des possibilités et contraintes de la vie contemporaine*. (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec, Canada.
- Morin, O. (2011). *Comment les traditions naissent et meurent.. La transmission culturelle*. Paris : Jacob.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste, *SociologieS*, Premiers textes. Repéré dans <http://sociologies.revues.org/3028>
- Morrisette, J. (2010). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. Dans J. Morrisette, S. Guignon, D. Demazières (dir.) De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 10-32
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Éditions ESF
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. Paris : Les Éditions ESF.
- Neuville, J.P. (1998). Le modèle japonais à l'épreuve des faits. *Revue Française de Sociologie*, 34, 71-103.
- Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z*. Reading: Addison-Wesley.
- Pacanowski, M., O'Donnell-Trujillo, N. (1982). Communication and organizational culture. *Western Journal of Speech Communication*, 59(3), 193-214.
- Pailé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Park, R.E. (1922). *The Immigrant Press and its Control*. New York : Harper & Row.

Peretti, J-M. (2014). La diversité a fait passer Apple devant IBM. *Stratégies & management*, 84, 7-10.

Perrow, C.A. (1970). *Organizational Analysis: A Sociological Review*. Belmont: Wadsworth.

Perrow, C. (1986). *Complex organizations*. New York: Random House.

Peters, T.J., Waterman, J.R. (2004). *In Search of Excellence*. New York: HarperCollins.

Pfeffer, J., Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper and Row.

Pinson, G., Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique? *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597.

Punnett, B. (1991). Language, cultural values and preferred leadership style: A comparaison of anglophones and francophones in Ottawa. *Canadian journal of Behavioural Science*, 23(2) : 241-244.

Racine, M. (2006). *Perspective culturelle sur le multimédia québécois. Ethnographie de l'organisation sectorielle en région*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en sciences de l'administration pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.).

Rapport Parent (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

Reckless, W.C. (1940). *Criminal Behavior*. New York: McGraw Hill

Rocher, G. (1992). *Introduction à la Sociologie Générale*. Paris : Seuil.

Rocher, G. (2000). Hégémonie, fragmentation et mondialisation. *Horizons philosophiques*, 11(1), 125-134.

Rosé, J-J. (2006). *Responsabilité sociale de l'entreprise : Pour un nouveau contrat social*. Bruxelles : De Boeck Supérieur

Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

- Schein, E.H. (1991). What is culture? Dans P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lindberg & J. Martin, *Reframing organizational culture*. Newbury Park: Sage.
- Schein, E. H. (1995). *The leader of the future*. The Drucker Foundation Volume on Leadership, 1er Avril.
- Schein, E. H. (2004). Letters to the Editor. *Safety Science*, 42, 979-983.
- Schwartzman, H. (1993). *Ethnography in organizations*. London: Sage.
- Scott, W.R. (1981). *Organizations : Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper and Row.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline : The art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday.
- Sheldon, O. (1923). *The philosophy of Management*. London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd.
- Silverman, D. (1970). *La théorie des organisations*. Paris: Dunod.
- Smircich, L. (1983). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Stalikas, A., Casas, E., Carson, A. (1996). In the shadow of the English: English and French Canadian differ by psychological type. *Journal of Psychological Type*, 38, 4-12.
- Symons, G.L. (1992). Déconstruction de la culture organisationnelle. Dans Parenteau, R., Éthier, G., *Management public : comprendre et gérer les institutions de l'état*. Sillery : Presses de l'université du Québec, p. 97-114.
- Tardif, M., Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique : Presse de l'Université Laval/de Boeck.
- Taylor, F.W. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York : Harper & Row.
- Thésée, G., Carr, P. (2008). L'interculturel en environnement : rencontre de la justice sociale et de la justice environnementale. *L'éducation canadienne et internationale*, 37(1), p. 45-70.
- Thévenet, M. (1993). *La culture d'entreprise*, Paris: P.U.F.
- Thévenet, M. (2004). *Le plaisir de travailler. Favoriser l'implication des personnes*. Éditions d'organisation.
- Thomas, W.I. (1918). The persistence of Primary Group Norms in Present day Society. Dans H.S. Jennings, J.B. Watson, A. Meyer, W.I. Thomas, *Suggestions of Moder Science Concerning Education*. New York : Macmillan, 171-197.

- Trice, H., Beyer, J. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of Management Review*, 9, 653-669.
- Tremblay, J. (2007). La clé se trouve chez les cadres intermédiaires, dit Mintzberg. *La Presse*, 10 novembre 2007, Repéré dans Affaires.Lapresse.ca
- Tremblay, M.-A. (1983). *L'identité québécoise en péril*. Ste Foy: Les éditions St-Yves.
- Trottier, C., Lessard, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Éducation et société*, 9(1), pp.53-71.
- Tylor, E.B. (1876). *La civilisation primitive*. Paris : Reinwald.
- Van Maanen, J, Barley, S.R. (1985). Cultural organization: Fragments of a theory. Dans P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, C.C. Lundberg et J. Martin (dir.), *Organizational Culture*. Beverley Hills: Sage.
- Van Maanen, J. (1991). The smile factory: work at Disneyland. In P. J. Frost, L. F. Moore, M.R. Louis, C. C. Lundberg, J. Martin (dir), *Reframing Organizational Culture*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Vezeau, M. (2008). *Une exploration du rôle des cadres intermédiaires mis en pratique pendant l'implantation d'une culture de performance*. Mémoire de maîtrise, HEC. Repéré dans [www.irec.net/upload/File/memoires\\_et\\_theses/1289.pdf](http://www.irec.net/upload/File/memoires_et_theses/1289.pdf).
- Wallace, A.F.C. (1970). *Culture and Personality*. New York : Random House.
- Weber, M. (1921). *The theory of social and economic organizations*. Glencoe : Free Press.
- Weick, K. (1995). *Sensmaking in Organization*. Newcastle: Sage.
- Weick, K. (1969). *The Social Psychology of Organizing*. Reading: Addison-Wesley.
- Wirth, L. (1928). *The Ghetto*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wong, S. S., Sitkin, S. B. (2002). Shared cognition in organizations: The management of knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 47(3-4), 577-580.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vasquez & J. Martinez (dir.), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (p. 43-72). Paris : Anthropos.
- Woodward, J. (1965). *Industrial organization : Theory and practice*. Oxford : University Press.
- Zan, S., Ferrante, M. (1996). *Le phénomène organisationnel*. Paris, L'Harmattan.



Zghal, R. (2003). Culture et gestion : gestion de l'harmonie ou gestion des paradoxes?  
*Gestion*, 28, 26-32.

## **ANNEXES**

## Annexe 1

### Typologie des concepts de culture\*

		Écoles	Représentant Anthropologie	Représentant administration	
La culture	Système d'idées	Cognitive	Goodenough	Senge	
		Esprits des porteurs	Structuraliste	Lévi-Strauss	March et Simon
			Équivalence mutuelle	Wallace	Silverman
	Système socioculturel	Produits des esprits	Symbolique	Geertz	Weick
		Synchronique	Fonctionnaliste	Malinowski	McGregor
			Fonctionnaliste-structuraliste	Radcliffe-Brown	Parsons
		Diachronique	Historique-diffusionniste	Boas	Chandler
	Écologique-adaptationniste		White	Perrow	

- Adapté de Y. Allaire et M.E. Firsirotu (1988), *Les théories de la culture organisationnelle*.

## Annexe 2

### Liste des documents consultés

- Sites web des commissions scolaires participantes;
- Sites web des syndicats des enseignants des commissions scolaires participantes;
- Sites web des associations des directeurs d'école des commissions scolaires participantes;
- Planification stratégique de la commission scolaire francophone;
- Vidéo corporative portant sur la planification stratégique de la commission scolaire francophone;
- Différents dépliants diffusant la planification stratégique auprès du personnel de la commission scolaire francophone;
- Planification stratégique de la commission scolaire anglophone;
- Différents journaux de la communauté anglophone à la disposition des visiteurs dans les centres administratifs des écoles et de la commission scolaire anglophone. (Révéler les noms de ces journaux permettrait d'identifier la commission scolaire anglophone étudiée.)

