

Université de Montréal

Les modes de coopération  
au sein de quatre conseils d'orientation d'écoles primaires

par  
Yves Boucher

Département d'études en éducation  
et d'administration de l'éducation  
Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en administration de l'éducation

DÉCEMBRE 1999  
(c) Yves Boucher, 1999





UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL  
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES


Cette thèse intitulée:

*LES MODES DE COOPÉRATION  
AU SEIN DE QUATRE CONSEILS D'ORIENTATION D'ÉCOLES PRIMAIRES*

Présentée par:

Yves Boucher

a été évaluée par un jury composé des membres suivants:



Président-rapporteur  
M. Philippe Dupuis

Directeur de recherche  
M. André Brassard

Membre du jury  
M. Jean-Pierre Proulx

Examineur externe  
Mme Marie Bouchard

Thèse acceptée le 00 - 09 - 29

### Sommaire

La présente étude cherche à répondre aux deux questions complémentaires suivantes:

1- Quelle est la nature et quelles sont les caractéristiques du mode de coopération observé respectivement au sein de quatre conseils d'orientation d'écoles primaires de la région de Montréal?

2- Quels sont les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun se construit?

Il s'agit d'une étude de cas croisés où l'approche utilisée est qualitative. La période de collecte de données a débuté au mois d'octobre 1997 et s'est prolongée jusqu'au mois de février 1998. Trois techniques complémentaires de constitution des données ont été utilisées. Il s'agit de l'analyse documentaire, de la participation observante qui a compris deux observations par conseil d'orientation et de l'entrevue semi-structurée. Tous les participants de chacun des quatre conseils ont été interviewés, soit 41 personnes en tout. L'analyse de contenu du matériel recueilli s'est faite en fonction du cadre interprétatif de la recherche, à savoir l'approche de l'analyse stratégique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993).

L'analyse comparative a fait ressortir des différences importantes dans les modes de coopération observés. À partir des concepts proposés par Easton et Storey (1994), ces modes ont été respectivement qualifiés comme étant équilibré, modéré, limité et, finalement, excessif. Dans la présente étude, le mode de coopération équilibré se caractérise par un degré élevé de participation de tous les membres et par leur mobilisation en vue, d'une part, de la réalisation de buts communs contenus dans

le projet éducatif de l'école et, d'autre part, de la défense des intérêts entourant le statut particulier de l'école.

Le mode de coopération modéré traduit un mode de fonctionnement déterminé par la direction d'école mais qui laisse une certaine marge de manoeuvre aux autres membres du conseil.

Le mode de coopération limité marque, d'une part, le contrôle qu'exerce la direction sur toutes les facettes du fonctionnement du conseil et, d'autre part, le très faible degré de participation des autres membres du conseil d'orientation.

Enfin, le trait distinct du mode excessif semble être le développement de relations d'opposition persistantes entre des parents membres du conseil et des représentants du personnel sur des questions qui touchent aux pratiques scolaires, l'enjeu résidant alors dans le contrôle de ces pratiques.

L'analyse intersite a aussi mis en lumière un mode de résolution de problème par le non conflit commun aux quatre cas étudiés. Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, cette norme du non conflit pourrait, dans certains cas, réduire la possibilité que les membres puissent s'exprimer librement. Par conséquent, elle pourrait agir en tant que force d'inertie dans une démarche de stratégie de changement.

La deuxième question de la recherche a conduit à s'interroger sur les facteurs pouvant expliquer la façon dont les modes de coopération se sont construits. L'étude met en relief que les normes formelles ont une influence très relative sur les fonctionnements. Toutefois, Elle fait en même temps ressortir que l'existence même des conseils d'orientation, quel que soit le mode de coopération observé, confère aux parents une crédibilité certaine auprès des représentants du personnel et de la direction.

À la lumière des résultats, le comportement stratégique des directions d'école apparaît comme un facteur explicatif majeur des ressemblances et des différences observées. Ce facteur a un impact indéniable sur la façon dont se développent les modes de coopération. Toutefois, il ne peut expliquer à lui seul ce qui singularise chacun des modes puisque les différences entre ceux-ci sont aussi le résultat de multiples facteurs qui s'entrecroisent et qui opèrent de façon variable dans chacune des situations.

Parmi ces facteurs, il y a la façon dont se comportent les parents membres des différents conseils, le statut particulier ou non de l'école, la manière dont on se sert des différentes dispositions de la loi et, enfin, la manifestation de deux logiques d'action contradictoires telles que décrites par Bacharach et Mundell (1993) qui permettent de comprendre les variations dans les modes de coopération.

Les normes de fonctionnement que se sont données les acteurs des quatre conseils d'orientation ont en quelque sorte transcendé les prescriptions de L.I.P. (1998) qui cherchaient à influencer leur comportement. En vertu de cette même logique, on pourrait supposer, d'une part, que les nouvelles dispositions de la loi (L.I.P., 1997) ne devraient pas avoir plus d'impact sur les modes de coopération que celles qui étaient contenues dans l'ancienne loi et, d'autre part, que le développement du mode de coopération au sein de l'actuel conseil d'établissement dépendra encore principalement de la façon dont le directeur interviendra. Ces propositions représentent des pistes de recherche à poursuivre pour faire suite à l'étude réalisée.

Une troisième piste pourrait consister à vérifier si le mode de coopération qui se développe au sein du conseil d'établissement favorise une plus grande qualité des services éducatifs dispensés par l'école.

**Table des matières**

Introduction.....	1
Chapitre I Inventaire de la littérature et position du problème.....	7
1.1 Contexte historique.....	8
1.1.1 De la loi 27 (1971) à la loi 107 (1988).....	8
1.1.2 Du Plan sur la réussite éducative (1992) à la loi 180 (1997).....	13
1.1.3 Continuité et rupture.....	19
1.1.4 Résumé de la section.....	21
1.2 Conseil d'orientation et décentralisation.....	23
1.2.1 Problématique et définition de la décentralisation.....	23
1.2.2 Différents termes associés à la décentralisation scolaire.....	25
1.2.3 Décentralisation en faveur des acteurs de l'école.....	29
1.2.4 Effets anticipés par la décentralisation.....	33
1.2.5 Résumé de la section.....	34
1.3 Recension spécifique des écrits.....	36
1.3.1 Classification des modes de gouvernement des conseils.....	36
1.3.2 Mode équilibré.....	37
1.3.3 Modes limité et modéré.....	43
1.3.4 Mode excessif.....	55
1.3.5 Résumé de la section.....	61
1.4 Vers le choix d'une conception des organisations.....	64

Chapitre II Fondement théorique et question de recherche.....	67
2.1 Fondement théorique.....	68
2.1.1 Énoncés généraux de la théorie de l'analyse stratégique.....	68
2.1.2 Mérites de l'analyse stratégique.....	75
2.1.3 Limites de l'analyse stratégique.....	78
2.1.4 Résumé de la section.....	83
2.2 Question de recherche.....	85
2.2.1 Formulation de la question.....	85
2.2.2 Intérêt et pertinence de la question de recherche.....	88
2.2.3 Résumé de la section.....	90
Chapitre III Méthodologie de la recherche.....	92
3.1 Démarche qualitative et comparative.....	94
3.2 Modes de raisonnement de l'analyse stratégique.....	96
3.2.1 Raisonnement stratégique.....	96
3.2.2 Raisonnement systémique.....	97
3.3 Terrains de l'enquête.....	98
3.4 Les modalités de cueillette, de traitement et d'analyse des données.....	100
3.4.1 Chronologie des événements.....	100
3.4.2 Techniques de constitution des données.....	102
3.4.3 Analyse et interprétation des données.....	118
3.5 Précautions méthodologiques et éthiques.....	120
3.6 Structure de présentation commune aux quatre monographies.....	122
3.7 Résumé du chapitre.....	126



Chapitre IV Présentation des données.....	127
4.1 Introduction.....	128
4.2 École Arc-en-ciel.....	130
4.2.1 Description générale de l'école.....	130
4.2.2 Situation sociale des acteurs.....	131
4.2.3 Univers stratégique des acteurs.....	133
4.2.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation.....	142
4.2.5 Mode de coopération.....	160
4.3 École Beauséjour.....	169
4.3.1 Description générale de l'école.....	169
4.3.2 Situation sociale des acteurs.....	169
4.3.3 Univers stratégique des acteurs.....	172
4.3.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation.....	178
4.3.5 Mode de coopération.....	186
4.4 École Coquelicot.....	192
4.4.1 Description générale de l'école.....	192
4.4.2 Situation sociale des acteurs.....	193
4.4.3 Univers stratégique des acteurs.....	194
4.4.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation.....	200
4.4.5 Mode de coopération.....	207
4.5 École De la Joie.....	213
4.5.1 Description générale de l'école.....	213
4.5.2 Situation sociale des acteurs.....	213
4.5.3 Univers stratégique des acteurs.....	215

4.5.4	Fonctionnement réel du conseil d'orientation.....	221
4.5.5	Mode de coopération.....	229
Chapitre V Analyse intersite et discussion des résultats.....		233
5.1	Différences entre les modes de coopération observés.....	243
5.1.1	Règles touchant à la nomination des parents et du président du conseil.....	245
5.1.2	Mode d'influence.....	246
5.1.3	Nombre d'assemblées annuelles.....	249
5.1.4	Degré d'interactions entre les membres.....	249
5.1.5	Autres éléments de différenciation.....	251
5.2	Ressemblances entre les modes de coopération observés.....	252
5.2.1	Mode de résolution de problème cherchant l'unanimité dans les décisions.....	252
5.2.2	Maintien de rapports civilisés.....	253
5.2.3	Solidarité ponctuelle des membres.....	253
5.3	Facteurs explicatifs des différences observées.....	254
5.4	Facteurs explicatifs des ressemblances observées...	263
5.5	Résumé du chapitre.....	268
Conclusion.....		274
Références.....		289

Liste des tableaux

Tableau 1 - Présentation des terrains d'observation.....	99
Tableau 2 - Présentation des acteurs de l'école Arc-en-ciel.....	132
Tableau 3 - Univers stratégique des acteurs de l'école Arc-en-ciel.....	138
Tableau 4 - Présentation des acteurs de l'école Beauséjour..	171
Tableau 5 - Univers stratégique des acteurs de l'école Beauséjour.....	174
Tableau 6 - Présentation des acteurs de l'école Coquelicot..	193
Tableau 7 - Univers stratégique des acteurs de l'école Coquelicot.....	197
Tableau 8 - Présentation des acteurs de l'école De la Joie..	215
Tableau 9 - Univers stratégique des acteurs de l'École De la Joie.....	218
Tableau 10 - Caractéristiques des modes de coopération observés.....	233

**Liste des appendices**

Appendice 1 - Présentation du projet aux directions d'école.....	XIII
Appendice 2 - Présentation du projet aux membres du conseil d'orientation.....	XVII
Appendice 3 - Traitement préliminaire des données d'observation.....	XX
Appendice 4 - Questionnaire de l'entrevue.....	XXII
Appendice 5 - Grille de codage des données de l'entrevue...	XXIX
Appendice 6 - Grille de réduction des données de l'entrevue.....	XXXIV
Appendice 7 - Structure de présentation commune aux quatre monographies.....	XXXVI

### Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de thèse, Monsieur André Brassard, Ph.D., professeur titulaire, à qui je dois une assistance continuelle et éclairée. Qu'il trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Ma gratitude s'adresse également à ma conjointe, Monique Fortin, pour m'avoir incité et encouragé à poursuivre et achever cette entreprise. Elle sait mieux que quiconque ce que ce travail lui doit. Je ne peux non plus passer sous silence le réconfort qui m'a été apporté par mes deux filles, Marie-Hélène et Geneviève. C'est à celles-ci et celle-là que ce texte est dédié.

D'autres personnes ont aussi contribué à la réalisation de cette recherche: Colombe Fortin qui a relu les différentes versions de ce document, collègues étudiants qui m'ont fait profiter de leurs commentaires critiques, parenté et amis qui m'ont supporté moralement. Merci à tous et à toutes.

Soulignons enfin que cette recherche a bénéficié d'un appui financier, d'une part, de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal de qui nous avons reçu une bourse d'excellence au cours de l'année 1997 et, d'autre part, du LABRIPROF et des fonds de recherche de M. Brassard pour le traitement des données.

Introduction

Depuis le début des années 1970, les concepts de décentralisation et de participation se sont trouvés à maintes reprises au coeur des débats entourant la réforme du système scolaire au Québec. Parallèlement au débat entourant la valorisation d'une plus grande autonomie de l'école, la participation active des principaux acteurs de la base était et demeure un élément central des discussions.

Institué en 1979 par la Loi sur l'instruction publique et reconduit lors des modifications apportées à la dite loi en 1988, le conseil d'orientation devenait, à cette époque, le mécanisme de décentralisation et de participation privilégié par le gouvernement du Québec et son ministère de l'Éducation. Découle de la mise en place d'un conseil d'orientation, la question des façons d'agir et d'interagir des membres qui le composent ou, en d'autres mots, du mode de coopération qui se développe en son sein.

Des textes de loi et des rapports gouvernementaux, on peut supposer que cette instance de participation des divers partenaires au gouvernement de l'école devait faciliter la collaboration entre les principaux acteurs du milieu et ce, dans l'optique d'une action concertée, harmonieuse et solidaire.

Malgré l'apport de quelques recherches québécoises (Brassard et Brunet 1997; Schoeb 1995), aucune étude ne s'est attardée spécifiquement à décrire les modes de coopération qui se sont construits à l'intérieur des conseils d'orientation et, aussi, à essayer de cerner les facteurs pouvant aider à mieux comprendre chacun. La présente étude cherche à combler ce vide.

Cette recherche exploratoire tente donc de répondre aux deux questions complémentaires suivantes:

1- Quelle est la nature et quelles sont les caractéristiques du mode de coopération observé au sein de chacun des quatre conseils d'orientation d'écoles primaires de la région de Montréal?

2- Quels sont les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun se construit?

Par modes de coopération, il faut entendre

[...] ces façons de faire ou d'interagir, ou, d'une façon plus large, ces configurations d'actions et d'interactions par lesquelles les [acteurs]<sup>1</sup> vivent l'interdépendance nécessaire que suppose le fonctionnement organisationnel (Brassard et Brunet, 1997 ).

Cette définition proposée par Brassard et Brunet s'inspire de la théorie des organisations proposée par Crozier et Friedberg (1977). Elle s'éloigne de celle véhiculée à travers le discours du pouvoir central et n'implique nullement l'absence de conflits entre acteurs (individu ou groupe). Elle sous-entend que chaque mode de coopération se présente comme un construit humain et contingent qui traduit des rapports de force plus ou moins équilibrés et plus ou moins stables entre les acteurs.

L'approche de l'analyse stratégique des organisations qui sous-tend la présente recherche (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993) laisse entendre que celle-ci devrait déboucher sur l'observation de ressemblances mais, aussi, de différences entre les modes de coopération observés.

---

<sup>1</sup> Dans la définition, le terme «acteurs» a remplacé celui d'«agents» parqu'il correspond mieux à la pensée de Crozier et Friedberg (1977).



Toujours selon les prémisses de cette conception, l'existence de facteurs locaux ou endogènes permettrait d'expliquer la singularité de chacun des modes. Des études (Blackledge, 1995; Caouette, 1992; David, 1994; Divay et Godbout, 1977; Easton et Storey, 1994; Flinspach et Ryan, 1994; Laliberté et Robert, 1987a; Lepage, 1987; Malen et Ogawa, 1988; Picard, 1983; Wong, 1994) laissent d'ailleurs supposer que le développement du mode de coopération au sein du conseil d'orientation est principalement tributaire du comportement stratégique du directeur<sup>1</sup> d'école.

S'appuyant sur ce qui vient d'être dit, l'étude permettra de vérifier les deux propositions suivantes:

1- Les règles formelles et l'idéal de collaboration qui sous-tend le discours central ont un impact relatif sur la façon dont les modes de coopération se construisent; de telle sorte qu'on peut s'attendre à des modalités différentes d'un conseil d'orientation à l'autre.

2- Le mode de coopération qui se développe au sein du conseil d'orientation dépend principalement de la façon dont le directeur intervient.

Dans cette étude de cas croisés, l'approche qualitative a été retenue. La comparaison des cas doit permettre l'identification des ressemblances et des différences entre les modes de coopération de même que les facteurs explicatifs en cause. Les données de l'enquête ont été recueillies au cours de l'année scolaire 1997-1998 dans quatre écoles. Cette période coïncide

---

<sup>1</sup>La forme masculine utilisée dans cet ouvrage désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisée que pour alléger le texte.

par ailleurs avec la dernière année d'existence des conseils d'orientation issus de la Loi sur l'instruction publique telle quelle a été amendée en 1988. La modification de cette loi en 1997 a eu pour effet, notamment, de remplacer le conseil d'orientation et le comité d'école par l'actuelle structure de décentralisation connue sous le nom de «conseil d'établissement»<sup>1</sup>.

Outre l'introduction, le texte comprend cinq chapitres et une conclusion. Le premier chapitre présente l'inventaire de la littérature et la position du problème et se divise en trois parties. La première retrace le contexte historique de la mise en place du conseil d'orientation. La deuxième vise à bien circonscrire la réalité étudiée qu'est le conseil d'orientation à partir de quelques notions et principes sur la décentralisation. La troisième dresse un bilan de la littérature consultée qui se trouve en lien avec l'objet de la recherche.

Le deuxième chapitre expose le fondement théorique de la recherche et met en lumière ses mérites et ses limites. Il formule aussi la question de recherche et évalue son intérêt et sa pertinence.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie de la recherche. Il explicite, d'abord, le choix de l'approche de recherche utilisée ainsi que le mode de raisonnement à la base de celle-ci. Il se poursuit par la présentation des éléments suivants: les terrains de l'enquête, les modalités de cueillette, de traitement et d'analyse des données, les précautions méthodologiques et éthiques et, finalement, la structure de présentation commune

---

<sup>1</sup>Dans la suite du texte, nous utiliserons l'expression «L.I.P. (1988)» quand il sera question de la version de la Loi sur l'instruction publique telle que modifiée par la loi 107 en 1988. En ce qui concerne la version découlant des modifications apportées par la loi 180, nous utiliserons l'expression «L.I.P. (1997)».

qui a été retenue pour la présentation des quatre cas.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats et se divise en quatre parties. Chacune d'elles aura pour objet l'étude d'un cas et se présente sous la forme d'une monographie.

Le cinquième chapitre porte sur l'analyse intersite et sur la discussion des résultats. Il tente de mettre en évidence certaines remarques valables pour l'ensemble des cas étudiés et cherche à confronter les propositions qui ont été mises de l'avant dès le départ.

La conclusion reprend les éléments essentiels de la recherche et suggère quelques pistes de questionnement pour des études subséquentes.

Les grilles de cueillette, de traitement et d'analyse des données de même que d'autres documents ayant servi à l'enquête sont présentés en appendice.

Les données traitées qui ont servi à la production des quatre monographies ont été placées dans un document à l'usage exclusif des membres du comité de soutenance de la thèse. Cette précaution vise à préserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs réponses.

## Chapitre I

### Inventaire de la littérature et position du problème

Ce chapitre présente l'inventaire de la littérature et la position du problème et se divise en quatre parties. La première retrace le contexte historique de la mise en place du conseil d'orientation. La deuxième s'attarde à la compréhension du conseil d'orientation à partir du concept de décentralisation qui lui est associé. La troisième présente une recension spécifique des écrits qui se trouvent en lien avec l'objet de la recherche. La dernière partie expose une synthèse des écrits qui conduit au choix d'une conception politique des organisations comme fondement théorique de la recherche.

### 1.1 Contexte historique

Un retour dans le temps est nécessaire pour cerner l'intention qui sous-tend le cadre juridique du conseil d'orientation institué par la Loi sur l'instruction publique (L.I.P., 1988). La chronologie et l'analyse des événements proposées ici couvrent deux périodes. La première période débute en 1971 avec la loi 27. Elle se termine avec le projet de loi 107 sanctionné en décembre 1988. La deuxième période couvre le début des années 1990 jusqu'à l'adoption du projet de loi 180 en 1997.

#### 1.1.1 De la loi 27 (1971) à la loi 107 (1988)

Laliberté et Robert (1987a) de même que Brassard (1986) ont commenté de manière exhaustive les textes de loi et les rapports gouvernementaux qui ont précédé l'adoption de la loi 107 en 1988. La chronologie des événements qui suit reprend l'essentiel de leurs travaux en lien avec cette période. Après avoir brièvement présenté les principales dispositions de la loi 107 qui régissent la mise en place et le fonctionnement du conseil d'orientation, cette section se terminera par un bilan de cette époque.

## Chronologie des événements

Sur le plan législatif, la décennie des années 70 a été marquée principalement par la loi 27 (1971) et la loi 71 sanctionnée en 1979. Entre ces deux lois, deux documents ministériels d'importance: le Livre vert (1977) et le Livre orange (1979). Les faits marquants de la décennie suivante sont les suivants: le Livre Blanc (1982), le projet de loi 40 (1983), la loi 3 (1984) et, finalement, la loi 107 (1988).

Sur le plan législatif, le «comité d'école» établi par la loi 27 en 1971 s'avère être la première instance à avoir institué officiellement la participation des parents au sein de l'école. Le rôle exclusivement consultatif du comité d'école limitait cependant les droits dévolus aux parents qui y siégeaient.

Tout en voulant assurer la concertation entre les différents agents de l'école, les législations et propositions ministérielles subséquentes tenteront, justement, d'augmenter graduellement les pouvoirs des parents au sein de l'école. Ainsi, Le Livre vert (1977) et le Livre orange (1979) insistent, notamment, sur l'importance de la concertation des agents de l'école dans la formulation du projet éducatif et proposent comme arrangement structurel, la création d'un conseil d'orientation.

Dans la continuité des précédents rapports gouvernementaux, la loi 71 (1979) met en place un conseil d'orientation au sein duquel les parents seront représentés et dont l'objet principal est le projet éducatif.

Le gouvernement du Québec rend public en 1982 un Livre blanc **«L'école québécoise: une école communautaire et responsable»**. Ce document propose une réforme importante au plan des structures

et propose aussi une nouvelle répartition des pouvoirs entre les différents partenaires. Ce document suggère non seulement une décentralisation importante en faveur de l'école mais, aussi, que cette dernière devienne une entité juridique autonome. Par ailleurs, il propose qu'un conseil d'administration composé en majorité de parents exerce les pouvoirs de l'école et décide du choix du directeur d'école.

Bien que le projet de loi 40 déposé en 1983 ait modifié substantiellement les propositions du Livre blanc sur plusieurs points majeurs, il n'obtiendra pas l'assentiment de tous. Il est finalement remplacé par le projet de loi 3.

Cette loi avait prévu de mettre en place un «conseil d'école» qui correspondait à peu près, selon Brassard (1986), au conseil d'orientation institué en 1979 par la loi 71 avec, toutefois, quelques différences. Les parents devaient en effet y siéger en majorité alors que le directeur devait en être membre sans droit de vote. De plus, seul le défaut des parents d'y participer pouvait empêcher son existence. La loi 3, en pratique, n'aura même pas le temps d'entrer en vigueur puisque les tribunaux la déclareront inconstitutionnelle en juin 1985.

#### **Loi 107 (1988)**

Les «Notes explicatives» du projet de loi 107 (Gouvernement du Québec, 1988) précise que ce dernier

[...] vise principalement à donner à l'école une plus grande autonomie juridique sans briser les liens organiques qui l'unissent à la commission scolaire et au réseau des écoles de la commission scolaire. Il reconnaît à l'école et à ses agents une meilleure participation dans l'élaboration des décisions de la commission scolaire.

Les mêmes notes ajoutent que le conseil d'orientation

[...] a pour fonction principale la détermination des orientations propres de l'école dans le respect du régime pédagogique, des programmes d'études établis par le ministre et des décisions et règlements de la commission scolaire. Il est composé d'enseignants, d'un représentant des membres du personnel professionnel non enseignant, d'un représentant du personnel de soutien, d'élèves du second cycle de l'enseignement secondaire et de parents qui doivent être en nombre au moins égal aux autres membres.

S'ajoute à cette liste de membres un représentant de la communauté nommé par le conseil, si ce dernier en décide ainsi (art. 55). Les représentants des parents obtiennent, par l'entremise du président, une voix prépondérante au sein du conseil d'orientation puisque ce dernier doit obligatoirement être choisi parmi eux (art. 66 et 73). Quant à la direction d'école, elle assiste aux séances du conseil d'orientation, sans droit de vote (art. 56). Ensuite, seule la défection des parents peut empêcher qu'un conseil d'orientation puisse être formé. Le défaut des différentes catégories de personnel d'élire leurs représentants ne peut empêcher la formation du conseil d'orientation (art. 62). Finalement, le cadre juridique de la loi 107 permet au conseil d'orientation d'exercer des fonctions et pouvoirs que peut lui déléguer, par règlement, le conseil des commissaires (art. 82).

### **Bilan de l'époque**

Dans son analyse de l'époque couvrant le Rapport Parent jusqu'à la loi 3, Brassard (1986) note que l'évolution de la répartition du pouvoir formel se caractérise notamment «[...] par une recherche constante du rôle à attribuer aux différents autres acteurs, (organismes ou groupes d'intervenants) et des règles devant définir leur coopération» (p. 56). La loi 107 vient



mettre un point final à cette période marquée par de nombreux débats entourant la concertation locale et la participation des parents.

Faisant le bilan de la période couvrant la réforme scolaire des années 60 jusqu'à la parution du Livre Blanc (1982), Laliberté et Robert (1987a) résument bien toute cette problématique de la répartition du pouvoir formel qui aboutira finalement à la loi 107:

Depuis les années '60, l'État, par le Ministère de l'éducation, ses multiples politiques et ses programmes d'action, est intervenu régulièrement et de façon continue en éducation. Malgré les "discours" bien intentionnés en faveur de la décentralisation, en particulier en faveur de l'initiative de l'action et de la responsabilité locales, le MEQ a joué un rôle prépondérant dans le développement et l'évolution du système d'éducation au Québec. Soucieux de démocratie et de participation, rodés aux stratégies de changement issues de l'école des relations humaines, sensibilisés à la nécessité du consensus et préoccupés par la participation active des "agents" locaux et la désirabilité de les voir s'y impliquer volontairement pour en assurer le succès, les fonctionnaires et les «stratèges» du MEQ ont toujours trouvé "une place, un lieu, un moment" pour la nécessaire concertation locale, cette indispensable contribution des agents de la base et cet appel, par conséquent, à leur coopération et à leur engagement professionnel, de telle sorte qu'à chaque étape d'intervention du MEQ a suivi un "appel à l'indispensable coopération" des agents de la base, sans que ces derniers ne disposent toujours des moyens nécessaires à une action efficace (p. 3).

Plus récemment, Brassard et Brunet (1997) commentaient de la façon suivante l'idée de projet éducatif contenue dans la L.I.P. (1988):

[...] parce qu'il repose sur la contribution des représentants des différents groupes d'acteurs intéressés à la vie de l'établissement, le projet éducatif doit aussi favoriser leur rapprochement, susciter la concertation et, en conséquence, créer une communauté éducative dynamique (p.4).

Au total, le conseil d'orientation sous la L.I.P. (1988) découlerait donc de la nécessité, pour l'État de faire participer plus activement les parents au sein de l'école. Cette décentralisation scolaire, dont l'objet principal est le projet éducatif, est principalement soutenue par l'idée que l'amélioration des services passe par une plus grande adaptation des services à la communauté, par une prise en charge du milieu, par une plus grande «responsabilisation» du local; les parents devenant dans une certaine mesure garants de cette amélioration.

De plus, on peut émettre l'hypothèse que cette instance de participation des divers partenaires au gouvernement de l'école a été constituée de façon à faciliter la coopération entre les principaux acteurs du milieu et ce, dans l'optique d'une action concertée, harmonieuse et solidaire.

#### 1.1.2 Du Plan sur la réussite éducative (1992) à la loi 180 (1997)

La période couvrant le début des années 1990 jusqu'à l'adoption du projet de loi 180 en 1997 a été marquée par la publication de plusieurs rapports gouvernementaux. Les documents sélectionnés et analysés dans cette section cherchent à saisir l'essence du discours central et de ses prises de position au cours de cette période.

Après avoir situé la problématique du discours entourant la mise en place du **Plan d'action sur la réussite éducative** (Ministère de l'Éducation, 1992), les trois éléments principaux qui ont été dégagés des textes consultés sont présentés. Ces éléments se lisent comme suit: une plus grande décentralisation en faveur de l'école et de son équipe; une participation renouvelée des parents; un projet local subordonné aux grandes orientations du centre. Le rôle et les pouvoirs du conseil d'orientation sont

par la suite comparés à ceux du conseil d'établissement institué par la loi 180. Cette section se termine par un bilan de l'époque qui tend à rendre compte de la continuité et de la rupture dans le discours officiel et ce, en rapport avec l'intention du cadre juridique du conseil d'orientation dégagée plus haut.

### **Plan d'action sur la réussite éducative**

Le **Plan d'action sur la réussite éducative** (Ministère de l'Éducation, 1992) constitue un document charnière qui pavera la voie à une remise en question grandissante des structures éducatives mises en place au cours des années 1980. À partir de constats économiques liés au manque de scolarisation (instabilité d'emploi, chômage «abonnement à l'assistance sociale», analphabétisme), le ministre de l'Éducation de l'époque, Michel Pagé, pose les balises de son plan d'action proposé dans le document. Selon ses mots, «**L'obtention du diplôme des études secondaires doit être vue comme passeport indispensable qui permet de s'engager sur la voie de l'avenir [...]»** (p. 1), dans une société «**[...] où le travail est synonyme de dignité...»** (p. 2). Le **Plan d'action sur la réussite éducative** s'inscrit donc dans ce contexte de nécessité économique permettant l'épanouissement de l'individu.

Nécessité de changement qui s'explique aussi par la remise en cause du modèle actuel de gestion. Aux yeux du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993a, 1993c), la centralisation s'est avérée une entrave à la traduction locale de la mission. Elle a abouti, selon le Conseil, à une standardisation des conduites et à un désengagement du milieu. D'une autre manière, le ministère de l'Éducation (1993) s'attaque aussi à mettre en lumière le caractère contraignant de la centralisation et de ses effets négatifs. Il admet que le système centralisé a conduit à

l'uniformité et à la rigidité:

**Il a engendré une sorte de dépendance à l'endroit de l'autorité centrale. Il a aussi contribué à limiter la responsabilité professionnelle des enseignants et des enseignantes (p. 27).**

Cette constatation d'une trop grande centralisation du système éducatif et de ses effets négatifs conduit naturellement le Ministère à proposer une plus grande décentralisation en faveur de l'école et de son équipe.

#### **Décentralisation en faveur de l'équipe-école**

Le succès des propositions du ministre Pagé (Ministère de l'Éducation, 1992) axées sur la réussite éducative repose principalement sur l'initiative locale et plus particulièrement sur la responsabilisation de l'équipe-école. Dans ce document, il est clairement posé que **«[...] les équipes-écoles sont responsables de la réussite des élèves» (p. 21).**

Dans son rapport annuel de 1991-1992, le Conseil supérieur de l'éducation (1993a) insiste, à maintes reprises et sous différentes formes, sur l'importance d'une plus grande responsabilité éducative de l'établissement. Cette responsabilisation de l'établissement repose principalement sur un partenariat entre les responsables de la gestion et les enseignants. Le Conseil ajoute que **«Cette association constitue à vrai dire la clé de l'efficacité même de la gestion» (p. 27).** La réponse la plus appropriée aux besoins éducatifs des élèves passerait donc, selon ce dernier, par une plus grande autonomie des enseignantes et des enseignants. Dans le même ordre d'idée, on peut lire dans le document ministériel **Faire avancer l'école** (Ministère de l'Éducation, 1993) qu'il importe de reconnaître une première condition indispensable à la réussite éducative:

Elle concerne les artisans de la qualité et de la réussite<sup>1</sup>, c'est-à-dire les éducateurs et les éducatrices qui forment l'équipe-école, avec, au premier chef, les enseignants et les enseignantes et le personnel de direction (p. 7).

Les acteurs principaux de cette décentralisation en faveur de l'école étant bien identifiés, il faut maintenant s'attarder à la nature des attributions conférées, à l'objet même de la décentralisation.

### **Plan d'action local et national**

Le **Plan d'action sur la réussite éducative** (MEQ, 1992) suggère de susciter l'élaboration de plans d'action locaux en matière de réussite éducative, à partir de projets engagés par les équipes-écoles. L'allocation des ressources disponibles en vertu du présent plan d'action est conditionnelle à la mise en oeuvre d'un plan d'action local et à la présence d'une concentration suffisante d'élèves à risque.

Dans un autre document le ministère de l'Éducation (1993) précise que l'État doit se centrer sur les objectifs à poursuivre et les résultats de l'ensemble du système éducatif. Le Conseil supérieur de l'éducation (1993a) propose que l'adaptation de la mission éducative devienne le pôle central du nouveau modèle de gestion souhaité.

En somme, le projet particulier de l'école est intégré au plan d'action de la commission scolaire, plan d'action qui, à son tour, est subordonné à la grande mission éducative, au projet national. Et les parents dans tout ça ?

---

<sup>1</sup>Souligné dans le texte.

## Participation renouvelée des parents

Le **Plan d'action sur la réussite éducative** (Ministère de l'Éducation, 1992) souligne le rôle essentiel des parents dans le succès d'une démarche de réussite éducative. **«C'est d'abord de leur amour, de leur appui et de leur ouverture d'esprit dont ces jeunes ont besoin pour persévérer et relever les défis que leur pose l'école»** (p. 4).

Même si les mécanismes d'échanges mis en place par les lois et les conventions servent parfois à des luttes de pouvoir entre les personnes et les groupes, le Conseil supérieur de l'éducation (1993a) pense néanmoins que ceux-là constituent **«[...] des moyens extrêmement efficaces pour garantir les collaborations et assurer l'appartenance à la communauté éducative»** (p. 47). Il invite les acteurs scolaires **«[...] à concevoir des formes de collaboration plus informelles et mieux adaptées entre enseignants et parents, entre établissements et agents des missions complémentaires** (p. 48).

Dans un autre document, ce même Conseil (1993b) soutient que la participation active des parents à la détermination du projet éducatif de leur école ou à sa mise à jour périodique, est une excellente façon pour ces derniers de faire connaître leurs attentes individuelles et collectives. Il propose aussi aux parents de **«[...] s'appuyer davantage sur la coopération entre les parents et la création de réseaux formels ou informels [...]** (p. 66) afin de trouver diverses réponses à leurs besoins.

Le discours officiel du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation du début des années 1990 convie donc à envisager le rôle du parent au sein de l'école comme agent d'une mission complémentaire. Certes, une participation collective des parents est toujours souhaitable. Le discours invite cependant

à revoir les modèles conventionnels de participation et suggère aux parents de s'appuyer davantage sur des formes de collaboration plus informelles et mieux adaptées entre enseignants et parents.

#### **Du conseil d'orientation à l'actuel conseil d'établissement**

Dans la foulée des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) le ministère de l'Éducation publie au début de l'année 1997 un document sous le titre «**Prendre le virage du succès**». Ce document expose les mesures visant à assurer la mise en oeuvre de la réforme de l'éducation proposée par Mme Pauline Marois, ministre de l'Éducation à cette époque. En avril 1997, le Gouvernement du Québec déposait un avant-projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique qui procédait à une redéfinition des pouvoirs et augmentait l'autonomie de l'école par l'entremise d'un **conseil d'établissement**.

Dans un autre document, le ministère de l'Éducation (1997b) présente des éléments de comparaison entre la situation qui prévalait à cette époque (L.I.P., 1988) et la situation projetée (avant-projet de loi). La «nouvelle» école, souligne le document, sera placée sous l'autorité d'un conseil d'établissement et de la direction d'école; une sorte d'autorité «bicéphale» pourrait-on dire. Le projet de loi 180 est finalement adopté en décembre 1997.

Si le virage du succès doit puiser abondamment à l'expertise pédagogique du personnel enseignant, reconnaît la ministre Marois (Ministère de l'Éducation, 1997a), le cadre juridique de la loi 180 subordonne toutefois cette expertise, soit à l'autorité du conseil d'établissement, soit à l'autorité de la direction d'école.

### 1.1.3 Continuité et rupture

Dans la continuité du discours des années 80, l'organisme central maintient ses pouvoirs au niveau de la définition des grandes orientations. Le projet national d'éducation est défini par l'État et le MEQ.

Deux ruptures importantes semblent se faire entre le discours des années 80 et celui entourant la mise en place du «Plan Pagé» au début des années 90. Ces ruptures se situent autant dans la nature même du projet d'établissement que dans la nature de la participation des parents.

Au sujet du projet d'établissement, on constate que si le concept de projet éducatif a été prédominant au cours des années 1980, la notion de «plan d'action» occupe une place importante dans le discours de l'organisme central au début des années 1990. On peut supposer que ce changement de cap s'inscrit dans la logique d'une plus grande valorisation des compétences des enseignants et enseignantes. Contrairement à la notion de projet éducatif, la notion de «plan d'action» favorise nettement, en effet, l'association entre membres de la direction d'école et les enseignants et enseignantes. Ce plan d'action de l'école qui se trouve intégré au plan national sur la réussite éducative de l'ancien ministre Pagé constitue une mesure de redressement et ne remplace donc pas le projet éducatif de l'école défini par la L.I.P. (1988). Dans la réalité de tout les jours, on peut se demander cependant si cette distinction est faite dans le milieu scolaire.

Concernant le rôle des parents, l'organisme central privilégie au début des années 1990 une forme de participation différente de celle qui avait été promue au cours de la décennie précédente. Si la L.I.P. (1988) avait reconnu le rôle essentiel du parent en instituant des mécanismes de participation comme le



conseil d'orientation, le début des années 1990 a été marqué, au contraire, par une valorisation de formes de collaboration plus informelles entre l'école et la famille.

Il a été mentionné précédemment que le discours de l'organisme central est fortement teinté de préoccupations économiques. Préoccupations, au dire de Berthelot (1995), qui semblent faire partie d'un mouvement social d'ensemble:

**[...] la domination de la sphère de l'économie sur l'ensemble des activités sociales a réduit de plus en plus l'éducation publique à sa seule fonction économique, reléguant dans l'ombre la mission humaine et sociale beaucoup plus fondamentale de l'éducation (p. 11).**

En d'autres mots, comme le souligne Bissonnette (1995), «[...] **la fonction première sinon unique du système scolaire est de répondre aux besoins du marché du travail**» (p. 23). La formation de l'élève, serait donc orientée vers l'acquisition de compétences techniques et technologiques. Dès lors, la direction d'école ainsi que les enseignants et enseignantes ont été perçus comme les personnes les plus aptes à assurer le succès de cette nouvelle mission éducative.

Le projet de loi 180 adopté en 1997 s'inscrit cependant comme un retour du pendule puisque l'on renforce de façon substantielle les pouvoirs du conseil d'orientation par l'entremise d'une nouvelle structure décentralisée appelée «conseil d'établissement». À l'examen, on remarque que plusieurs dispositions contenues dans cette loi se rapprochent sensiblement de certaines propositions qui avaient déjà été avancées dans le Livre blanc (1982: voir Brassard, 1986) rendu public par le gouvernement du Québec au début des années 1980.

L'idéal communautaire véhiculé par ce document était par ailleurs toujours très présent en 1997 dans le discours de Madame Pauline Marois, ministre de l'Éducation à cette époque. Ayant été questionnée sur les difficultés pour les parents de prendre leur place dans l'école, elle avait répondu par le commentaire suivant:

**Parents et professeurs doivent apprendre à vivre ensemble, pour le plus grand bien de l'école et des jeunes. Dans cette perspective, j'espère que les conseils d'établissement vont nous permettre de progresser dans une collaboration qui est plus nécessaire que jamais (RND, 1997, pp. 24-25).**

#### 1.1.4 Résumé de la section

Le conseil d'orientation, sous la LI.P. (1988), semble donc découler de la nécessité, pour l'État de faire participer plus activement les parents au sein de l'école. Cette décentralisation scolaire, dont l'objet principal est le projet éducatif, est principalement soutenue par l'idée que l'amélioration des services passe par une plus grande adaptation des services à la communauté, par une prise en charge du milieu, par une plus grande «responsabilisation» du local; les parents devenant dans une certaine mesure garants de cette amélioration.

De plus, on peut émettre l'hypothèse que cette instance de participation au gouvernement de l'école a été constituée de façon à faciliter la coopération entre les principaux acteurs du milieu et ce, dans l'optique d'une action concertée, harmonieuse et solidaire.

Le discours officiel des années 1990, quant à lui, est marqué par deux façons distinctes de concevoir la répartition des pouvoirs formels au niveau de l'école. D'abord, dans l'esprit du discours entourant le «**Plan sur la réussite éducative**»,

l'association direction d'école-enseignants et enseignantes semble sortir gagnante de cette nouvelle décentralisation «ponctuelle» en faveur de l'école. Quant à l'influence des parents sur la chose scolaire, celle-ci, toujours dans l'optique de ce plan, se présente plus dans le sens d'une recherche de collaboration informelle avec les professeurs plutôt que dans une participation politique.

Finalement, la mise en place des «conseils d'établissement» proposée par le projet de loi 180 se révèle toutefois comme une réaffirmation de la participation parentale au gouvernement de l'école; l'idéal communautaire demeurant, comme sous l'ancienne loi, le modèle de référence souhaité.

## 1.2 Conseil d'orientation et décentralisation

Cette section du chapitre s'intéresse à la compréhension du conseil d'orientation à partir du concept de décentralisation qui lui est associé. Elle traite subséquemment de la problématique et de la définition de la décentralisation, des différents termes qui sont associés à ce concept, des agents de l'école qui bénéficient de la décentralisation scolaire et, finalement, des effets anticipés par celle-ci.

### 1.2.1 Problématique et définition de la décentralisation

Malgré l'insistance que met le Conseil supérieur de l'éducation (1993a) à mettre en lumière le caractère distinctif de la gestion de l'éducation par rapport à d'autres secteurs de gestion, il n'hésite pas dans ce même document à puiser abondamment auprès d'auteurs à succès en management. On pense, entre autres, à Mintzberg, Aktouf, Drucker et Crozier; tous des auteurs du monde académique réputés dans le domaine des organisations et de la gestion mais qui n'ont pas cependant d'expertise spécifique dans le domaine de l'administration de l'éducation.

Sans ouvrir le débat sur la spécificité de l'administration de l'éducation<sup>1</sup>, il semble évident que celle-ci est grandement tributaire des autres champs de l'administration. La section précédente s'est attardée essentiellement à cerner le contexte historique et l'intention du cadre juridique de la L.I.P. (1988)

---

<sup>1</sup> Voir, à ce sujet, Brassard, «La problématique des relations entre l'administration de l'éducation et l'administration en général». In IDEM (Ed.), Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation (pp. 7-21). Congrès de L'ACFAS (1986). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Collection Actes de Colloque. 1987.

en rapport avec le conseil d'orientation. Il apparaît pertinent à ce stade-ci d'élever la discussion à un niveau plus théorique, en faisant appel notamment à certains écrits scientifiques provenant autant de l'administration que de l'administration de l'éducation. Sur le plan théorique et conceptuel, le conseil d'orientation prend principalement appui sur le concept de décentralisation.

Le concept de décentralisation peut difficilement être abordé sans le concept qui lui est opposé, la centralisation. Ces deux concepts n'apparaissent pas comme des absolus qui s'excluent mutuellement. Des systèmes centralisés ou décentralisés à l'état pur relèveraient plutôt de l'utopie, du système idéal, plutôt que de possibilités réelles. Cette dialectique centralisation-décentralisation conceptualise finalement la répartition d'attributions entre l'organisme central et les unités locales. Se référant aux écrits américains sur l'administration et le management, Massé (1974) écrit :

**En aucun cas, les auteurs ne font appel à un autre concept que celui de la centralisation ou de la décentralisation pour signifier la tendance plus ou moins grande qu'une administration manifeste dans la répartition des pouvoirs de décision entre les différents paliers hiérarchiques de sa structure (p. 119).**

Obin (1992) emploie l'expression "dialectique du pilotage centralisé et de l'autonomie locale" pour décrire l'évolution des modes de régulation du système éducatif français. Il décrit cette dialectique en termes de logiques centrale et locale pouvant parfois se compléter.

La décentralisation, pour employer les termes de Mintzberg (1982) peut être à la fois sélective et globale. Sélective si l'objet se limite à certains champs d'action (opérations, pouvoir et responsabilités limités à un domaine concerné). Dans

son expression pure, la décentralisation proprement dite pourrait être globale lorsque l'objet décentralisé se caractérise par des pouvoirs de réglementation et d'auto-financement, dans les limites imposées bien sûr par l'intérêt collectif.

Toutefois, comme Mintzberg (1982) le mentionne, Drucker (1957) l'admet aussi dans certains de ses propos, cette décentralisation demeurera malgré tout sélective et exposée aux exigences de la direction générale. Mintzberg (1982) note que la grande entreprise divisionnalisée conserve en général la fonction financière et les décisions d'acquisition au sommet stratégique. Brassard et Ouellet (1983) avancent quant à eux que même dans le cas d'une entité juridique autonome (la commission scolaire par exemple), l'unité décentralisée relève toujours de l'unité centrale, du moins dans son existence et sa constitution.

En d'autres mots, la décentralisation demeurerait la plupart du temps sélective et reliée à certains domaines. Pour Brassard (1996), la décentralisation se définit comme un processus qui conduit un organisme ou un acteur qui en a la capacité à confier des attributions à un acteur ou à un organisme qui relève de celui-ci ou celui-là.

### **1.2.2 Différents termes associés à la décentralisation scolaire**

Selon Brassard et Ouellet (1983), on utilise fréquemment le terme décentralisation pour parler à la fois de déconcentration et de décentralisation proprement dite. En droit administratif, cette distinction entre les deux concepts est cependant plus marquée (Garant, 1985). Souvent utilisées pour décrire certaines réalités qui relèvent plus spécifiquement de l'administration publique, ces notions font intervenir dans les discussions des considérations juridiques et administratives.

Sur un continuum allant d'un agent ou d'une unité «moins» décentralisé à un agent ou une unité «plus» décentralisé, la déconcentration pourrait constituer son extrémité «négative». Selon Garant (1985) il s'agit du processus, qu'il qualifie de «subordination hiérarchique», par lequel on remet des pouvoirs à des agents ou organismes locaux qui demeurent soumis à l'autorité centrale. Ce phénomène s'apparente au modèle de «décentralisation d'encadrement» développé par Divay et Godbout (1979).

Quant à l'extrémité «positive» du continuum, on retrouve la décentralisation au sens strict du terme. On fait souvent appel dans la littérature française aux expressions «décentralisation administrative territoriale» ou «décentralisation non-territoriale» c'est-à-dire technique ou par service (Baguenard, 1980; Garant, 1985) , pour décrire une forme de décentralisation assez poussée. Même s'ils ne sont pas considérés comme des absolus par Garant (1985), trois éléments jugés essentiels caractérisent, selon certains auteurs (Baguenard, 1980; Lajoie, 1968: voir Divay et Godbout, 1979), cette forme de décentralisation: le pouvoir de réglementation, l'autofinancement et l'élection des titulaires.

Ainsi, la commission scolaire peut être considérée comme un organisme local décentralisé au sens strict du terme, même si son financement est principalement assuré par le gouvernement. L'école quant à elle peut être qualifiée d'unité déconcentrée soumise à cet organisme local (la commission scolaire).

Toutefois, si la loi confère expressément quelques pouvoirs ou attributions à l'organisme ou l'agent déconcentré, Garant (1985) prétend que ceux-ci doivent être exercés alors comme s'ils étaient attribués à un organisme ou agent décentralisé. Ce dernier souligne que cette situation amène des conséquences certaines, sur le plan de la responsabilité par exemple. À ce

propos Hanson (1979: voir Wohlstetter et McCurdy, 1991) note que même si l'autorité sur la prise de décision est déléguée dans les rangs du bas de la hiérarchie, la responsabilité («accountability») demeure exercée par le haut.

Le courant de la délégation administrative est souvent associé au concept de décentralisation par certains auteurs (Brassard, 1996; Grégoire, 1989; OCDE/CERI, 1994)). Discutant de la décentralisation scolaire en faveur de l'école, Wohlstetter et McCurdy (1991) observent que celle-ci est utilisée sous différents vocables: «restructuring», «school-based management», «shared decision making». Des concepts comme «site-based governance» (Malen et Ogawa, 1988), «empowering clients» (Hess, 1992), «principal control» (Ogawa et White, 1994), «community control» et «teacher empowerment» (Mohrman et Wohlstetter, 1994) sont utilisés pour décrire une répartition des pouvoirs en faveur de certains agents de l'école plutôt que d'autres.

Plusieurs modèles de gestion actuellement proposés dans le monde scolaire s'associent étroitement au concept de décentralisation. On pense par exemple au concept de "high-involvement management" développé par Lawler (1986: voir Mohrman, 1994); aux modèles de gestion qualifiés de "high-performance school" (Wohlstetter et Smyer, 1994); au modèle de cogestion et d'autogestion (Bertrand et Valois, 1992; Caouette, 1992), au courant de la qualité totale en éducation (Barnabé, 1995). La liste pourrait s'allonger facilement. La décentralisation est en fait un concept très à la mode, malléable et utilisé à beaucoup de sauces. On constate aussi, dans les termes mentionnés précédemment, une forte tendance à associer le concept de participation à celui de décentralisation.

### **Décentralisation et participation**

Brassard et Ouellet (1983) de même que Mintzberg (1982)



soutiennent que participation ou gestion participative ne sont pas synonymes de décentralisation. Ces auteurs mentionnent, avec raison, qu'une décentralisation en faveur d'un cadre inférieur n'implique pas nécessairement que ce dernier partage son pouvoir formel avec ses subordonnés. En effet, prise au sens strict du terme, elle implique nécessairement un certain niveau de participation.

Dans leur étude portant sur les réformes des institutions locales québécoises au cours des années 1970, Divay et Godbout (1979) suggèrent à ce sujet que:

**La décentralisation, dans ses versions officielles, implique d'ailleurs au moins implicitement un accroissement de la participation, tout en restant vague et ambiguë sur son ampleur; car elle ne dit rien ou presque sur les participants, sur ceux dont on veut accroître la participation: élus, notables locaux, ou ensemble de citoyens ? Il est donc utile de cerner le lien effectif entre degré de décentralisation et degré de participation (p. 4).**

Selon le statut des membres de l'organisation, le concept de participation peut s'associer ou non à celui de décentralisation. Comme le mentionne Godbout (1983), on dira difficilement qu'un président-directeur général «participe» à son entreprise. Ce dernier distingue la participation des employés de l'organisation (producteurs de service) à celle de la clientèle d'une organisation dans l'organisation (usagers des services). Il n'est pas question ici de participation au sens global mais bien au sens politique et organisationnel du terme qui désigne le fait, pour des individus, d'être associés aux décisions.

D'autres degrés de participation peuvent bien sûr être répertoriés. Brassard (1996), considère le droit à l'information comme le niveau minimum de participation et la prise de décision

comme le niveau maximum. Dans une enquête québécoise portant sur l'école et la famille, Comeau et Salomon (1994) avancent que la participation scolaire des parents, contrairement à ce qu'on observe dans les entreprises, ne se limite pas à la prise de décision. S'appuyant sur Chell (1985: 1994), elles mentionnent qu'un sens général du terme est reconnu, à savoir «[...] **l'interaction entre les gens pour atteindre des buts ou des résultats spécifiques**» (p. 14).

### 1.2.3 Décentralisation en faveur des acteurs de l'école

La décentralisation implique que la répartition des attributions se fasse en faveur d'un acteur ou groupe d'acteurs. Selon Godbout (1983), elle peut favoriser, soit les producteurs de services, soit les usagers des services.

#### **Décentralisation en faveur des producteurs de services**

La décentralisation en faveur des producteurs de services est une première forme de décentralisation-participation qui pourrait être associée au concept de «corporatisme technocratique» utilisé par Lapointe (1991) dans son étude sur une expérience de décentralisation administrative en milieu hospitalier. Se référant à Begun (1985: 1991), elle note que certaines organisations professionnelles du monde hospitalier évoluent vers un corporatisme technocratique où les professionnels assument des responsabilités dans le domaine administratif et dans leur champ d'expertise tandis que l'administration joue plutôt un rôle de support.

Dans le milieu scolaire le courant de l'«empowering teachers» pourrait être associé à cette forme de participation des employés à l'organisation. Ce courant postule que la volonté des employés à participer au succès de leur organisation repose ou

dépend de l'augmentation de leur habileté à influencer leur travail, de leur participation à la compréhension et à la résolution des problèmes de l'organisation (Mohrman, 1994).

### **Décentralisation scolaire en faveur des usagers de l'école**

On distingue deux tendances importantes dans ce courant qualifié, en anglais, d'«empowering clients» (Hess, 1992) et qui favorise l'utilisateur des services, appelé aussi client ou consommateur. La première tendance consiste à donner aux parents le choix de l'école. Elle est connue sous le nom de «politique de choix».

La politique du choix ne doit pas être confondue avec le pouvoir de décision au niveau de l'école. D'après un rapport portant sur la politique du choix de six pays membres de l'OCDE (OCDE/CERI, 1994), cette plus grande liberté reconnue aux parents dans le choix de l'école est influencée par deux facteurs principaux et répandus. Le premier facteur repose sur l'idée de faire du «modèle du marché» le grand régulateur de l'enseignement. Le deuxième est associé à la demande croissante de parents qui souhaitent choisir eux-mêmes l'école de leurs enfants.

La deuxième option encourage un modèle de décentralisation dominé par les représentants des parents à l'intérieur d'un conseil d'école. L'expression «community control of schools» est la plus couramment utilisée pour décrire un processus par lequel parents et citoyens exercent un contrôle direct sur l'administration de l'école. D'une façon similaire, il est aussi question de «participation parentale au gouvernement de l'école».

Ce contrôle peut s'exercer au niveau du personnel scolaire de l'école, des programmes et du budget (Hess, 1992). Généralement, le véhicule privilégié pour favoriser l'exercice du contrôle

prend la forme d'une structure formelle (conseil d'école, conseil d'orientation, «school-level council») souvent constituée de parents, d'enseignants, de membres de la communauté, d'un membre de la direction et, parfois, d'élèves (Mohrman et Wohlstetter, 1994; Ogawa et White, 1994).

Le mandat et la composition de ces comités varient d'une réforme scolaire à l'autre, d'un pays à l'autre. Au Canada, Rideout (1995) démontre bien la diversité que peuvent prendre les conseils d'école («school councils») à travers les différentes législations scolaires des provinces. Elle démontre aussi à travers le Canada une tendance favorable à la décentralisation en faveur de l'école («school-based management»).

En France, l'arrivée au pouvoir d'un parti socialiste en 1981 débouche sur la création des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.) qui marque, selon Henriot-van Zanten (1990), «[...] **un tournant décisif dans l'articulation école-communauté locale**» (p. 19). Qualifiée par Testanière (1988) de «politique de discrimination positive», elle vise la prise en charge décentralisée et collective des problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés.

À partir d'une recension des écrits portant sur la participation parentale dans le système scolaire aux États-Unis, Grégoire (1989) observe que la mise en place de structures de participation est devenue une pratique habituelle courante.

La réforme scolaire adoptée en 1988 par le district de Chicago fait souvent figure de modèle idéal en ce qui a trait à la décentralisation scolaire en faveur des usagers. Wilkerson (1989: voir Grégoire, 1989) la considère comme étant «la restructuration scolaire la plus radicale jamais tentée aux États-Unis». Pour leur part, Mohrman et Wohlstetter (1994) la

considèrent comme la forme «extrême» , la plus poussée que peut prendre une décentralisation de type «community control».

Grosso modo, cette législation du district de Chicago se concrétise principalement par la mise en place d'un conseil d'école («school-site council») doté de pouvoirs importants et composé en majorité par des représentants des parents élus par leurs pairs.

Selon Moore (1992), les hypothèses centrales à la base du plan de réforme de Chicago spécifient certaines conditions, au nombre de six, qui doivent être présentes pour que la participation des parents et de la communauté soit significative et améliore la performance des élèves:

- 1- L'école doit être l'unité clé où la prise de décision est contrôlée par le conseil.
- 2- Les parents doivent être en majorité au conseil. Cette majorité numérique des parents au conseil, suggère Moore, vise à équilibrer les rapports de force au sein du conseil. Cet avantage numérique des parents permet de contre-balancer le pouvoir d'expertise du personnel de l'école en rapport avec les questions d'enseignement.
- 3- Le conseil doit avoir une autorité importante sur la prise de décision concernant les domaines importants qui touchent l'amélioration de l'école.
- 4- Le conseil doit mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité des expériences éducatives des élèves et de leur performance.
- 5- Les membres du conseil ainsi que les membres du personnel doivent obtenir l'aide et le suivi nécessaire à l'amélioration de l'école.
- 6- L'autorité de l'administration centrale doit être diminuée.

#### 1.2.4 Effets anticipés par la décentralisation

Les différents avantages anticipés tournent principalement autour d'une meilleure performance de l'organisation et d'une meilleure réponse aux besoins et désirs de la communauté qu'elle dessert (Mohrman et Wohlstetter, 1994).

Au niveau du fonctionnement organisationnel, la répartition des attributions vers le lieu le plus approprié dans l'organisation est un argument invoqué en faveur de la décentralisation (Brassard et Ouellet, 1983). Exprimé d'une autre façon, le rapprochement entre la décision et son lieu d'exécution (Baguenard, 1980) et le rapprochement du pouvoir vers le savoir (Mintzberg, 1982) sont considérés comme des effets bénéfiques de la décentralisation. Complémentaire à ce dernier effet, elle rendrait plus efficace la gestion des services en accélérant et en allégeant le processus décisionnel de l'organisation (Brassard et Ouellet, 1983). Un autre avantage énoncé fréquemment dans la littérature consultée est que la flexibilité découlant de la décentralisation permettrait à l'organisation de s'adapter plus rapidement aux circonstances qui changent et aux conditions locales (Baguenard, 1980, Brassard et Ouellet, 1983; Mintzberg, 1982; Osborne et Gabler, 1992).

Au niveau du comportement organisationnel, la décentralisation est vue comme un moyen de motivation. Elle augmenterait l'engagement, l'implication, la satisfaction et le sens de responsabilité des acteurs oeuvrant au niveau des unités de base (Brassard et Ouellet, 1983; Mintzberg, 1982; Osborne et Gabler, 1992). Elle réduirait par le fait même, selon Brassard et Ouellet (1983) les revendications de ces derniers.

Sur le plan politique, la décentralisation permettrait l'épanouissement du pluralisme (Baguenard, 1980). Pour le gouvernement, dans un contexte de décroissance, elle permettrait

de limiter la croissance des coûts du secteur public; de faire accepter les compressions budgétaires; de contribuer à restaurer la confiance du public dans les institutions publiques (Divay et Godbout, 1979).

Concernant les effets négatifs envisagés, la décentralisation pourrait porter préjudice au principe égalitaire et à l'efficacité de l'action étatique (Baguenard, 1980). Elle rendrait plus complexe la planification, la coordination et le contrôle (Brassard et Ouellet, 1983). Elle pourrait entraîner aussi une résistance de la part des syndicats et des cadres intermédiaires (Osborne et Gabler, 1992).

#### 1.2.5 Résumé de la section

Le conseil d'orientation, sur le plan théorique, prend principalement appui sur le concept de décentralisation. Ce dernier peut se définir comme un processus qui conduit un organisme ou un acteur qui en a la capacité à confier des attributions à un acteur ou à un organisme qui relève de celui-ci ou celui-là.

Dans sa forme actuelle, le conseil d'orientation est loin d'être un fait isolé. Il s'agit d'une tendance largement répandue au sein des différents systèmes scolaires des pays occidentaux. Ce modèle de décentralisation favorise la participation parentale au gouvernement de l'école. Une meilleure performance de l'organisation et une réponse plus efficace aux besoins et désirs de la communauté qu'elle dessert seraient les principaux effets recherchés par les politiques de participation parentale au gouvernement de l'école.

Il reste maintenant à savoir comment s'actualisent, au niveau des pratiques scolaires, ces différentes politiques décidées par «le haut»; comment les acteurs individuels et collectifs de «la

base» s'approprient ces solutions prescrites dont ils sont l'objet. La recension spécifique des écrits qui suit, tente en ce sens de faire la lumière sur les pratiques scolaires en matière de participation parentale au gouvernement de l'école.



### 1.3 Recension spécifique des écrits

Cette partie du chapitre présente une recension spécifique des écrits en lien avec le questionnement de la recherche. Elle débute par une brève description de la classification des modes de gouvernement des conseils proposée par Easton et Storey (1994). La revue de littérature qui suit cette description a été divisée en trois sections, chacune d'elles se rapportant à un mode ou à des modes de gouvernement proposés par ces auteurs. Seront présentés en ce sens, les modes équilibré, modéré et limité et, enfin, excessif.

#### 1.3.1 Classification des modes de gouvernement des conseils

Suite à la présentation du contexte historique, il a été postulé que le conseil d'orientation avait été constitué de façon à faciliter la coopération entre les principaux acteurs du milieu et ce, dans l'optique d'une action concertée, harmonieuse et solidaire.

Cette recension spécifique des écrits cherche à faire le point sur les études qui ont porté sur la collaboration école-familles. Plus spécifiquement, elle s'intéresse aux pratiques de coopération qui ont pu être observées au sein des conseils d'établissement<sup>1</sup>.

Aux États-Unis, l'étude d'Easton et Story (1994) touche d'une façon particulière à cette question. Leurs données proviennent principalement de l'observation, échelonnée sur quatre années, de 570 réunions de conseils d'établissement du district scolaire

---

<sup>1</sup>À moins d'avis contraire, les expressions «conseil d'établissement», «conseil d'école», «conseil d'orientation» et «conseil» seront utilisées pour décrire une structure décentralisée qui favorise la participation des divers partenaires au gouvernement de l'école.

de Chicago. Observant une grande variabilité dans les façons de fonctionner des 14 conseils de l'échantillon, les auteurs ont identifié quatre types de gouvernement («governance») des conseils qui les distinguent les uns des autres . Ils sont respectivement qualifiés d'équilibré («balanced»), de limité, de modéré («moderate») et, finalement, d'excessif («excessive»).

Les critères retenus par Easton et Storey sont l'assiduité aux réunions, la composition numérique du conseil, la fréquence et la durée des réunions, le taux de participation des membres pendant les séances et, finalement, le nombre de sujets débattus ayant fait l'objet d'un vote. Bien que l'étude d'Easton et Storey se limite à décrire la réalité tangible et visible du fonctionnement des conseils, elle constitue un élément essentiel à une meilleure compréhension de leur fonctionnement.

Afin de faciliter la présentation de la synthèse des travaux consultés, il est apparu pertinent de les traiter et de les présenter à partir de la classification des modes de gouvernement des conseils proposée par Easton et Story. D'une certaine manière, cette classification sera enrichie par les résultats des études consultées. On cherchera à identifier, d'une part, les caractéristiques de chacun des modes et, d'autre part, certains éléments qui pourraient permettre de mieux comprendre leur singularité.

### 1.3.2 Mode équilibré

De nature très démocratique, les conseils au gouvernement équilibré sont marqués par un degré élevé de participation de tous les membres, par un nombre élevé, mais pas excessif, de prises de décision et par un intérêt commun pour les questions touchant le programme scolaire (Easton et Storey, 1994). Dans leur échantillon de 14 conseils, Easton et Storey en ont identifié trois qui fonctionnaient sous ce mode.

La question de la participation active des parents est une caractéristique importante d'un conseil au gouvernement équilibré. Celle-ci s'exprime par une reconnaissance et une acceptation par la direction et les enseignants du droit des parents à prendre la parole lors des rencontres et aussi, mais surtout, du droit à participer à l'élaboration du projet de l'école et à la prise de décisions qui touchent celui-ci.

Bien que limité, un certain nombre de recherches font état de rapports égalitaires et démocratiques entre les trois principaux groupes d'acteurs des conseils: le directeur, les enseignants et les parents.

Fine (1993) a observé une expérience positive de décentralisation au sein du district scolaire de Philadelphie. Un certain nombre de parents membres des conseils d'école, rapporte Fine, se sont organisés et n'ont pas attendu d'être invités pour prendre la parole. Après trois années d'implantation, elle constate que plusieurs enseignants et parents commencent à se reconnaître comme partenaires critiques et alliés dans la lutte pour réinventer l'enseignement en milieu urbain. Epstein (1993) note aussi quelques expériences positives de partenariat école-famille au sein des structures de participation.

Si une capacité de mobilisation de la part des parents comme groupe peut être associée à ces expériences positives de participation parentale, d'autres variables peuvent expliquer l'émergence d'un mode de gouvernement équilibré. S'inspirant principalement des études d'Epstein et de ses collaborateurs, Eccles et Harold (1996) soutiennent que ce sont les pratiques de l'école et des enseignants qui déterminent principalement la qualité des relations école-famille. On parle ici de pratiques d'ouverture aux dialogues avec les parents dans une perspective de rapports égalitaires.

D'après des études rapportées par Claes et Comeau (1996), un faible pourcentage d'enseignants se montrent très favorables à la cogestion et/ou à la coéducation<sup>1</sup>. C'est ce qui pourrait expliquer, dans une certaine mesure, le nombre limité de conseils recensés qui fonctionneraient vraisemblablement à partir d'un mode de gouvernement équilibré.

Bataille (1987) note lui aussi que l'attitude des enseignants est déterminante au niveau des pratiques:

**De façon détaillée, on observe une relation telle que plus l'attitude est favorable, plus les rencontres sont fréquentes et plus le niveau de discussion entre partenaires est élevé. Ceci d'autant plus que les enseignants sont sereins sur le problème de la concertation pédagogique» (p. 327).**

S'inspirant de plusieurs expériences, St-Arnaud (1995) a développé un modèle de coopération professionnel-client dans lequel le contrôle exercé par le premier est inversement proportionnel au degré de compétence attribuée au deuxième. Les postulats à la base de ce modèle, bien qu'ils n'aient pas été développés en fonction d'une pluralité d'acteurs, apportent un élément pouvant expliquer l'émergence d'un mode de gouvernement équilibré. Similaire à la perspective de la «transaction véritable» énoncée par St-Jacques (1985), le mode de gouvernement équilibré, dans l'optique de St-Arnaud, serait tributaire d'une lecture très positive faite par les enseignants des compétences des parents. Toujours selon St-Arnaud (1995),

**[...] plus l'acteur accorde à son interlocuteur une part de compétence par rapport à sa pratique, plus il l'écoute, tient compte de ses avis, partage avec lui l'information dont il dispose et l'associe à la**

---

<sup>1</sup>Le terme «coéducation» est utilisé dans le texte pour décrire un processus par lequel parents et enseignants sont associés dans des pratiques d'éducation.

**planification puis à l'organisation de l'interaction  
(p. 69).**

Bataille (1987) apporte un autre élément qui pourrait expliquer cette ouverture des enseignants face à la participation des parents. Une «attitude très favorable non revendicative» des parents, qui se traduit par une reconnaissance de la compétence des enseignants, serait étroitement associée à une pratique coéducative.

Cette pratique coéducative décrite par Bataille (1987) se caractérise par

**[...] une plus grande participation des parents à la vie de l'école, une meilleure information réciproque, une plus grande part de responsabilité des parents, y compris à propos de la pédagogie, une plus grande reconnaissance de la responsabilité des enseignants (p. 327).**

Les enseignants accepteraient donc, selon Bataille, de jouer le jeu des rapports égalitaires avec les parents dans la mesure où ces derniers reconnaîtraient et préserveraient la légitimité du champ de compétences des enseignants dans le domaine de la pédagogie. Les énoncés de Bataille ont une grande similitude avec ceux de la théorie du comportement coopératif développé par Axelrod (1984). Axelrod a construit sa théorie à partir du «dilemme du prisonnier itératif» en vue de trouver la meilleure stratégie possible pour un individu placé en contexte d'interaction.

Ayant invité des spécialistes de la théorie des jeux à soumettre des programmes pour un tournoi sur ordinateur du dilemme du prisonnier, Axelrod constate avec surprise que le programme gagnant, nommé «DONNANT DONNANT», fut le plus simple de tous les programmes soumis. Selon Axelrod, **«Sa stratégie consistait tout**

simplement à commencer par coopérer puis à imiter systématiquement le comportement qu'avait eu l'autre joueur au coup précédent» (p. 10).

En utilisant les prémisses de cette théorie, la «bienveillance» démontrée par les parents à l'égard du champ de compétences des enseignants produirait un effet d'entraînement qui conditionnerait ces derniers à répondre, eux aussi, avec «bienveillance», et ainsi de suite.

D'autres facteurs peuvent expliquer aussi l'émergence du mode de gouvernement équilibré. Quelques études tendent à démontrer que certains groupes minoritaires du district scolaire de Chicago, grâce à l'aide de la direction d'école, ont utilisé au maximum les nouveaux pouvoirs conférés par la politique de participation parentale au gouvernement de l'école pour provoquer des changements d'importance dans les écoles de leurs enfants (Blackledge, 1995; Flinspach et Ryan, 1994). Au Québec, les résultats de recherches (Caouette, 1992; Divay et Godbout, 1977; Picard 1983; Laliberté et Robert 1987a) semblent démontrer aussi que des mécanismes formels de participation des parents combinés à une complicité des directions d'école ont eu, dans certains cas, pour effet d'augmenter l'influence réelle des parents sur la vie de l'école.

En d'autres mots, la persistance des parents et de la direction d'école à promouvoir la cogestion combinée à un pouvoir formel et légitime des parents arriveraient, par moments, à vaincre la résistance des enseignants et favoriseraient la mise en place d'un mode de gouvernement équilibré.

L'expression «connivence pédagogique école-parents» (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992) peut servir aussi d'explication à l'existence de ce mode de gouvernement. Cette connivence à la

fois sociale, culturelle et cognitive qui existe entre l'école et le milieu familial serait, selon ces auteurs, une des principales variables explicatives de la réussite scolaire des enfants de la nouvelle classe moyenne (professions intellectuelles).

S'intéressant principalement à la participation des parents au niveau des activités de la classe, Lareau (1989, 1996) s'est inspirée du concept de «capital culturel» de Bourdieu pour décrire un phénomène similaire, à savoir l'influence de la classe sociale sur les relations école-familles. Lareau met en lumière que plus les parents partagent les mêmes standards des institutions, plus il est aisé pour eux de faciliter le succès de leurs enfants. Elle a observé, par exemple, que le développement de réseaux informels d'échange entre les parents et aussi entre les parents et les enseignants se faisait à l'avantage des parents de classe moyenne ou supérieure (Lareau 1989).

Comeau et Salomon (1994) laissent supposer que le partenariat école-familles est une entreprise exigeante pour les parents:

**[...] il semble essentiel de se sentir à l'aise avec les autres, d'avoir confiance en soi, de croire en sa propre valeur, de ne pas être pris par des problèmes économiques prononcés (p. 150).**

Il n'est pas surprenant, d'ajouter Comeau et Salomon, que les efforts pour stimuler la participation des parents atteignent davantage la classe moyenne que la classe pauvre. Si cette connivence école-familles peut être à la base d'un type de gouvernement équilibré, elle peut aussi conduire à d'autres types de gouvernement.

### 1.3.3 Modes limité et modéré

Étant donné leur faible différenciation, les modes de gouvernement «limité» et «modéré» des conseils décrits par Easton et Storey (1994) sont présentés conjointement. L'élément le plus distinctif semble être le degré de participation plus élevé des membres d'un conseil à gouverne modérée que d'un conseil à gouverne limitée.

Toutefois, les implications entourant le mode de gouvernement modéré sont, aux dires mêmes d'Easton et Storey (1994), plus ambiguës. Un bel exemple de cette ambiguïté est le parallèle fait par ces derniers entre la dynamique des conseils d'école décrite par Malen et Ogawa (1988) et le mode de gouvernement modéré.

Malen et Ogawa relatent l'expérience du district scolaire de Salt Lake City qui s'inscrit dans le courant de la décentralisation administrative en faveur des écoles. Les données de leur enquête ont été recueillies principalement à partir d'interviews menées auprès de membres de huit conseils d'école (10 administrateurs, 48 membres du personnel de l'école et 43 parents).

En dépit d'une politique de participation qui définissait les parents comme des partenaires égaux, Malen et Ogawa (1988) observent que c'est le contrôle professionnel, l'association directeur-enseignant, qui domine et maintient, par le fait même, les rapports traditionnels qui se développent au niveau de l'école.

Cette façon de concevoir les rapports entre les acteurs du conseil s'inscrit beaucoup plus, et contrairement à Easton et Storey (1994), dans la perspective d'un mode de gouvernement limité défini comme tel par ces derniers plutôt que dans un mode



de gouvernement modéré. La ligne entre les deux est donc mince et porte à confusion.

Les pouvoirs conférés aux parents par la mise en place de conseils d'établissement doivent, en théorie, déboucher sur une augmentation de la participation et de l'influence des parents concernant la chose scolaire. Les propos de Brassard et Brunet (1983) résument bien l'idée générale qui se dégage des travaux consultés:

**À première vue, on peut cependant dire que les normes formelles sont loin d'exercer une influence totalement déterminante sur les fonctionnements et encore moins une influence exclusive. (p. 110)**

D'une façon générale, les différents mécanismes favorisant la participation parentale à la gestion de l'enseignement scolaire mis en place au cours des dernières décennies ne semblent pas avoir débouché sur une augmentation de la participation ou de l'influence des parents sur les affaires de l'école.

Différents travaux de recherche menés un peu partout à travers le monde semblent converger vers cette même conclusion. Le système scolaire péruvien avait mis en place au cours des années 70 une structure de participation qui visait essentiellement à promouvoir la participation de la communauté. Connue sous le nom de «noyau éducatif communal» («nucleo educativo communal»), les résultats démontrent un manque d'intérêt et de compréhension de la communauté (parents, enseignants, élèves, organisations locales, etc.) face à ses responsabilités en matière de gestion de l'éducation ainsi que la non utilisation des possibilités de participation (Estrada et al., 1985).

Dans leur étude menée au Québec au début des années 80 et dont l'enquête avait été faite auprès de 8 écoles publiques et 4 écoles privées, Laliberté et Robert (1987a) témoignent en ces

mots du degré de participation des parents: «**Les parents sont très peu présents dans les projets éducatifs, sinon absents<sup>1</sup>, sauf dans deux écoles publiques [...]**» (p. 246) et ce, devrait-on ajouter, en dépit du fait que cette politique de projet éducatif devait déboucher sur une participation de tous les partenaires, incluant les parents.

Malgré l'expérience positive du district scolaire de Philadelphie, Fine (1993) ne semble pas, au regard d'autres expériences menées dans d'autres districts scolaires des États-Unis, très optimiste quant à la réelle influence des parents. Le titre donné à son article exprime bien l'idée générale de son contenu: « **[Ap]parent Involvement...** ».

S'appuyant sur des travaux menés en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis, Montadon (1996) constate

**[...] que la participation des parents, là où elle est stipulée ou encouragée par la loi, reste généralement faible ou illusoire. [...] le rôle que leur laissent jouer les professionnels ressemble dans bien des cas davantage à de la figuration (p. 66).**

L'étude de cas de Gareau et Savatzky (1995) met aussi en lumière la difficulté d'établir au niveau des conseils d'école une culture de collaboration dans une organisation qui est, par tradition, de type hiérarchique.

Pour Payet (1994), les formes «nouvelles» de relations école-familles qui consistent, notamment, à transformer les parents en partenaires sont plus souvent un «**[...] un projet politico-administratif qu'une culture professionnelle réelle des acteurs dans les établissements scolaires**» (p. 12). Payet utilise avec

---

<sup>1</sup>Souligné dans le texte

justesse l'expression «coopération inversée» au sens où elle ne poursuit pas ici l'objectif d'un véritable partenariat mais vise plutôt à maintenir une «logique de mise à distance». S'intéressant aux relations école-famille dans un quartier défavorisé de Londres, Vincent (1996) signale, un peu dans le même sens, que les parents perçoivent l'école comme une institution distante.

Henriot-van Zanten (1990), constate de son côté que les parents regroupés au sein d'un comité constituent pour les professionnels une force à mobiliser en vue d'amplifier et de diffuser les demandes du corps enseignant. Izard (1994) observe aussi, dans certains cas, que les conseils fonctionnent avant tout comme des «instances d'enregistrement des décisions des enseignants». Fait intéressant, la présence des parents au sein des conseils observés par Izard origine, occasionnellement, de la sollicitation faite par les enseignants sur la base d'un réseau d'alliance et de complicité.

Différents facteurs peuvent expliquer les limites des différentes politiques de participation qui tentent d'associer les parents à la gestion des affaires de l'école. Par exemple, la lourdeur bureaucratique des systèmes scolaires américain et canadien est respectivement mise en cause par Fine (1993) et Lawton (1995). Certaines régulations locales de type bureaucratique sont mises en évidence par Laliberté et Robert (1987a). Tributaire d'un «modèle patronal-syndical», la coopération est alors réservée aux enseignants et à la direction. Une «tutelle administrative» de la commission scolaire ou d'une communauté d'appartenance (pour les écoles privées) pourrait dans certains cas avoir le même effet .

Selon Epstein (1993), les ratés de la réforme scolaire de Chicago mis en évidence par certaines études sont principalement reliés à une distribution inéquitable du pouvoir nettement en

faveur des parents. Celle-ci a réduit, dans bien des cas, la possibilité de développer un réel partenariat.

Comme pour le mode de gouvernement équilibré, l'influence de la position de classe ne serait pas étrangère à la mise en place de modes de gouvernement limité ou modéré. En France, la participation des parents au conseil d'établissement est très faible dans les quartiers populaires comportant une population hétérogène socialement et culturellement (Bouvier et al., 1984).

Par ailleurs, les politiques compensatoires développées en vue de contrer l'échec scolaire chez les enfants de milieux défavorisés n'engendrent pas nécessairement, même si elle est fortement souhaitée, une plus grande participation parentale. Toujours en France, la Politique de Zones d'Éducation Prioritaires lancée en juillet 1981 est un exemple frappant de cette situation. Une étude confirme en effet que la participation des parents à l'école est très faible dans les quartiers populaires (Henriot-van Zanten, 1988).

Au Québec, Schoeb (1995) tente d'expliquer la fréquence d'existence plus faible des conseils d'orientation dans le cas de l'île de Montréal, par le taux de participation plus limité des parents, constaté souvent, selon elle, dans les milieux pluriethniques ou défavorisés.

Aux États-Unis, des études (David, 1994; Malen et Ogawa, 1988; Van Meter, 1994) mentionnent que le profil des parents membres des conseils d'école ne reflète pas la diversité que l'on retrouve dans la population des écoles; les parents de groupes ethniques et/ou de milieu défavorisé étant les grands absents au sein de ces instances décisionnelles.

À la Réunion, Simonin et Wolff (1996) constatent les difficultés provoquées par le passage rapide d'une société traditionnelle

créole à une société moderne réunionnaise. S'intéressant aux relations entre la famille et l'école, ces auteurs mentionnent que les comités de parents élus, «fondement même de la modernité» selon leurs mots, n'ont que peu de signification pour les familles et ne correspondent en rien aux pratiques à l'oeuvre dans le quartier.

Se référant à Delgado-Gaitan (1991: voir Becker et al., 1997), des auteurs soutiennent que l'idée d'une norme de participation parentale peut être particulièrement préjudiciable pour les parents latino-américain peu habitués aux formes de participation qui proviennent des attentes de l'école et du courant dominant. Selon Blackledge (1995), les représentants de la classe moyenne dominant les conseils d'établissement et imposent la culture de la majorité.

Des observations de Blackledge, il est loisible de supposer que les représentants des parents, deviennent complices - par complaisance, par conviction ou par résignation - du contrôle professionnel exercé à la fois par les enseignants et par la direction. Si la connivence à la fois culturelle, sociale et cognitive, décrite précédemment, peut expliquer d'une certaine manière pourquoi les parents acceptent le jeu de la domination, d'autres explications peuvent être données.

Pour Duru-Bellat et Henriot-Van-Zanten (1992), l'intervention des parents au niveau des conseils d'école «[...] est rendue difficile par la mauvaise circulation de l'information et par les délais impartis pour la prise de décisions» (p. 175). Un sentiment d'impuissance de la part des parents dans leurs interactions avec le personnel de l'école (Gareau et Savatzky, 1995), un manque d'informations de la part des parents concernant les activités et les opérations de l'école et une méconnaissance des paramètres régissant le fonctionnement des

conseils, notamment la question des rôles et des pouvoirs de chacun des membres (Conseil de la famille, 1995; David, 1994; Malen et Ogawa, 1988), sont au nombre des facteurs qui peuvent aussi contribuer à développer un mode de fonctionnement qui favorise l'association directeur-enseignant.

Bien que la participation des parents au sein des structures de participation existantes au Québec engendre chez certains d'entre eux une satisfaction mitigée (Conseil supérieur de l'éducation, 1993b), d'autres études, toutefois, suggèrent que l'existence de contacts fréquents entre l'école et les parents amène ces derniers à entretenir une perception plus positive de l'école et des professionnels de l'éducation (Brassard 1983; Malen et Ogawa, 1988; Easton et Storey, 1994).

Cette perception positive entretenue par les parents n'est pas sans conséquence. Par exemple, Godbout (1983) suggère que «[...] **plus un individu participe, plus il a tendance à s'intégrer à l'organisation et à ne plus être un usager, un client**» (p. 36). Cette intégration à l'organisation par la participation peut avoir comme effet de réduire le rôle du parent-usager à celui de promoteur et défenseur des intérêts et des objectifs de l'institution et des producteurs de service.

Qu'elle soit consentie ou résignée, cette participation devient alors un instrument de domination «douce» aux mains de la direction et des enseignants. D'ailleurs, l'objectif principal le plus fréquent des programmes de participation des organisations, des administrations ou des gouvernements serait, selon Godbout (1983), «[...] **la récupération, la neutralisation, la «régulation» des participants**» (p. 22). On en revient donc finalement à la «stratégie de coopération inversée», à cette «logique de mise à distance» décrite par Payet (1994).

D'autres études mettent plutôt en évidence la difficulté des parents à s'organiser en tant que groupe. Divay et Godbout (1977) signalent, par exemple, une faible capacité de mobilisation, en général, de la part des usagers. Suite à son étude de cas dans une école primaire du Québec, Lepage (1987) constate que la volonté de la part des représentants des parents d'agir principalement sur la réalité immédiate de leurs enfants produisait chez eux des comportements d'alliance assez erratiques qui les plaçaient en situation de dépendance envers la direction et les enseignants. Ce dernier ajoute que

**Les représentants des "usagers" qui pourtant détenaient au plan des voies la balance du pouvoir, refusaient de se prononcer sur les initiatives du directeur qui pouvaient mécontenter certains enseignants (p. 61).**

Gareau et Savatzky (1995) soulignent quant à eux la difficulté pour certains parents de renoncer à la sécurité qu'ils obtiennent quand quelqu'un d'autre a la responsabilité finale de prendre les décisions.

Bien que le contrôle professionnel exercé par la direction d'école et les enseignants n'empêche pas nécessairement un niveau de participation assez élevé des parents aux activités des conseils, la participation des parents au gouvernement de l'école demeure malgré tout différente de celle projetée initialement par les discours officiels. Certains propos de Laliberté et Robert (1987a) traduisent bien cette contradiction qui les

**[...] amène à considérer les groupes de parents comme des groupes erratiques, c'est-à-dire, comme disposant d'opportunités, mais ayant énormément de mal à s'en saisir, vu le grand nombre de leurs membres et les difficultés de s'organiser et d'intervenir sur une base efficace et continue. Certains groupes de parents vont même jusqu'à considérer une mobilisation continue**

comme inopportune (p. 247).

Bien que certaines attitudes et façons de faire des parents peuvent contribuer à maintenir une certaine forme de domination exercée par la direction et les enseignants à leur égard, cela n'empêche pas pour autant certaines transformations des pratiques éducatives.

Au Kentucky, la réforme scolaire de 1989 («Kentucky's Education Reform Act») a privilégié une forme de décentralisation où la prise de décision est déléguée à l'école («School-based decision making»). Chaque école du système public de l'état du Kentucky devait mettre en place, avant 1996, un conseil d'école composé de trois membres du personnel enseignant, deux parents ainsi que du directeur ou de la directrice d'école. Selon certains résultats rapportés par Van Meter (1994) et David (1994), des conseils d'école ont développé des politiques qui ont résulté en des changements, notamment au niveau des programmes et des pratiques d'enseignement, malgré le fait que le degré de participation des parents à l'intérieur des conseils d'école ait été faible.

La recherche de Wong (1994) apporte un éclairage intéressant concernant le rôle central joué par la direction d'école dans l'implantation de nouvelles pratiques en classe. Cette étude, dont l'échantillon comprenait quatre écoles, avait pour but d'examiner l'impact de la mise en place de deux formes de décentralisation scolaire sur la transformation des programmes et de l'enseignement en milieu défavorisé.

En résumé, Wong (1994) constate qu'indépendamment de la forme de décentralisation, soit en faveur de la direction et des enseignants («principal-centered governance») soit en faveur des parents («parent empowerment»), le directeur ou la directrice d'école demeure le pivot central des innovations en matières de



programmes et d'enseignement. Contrairement à ce qu'on devait attendre, soutient Wong, le contrôle professionnel exercé par le directeur, et d'une façon moindre par les enseignants, demeure intact même dans le cas d'un gouvernement de l'école dominé, en théorie, par les parents.

Les données recueillies par Easton et Storey (1994) démontrent d'une façon globale que les parents, comme groupe, sont de loin celui qui participe le moins aux discussions. En tête de liste, les directions d'école ont participé plus fréquemment que tous les autres membres aux discussions. Cependant, le contrôle professionnel exercé par les directions d'école, et d'une façon moindre par les enseignants, est surtout apparent dans leurs capacités à dominer tous les stades de la prise de décision.

D'après Malen et Ogawa (1988), si les parents avaient eu un statut égal aux professionnels, leur influence au niveau de l'ordre du jour, des discussions et des décisions devrait être évidente. Les résultats de leur étude semblent contredire cette hypothèse puisque les ordres du jour ont été établis par les directions, avec ou sans la collaboration des enseignants, que les discussions et les actions ont été orientées par les professionnels sur des voies conventionnelles, que l'information était partagée avec les parents mais que les décisions étaient prises par les professionnels. David (1994) a observé aussi un phénomène similaire à l'effet que le mode de fonctionnement des conseils d'école du Kentucky était grandement déterminé par la direction d'école.

Les motifs sous-jacents à cette forme de mobilisation des directions d'école peuvent être de différents ordres. Les mécanismes de participation seraient perçus par les administrateurs [...] comme une opportunité (un atout) dans leurs rapports avec les autres, ou dans le cadre général de leur

**action dans l'école-institution» (Laliberté et Robert, 1987a, p. 244).** Ces mécanismes de participation favoriseraient donc la poursuite de leurs objectifs. Cette mobilisation de la part des directions d'école ne doit pas être interprétée, selon Malen et Ogawa (1988), comme une manipulation consciente et malicieuse de leur part. Elle s'inscrirait plutôt, d'après ces derniers, dans un désir de préserver l'autorité sur la prise de décision traditionnellement acquise par le rôle de principal.

L'opportunité se matérialise, d'après Laliberté et Robert (1987a) parce que les directions d'école ont développé, dans la majorité des cas, les capacités de s'en saisir. Au delà des ressources juridiques et informationnelles des directions d'école, Laliberté et Robert (1987a) soulignent, comme capacité stratégique, un type de marchandage observé dans une école entre la direction et les enseignants et qui a pour effet de réduire à presque rien le rôle des parents.

Outre le statut conféré au rôle de principal, Malen et Ogawa (1988) soulignent aussi l'impact possible des ressources juridiques de celui-ci sur les conditions de travail et d'avancement des enseignants. Ces derniers suggèrent aussi les ressources informationnelles et certaines ressources personnelles du principal qui font de ce dernier **«[...] un redoutable, mais sûrement pas invincible, acteur»<sup>1</sup> (p.260).**

La relation de subordination qui place les directions d'école en situation de dépendance vis-à-vis de la commission scolaire est un facteur qui peut expliquer l'intérêt des directions à s'impliquer activement au niveau des conseils d'établissement. En d'autres mots, cette relation de subordination exercerait une contrainte sur les directions d'école qui les inciterait à se

---

<sup>1</sup> (Traduction libre)

maintenir sur la voie tracée par la commission scolaire d'appartenance.

S'intéressant aux différents modèles organisationnels développés par cinq commissions scolaires du Québec, Brassard et Brunet (1983) observent que l'affectation des cadres peut être «[...] un moyen indirect dont dispose l'administration scolaire pour obtenir de la part des cadres des écoles, un minimum de conformité à ses attentes» (p. 107). L'implication des cadres d'école s'inscrirait, dans cette voie, dans le mouvement «[...] d'une institution marquée par une inflation des innovations imposées ou sollicitées [...]» (Izard, 1994, p. 55).

Cette forme de gouvernement par la contrainte ne serait pas un fait isolé dans les organisations contemporaines de plus en plus décentralisées. C'est du moins ce que suggère la «théorie de l'action managériale» de Courpasson (1997) qui propose «[...] un modèle de gouvernement des organisations fondé sur une culture de la domination souple et en parallèle, sur un principe de menace crédible» (p. 41).

Toujours selon Courpasson, si l'individu dans l'organisation, mais surtout le cadre, accepte d'être

[...] un « acteur-contraint », c'est parce que les organisations ont des ressources argumentaires qui ne sont pas que rhétoriques mais aussi instrumentales, c'est-à-dire liées à des menaces et des sanctions crédibles, et qui assoient une part de leur puissance de contrainte" (p. 47).

Du côté des enseignants, la solidarité observée à l'intérieur de ce groupe peut être une ressource potentielle d'influence, observent Laliberté et Robert (1987a). Malen et Ogawa 1988 soulignent d'autres ressources des enseignants, notamment une expertise technique ainsi qu'un réseau formel et informel

d'informations.

Cette mobilisation des enseignants qui se manifeste par des comportements défensifs s'expliquerait, selon les propos de Laliberté et Robert (1987a), par un maintien de sa position de groupe ayant obtenu le maximum par la syndicalisation. Bien que Bataille (1987) suggère que la réticence des enseignants à discuter de pédagogie au niveau du conseil d'établissement soit reliée à la peur d'être contrôlés par les parents, il mentionne aussi que cette réticence peut signifier

**[...] au contraire une position coéducative « réaliste » qui ne tient pas le conseil d'établissement pour le lieu le plus favorable à une discussion sur la pédagogie (tous les parents n'y sont pas présents, ni même représentés) (p. 325).**

#### 1.3.4 Mode excessif

Le mode de gouvernement «excessif» des conseils d'école décrit par Easton et Storey (1994) s'apparente à un mode de gouvernement par le conflit. En comparaison des trois autres modes recensés («équilibré», «modéré», «limité»), ce type de gouvernement se caractérise à la fois par un degré très élevé, parfois excessif, d'activités à l'intérieur du cadre formel des réunions des conseils mais aussi, et surtout, par un fonctionnement très bureaucratique qui se traduit par l'utilisation répétée des procédures formelles et légales .

Bataille (1987) utilise l'expression «processus de polarisation» pour décrire une relation conflictuelle entre les enseignants et les parents dans laquelle **«l'extrémisation et la focalisation des positions sur la question de la pédagogie sont incontestables»** (p. 328). Cette interprétation de Bataille rejoint encore une fois ici la stratégie "DONNANT DONNANT" d'Axelrod (1992) décrite précédemment et par laquelle les

joueurs s'enferment dans une logique de coup pour coup; dans une logique qui prendrait finalement sa source, bien qu'Axelrod s'en défende, dans une conception «renouvelée» de la «loi du talion».

Les tensions persistantes entre parents et enseignants sont reconnues de tous soutient Lareau (1989). D'après elle, Willar Waller avait eu raison dans les années trente de qualifier les parents et les enseignants «d'ennemis naturels» (1932: voir Lareau, 1989). Si certaines études tendent à démontrer qu'un haut degré de participation parentale, prise ici au sens large, peut augmenter l'efficacité des enseignants et la performance des élèves, elle peut aussi, soutient Lareau, produire des conflits organisationnels. Fine (1993) soutient aussi que les politiques de décentralisation en faveur des parents ont souvent généré des relations d'opposition entre l'école et le milieu.

S'intéressant aux effets de la classe sociale sur la participation des parents aux activités de l'école, Lareau (1989) observe que cette variable aurait une influence sur la teneur des conflits entre parents et enseignants. Contrairement aux parents de milieu ouvrier, les parents de milieu bourgeois de son étude ont directement ou indirectement critiqué la compétence professionnelle, le jugement et les décisions des enseignants. En fait, soutient-elle, les plaintes des parents de classe ouvrière ont été rares et portaient principalement sur les questions de discipline.

Le rejet mutuel et l'accusation réciproque ont cependant été observés dans les relations école et familles de milieu populaire (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992). Fait intéressant cette «discordance socio-cognitive» observée par ces chercheurs serait fréquemment associée, selon eux, à une faible efficacité pédagogique de l'établissement scolaire.

Les relations conflictuelles entre l'école et les familles ne se limitent pas à un antagonisme entre enseignants-parents mais opposent différents acteurs ou groupes d'acteurs. Ces rapports conflictuels se manifestent par la contrainte exercée par un acteur ou groupe d'acteurs sur un acteur ou groupes d'acteurs. Par exemple, Easton et Storey (1994) ont observé à l'intérieur d'un conseil d'école des luttes de pouvoir entre un principal et deux enseignants-membres. Ces luttes ont finalement abouti à la démission de ces derniers, à la suite des pressions exercées en ce sens par le premier.

Comme la réforme scolaire de Chicago a donné au conseil d'école le pouvoir d'engager le principal, un conseil d'école du district de Chicago - composé en majorité de parents rappelons-le - a profité de cette opportunité pour ne pas réengager un directeur dont le contrat prenait fin (Flinspach et Ryan, 1994). Parce qu'il doutait des capacités de gestion des membres du conseil, le directeur en question était perçu comme étant peu enclin à collaborer avec eux, rapportent Flinspach et Ryan. Le leadership de la nouvelle directrice serait d'ailleurs à l'origine, d'après ces derniers, de rapports harmonieux et plus égalitaires entre les membres du conseil de cette école.

Ce pouvoir formel du conseil d'engager le directeur d'école n'est cependant pas un gage d'harmonie. Toujours selon les données de Flinspach et Ryan (1994), l'engagement d'une nouvelle directrice par un conseil d'école du district de Chicago n'a pas empêché le développement de luttes politiques, principalement sur l'épineuse question de l'autorité et de l'étendue des pouvoirs de chacun. Ce conflit entre directeur et membres du conseil s'est propagé dans la communauté scolaire puisque les protagonistes ont commencé à identifier des alliés parmi le personnel et les parents.

Une forme plus subtile de contrainte peut être exercée par les parents dans leurs relations avec l'école. Dans un cas observé par Lareau (1989), l'insistance et la cohésion d'un groupe de parents de milieu bourgeois ont ébranlé les stratégies de persuasion de la direction et des enseignants à leur égard et ce, en vue de maintenir leur contrôle professionnel sur les affaires touchant de près à l'enseignement. Lareau rapporte les propos de la directrice à l'effet que le moral de ses enseignants et enseignantes ait été affecté par les «rumeurs malveillantes» («vicious rumor mill») qui couraient parmi les parents. La persistance et la mobilisation de ces derniers leur auraient permis certains gains face à l'école.

Ce dernier cas recensé par Lareau est tout à fait intéressant, particulièrement à la lumière de certaines théories du conflit issues du courant de la psychologie sociale présentées sous forme de synthèse par Gabriel Mugny (1997). Par exemple, la théorie des «minorités actives» de Serge Moscovici (1976: voir Mugny, 1997) est une théorie de l'influence qui stipule

**[...] que tout individu ou groupe peut constituer une source d'influence, même s'il ne dispose d'aucune sorte de pouvoir ou de statut, à condition de générer un conflit qui remet en question le système de jugements de la personne ou du groupe qu'il veut influencer (p. 24).**

D'après Mugny (1997), des observations récentes découlant de la recherche expérimentale ont mis en lumière deux facteurs en rapport avec le rôle du conflit dans l'influence des groupes minoritaires. D'abord, «la consistance synchronique» qui exige que le groupe minoritaire soit unanime; ensuite «la consistance diachronique» qui désigne la persistance dans le temps des jugements ou du système de réponses du groupe.

S'il rejette à un niveau manifeste les opinions de la minorité,

le groupe en vient, d'après Mugny (1997), «[...] à s'approprier involontairement les principes normatifs de la minorité, ce qui à la longue débouche sur une diffusion de son point de vue» (p. 25).

Les réflexions de Bouvier et al. (1985) en rapport à la mise en place des conseils d'école en France tendent à appuyer une théorie du conflit comme source d'influence:

Des relations « détendues » c'est ce que tous souhaitent. Mais quand il existe entre des interlocuteurs une ignorance mutuelle, une incompréhension, des malentendus tels que ceux qui apparaissent dans nos extraits de conversation, la détente ne peut souvent survenir qu'après une phrase de confrontations et d'affrontements parfois durs (p. 53).

Bien que Lepage (1987) ait déjà observé dans une école une «régulation par la crise permanente» mettant aux prises un directeur et un groupe minoritaire d'enseignants opposés à un groupe majoritaire d'enseignants et dans laquelle les parents avaient décidé de rester neutre, il est permis de croire, à la lumière des résultats d'Easton et Storey (1994), qu'un mode de gouvernement excessif ait un caractère provisoire et serve de transition à un autre mode de gouvernement plus stable dans le temps. Ainsi, les modes de gouvernement des conseils à gouverne «équilibrée», «modérée» et «limitée» auraient une plus grande permanence dans le temps que les conseils à gouverne «excessive».

Cette permanence dans le temps ne fait certes pas l'unanimité. Dans un article qui présente les résultats de sa thèse de 3ème cycle, Izard (1994) met plutôt en lumière le caractère incertain de la solidarité entre les principaux acteurs de l'école:



Après une période d'action collective fusionnelle dans la période de lancement de l'action, les acteurs voient se dissoudre au cours de leurs rencontres dans les réunions participatives le fil de leur entente. L'absence d'objectifs communs, les exigences de la gestion du projet, les contraintes de l'action, provoquent plus de rupture dans le collectif que de solidarité (p. 58).

Quant au caractère marginal d'un mode de gouvernement excessif, il trouverait son explication dans une culture organisationnelle dans laquelle l'individu cherche à éviter la confrontation avec ses pairs. Selon Courpasson (1997),

[...] la demande des acteurs eux-mêmes de modèles et de repères rassurants, c'est-à-dire de protection individuelle, tend à gommer dans bon nombre d'organisations contemporaines certains conflits et antagonismes (p. 44).

Dans le même sens, l'étude québécoise de Comeau et Salomon (1994) tend à démontrer que les relations harmonieuses sont très valorisées par les différents membres de la communauté scolaire et que ceux-ci minimisent la possibilité de conflits.

Les résultats de l'étude de Briand (1995) portant sur les comités décisionnels apportent toutefois un point de vue différent concernant la notion de conflit, de ceux qui ont été présentés précédemment. Par exemple, les représentations entretenues par les participants au sujet des comités dont ils sont membres «[...] révèlent le caractère inéluctable du conflit dans une situation où des individus représentent d'autres personnes» (p. 174).

Toujours selon ce même auteur, l'analyse des représentations des participants indique aussi

[...] que le comité ne doit pas être vu comme un «groupe» existant par lui-même, mais comme une association de personnes aux intérêts divergents et même contradictoires, et dont les antagonismes entre les valeurs ne peuvent être réconciliées (p. 180).

En se basant sur la théorie proposée par Briand, le comité décisionnel baignerait, quel que soit son mode de gouvernement, dans un univers conflictuel.

### 1.3.5 Résumé de la section

Le fonctionnement d'un conseil d'école à gouverne équilibrée se caractérise par des rapports démocratiques et égalitaires autour des questions importantes touchant les affaires de l'école, notamment la pédagogie.

Pour certains, l'émergence de ce type de fonctionnement serait déterminée principalement par les pratiques d'ouverture aux dialogues préconisées par l'école et les enseignants; pratiques qui seraient elles-mêmes conditionnées par une lecture positive que font les enseignants des compétences des parents. Pour d'autres, une «stratégie non-revendicative» ou «Donnant-Donnant» de la part des parents à l'égard du champ de compétences des enseignants, provoquerait chez ces derniers une réaction d'ouverture à l'égard des premiers et favoriserait, conséquemment, l'apparition d'un tel mode.

Supportée par une théorie qui admet l'influence des classes sociales sur la participation des parents, la «connivence pédagogique école-parents» faciliterait, dans certains cas, l'établissement de rapports égalitaires entre les professionnels et les parents. Indépendante de l'influence de la classe sociale, une mobilisation des parents désireux de se faire entendre, de préférence supportée par la direction d'école et par un pouvoir formel, peut aussi être à l'origine d'un mode de

gouvernement équilibré.

Les modes de gouvernement limité et modéré se caractérisent principalement par le contrôle professionnel exercé par les enseignants et par la direction d'école. Ce contrôle professionnel s'exercerait principalement sur les affaires importantes de l'école, notamment l'enseignement dispensé, et maintiendrait les parents à l'écart.

Certaines régulations centrales et locales de nature bureaucratique pourraient, selon des auteurs, être à la source de ce modèle d'influence traditionnel. Une structure de répartition des pouvoirs inadéquate, une connivence école-famille, une neutralisation des parents par la participation, une méconnaissance des paramètres régissant le fonctionnement du conseil et une faible capacité des parents à s'organiser comme groupe sont des facteurs évoqués qui peuvent expliquer la mise en place de ces rapports de domination douce.

Cependant, cette forme d'intégration des comportements s'expliquerait davantage par la capacité des enseignants, mais surtout du directeur, à se servir de l'opportunité créée par les mécanismes de participation pour maintenir des rapports traditionnels nettement à leur avantage.

Quant au mode de gouvernement excessif, les relations conflictuelles observées ne se limitent pas à un antagonisme enseignants-parents mais opposent différents acteurs ou groupes d'acteurs. Ce mode d'intégration des comportements se manifeste par la contrainte exercée par un acteur ou groupe d'acteurs sur un autre acteur ou groupe d'acteurs.

Selon certaines hypothèses, ce mode de gouvernement par le conflit serait le produit, soit d'un «processus de polarisation» («Donnant Donnant»), soit d'un effet de «discordance socio-

cognitive» relié à l'effet de classe, soit encore de l'utilisation du conflit comme technique d'influence pour les groupes minoritaires.

#### 1.4 Vers le choix d'une conception des organisations

La recension spécifique cherchait à faire le point sur les pratiques scolaires des acteurs en lien avec les politiques de participation parentale au sein de l'école et, d'une façon plus particulière, au sein du gouvernement de l'école. Il a été posé antérieurement que la mise en place d'une structure participative décentralisée conduit à s'interroger sur les manières d'agir et d'interagir des membres qui composent cette structure. Les modes de gouvernement des conseils présentés dans cette section renvoient finalement à la façon dont s'actualisent les modes de coopération entre les acteurs.

Indépendamment des modes de fonctionnement, certaines hypothèses ont été soulevées pour expliquer cet état de faits. Ces hypothèses représentent différentes façons de concevoir l'interaction humaine. Un raisonnement par induction permet de suggérer deux paradigmes de l'interaction humaine qui les distinguent: le paradigme déterministe et le paradigme autonomiste.

##### **Paradigme déterministe**

Le paradigme déterministe regroupe les postulats qui tentent d'inscrire l'interaction humaine à l'intérieur d'une loi universelle qui prévaudrait pour tous et dans tous les cas. Un premier groupe de formulations théoriques repose sur l'affirmation suivante: les attitudes et les pratiques de l'un déterminent le comportement de l'autre.

L'interaction humaine apparaît dans ce cas comme le produit mécanique d'une dynamique d'influence dans laquelle A influence B parce que A détient plus de pouvoir que B et que, par conséquent, B est dépendant de A. C'est dans cette optique que

s'inscrivent les écrits d'Eccles et Harold (1996), le modèle de coopération professionnel-client de St-Arnaud (1995), le modèle de la «transaction véritable» énoncé par St-Jacques (1985), «l'attitude très favorable non revendicative» décrite par Bataille (1987) et, finalement, la théorie du comportement coopératif développé par Axelrod (1984).

Si la théorie de l'influence par le conflit exposée par Mugny (1997) défait ce modèle classique en suggérant que B peut influencer A en provoquant un conflit, elle n'échappe pas à la logique déterministe qui tente de promouvoir un modèle prescriptif de l'interaction humaine. Cette théorie a néanmoins le mérite d'ébranler non seulement les théories précédentes mais aussi certaines théories normatives où l'individu semble déterminé soit par ses attaches sociales et culturelles (Lareau, 1989, 1996), soit par des mécanismes de domination sociale (Courpasson, 1997), soit par une structure de gestion bureaucratique (Lawton, 1995).

Les préoccupations des théories du paradigme déterministe sont donc principalement de nature normative et/ou prescriptive. Elles véhiculent une conception des rapports entre les individus dans laquelle ces derniers réagiraient passivement aux stimuli de l'environnement. L'émergence et le maintien d'un mode de coopération trouveraient son explication dans des principes de régulation extérieurs à lui. Il faut aussi noter que les théories du paradigme déterministe sont peu enclines à commenter ou à expliquer les «écarts» observés entre la théorie professée et la pratique des acteurs.

### **Paradigme autonomiste**

Le paradigme autonomiste regroupe quelques études qui mettent en lumière le jeu des acteurs locaux, comme principal déterminant des modes de fonctionnement des organisations (Brassard et

Brunet, 1983; Briand, 1994; Laliberté et Robert; Lepage, 1987; Malen et Ogawa, 1988; Izard, 1994).

L'interaction humaine, notamment au niveau des structures participatives décentralisées, apparaît, dans cette optique, comme un construit humain et contingent répondant à un mécanisme de régulation locale plutôt qu'à un mécanisme de régulation globale. L'intégration des comportements se fait donc localement et par l'entremise de relations déséquilibrées de pouvoir dans lesquelles les acteurs, placés en contexte d'interdépendance, cherchent à satisfaire leurs intérêts.

Mise à part l'étude de Malen et Ogawa (1988), les études présentées à l'appui du paradigme autonomiste s'inspirent, en totalité ou en partie, du courant de l'analyse stratégique des organisations développées par Crozier et Friedberg (1977).

De nature exploratoire, les préoccupations de cette recherche rejoignent celles des études, peu nombreuses, associées au paradigme autonomiste. Elles conduisent aussi à adopter le raisonnement stratégique de l'action organisée (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993), à la fois comme fondement théorique et comme méthode d'investigation. Le prochain chapitre présente les principaux énoncés de l'analyse stratégique et précise la question de recherche.

Chapitre II

Fondement théorique et question de recherche



La première section de ce chapitre présente le fondement théorique de la recherche. Son contenu prend sa source dans le mode de raisonnement de l'analyse stratégique exposé dans **L'acteur et le système** de Crozier et Friedberg (1977) et reformulé dans l'optique de l'approche organisationnelle de l'action sociale de Friedberg (1993).

La deuxième section du chapitre est consacrée à la formulation de la question de recherche et à l'évaluation de son intérêt et sa pertinence pour l'avancement des connaissances.

## 2.1 Fondement théorique

C'est dans le fondement théorique que les énoncés généraux du raisonnement stratégique sont présentés. Seront explicités par la suite les trois concepts clés qui constituent l'assise de l'analyse stratégique: l'acteur stratégique, le pouvoir et le construit organisationnel. L'examen critique des mérites et des limites de l'analyse stratégique complète cette première section.

### 2.1.1 Énoncés généraux de la théorie de l'analyse stratégique

D'une façon générale, on associe l'analyse stratégique au courant de la sociologie des organisations (Ballé, 1992; Bernoux, 1990; Grémion, 1994). C'est à partir des années soixante que cette théorie se développe à l'intérieur d'un ensemble foisonnant de travaux qui prennent leur source dans la critique théorique des conclusions du courant fonctionnaliste des organisations (Bernoux, 1990).

L'analyse stratégique est le résultat d'une pratique de recherche découlant de l'analyse sociologique des organisations. Elle est

[...] née des nécessités et des contingences d'un processus de recherche, elle est le produit d'une confrontation continue avec les données du terrain et les problèmes que posent leur analyse et interprétation (Friedberg, 1994, p.135).

L'analyse stratégique met l'accent sur les rapports de l'acteur et du système et sur les modes d'action collective qui en découlent. Ces derniers sont considérés comme des solutions contingentes, c'est-à-dire largement indéterminées et arbitraires, qui visent à résoudre le problème fondamental de l'action collective: la coopération entre individus aux orientations contradictoires mais poursuivant certains objectifs communs (Crozier et Friedberg, 1977).

Les relations de pouvoir entre individus sont, dans cette perspective, l'objet principal de l'analyse stratégique. Comme objet d'étude, elles conduisent le chercheur à s'intéresser à la fois au vécu des acteurs mais aussi au construit organisationnel réel dans lequel ce vécu s'actualise.

Ce construit organisationnel n'est certes pas seulement le modèle formel «prescrit» (le cadre juridique régissant le conseil d'orientation et le discours officiel l'appuyant s'inscrivent dans ce modèle formel prescrit). Au contraire, la mise en évidence du construit réel permet de voir comment ce modèle prescrit fait l'objet de manoeuvres de la part des acteurs qui, par conséquent, le transforment radicalement en fonction de leurs intérêts.

La mise en évidence du construit réel permet aussi d'entrevoir une certaine permanence dans la conduite des acteurs. Cette permanence s'explique, paradoxalement, par les limites que les acteurs se sont imposées pour obtenir le minimum de coopération nécessaire à l'atteinte de leurs intérêts.

Le champ d'observation est donc constitué principalement de trois éléments: l'acteur stratégique, le pouvoir comme relation d'échange et le construit organisationnel.

### **Acteur stratégique**

L'analyse stratégique affirme avec force que «[...] la conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles» (Crozier et Friedberg, 1997, p. 45).

Qu'il soit individuel ou collectif, l'acteur en question est donc capable de choix et donc porteur de rationalité. La notion de rationalité utilisée par l'analyse stratégique a sa racine dans la «rationalité limitée» de Herbert Simon. Considérée comme le pivot du mode de raisonnement de l'analyse stratégique par Friedberg (1993), celui-ci ajoute que «la rationalité pure et universelle, sans limitations cognitives, affectives, structurelles n'existe pas: elle est toujours culturelle, elle toujours contextuelle et contingente» (p. 212).

La démarche de recherche qui permettra de découvrir les conditions qui limitent et définissent cette rationalité peut être définie autour du concept de «stratégie» (Crozier et Friedberg, pp. 55-56). Ce concept central de l'analyse stratégique repose, d'après ces derniers, sur des observations empiriques que les auteurs résument comme ceci:

- L'acteur n'a que très rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents.
- Son comportement demeure cependant actif et résulte toujours d'un choix exprimant sa marge de liberté, si minime soit-elle.
- Même si on ne peut pas toujours le rapporter à des objectifs clairs, le comportement garde toujours un sens pour son auteur.

- L'acteur, par son comportement, cherche à améliorer sa situation et à préserver sa capacité d'agir.
- Il n'y a plus, à la limite, de comportement irrationnel. Selon l'approche stratégique c'est l'utilité même du concept de stratégie que de s'appliquer, indifféremment, aux comportements de l'acteur.

La réflexion en terme de stratégie oblige le chercheur à trouver cette rationalité de l'acteur dans le construit organisationnel. Comme l'explique Friedberg (1993),

C'est finalement dans son insistance sur la contextualisation nécessaire des acteurs et sur la nécessité de reconstruire leur rationalité en même temps que les caractéristiques de ce contexte que réside à mon avis la contribution essentielle du raisonnement organisationnel: les acteurs sont contingents. Ils n'existent pas indépendamment du contexte d'action dans lequel ils jouent et dont la structuration conditionne leur rationalité et leurs actions tout en étant façonnée en retour par elles. [...]

C'est dire que la réflexion sur l'acteur ne peut se développer en dehors d'une autre réflexion, qui, elle, porte sur le système d'acteurs empiriques auquel participe l'acteur en question (pp. 219-220).

La rationalité et la liberté de l'acteur sont non seulement limitées mais aussi «situées», soutient Friedberg (1993), dans la mesure où elles sont fonction des opportunités et contraintes qu'il perçoit dans un contexte d'action donné.

Pour résumer la conception de l'homme entretenue par l'analyse stratégique, il apparaît pertinent de recourir à l'image de «l'homosociologus cognitif» que Friedberg (1993), empruntée à Padioleu, utilise pour décrire l'individu dans l'organisation:

On est donc devant un être actif, qui n'absorbe pas passivement le contexte qui l'entoure, mais qui le structure à son tour, un être actif qui, tout en s'adaptant aux règles du jeu de son contexte d'action, les modifie à son tour par son action (p. 198).

Développé à partir d'une conception politique de l'action collective, le système d'acteurs empiriques ne peut être compris que par la saisie du vécu des acteurs, constitué principalement, dans une perspective politique et stratégique, de relations de pouvoir. Crozier et Friedberg (1977) expriment bien l'interdépendance des éléments de la triade « acteur stratégique - pouvoir - construit organisationnel » dans la perspective stratégique :

Si donc la réflexion sur la stratégie de l'acteur constitue le point de départ indispensable de la démarche, car c'est l'acteur seul qui est le porteur et le témoin du construit organisationnel, c'est la réflexion sur le pouvoir qui va nous permettre d'analyser ce construit, car, en tant que mécanisme fondamental de stabilisation du comportement humain, c'est le pouvoir qui est le fondement de l'ensemble de relations qu'il constitue (p. 64).

#### Pouvoir comme relation d'échange

Dans l'optique stratégique le pouvoir peut se définir par « [...] une relation d'échange, donc réciproque, mais où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence » (Crozier et Friedberg, 1997, p. 69).

Friedberg (1993) met en évidence la dimension instrumentale du pouvoir qui souligne, selon lui,

[...] le lien irréductible entre pouvoir et (inter)dépendance, c'est-à-dire entre pouvoir et coopération, entre pouvoir et échange, même si cet échange est toujours et en quelque sorte structurellement déséquilibré; pas de pouvoir sans relation, pas de relation sans échange (p. 115).

Sa source principale réside dans la marge de liberté de chacun, dans la possibilité plus ou moins grande d'un acteur, engagé dans une relation de pouvoir, de refuser ce que l'autre lui demande.

L'analyse d'une relation de pouvoir se fait à partir de deux perspectives: du point de vue des acteurs et, parallèlement, du point de vue de l'organisation (Crozier et Friedberg 1977, p. 73). Dans la première perspective, l'accent est mis sur les ressources (individuelles, culturelles, économiques, sociales) dont chaque partenaire dispose dans une situation donnée et qui leur permettent d'augmenter leur marge de liberté par rapport aux autres partenaires.

Vient ensuite l'analyse des caractéristiques structurelles qui définissent une situation de négociation donnée et qui s'imposent à tous les partenaires. Ce deuxième niveau d'analyse permet de découvrir quelles sont les ressources qu'un acteur peut effectivement mobiliser dans une relation de pouvoir, et quel est leur degré de pertinence. En fait, le «pouvoir» devient, dans la problématique de la coopération, le mécanisme central permettant la régulation de l'ensemble des stratégies contradictoires (Crozier et Friedberg, 1977, p. 30).

### **Construit organisationnel**

La pertinence des ressources d'un acteur est directement reliée à la structure formelle de l'organisation. Cette dernière peut être définie comme «[...] la codification provisoire d'un état

d'équilibre entre les stratégies de pouvoir en présence» (Crozier et Friedberg, 1977, p. 121).

Cette structure formelle chapeautant le fonctionnement officiel d'une organisation a son importance. Elle génère au sein de l'organisation des «zones d'incertitudes organisationnelles» que les acteurs ou groupes d'acteurs tenteront de contrôler pour leurs propres intérêts (Crozier et Friedberg, 1977). Le pouvoir de l'individu ou du groupe augmentant en fonction de l'importance de la zone d'incertitude contrôlée pour la réussite de l'organisation.

Bien entendu, dans une perspective stratégique, l'essentiel des régulations est ailleurs. La structure formelle ne peut à elle seule expliquer le fonctionnement réel de l'organisation. C'est beaucoup plus par la mise en évidence de la «**structure de pouvoir parallèle**» que l'on peut évaluer, d'une part, la portée réelle de l'autorité officielle, et, d'autre part, la marge de manoeuvre réelle dont disposent les acteurs dans leurs négociations respectives (Crozier et Friedberg, 1997). C'est par rapport à celle-ci que les acteurs orienteront leurs stratégies.

L'approche stratégique utilise le concept de jeu pour mettre en lumière le caractère contraint et préstructuré de l'action collective. Il est considéré comme l'instrument essentiel que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération. Ce jeu de la coopération élaboré par les partenaires oriente d'une certaine manière le choix des stratégies dites gagnantes. Pour la satisfaction de ses intérêts, l'acteur se voit contraint d'accepter les règles du jeu et d'adopter une stratégie conforme à ces règles.

Selon Friedberg (1993) le mécanisme de jeu introduit une vision dualiste de l'action humaine:

Le jeu constitue la figure fondamentale de la coopération humaine, la seule qui permette de concilier l'idée de contrainte et de liberté, l'idée de conflit, de concurrence et de coopération, la seule aussi à mettre d'emblée l'accent sur le caractère collectif et le substrat relationnel du construit de la coopération. (p. 131)

Désignées par l'expression « systèmes d'action concrets » dans **L'acteur et le système** (Crozier et Friedberg, 1977), les caractéristiques et les règles du jeu des acteurs

... sont le résultat de l'interaction stratégique et des processus d'échange et de pouvoir entre « participants » qu'elles servent en même temps à canaliser et à réguler (Friedberg, 1993, pp. 155-156).

L'analyse stratégique d'une organisation déborde donc largement du cadre formel de l'organisation et rend plus complexe la notion d'organisation. Elle met plutôt l'accent sur le système ou les multiples systèmes d'action qui l'englobent et qui constituent le phénomène organisationnel. Qualifié par Crozier et Friedberg (1977) de « **construit politique et culturel** », ils définissent le phénomène organisationnel

[...] comme l'instrument que des acteurs sociaux se sont forgé pour « régler » leurs interactions de façon à obtenir le minimum de coopération nécessaire à la poursuite d'objectifs collectifs, tout en maintenant leur autonomie d'agents relativement libres (pp. 196-197).

### 2.1.2 Mérites de l'analyse stratégique

La présente section s'intéresse aux mérites de l'analyse stratégique. L'aspect libérateur de la théorie, sa conception du pouvoir et le caractère réaliste de ses études seront mis en évidence.



## **Théorie de la liberté**

L'importance de l'analyse stratégique, aux yeux de Touraine (1994), est d'imposer la reconnaissance d'une pluralité d'approches. D'après ce dernier, elle véhicule «[...] une **conception générale de la vie sociale qui pousse à l'extrême l'idée de sécularisation et élimine toute référence à un absolu**» (p. 166).

Pour Dion (1994), la richesse du modèle de l'analyse stratégique a renouvelé, à la fin des années 1970, les perspectives du champ des sciences sociales alors dominé par les tenants du modèle de l'aliénation. Dion apporte un commentaire juteux au sujet de ces derniers: «**Ceux-là mêmes qui rayaient l'autonomie individuelle de leurs analyses mettaient une coquetterie à paraître indépendants d'esprit**» (p. 100). Ainsi donc, conclut Dion, l'analyse stratégique «[...] **plaît à l'esprit libéral qui place l'individu en chair et en os au-dessus de toutes valeurs**» (p. 100).

L'aspect libérateur de l'analyse stratégique décrit par Dion est mentionné par d'autres auteurs. On pense notamment à Bernoux (1990), Hoffmann (1994), Lautman (1994) et Worms (1994). Brièvement, l'intérêt soulevé par cette sociologie "libérale" tient au fait, pour ces auteurs, qu'elle récuse toute lecture déterministe du comportement humain qui tend à maintenir le caractère fonctionnel et instrumental de l'individu dans l'organisation.

Pour Grémion (1994) aussi, l'analyse stratégique est inséparable d'une théorie de la liberté. Ses propos mettent encore une fois l'accent sur la liberté de l'acteur:

[...] la liberté de l'homme en organisation est une liberté interstitielle exploitant les sources disponibles au sein d'un système et déjouant les attentes de rôle institutionnalisées afin de maintenir et d'accroître une capacité d'autonomie et d'action (p. 78).

### Conception renouvelée du pouvoir

Les mérites de l'analyse stratégique se trouvent aussi dans la façon dont celle-ci a récusé la notion de pouvoir issue du courant fonctionnaliste. Dion (1982) et Sainsaulieu (1981) soulignent bien les vertus de la conception renouvelée du pouvoir proposée par **L'Acteur et le Système** (1977). Pour le premier, cette conception réoriente l'étude des organisations à partir d'un point négligé par les différents courants issus de l'école fonctionnaliste: «[...] **l'autonomie partielle des acteurs vis-à-vis des contextes dans lesquels ils se trouvent**» (p. 90).

Pour le deuxième, l'originalité du raisonnement stratégique réside dans le fait que celui-ci ne considère plus le pouvoir comme une fin en soi. Sainsaulieu (1981) qualifie cette conception du pouvoir de «[...] **proposition sociologique très percutante... fondée sur une vaste expérience concrète**» (p. 449).

### Caractère réaliste de la théorie

Certains auteurs ont été attirés par une valeur éthique importante véhiculée par l'analyse stratégique: la modestie. Pour De Closet (1994) cette valeur «[...] **traduit d'abord la conscience de la réalité sociale, de son irréductible singularité**» (p. 267).

Hirschman (1994) a aussi été séduit par le caractère réaliste des études de l'analyse stratégique où celles-ci ne concevaient pas le changement comme quelque chose qui allait se produire avec certitude. En convergence avec l'idée de modestie véhiculée par cette théorie, il s'agit pour Hirschman «[...] de percevoir toute la gamme du possible, d'élargir même cette gamme en sacrifiant, s'il le fallait, l'affirmation du probable (p. 18).

### 2.1.3 Limites de l'analyse stratégique

L'analyse stratégique ayant été abordée plus haut dans une perspective méritoire, cette section du texte tente, en contrepartie, de mettre en lumière ses limites. Celles-ci gravitent autour des notions suivantes: le pouvoir, l'acteur dans l'organisation et le développement identitaire de l'individu.

#### **Conception de pouvoir**

Certains auteurs mettent en doute la validité du concept de pouvoir comme mode explicatif universel de toutes les situations de la vie organisationnelle (Bernoux, 1990; 1991; Hatchuel, 1994; Paradeise 1994). D'autres facettes du pouvoir ont aussi fait l'objet de critiques. On pense principalement aux réflexions de Dion (1982, 1994) mais aussi à celles de Leca et Jobert (1980).

Même si Friedberg (1993) récuse ces critiques qui reposent, selon ses propres mots, sur un «**malentendu complet**» qui tire son origine d'une «[...] **vision purement négative du pouvoir...**» (p.255), il apparaît justifié d'en présenter quelques-unes.

Paradeise (1994), par exemple, argumente comme suit:

De même que le prix peut constituer un opérateur efficace des activités économiques dans certaines situations d'échange marchand - mais non dans toutes - on peut faire l'hypothèse que le pouvoir n'est pas un opérateur universellement efficace dans tout espace d'action  
(p. 200).

D'une manière différente, Domenach (1994) discute de la portée restreinte du pouvoir lorsqu'il note un manque de considération du raisonnement stratégique pour les désirs et les passions. Il propose à cet égard de l'utiliser, non pas seulement comme mécanisme, «[...] mais comme un noeud passionnel qui ne se laisse pas réduire à des fonctionnements » (p. 25).

S'intéressant aux régulations de pouvoir et de savoir, Armand Hatchuel (1994) élabore une critique intéressante du statut accordé à la connaissance par l'analyse stratégique. En premier lieu, il en souligne les deux facettes inséparables: la méthode d'analyse du « réel » et l'outil d'intervention et/ou de changement. Hatchuel démontre par la suite que ces deux facettes de l'analyse stratégique sont gouvernées par deux modèles de pensée différents mais non posés comme tels:

[...] l'un fondé sur les relations de pouvoir, que l'analyse stratégique utilise pour décrire la vie des organisations, l'autre sur le partage des connaissances, que le chercheur mobilise par contre pour penser sa propre intervention (p. 214).

S'inspirant du raisonnement stratégique qui place «le pouvoir comme fondement de l'action organisée» (Crozier et Friedberg, 1977), Hatchuel place donc la méthode d'analyse sous la gouverne d'un modèle politique.

Toutefois, poursuit Hatchuel (1994),

[...] force est de constater la disparition de ce modèle « politique », dès lors qu'il s'agit de décrire le rôle du chercheur dans un processus d'intervention. [...] Ainsi l'analyse stratégique utilise-t-elle deux modèles du social mais ne se définit que par l'un d'entre eux (p. 215).

Hatchuel pense que l'analyse stratégique doit reconsidérer sa façon de concevoir la connaissance exclusivement dans l'optique d'une ressource. Elle doit admettre qu'il existe «[...] des régulations particulières de la connaissance des acteurs en présence» (p. 217).

Ces réflexions s'apparentent finalement à une critique faite par Sainsaulieu (1981) quant à l'absence, dans **L'Acteur et le Système**, du monde des représentations, des valeurs et des intentions.

C'est dans cette optique aussi que Brassard (1996) suggère d'intégrer à une théorie des organisations qui s'inspirerait d'une perspective politique, comme celle de Crozier et Friedberg (1977) par exemple, les concepts de définitions de situation, individuelles et communes, développés dans la théorie des organisations de Silverman (1970). C'est d'ailleurs à partir de cette absence de prise en compte de l'univers des représentations dans la théorie des organisations de Crozier et Friedberg que certains auteurs critiquent la conception de l'acteur développée par celle-ci.

### **Conception de l'acteur**

Sainsaulieu (1981) considère la conception de l'acteur dans l'organisation comme le point le plus faible du raisonnement stratégique. Elle véhicule, selon lui, une conception individualiste de l'acteur qui laisse de côté «l'acteur collectif» dans son analyse. Pour employer les termes de

Sainsaulieu (1981), «Une sorte d'*homo strategicus* sous-tend l'analyse proposée» (p. 453). Comme deuxième critique, ce dernier constate qu'on ne sait jamais ce qui motive ou mobilise l'acteur, «[...] ce qui propulse cet acteur» (p. 454). Pour lui, cette faiblesse du concept d'acteur développé par la théorie réside dans la difficulté suivante,

[...] celle de prendre en compte les représentations mentales, cultures, normes, valeurs et idéologies, dont par ailleurs toute la sociologie parle dès qu'il s'agit d'aborder la question de la force collective (p. 455).

Dans le même sens que ces derniers propos, Maurice (1994) note aussi que l'analyse stratégique privilégie «[...] l'action organisée par rapport à la construction de l'acteur» (p. 174): Il constate aussi que

Les acteurs, produits par eux et pour eux, voire même dans l'immédiateté de l'action, apparaissent dans ce cas comme support des stratégies qui les constituent, sans que l'on prenne en compte sociologiquement leur identité ni l'ensemble des processus qui fondent celle-ci (p. 173).

#### Conception du développement identitaire de l'individu

L'argumentation touchant le développement identitaire de l'individu proposée par Crozier et Friedberg (1977, pp. 211-212) porte aussi à confusion. On peut admettre avec eux que la communication totale entre individus placés dans une relation d'échange est impossible. En lien avec le développement identitaire de l'individu, on peut reconnaître aussi, comme eux, que «toute relation à l'autre est stratégique et comporte une composante de pouvoir».

Cette affirmation, toutefois, aurait avantage à être reformulée

comme ceci: «toute relation à l'autre est stratégique et comporte, outre la composante de pouvoir, une composante identitaire qui prend sa légitimité dans la reconnaissance de l'existence d'un lien social qui unit l'individu à l'autre». Comme le pouvoir, la composante identitaire s'imposerait donc, en ce sens, comme médium d'échange des stratégies des acteurs.

Cela étant dit, les propos précédents ne sous-entendent pas un raisonnement de type culturaliste et déterministe du comportement humain fortement dénoncé, avec raison, par le raisonnement stratégique (Crozier et Friedberg; Friedberg, 1993). Friedberg (1994) explique que l'analyse stratégique

[...] s'interdit toute catégorisation de la rationalité et toute vision *a priori* de ses limitations qui ne peuvent apparaître qu'*expost* par la reconstruction des rationalités sous-jacentes aux comportements observés dans le champ (p. 137).

Friedberg ajoute un peu plus loin dans la même page que cette façon de faire évite «[...] une « psychologisation » ou une « culturalisation » trop rapides et incontrôlées des comportements des acteurs».

Puisque l'enquête tiendra compte de la façon dont les acteurs vont définir leur situation et la situation dans laquelle ils agissent, il est possible que certains aspects qui touchent à cette composante identitaire puissent ressortir suite à l'analyse des données.

#### 2.1.4 Résumé de la section

Le fondement théorique de cette recherche s'appuie sur la théorie de l'analyse stratégique des organisations. Cette théorie met l'accent sur les rapports de l'acteur et du système et sur les modes d'action collective qui en découlent. Ces derniers sont considérés comme des solutions contingentes, c'est-à-dire largement indéterminées et arbitraires, qui visent à résoudre le problème fondamental de l'action collective: la coopération entre individus aux orientations contradictoires mais poursuivant certains objectifs communs (Crozier et Friedberg, 1977).

Les relations de pouvoir entre individus sont, dans cette perspective, l'objet principal de l'analyse stratégique. Comme objet d'étude, elles conduisent le chercheur à s'intéresser à la fois au vécu des acteurs mais aussi au construit organisationnel réel dans lequel ce vécu s'actualise.

Une des contributions majeures que plusieurs auteurs reconnaissent à la théorie de l'analyse stratégique est d'avoir contribué positivement à la remise en question des théories de l'organisation issues du courant fonctionnaliste. L'aspect libérateur de l'analyse stratégique, sa conception renouvelée du pouvoir et le caractère réaliste et modeste de ses études sont au nombre des mérites attribués à l'analyse stratégique.



Paradoxalement, certains concepts fondamentaux du raisonnement stratégique, comme le pouvoir et l'acteur, se retrouvent au centre des débats entourant les limites du modèle. L'ajout d'une composante identitaire pourrait toutefois contribuer à réduire ces limites. Puisque l'enquête tiendra compte de la façon dont les acteurs vont définir leur situation et la situation dans laquelle ils agissent, il est possible que certains aspects qui touchent à cette composante identitaire puissent ressortir suite à l'analyse des données.

## 2.2 Question de recherche

Cette deuxième section du chapitre est consacrée à la question de recherche. Elle tente en premier lieu de formuler et de préciser la question de recherche. Elle évalue ensuite l'intérêt et la pertinence de cette question pour l'avancement des connaissances.

### 2.2.1 Formulation de la question

Suite au raisonnement exposé au chapitre précédent, il a été posé que la mise en place d'un conseil d'orientation conduisait à s'interroger sur les manières d'agir et d'interagir des membres qui le composent. Des textes de loi et des rapports gouvernementaux, on peut supposer que cette instance de participation devait faciliter la collaboration entre les acteurs concernés et ce, dans l'optique d'une action concertée, harmonieuse et solidaire.

Dans le cadre de la dernière année d'existence des conseils d'orientation qui avaient été institués par la L.I.P. (1988), cette recherche veut répondre aux deux questions complémentaires suivantes:

1- Quelle est la nature et quelles sont les caractéristiques du mode de coopération observé respectivement au sein de quatre conseils d'orientation d'écoles primaires de la région de Montréal?

2- Quels sont les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun se construit?

Concernant la «nature» des modes de coopération, il s'agit de déterminer, à la manière d'Easton et Storey (1994), la forme d'intégration des comportements des individus qui prévaut à l'intérieur de chacun des quatre conseils d'orientation observés. À partir des caractéristiques qui constituent le mode de coopération, la nature de celui-ci pourra ainsi être identifiée par l'un des termes suivants: équilibré, modéré, limité ou excessif.

En ce qui a trait aux caractéristiques des modes de coopération, on cherchera à identifier les éléments propres à chaque mode de coopération étudié. On s'intéresse, en ce sens, aux normes de fonctionnement que se sont données les acteurs pour régler leur coopération.

Par la deuxième question, on cherche à comprendre comment et pourquoi chacun des modes de coopération se construit ainsi.

L'enquête menée par Schoeb (1995) indiquait que les projets éducatifs issus des conseils d'orientation se ressemblaient énormément. À la lumière de ces résultats, celle-ci concluait que l'influence du ministère de l'Éducation était déterminante dans le choix des priorités qui était fait par les différents conseils.

La conception politique de l'organisation (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993) qui sous-tend la présente recherche pose le problème d'une autre manière et questionne en fait l'idée selon laquelle le conseil d'orientation ne serait qu'un simple mécanisme local reproducteur d'une tendance centrale. Elle laisse plutôt entendre que le plan comparatif de cette étude devrait déboucher sur l'observation, à la fois de ressemblances mais, aussi, de différences entre les modes de coopération observés.

Toujours selon les prémisses de cette conception, l'existence de facteurs locaux ou endogènes permettrait d'expliquer la singularité de chacun des modes. Cette singularité résulterait, finalement, de la stratégie gagnante d'un acteur (individu ou groupe) en meilleure posture pour faire valoir ses choix aux autres.

D'après la littérature consultée<sup>1</sup>, on peut supposer que le

---

<sup>1</sup>Voir références en Introduction (pp.3-4).

développement du mode de coopération au sein du conseil d'orientation est principalement tributaire du comportement stratégique du directeur d'école.

En s'appuyant sur ce qui vient d'être dit deux propositions ont été formulées de la façon suivante:

1- Les règles formelles et l'idéal de collaboration qui sous-tend le discours central ont un impact relatif sur la façon dont les modes de coopération se construisent; de telle sorte qu'on peut s'attendre à des modalités différentes d'un conseil d'orientation à l'autre.

2- Le mode de coopération qui se développe au sein du conseil d'orientation dépend principalement de la façon dont le directeur intervient.

L'analyse comparative du matériel extrait des études de cas devrait permettre, espère-t-on, de confronter ces propositions à la réalité telle qu'observée par le chercheur.

### **2.2.2 Intérêt et pertinence de la question de recherche**

L'intérêt et la pertinence de la question de recherche s'expliquent de trois façons. D'abord, et cela a été dit dans

l'introduction du document, parce que le nombre d'études portant spécifiquement sur le questionnement de la présente recherche s'avère, à notre connaissance, assez limité. Il a fallu en effet puiser dans le domaine plus large des études portant sur les relations école-familles pour en arriver à mieux comprendre les pratiques scolaires en matière de participation des divers partenaires au gouvernement de l'école. Ce nombre paraît encore plus limité au Québec.

Le bien-fondé de cette étude s'explique, en deuxième lieu, par l'ampleur du phénomène. La cueillette de données réalisée au printemps 1993 dans le cadre de la recherche menée par Schoeb (1995) confirme en effet que presque toutes les écoles francophones du réseau des commissions scolaires catholiques du Québec avaient un conseil d'orientation (92,5%) à cette époque.

En troisième lieu, l'intérêt et la pertinence de cette recherche s'avèrent d'autant plus importants au Québec puisque la L.I.P. (1997) a augmenté d'une façon substantielle les pouvoirs du conseil d'orientation au profit de l'actuel «conseil d'établissement».

Il semble donc approprié de retracer le vécu d'acteurs qui ont oeuvré au sein de ces conseils d'orientation dans la mesure où l'actuel «conseil d'établissement» est perçu par le pouvoir central comme «l'instrument principal de concrétisation de la

nouvelle autonomie de l'école» (ministère de l'Éducation, 1997b). Une plus grande connaissance de ce vécu pourrait donc fournir des informations utiles à ceux et celles qui se sentent concernés par la mise en place et le fonctionnement des conseils d'établissement.

### 2.2.3 Résumé de la section

Dans le cadre de la dernière année d'existence des conseils d'orientation, cette recherche veut répondre aux deux questions complémentaires suivantes:

**1- Quelle est la nature et quelles sont les caractéristiques du mode de coopération observé respectivement au sein de quatre conseils d'orientation d'écoles primaires de la région de Montréal?**

**2- Quels sont les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun se construit?**

En prenant pour assise, la théorie de l'analyse stratégique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993), cette étude devrait déboucher sur l'observation, à la fois de ressemblances mais, aussi, de différences entre les modes de coopération observés. Par ailleurs, l'existence de facteurs locaux ou endogènes permettrait, toujours selon cette théorie,

d'expliquer la singularité de chacun des modes. D'après la littérature consultée, le développement du mode de coopération serait principalement tributaire du comportement stratégique du directeur d'école.

L'intérêt et la pertinence de la recherche s'expliquent par le nombre limité d'études qui se sont attardées à son questionnement, par l'ampleur du phénomène que constitue la mise en place des conseils d'orientation et, enfin, par le caractère légitime de son questionnement dans le contexte de la mise en place des conseils d'établissement. Le prochain chapitre aborde les aspects méthodologiques de cette étude.



Chapitre III

Méthodologie de la recherche

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche. Il se divise en six parties.

En lien avec l'objet de recherche, la première partie du chapitre montre la pertinence d'opter pour une approche qualitative et comparative.

La deuxième partie traite des deux modes de raisonnement complémentaires de la méthode d'investigation proposée par l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993).

La troisième partie fait connaître les terrains de l'enquête ainsi que les variables qui ont orienté leur sélection.

La quatrième partie décrit les modalités de cueillette, de traitement et d'analyse des données.

La cinquième partie détaille les précautions méthodologiques et éthiques qui ont été prises en vue d'assurer la crédibilité de la recherche.

Enfin, la dernière partie expose la structure commune qui a été retenue pour la présentation des quatre monographies.

### 3.1 Démarche qualitative et comparative

Partant du principe de contingence du phénomène organisationnel qu'elle cherche à étudier, l'analyse stratégique adopte une démarche hypothético-inductive par laquelle elle développe et cerne son objet d'étude (Crozier et Friedberg, 1977). C'est une démarche de recherche exploratoire par étapes (observation, comparaison et interprétation) qui s'intéresse principalement à l'expérience des acteurs et à leurs modes d'interaction à l'intérieur du système d'action qu'elle cherche à analyser.

Selon Friedberg (1994), l'analyse stratégique met l'accent sur

**«[...] la découverte du terrain et de sa structuration toujours particulière et contingente, au développement de modèles descriptifs et interprétatifs qui collent à ce terrain, à ses particularités et contingences [...] (p. 141).**

Les principaux matériaux de la démarche hypothético-inductive, pour employer les termes utilisés par Van der Maren (1995), sont des «données ou productions invoquées» (participation observante et analyse documentaire notamment) et, principalement, des «données suscitées» (entrevue semi-structurée, par exemple). Selon lui, toute recherche gagne en puissance lorsqu'elle recoupe une source de données par d'autres (au moins deux). Ce processus de recoupement qui augmente la précision des données est aussi appelé, toujours selon ce dernier, «triangulation».

Par ailleurs, la méthode proposée par l'analyse stratégique repose de plus en plus nettement, selon Friedberg (1993),

**[...] sur des méthodes cliniques et qualitatives dans lesquelles l'entretien semi-structuré détient une place privilégiée et qui orientent la recherche tout naturellement vers la confection d'études monographiques (p. 300).**

Cette méthode accorde aussi, selon Friedberg (1993, pp. 303 et ss.), une place de choix à la comparaison. Elle se fait d'abord à partir de l'analyse du matériel recueilli dans le cadre de l'étude d'un cas. Dans un souci de recoupement et de comparaison des témoignages recueillis auprès des acteurs concernés, le chercheur se préoccupera d'en multiplier le nombre en fonction de la connaissance qu'il a déjà acquise du système. Produit d'un échantillonnage «raisonné», cette multiplicité des témoignages n'enferme pas le chercheur dans aucun des témoignages recueillis. Il permet aussi au chercheur de prendre un certain recul face aux témoignages «subjectifs» en même temps que de contrôler ses propres biais et ceux que la structuration formelle du champ pourrait induire.

Toujours selon Friedberg (1993), l'idée de comparaison se retrouve ensuite dans le désir d'enrichir les résultats provenant d'un seul cadre monographique. C'est donc de la comparaison de plusieurs études cliniques et monographiques que le chercheur pourra alors bâtir un cadre interprétatif qui dépasse la seule contingence d'une étude d'un cas. Pour les mêmes raisons, l'analyste peut procéder à la comparaison des résultats de sa recherche avec ceux de plusieurs études ayant porté sur des questionnements similaires.

### 3.2 Modes de raisonnement de l'analyse stratégique

L'**acteur et le système** (Crozier et Friedberg, 1977) propose deux modes de raisonnement complémentaires de l'analyse des organisations: le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique.

#### 3.2.1 Raisonnement stratégique

L'analyse stratégique, cela a été dit précédemment, accorde une importance capitale au vécu des participants. Elle met l'accent sur la compréhension, par opposition à l'évaluation ou la critique, des phénomènes observés. Le postulat heuristique de base de cette démarche conduit le chercheur à considérer *«[...] que tous les phénomènes qu'il observe ont un sens et correspondent à une rationalité à partir du moment où ils existent»<sup>1</sup>* (Crozier et Friedberg, 1977, p. 456).

S'il se doit de garder une position de recul, l'analyste stratégique doit rechercher le sens profond des pratiques observées à partir de l'intériorité des acteurs, de telle sorte qu'il puisse se renseigner sur la façon dont ces derniers perçoivent et évaluent leur situation respective. C'est le «raisonnement stratégique» qui inspire cette démarche.

Si le raisonnement de type stratégique permet de confronter *«[...] les stratégies dégagées à toutes les contraintes «objectives»<sup>2</sup>, on s'aperçoit que ces dernières n'expliquent que partiellement les premières»* (p. 475). D'où l'importance du «raisonnement systémique».

---

<sup>1</sup>(en italique dans le texte)

<sup>2</sup>(Idem)

### 3.2.2 Raisonement systémique

Friedberg (1993) souligne que «[...] la réflexion sur l'acteur ne peut se développer en dehors d'une autre réflexion qui, elle, porte sur le système d'acteurs empiriques auquel participe l'acteur en question» (p. 220). C'est le raisonnement de type «systémique» qui gouverne cette réflexion. Il pose les réflecteurs sur le «système d'action concret» du champ observé.

C'est par l'entremise du raisonnement systémique que l'analyste cherche à «explicitier» la «médiation implicite» qui existe entre deux ensembles d'éléments, propres à l'analyse stratégique, décrits de la façon suivante par Crozier et Friedberg (1977, p. 476) :

- un ensemble de contraintes propres au champ étudié (contraintes techniques et économiques, dispositions réglementaires, etc.) définissant les zones d'incertitudes critiques;
  
- un ensemble de stratégies reconstruites à partir des réponses recueillies lors de l'enquête et qui reflètent la perception stratégique qu'ont les différents acteurs de leurs possibilités respectives face à cet ensemble de contraintes.

### 3.3 Terrains de l'enquête

Quatre écoles primaires publiques du territoire de l'île de Montréal ont été retenues aux fins de l'enquête<sup>1</sup>. L'«école primaire publique en milieu urbain» est donc une caractéristique commune aux quatre unités faisant l'objet de l'étude.

En termes scientifiques, la sélection des écoles s'est faite à partir d'un «échantillonnage non basé sur la probabilité» (Selltiz et al., 1977). Le choix s'est fait principalement en fonction de leur accès et des contacts que nous avons.

Trois variables caractérisent ces écoles. La première variable, de nature structurelle, est la commission scolaire à laquelle appartient l'école. La deuxième variable est de nature socio-économique. La référence étant les données statistiques entourant l'indice de défavorisation des écoles de l'île de Montréal diffusées par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1994). La troisième variable a trait à la vocation particulière ou non de l'école.

Le tableau 1 de la page suivante présente les quatre terrains d'observation retenus en fonction des trois variables précédentes.

---

<sup>1</sup> Certaines contraintes auxquelles le chercheur était soumis ou, encore, inhérentes à la démarche retenue expliquent le nombre restreint de terrains d'enquête. Évidemment, il aurait été préférable d'accroître le nombre de cas étudiés de façon à augmenter la possibilité de généraliser les résultats.

TABLEAU 1

## Présentation des terrains d'observation

VARIABLES	STRUCTURELLE	SOCIO-ÉCONOMIQUE	VOCATION
ÉCOLE A	C.S. (X)	FAVORISÉE	RÉGULIÈRE
ÉCOLE B	C.S. (X)	FAVORISÉE	PARTICULIÈRE
ÉCOLE C	C.S. (Y)	DÉFAVORISÉE	REGULIÈRE
ÉCOLE D	C.S. (Y)	DÉFAVORISÉE	RÉGULIÈRE

Les quatre écoles sélectionnées appartiennent à deux commissions scolaires distinctes du territoire de l'Ile de Montréal. En lien avec la variable socio-économique, les quatre écoles proviennent d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé.

Quant à la variable vocation, les écoles sont dites à vocation régulière lorsque leur modèle pédagogique n'est pas reconnu légalement par la commission scolaire comme étant particulier. À l'inverse, la vocation particulière exprime un modèle pédagogique particulier qui est reconnu comme tel par la commission scolaire. Les écoles internationales, alternatives et vocationnelles entrent dans cette catégorie.

La variété des terrains pourrait permettre, après analyse, de confronter certaines affirmations à la base de la conception théorique de cette étude (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993) et qui concernent les facteurs de régulation des modes de coopération.



### 3.4 Les modalités de cueillette, de traitement et d'analyse des données

Cette partie du chapitre relate les différentes modalités de cueillette, de traitement et d'analyse des données. Elle est subdivisée en trois sections. La première fait état de la chronologie des événements qui se sont succédé au cours de la démarche. La deuxième s'attarde aux différentes modalités qui se sont appliquées aux trois méthodes de constitution des données. La troisième section s'intéresse à l'analyse et à l'interprétation des données.

#### 3.4.1 Chronologie des événements

##### **Premier contact avec les terrains de l'enquête**

Les premières démarches qui ont permis l'identification des terrains de l'enquête ont été entreprises au printemps 1997. C'est par l'entremise d'agents du milieu de l'éducation que les premiers contacts se sont faits. Ces agents de l'éducation ont été retenus parce qu'ils ont été jugés en mesure de faciliter l'entrée du chercheur dans certaines écoles. En ce sens, deux d'entre eux ont contacté au printemps 1997 des directeurs et directrices d'école afin de solliciter, au nom du chercheur, leur participation à l'étude. Trois directions se sont alors montrées ouvertes au projet.

Le premier contact du chercheur avec les terrains de l'enquête s'est fait en septembre 1997. Les trois directions d'école, déjà sollicitées une première fois, ont été contactées par téléphone afin de s'assurer qu'elles étaient toujours disposées à collaborer à la recherche. Afin de compléter l'échantillon, une autre direction d'école a été sollicitée de la même manière.

Ce premier contact avec les directions a permis de planifier une rencontre ultérieure qui visait à préciser les objectifs et la démarche de recherche, de même que les attentes de part et d'autre. Ces rencontres se sont tenues au début du mois d'octobre 1997. À peu de chose près, le protocole développé aux fins de cette rencontre a été respecté<sup>1</sup>.

### **Présentation du projet de recherche aux membres du conseil**

Après avoir reçu l'accord des directions d'école, il fallait ensuite présenter le projet de recherche aux membres du conseil afin d'obtenir leur collaboration. Une seule direction d'école a préféré présenter elle-même le projet aux membres du conseil de son école. À cet effet, une lettre présentant les grandes lignes du projet lui avait été remise<sup>2</sup>. Sur invitation des trois autres directions, le chercheur a présenté son projet de recherche aux membres des trois autres conseils, en s'inspirant de cette même lettre. Les présentations ont eu lieu au cours des mois d'octobre et novembre 1997, lors d'une assemblée des conseils.

### **Exercice préparatoire**

Afin d'expérimenter les instruments de recueil de données, un exercice préparatoire a eu lieu au printemps 1997. Le chercheur, grâce à la collaboration des membres d'un conseil d'orientation de sa connaissance, a fait une observation d'une assemblée de ce conseil. Quatre participants de ce même conseil ont aussi été interviewés, à partir du schéma d'entrevue qui devait être utilisé lors de l'enquête subséquente. Le questionnaire a d'ailleurs été modifié quelque peu à la suite de certains

---

<sup>1</sup>Le protocole se trouve en Appendice 1.

<sup>2</sup>Une copie de cette lettre est reproduite en Appendice 2

commentaires faits par les quatre participants. Il a aussi été évalué par le du directeur de recherche.

### **Période de recueil des données**

Pour la qualité des données recueillies par entrevue, il a été déterminé que les membres de chaque conseil auraient à se réunir au moins deux fois avant d'obtenir leur témoignage. En tenant compte de cette exigence, la période de collecte a débuté au mois d'octobre 1997 et s'est prolongée jusqu'au mois de février 1998.

### **3.4.2 Techniques de constitution des données**

En accord avec le principe de triangulation, trois techniques complémentaires de constitution des données ont été utilisées. Il s'agit de l'analyse documentaire, de la participation observante et de l'entrevue semi-structurée. Les pages qui suivent précisent, pour chacune de ces méthodes, les modalités suivantes: l'objet de la méthode en question et, le cas échéant, sa pertinence, la procédure de recueil des données et la procédure de traitement préliminaire des données. Pour les sections portant sur la participation observante et l'entrevue semi-structurée, une autre modalité s'ajoute aux précédentes: la réduction des données.

#### **3.4.2.1 Analyse documentaire**

##### **Objet de l'analyse documentaire**

L'analyse documentaire consiste en l'analyse de documents touchant, directement ou indirectement, au fonctionnement du conseil d'orientation observé. Ont été l'objet de cette analyse, certaines données officielles (loi 107, règlement de la commission scolaire, documents dédiés à faire connaître le

projet éducatif et les services de l'école) de même que certains écrits non publiés (compte rendu des assemblées et rapports internes).

#### Procédure de recueil des données d'archives

Mis à part le texte même de la loi 107, les documents évoqués précédemment ont été obtenus des directions d'école concernées qui ont eu l'amabilité de les procurer au chercheur.

#### Traitement préliminaire des données d'archives

Il avait été prévu au départ de développer un protocole de traitement préliminaire des données d'archives qui aurait été commun aux quatre cas de l'étude. Cela répondait à un désir de décrire d'une façon la plus exhaustive possible les particularités structurelles du champ observé. Après réflexion, il s'est avéré qu'une description très détaillée de certains éléments de l'environnement du conseil pourrait conduire à l'identification des écoles qui font l'objet de cette enquête. Par ailleurs, le caractère disparate des documents recueillis sur les lieux même de l'enquête et le fait que ceux-ci n'étaient pas toujours disponibles, rendaient laborieuse la possibilité de les traiter à partir d'une même grille.

Par ailleurs, en regard de l'importance relative de l'analyse documentaire par rapport aux deux autres techniques de cueillette, il a été choisi de l'abréger. Les prochaines lignes présentent les documents qui ont fait l'objet d'une analyse et la procédure utilisée pour les traiter.

La Loi sur l'instruction publique (1988) a été l'objet d'une attention particulière puisque c'est lui qui établit la composition, la formation, le fonctionnement et les fonctions et pouvoirs du conseil d'orientation. Étant donné qu'il s'agit d'un

cadre formel commun aux quatre cas observés, il a été décidé d'en présenter les principaux éléments à l'intérieur de l'introduction du prochain chapitre qui traite de la présentation des données.

L'analyse des règlements provenant des deux commissions scolaires intéressées a apporté peu d'éléments nouveaux par rapport aux dispositions de la loi 107. Les éléments retenus ont été insérés à même le texte de présentation des données. Il en a été de même lorsque l'école avait une politique interne en matière de gestion des comités.

Certaines données descriptives de l'école ont été recueillies à partir de documents produits par les écoles concernées qui décrivaient, notamment, leur projet éducatif. Les éléments retenus ont été introduits dans la présentation des données se rapportant à la description de l'école.

Les procès-verbaux des assemblées pour l'année scolaire où s'est tenue l'enquête ont aussi fait l'objet de l'analyse documentaire. Les résultats se sont avérés peu probants. Dans certains cas, d'abord, les procès-verbaux n'étaient tout simplement pas produits ou, à tout le moins, pas disponibles au moment opportun. Ensuite, la forme du compte rendu était variable, non seulement d'un conseil d'orientation à l'autre mais, aussi, à l'intérieur même de certains conseils puisque les secrétaires des réunions changeaient d'une fois à l'autre.

Malgré tout, l'analyse de ces documents a servi les intérêts de la recherche de deux façons. Premièrement, la lecture de ces documents, lorsqu'ils étaient disponibles, n'a pas permis de relever de véritables contradictions entre leur contenu et certaines données recueillies par la participation observante et l'entrevue semi-structurée. Deuxièmement, les éléments qui ont été retenus ont servi à valider certaines données provenant des

deux autres types de cueillette. Leur provenance est signalée lorsqu'ils apparaissent dans le texte de la présentation des résultats.

### 3.4.2.2 Participation observante

#### Pertinence et objet de la participation observante

Par «participation observante», Van der Maren (1995) entend une observation où l'observateur n'est pas impliqué directement dans l'action. Celui-ci se retrouve en quelque sorte en retrait de la situation qu'il cherche à observer. Parce qu'elle se fait à distance, cette participation observante permettrait au chercheur de mieux contrôler ses biais et de limiter les effets de sa présence sur l'observation. On espère, en faisant cela, favoriser l'augmentation de l'objectivité et de la vraisemblance des données recueillies de la sorte. En contre-partie, la présence du chercheur sur le terrain, souligne Van der Maren (1995), «[...] pose la question de savoir si ce qu'on lui donne à observer, à ce titre, est bien ce qui se passerait en dehors de sa présence» (p. 294). Toujours selon ce dernier, l'implication du chercheur sur le terrain soulève aussi le problème de la possibilité matérielle d'enregistrement des observations.

Les données faisant l'objet de l'observation ont servi à identifier le fonctionnement «observable» au moment de certaines assemblées des conseils d'orientation. Le déroulement et la durée de la rencontre, les objets de discussion, les faits et gestes des membres, la prise de décision et le climat affectif qui entourent les interactions entre acteurs sont parmi les principaux éléments qui ont été relevés au cours de ces observations. Certains de ces éléments ont, par moments, servi d'amorce à des discussions qui ont eu lieu entre le chercheur et

les répondants au moment de la tenue des entrevues semi-structurées. Cette observation a permis finalement de rapporter ce qui se dit et se fait au cours de la réunion.

#### Procédure de recueil des données d'observation

En tenant compte des mises en garde mentionnées plus haut, la procédure de recueil des données de la participation observante s'est effectuée de la manière suivante. Les membres des quatre conseils de l'étude ont été préalablement informés que le chercheur ne devait participer d'aucune façon aux discussions qui devaient avoir lieu pendant les assemblées et que cette condition lui demandait de se retirer quelque peu du groupe.

Le chercheur a toujours pris soin d'arriver sur les lieux d'observation plusieurs minutes avant le début des assemblées afin, d'une part, de se préparer adéquatement et, d'autre part, de minimiser, espérait-il, les effets négatifs que pourrait avoir sa présence sur le caractère vraisemblable des données recueillies.

Pendant ces rencontres, l'observateur s'est abstenu de tout contact direct avec les participants et s'est limité à des formules de politesse d'usage. Comme convenu, il s'est installé en retrait des membres, à l'intérieur du local de l'école où se déroulait la réunion mais dans une position qui lui permettait de maximiser sa cueillette. Toujours en vue de diminuer les effets possibles de l'observation sur le comportement des participants, l'enregistrement électronique du matériel a été laissé de côté au profit de l'inscription manuelle des données.

Pour chacun des quatre conseils, deux observations officielles des assemblées ont été réalisées avec un intervalle minimal de deux mois entre chacune d'elles. Cet espace de temps qui sépare les deux observations avait pour but d'observer l'évolution

possible du mode de coopération et de rendre compte, si nécessaire, d'un changement dans sa dynamique.

Dans deux des cas étudiés, le chercheur a préalablement assisté à la rencontre au cours de laquelle il avait présenté aux membres son projet de recherche. Il avait alors été invité par les membres présents à demeurer en place pour le reste de la rencontre. L'inscription manuelle des données issues de ces observations non officielles s'est toutefois déroulée après coup, soit au lendemain du jour où se sont tenues ces deux rencontres.

#### Traitement préliminaire des données d'observation

L'inscription manuelle des données faite au cours des observations constitue le traitement préliminaire des données. Sans chercher à reproduire intégralement le déroulement des assemblées et les conversations des membres qui en découlent, l'observateur s'est préoccupé de transposer par écrit, de façon la plus complète possible, l'action qui se déroulait devant ses yeux.

À chaque début de rencontre, celui-ci établissait un plan sommaire lui permettant de visualiser la position occupée par chacun des membres autour de la table. Cela lui permettait d'octroyer un code provisoire aux membres qu'ils n'arrivaient pas encore à identifier en début de rencontre. Suite à une entente préalable, l'observateur recevait une copie des documents qui étaient distribués aux membres en début de rencontre (ordre du jour, compte rendu de la réunion précédente, etc). Bien entendu, cela lui a facilité grandement le suivi du déroulement des réunions.

L'inscription manuelle s'est faite en fonction du déroulement chronologique de la rencontre. Pour chaque point discuté,



l'observateur s'est appliqué à retranscrire le plus fidèlement possible les paroles et les gestes des participants, de façon à donner une image assez juste du déroulement de la rencontre. Autant que faire se peut, il a cherché à reproduire l'essentiel de leurs propos à partir des mots mêmes que ceux-ci utilisaient. Il s'est préoccupé aussi de noter la durée des discussions qui avaient lieu lors de la rencontre.

La retranscription des données d'observation s'est faite à partir d'une grille d'observation des réunions conçue à cet effet<sup>1</sup>. Elle se faisait habituellement dans la ou les journées qui suivaient le jour de l'observation, de façon à compléter, par rétrospection, l'inscription manuelle faite pendant celle-ci.

Cette grille de retranscription des données comprend d'abord le code d'identification de l'école, la date de l'observation, la date de rédaction de la retranscription, type d'observation (officielle, non officielle), le code d'identification des acteurs en présence, la description et l'organisation physiques des lieux, les personnes présentes et absentes lors de la réunion et le déroulement chronologique de la rencontre.

Vient ensuite la transcription du déroulement de la rencontre, point par point. Combiné avec tout ce dont l'observateur avait gardé souvenance, ce dernier point a permis de faire une ébauche préliminaire de certains éléments du fonctionnement du conseil et, finalement, du mode de coopération observé. On cherche donc par cette réflexion à savoir qui fait quoi, qui participe aux discussions, quel est le processus de décision, de même que le climat perçu lors de la rencontre. L'observateur complète la retranscription en inscrivant, si nécessaire, des annotations particulières ou des commentaires personnels qui pourraient

---

<sup>1</sup>Cette grille est reproduite en Appendice 3.

orienter la suite des travaux.

#### Réduction des données

La réduction des données d'observation a consisté en une analyse de contenu qui a servi à diminuer le matériel qui avait été retranscrit à l'étape précédente à partir du protocole commun. Deux préoccupations ont guidé le resserrement des récits d'observation. En vue de maintenir un certain contrôle de la qualité des données récoltées par participation observante, ce resserrement, d'une part, s'est fait, comme le suggère Van der Maren (1995), avec le souci de respecter le matériel initial. D'autre part, cette démarche s'est effectuée en tenant compte du cadre conceptuel de la présente recherche. En faisant cela, on souhaite que cet exercice de sélection des éléments essentiels se concrétise d'une telle manière que le compte rendu d'observation ainsi réduit demeure une approximation valable du fonctionnement du conseil observé.

La crédibilité des ces observations étant, bien entendu, toujours fonction des recoupements qui seront faits avec les autres types de données recueillies. C'est à partir de ce fonctionnement que pourront, partiellement, être décrites les façons de faire et d'interagir des membres ou, en d'autres mots, les caractéristiques du mode de coopération observé.

#### **3.4.2.3 Entrevue semi-structurée**

##### Pertinence et objet de l'entrevue semi-structurée

C'est principalement au moyen de l'entrevue semi-structurée que sera cerné le vécu des acteurs au sein du conseil d'orientation. Selon Van der Maren (1995), l'entrevue semi-structurée vise

[...] à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (p. 314).

L'analyse stratégique privilégie aussi l'entrevue avec les acteurs du champ considéré pour recueillir les données de l'enquête. À ce sujet, Crozier et Friedberg (1977, p. 473) offrent des pistes de réflexion touchant le vécu des acteurs, à savoir:

- leurs activités telles qu'ils les perçoivent et telles qu'ils les conduisent, les contraintes qui s'imposent plus particulièrement à eux et les difficultés qui en découlent;
- leurs relations les uns avec les autres, l'importance qu'elles revêtent à leurs yeux, ce qu'ils en attendent, les conflits qui se produisent le plus fréquemment et les solutions qui généralement y sont apportées;
- l'évaluation qu'ils font de leurs activités, de leurs situations, de leurs relations, les sujets de satisfaction et/ou d'insatisfaction qu'ils éprouvent à cet égard, sur leurs espoirs et leurs déceptions;
- enfin, la façon dont, à partir de là, ils voient leurs possibilités d'action et celles des autres et, en conséquence, la façon dont ils entendent agir et interagir.

Toujours selon ces derniers, l'entretien permet au chercheur de réunir une

[...] série de données qui le renseignent très concrètement sur la façon dont les individus ou groupes parties-prenantes au champ considéré perçoivent et vivent leurs situations respectives [...] (p. 472).

Ce «détour vers l'intériorité des acteurs», pour employer les termes de Crozier et Friedberg (1977), commande que d'importantes précautions soient prises afin que le climat et le déroulement de l'entrevue soient favorables à l'introspection. Friedberg (1993) souligne que

[...] la première exigence, dans cette perspective, est l'établissement d'un rapport d'empathie avec les acteurs du champ en question, rapport qui, seul, permet de «rentrer» dans les logiques particulières de ceux-ci et de la comprendre de l'intérieur (p. 295).

#### - Schéma de l'entrevue

Un protocole commun de recueil et de traitement préliminaire des données a été conçu en vue de recueillir le témoignage des acteurs lors de l'entrevue<sup>1</sup>. À cette fin, l'entrevue retenue est de type semi-structuré, en ce sens qu'elle oriente la discussion sur des points précis, tout en laissant une part aux débordements possibles. Les propos qui suivent apportent certaines précisions sur le questionnaire dont le contenu comporte deux volets: l'introduction et les questions de l'entrevue.

L'introduction vise à rappeler aux répondants certains éléments de la recherche qui ont déjà été abordés lors de la présentation du projet de recherche. Tout en soulignant leur contribution indispensable au déroulement de la recherche, le chercheur leur rappelle aussi leur droit de participer ou non à cette entrevue

---

<sup>1</sup>Le protocole d'entrevue se trouve en Appendice 4.

et leur demande s'ils acceptent l'enregistrement au magnétophone.

Ce sont les pistes de réflexion de Crozier et Friedberg (1977) qui ont, d'abord, orienté la couleur et le style des questions de l'entrevue. Essentiellement, le questionnaire a été construit de telle sorte qu'il puisse fournir de l'information, d'une part, sur l'univers stratégique du répondant et, d'autre part, sur la façon dont celui-ci perçoit le fonctionnement réel du conseil.

Les dispositions de la loi 107 qui se rapportent au fonctionnement du conseil d'orientation ont aussi guidé la construction du questionnaire. Ce cadre formel qui gouverne le conseil d'orientation ne doit pas, toutefois, être confondu avec le fonctionnement réel de celui-ci. Des questions ont été formulées de façon à évaluer comment les acteurs du conseil le définissent et l'utilisent. Six séries de questions portant sur des thèmes précis ont finalement été développées en fonction des considérations précédentes, à savoir:

- 1- les règles de formation et de fonctionnement du conseil d'orientation;
- 2- les fonctions et pouvoirs du conseil d'orientation;
- 3- la contribution du participant et celle des autres;
- 4- le type de relations vécues entre les membres;
- 5- l'avenir du conseil d'orientation;
- 6- l'histoire personnelle du participant.

La première série de questions porte sur les règles de formation et de fonctionnement du conseil. Elle vise à préciser certaines modalités de fonctionnement que se sont données les membres du conseil pour régler leur coopération. Il est question, notamment, de la nomination des membres et du président, de l'intervalle et de la durée des réunions, de mécanismes de

concertation et de prise de décision.

La deuxième série de questions porte sur les fonctions et pouvoir du conseil d'orientation. Elle cherche, d'abord, à identifier certaines ressources potentielles des acteurs en lien avec la connaissance ou non du cadre juridique régissant le fonctionnement du conseil. Ensuite, l'évaluation faite par les répondants de l'influence du conseil et de ses réalisations permettra de saisir leur perception de la situation dans laquelle ils agissent.

La troisième série de questions porte sur la contribution des participants. Elle doit renseigner, dans un premier temps, sur l'évaluation que fait le répondant de sa capacité et de celle des autres membres à influencer le fonctionnement du conseil. Elle doit conduire, dans un deuxième temps, à connaître sa perception de ce qu'il fait et de ce que les autres font en ce sens. En tant que «bilan anticipatoire» (Crozier et Friedberg, 1977), la comparaison des stratégies des acteurs devrait conduire ultérieurement à découvrir les règles du jeu inventées par les acteurs et à jeter les bases du système d'action concret observé.

La quatrième série de questions porte sur le type de relations entre membres du conseil d'orientation. Cette série de questions doit d'abord fournir des informations relatives à la représentation des répondants sur la façon dont les membres de leur conseil s'y prennent pour résoudre un problème. Elle doit faire connaître ensuite le type de relations qu'il entretiennent avec les autres membres du conseil et la satisfaction qu'ils en retirent. Finalement, elle permettra d'identifier certaines relations que le répondant pourrait entretenir avec des personnes extérieures au conseil mais qui pourraient être en lien avec son fonctionnement.

La cinquième série de questions porte sur l'avenir du conseil d'orientation. Elle doit renseigner principalement sur l'évaluation par les participants de la nécessité de maintenir le conseil d'orientation pour le bon fonctionnement de l'école, des facteurs pouvant contribuer au bon fonctionnement du conseil et de leur intérêt à y participer de nouveau.

La dernière série de questions porte sur l'histoire personnelle du participant. Elle vise à renseigner sur certaines ressources potentielles susceptibles d'être mises à contribution par les acteurs et qui pourraient, après analyse, donner un sens à certaines règles qui prévalent dans le jeu.

Avant de conclure l'entrevue, le répondant est invité à ajouter des commentaires qu'il n'aurait pas eu encore l'occasion d'exprimer.

#### Procédure de recueil des données d'entrevue

Ayant déjà obtenu l'accord des répondants à collaborer à la recherche lors d'une étape précédente, il s'agissait donc de fixer avec eux un moment pour l'entrevue qui soit à leur convenance. Toutes les entrevues, sauf deux, se sont déroulées dans un des locaux de l'école concernée. Le soutien logistique offert par les directions d'école à cette fin a été d'un grand secours.

Tous les participants de chacun des quatre conseils ont ainsi été interviewés, soit 41 personnes en tout<sup>1</sup>. En raison de 9 à 13 participants par conseil, ces 41 personnes se distribuent de la façon suivante: 24 parents d'élèves, 4 directions d'école, 8

---

<sup>1</sup> Dans le prochain chapitre, chacune des quatre monographies présente un tableau portant sur les caractéristiques des membres du conseil d'orientation qui fait l'objet de l'étude.

personnes représentant le personnel enseignant, 1 personne représentant le personnel professionnel non enseignant et 4 personnes représentant les membres du personnel de soutien.

Avec la permission des répondants, les entrevues furent enregistrées. Chaque entrevue avait une durée approximative de 50 à 60 minutes. Tout en essayant de respecter le rythme d'expression et de réflexion du répondant, le chercheur a tenté de respecter le schéma d'entrevue qui a été conçu à cet effet. Dans le but de créer un climat propice aux confidences, ce dernier a préféré ne prendre aucune note manuscrite pendant l'entrevue, avec les risques que cela comporte. Pour cette raison, le témoignage d'une répondante n'a pu être retranscrit intégralement puisque l'enregistrement électronique de l'entrevue en question ne s'est pas déroulé normalement.

#### Traitement préliminaire des données d'entrevue

Le traitement préliminaire des données tire avantage du découpage effectué au niveau du schéma de l'entrevue. Les enregistrements intégraux des entrevues ont été retranscrits et découpés en fonction des divisions «naturelles» du schéma d'entrevue, à savoir les thèmes, les questions et les sous-questions de l'entrevue.

#### Réduction des données d'entrevue

La réduction des données recueillies par entrevue s'est déroulée en quatre étapes. Elle a été inspirée principalement par la démarche que propose Van der Maren (1995) en ce qui a trait à l'étape du codage et du traitement des données d'une recherche exploratoire.

Elle s'en éloigne, toutefois, en certains points compte tenu des limites reliées aux conditions concrètes de cette recherche. On



pense, par exemple, à la phase qui permet de calculer «la fidélité inter- et intra-codeurs» du matériel recueilli.

La première étape a consisté en une relecture du fondement théorique exposé au deuxième chapitre. Cette façon de faire augmenterait par la suite, selon Van der Maren (1995), la qualité de toute analyse de matériel.

La deuxième étape a servi à la confection d'une grille de codage des entrevues qui a permis la sélection des passages représentatifs du témoignage de chacun des répondants<sup>1</sup>. Cette sélection s'est faite d'une manière similaire à l'une des méthodes proposées par Van der Maren (1995), à savoir «l'analyse par rubriques issues du cadre conceptuel».

En tenant compte de l'orientation théorique de la recherche, des questions auxquelles cette dernière cherche à répondre et de certaines intuitions du chercheur, 16 rubriques ont été constituées de façon à recueillir les informations fournies par le texte de l'entrevue. Mise à part la première rubrique qui touche à la situation sociale de chaque répondant, les 15 autres rubriques ont été réparties en deux grandes catégories issues du cadre conceptuel.

La troisième étape a consisté en l'analyse de contenu proprement dite et à la sélection des passages représentatifs. Comme le suggère Van der Maren (1995), tous les passages du texte qui contenaient des renseignements correspondant à une des 16 rubriques ont été considérés comme représentatifs et ont été, par conséquent, sélectionnés. Bien que des rubriques se soient avérées peu pertinentes à l'usage (elles demeuraient "vides" après la sélection), le choix a été fait de maintenir telle quelle la grille tout au long de l'analyse des entrevues.

---

Cette grille de codage est présentée en Appendice 5.

Les rubriques n'ayant pas été considérées comme étant mutuellement exclusives, certains passages ont été sélectionnés pour plus d'une rubrique. Dans un souci de compréhension, l'unité de sens sélectionné pouvait être composé d'une séquence d'interactions.

Chaque passage ainsi sélectionné recevait un code de telle sorte qu'il était facile de retourner au matériel d'origine. Les questions de l'entrevue ayant été préalablement numérotées en ordre croissant, le codage a simplement consisté à joindre au passage représentatif le numéro de la question correspondant à l'endroit où il a été sélectionné.

La quatrième et dernière étape a été l'occasion d'une deuxième réduction de données. Suite à l'analyse sommaire du matériel sélectionné au cours de la première réduction, il s'est avéré nécessaire d'apporter des modifications à la grille qui a servi à cet effet, avant de débiter cette deuxième réduction. L'objectif visé étant de rendre plus intelligible la comparaison des données qui allait être faite ultérieurement.

La démarche a résulté en un resserrement de la grille de telle façon qu'elle puisse coller encore plus au cadre interprétatif de la théorie utilisée<sup>1</sup>. Parce qu'elles étaient trop «peu parlantes» ou, autrement, parce qu'elles étaient trop souvent «vides», des rubriques qui étaient présentes sur la première grille ont été éliminées sur la deuxième grille. Toujours dans un souci de comparaison, certaines rubriques ont été, de par leur similitude, jumelées ensemble.

Cette grille de réduction des données comporte trois catégories. Deux de celles-ci étaient déjà présentes sur la grille

---

<sup>1</sup>Cette grille menant à la deuxième réduction des données est reproduite en Appendice 6.

précédente. La première catégorie, «définition donnée par l'acteur de sa situation», est composée de trois rubriques. Ces rubriques sont les intérêts et objectifs poursuivis par l'acteur, la représentation de ce qu'il doit faire ou devrait faire et la perception de ces capacités et contraintes d'action.

La deuxième catégorie, «définition donnée par l'acteur de la situation dans laquelle il agit», contient quatre rubriques qui se lisent comme suit: description donnée par l'acteur des règles ou normes de fonctionnement que les acteurs se sont données pour régler leur coopération, perception de l'importance du conseil, sentiments à l'égard des relations qu'il entretient avec les autres membres du conseil et, enfin, perception des capacités et contraintes d'action des autres acteurs.

La troisième catégorie, «représentation de ses comportements», ne contient aucune rubrique. Il s'agit en fait d'une rubrique de la grille précédente qui a été transformée, pour les bénéfiques de la comparaison, en catégorie.

### 3.4.3 Analyse et interprétation des données

Comme le suggèrent Huberman et Miles (1991), l'examen simultané de plusieurs milieux permet, en tenant compte de notre problématique de départ, «[...] **d'obtenir suffisamment de variabilité pour augmenter le pouvoir explicatif de l'étude dans son ensemble**» (p. 69).

La comparaison des résultats révélés par la production des quatre monographies a servi les intérêts de la recherche de trois façons. D'abord, elle a conduit à identifier les ressemblances et les différences entre les modes de coopération observés. Cette comparaison a été rendue possible grâce à la structure de présentation commune aux quatre monographies qui

sera décrite subséquemment. Ensuite, elle a permis de relever les mécanismes les plus susceptibles d'expliquer ces ressemblances et ces différences. Parallèlement, elle a aussi conduit à confronter certaines hypothèses qui avaient été mises de l'avant dès le départ.

Finalement, cette étape d'analyse et d'interprétation des résultats a été enrichie par la confrontation de certains des résultats obtenus avec d'autres résultats d'études qui ont été, pour la plupart, préalablement présentés à l'intérieur du premier chapitre de la recherche.

### 3.5 Précautions méthodologiques et éthiques

Des précautions méthodologiques ont été prises en vue d'assurer la crédibilité des données et des résultats de la recherche.

Au sujet des précautions méthodologiques, le chercheur a, en premier lieu, tenu un exercice préparatoire à l'enquête afin de se familiariser avec ses instruments de recueil de données.

En deuxième lieu, les précautions prises lors de la collecte du matériel ont sans doute augmenté la crédibilité des données recueillies. L'enregistrement électronique des entrevues en est un exemple.

Dans la perspective d'une analyse interprétative des données, le schéma de l'entrevue et les grilles de traitement et d'analyse des données ont été, en troisième lieu, développés à partir du cadre conceptuel de la recherche.

En quatrième lieu, la triangulation des sources (intrasite et intersite) et des méthodes (analyse documentaire, participation observante, entrevue-semi-structurée) est une technique qui a été utilisée pour augmenter la précision des données et des résultats obtenus.

En cinquième lieu, l'explicitation des différentes modalités méthodologiques contenues dans l'actuel chapitre visait à assurer une transparence à la démarche de recherche.

En dernier lieu, toutes les étapes de la démarche méthodologique ont été évaluées par le directeur de recherche.

Voici les précautions éthiques qui ont été mises en place de façon à assurer l'anonymat des répondants et la confidentialité

de leurs réponses.

Les répondants ont été informés que le mode de conservation, de traitement et de diffusion des données préserverait leur anonymat et la confidentialité de leurs réponses et ne permettrait pas l'identification des lieux de l'enquête par des personnes extérieures. En ce qui a trait à la conservation et au traitement, seuls le chercheur et le directeur de recherche ont un accès direct aux données. Sur demande, les membres du comité de soutenance de la thèse peuvent avoir accès à ces données afin d'en vérifier l'authenticité.

En ce qui concerne la diffusion des données, le texte fait en sorte qu'on ne puisse reconnaître les sites de l'enquête. À cet effet, les imprécisions dans la description des caractéristiques de chacune des écoles visent à faire en sorte qu'elles ne soient pas identifiables.

Toujours pour des raisons d'anonymat et de confidentialité, les appendices qui présentent les données d'observation et d'entrevue recueillies sur chaque site ont été placées dans un autre document à l'usage exclusif des membres du comité de soutenance de la thèse.

### 3.6 Structure de présentation commune aux quatre monographies

Le plan comparatif de la recherche doit déboucher sur certaines remarques valables pour l'ensemble des quatre cas étudiés. La production des quatre monographies devait donc nécessairement se faire à partir des mêmes éléments de comparaison. Les faits de l'enquête seront, en ce sens, exposés à partir d'une structure de présentation des données commune aux quatre monographies. Cette grille de présentation se divise en cinq parties<sup>1</sup>.

#### **Description de l'école**

La première partie se limite à identifier brièvement certaines caractéristiques descriptives de l'environnement du conseil d'orientation qui sont nécessaires à la compréhension du phénomène étudié. Pour employer une image théâtrale, cette première partie pourrait être comparée à la présentation du «théâtre» où se déroule la pièce et de son «décor». Elle est en fait consacrée à la description générale de l'école, à savoir la clientèle qu'elle dessert et les services qu'elle offre, son statut particulier ou non, son milieu défavorisé ou non, les principaux éléments de son projet éducatif et, s'il y a lieu, une brève description de sa politique interne en matière de gestion.

Afin de ne pas alourdir inutilement la lecture du texte, les principaux éléments du texte de la loi 107 sont insérés à même l'introduction du chapitre qui porte sur la présentation des résultats puisqu'ils sont communs aux quatre cas observés.

---

<sup>1</sup>Cette grille de présentation est reproduite en Appendice 7.

### **Présentation des participants**

La deuxième partie sert essentiellement à «camper les acteurs de la pièce». Elle se divise en trois sections. La première section fait connaître le nom «fictif» qui a été donné à chaque participant, de même que leur expérience au sein du conseil et de l'école. La deuxième section présente certains éléments du profil scolaire et professionnel des parents qui siègent à ce conseil.

La troisième section décrit l'univers stratégique des membres qui prévaut au sein du conseil observé. Elle s'intéresse à la place de ces acteurs au sein du conseil et à la façon dont ils perçoivent et évaluent leur situation, celles des autres ainsi que celle à l'intérieur de laquelle ils agissent.

Inspirée du raisonnement stratégique, cette étape consiste à se servir des témoignages des acteurs du conseil d'orientation comme des expressions de leurs propres stratégies et de la rationalité qui sous-tend celles-ci. Cette étape doit donc permettre l'identification, d'une part, de la perception stratégique de l'acteur oeuvrant au conseil d'orientation et, d'autre part, de la logique ou rationalité qui sous-tend cette stratégie.

### **Fonctionnement réel du conseil d'orientation**

La troisième partie présente «la prestation d'ensemble des acteurs». Il s'agit ici de décrire le fonctionnement organisationnel réel du conseil ou, en d'autres mots, le «système d'action concret» (Crozier et Friedberg, 1977). Ayant préalablement décrit l'univers stratégique des acteurs du conseil, il reste maintenant à l'expliquer à partir du contexte dans lequel il s'est développé.



C'est à partir du raisonnement systémique que l'on pourra véritablement donner un sens à la stratégie que poursuit l'acteur. Dans la perspective de l'analyse stratégique, les rapports entre acteurs ou groupes d'acteurs du conseil d'orientation s'inscrivent « [...] dans un champ inégalitaire, structuré par des relations de pouvoir et de dépendance » (Crozier et Friedberg, 1997, p. 24).

Dans cette perspective, la stratégie de l'acteur et la rationalité qui la sous-tend sont conditionnées par les règles du jeu générées par le système empirique d'acteurs dans lequel elles se situent. Pour Friedberg (1993), cette régulation introduite par les règles du jeu des acteurs devient en quelque sorte une preuve de l'existence d'un système et de ses effets.

Cette présentation est finalement le fruit de l'analyse, des comparaisons et des recoupements des données recueillies à l'intérieur du champ observé. En espérant présenter un tableau détaillé et réaliste du fonctionnement organisationnel, cette quatrième partie est subdivisée en dix catégories où chacune d'elles constitue une représentation d'un aspect du fonctionnement de l'ensemble.

### **Conclusion de la monographie**

La quatrième partie sert de conclusion à la monographie. S'inspirant des quatre premières parties, elle donne suite à la question principale à laquelle la présente étude souhaite répondre. Des stratégies des acteurs aux jeux, des jeux au système d'action concret, il devient possible de décrire la nature et les caractéristiques des modes de coopération qui se développent au sein des conseils d'orientation observés.

Rappelons, brièvement, que le mode de coopération constitue les façons habituelles d'agir et d'interagir des acteurs du conseil qui, en contexte d'interdépendance, ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs. En ce qui a trait à la nature des modes de coopération, on peut se rapporter aux propos suivants de Crozier et Friedberg (1977) :

Très schématiquement, cette intégration peut être réalisée de deux façons. Ou bien par la contrainte et son corollaire, la manipulation effective et/ou idéologique, bref, par la soumission imposée ou consentie des volontés «partielles» des participants à la volonté et aux objectifs de l'ensemble. Ou bien par le contrat, c'est-à-dire la négociation et le marchandage, qui peut se dérouler de façon explicite aussi bien qu'implicite (p.22).

La première section de la conclusion de la monographie identifie donc, avec un style lapidaire, les caractéristiques du mode de coopération observé au sein du conseil. Au moyen de concepts utilisés par Easton et Storey (1994), la nature du mode de coopération sera ensuite qualifiée de l'une des manières suivantes: «équilibrée, modérée, limitée ou excessive».

La deuxième section analyse les facteurs explicatifs en cause. Elle servira d'assise à l'analyse générale des facteurs pouvant expliquer les ressemblances et les différences entre les modes de coopération observés.

### 3.7 Résumé du chapitre

Le choix d'une démarche qualitative et comparative de recherche se justifie par le principe de contingence du phénomène organisationnel qu'elle cherche à étudier. Les raisonnements stratégique et systémique proposés par l'analyse stratégique des organisations sont à la base de la méthode d'investigation.

Quatre écoles primaires publiques du territoire de l'Île de Montréal ont été retenues aux fins de l'enquête. La période de collecte a débuté au mois d'octobre 1997 et s'est prolongée jusqu'au mois de février 1998. Tous les participants de chacun des quatre conseils ont été interviewés, soit 41 personnes en tout.

En accord avec le principe de triangulation, trois techniques complémentaires de constitution des données ont été utilisées. Il s'agit de l'analyse documentaire, de la participation observante et de l'entrevue semi-structurée. L'analyse de contenu du matériel recueilli s'est appuyée sur le cadre interprétatif de la recherche.

Certaines précautions éthiques ont été mises en place dans le but de préserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs réponses. La triangulation des sources et des méthodes, la chronique de la recherche et les évaluations de la démarche faites par le directeur de recherche sont au nombre des précautions méthodologiques qui ont été prises en vue d'assurer la crédibilité de l'étude.

Chapitre IV

Présentation des données

#### 4.1 Introduction

Ce chapitre présente les données de la recherche et se divise en cinq sections. La présente section fait ressortir les principaux éléments de la L.I.P. (1988) qui concernent la mise en place et le fonctionnement des conseils d'orientation. Les quatre autres sections du chapitre sont consacrées à la présentation des cas étudiés. Chacune de ces sections porte le nom fictif qui a été respectivement attribué aux quatre écoles de l'enquête<sup>1</sup>, à savoir: école «Arc-en-ciel», école «Beauséjour», «École Coquelicot» et «École De la Joie».

##### **Cadre formel commun aux quatre cas observés**

La L.I.P. (1988) établit la composition, la formation, le fonctionnement et les fonctions et pouvoirs du conseil d'orientation. Selon cette loi, le conseil d'orientation a pour fonction principale la détermination des «[...] **orientations propres contenues dans le projet éducatif**» (art. 77). Concernant la composition du conseil, la même loi stipule que celui-ci est composé d'enseignants, d'un représentant des membres du personnel professionnel non enseignant, d'un représentant du personnel de soutien, d'élèves du secondaire d'un représentant de la communauté si le conseil en décide ainsi et, enfin, de parents qui doivent être en nombre au moins égal aux autres membres (art. 55 et 57, 2e alinéa). Le mandat des membres du conseil est d'une durée d'un an (art.63). Le directeur d'école, quant à lui, **«participe aux séances du conseil d'orientation, mais il n'a pas droit de vote»** (art.56). Selon l'article 45, « [...] **il assiste le conseil d'orientation dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs [...]**».

---

<sup>1</sup>Il convient de remercier les répondants de l'enquête pour l'excellence de leur collaboration.

La loi prévoit également que c'est la commission scolaire qui détermine, après consultation, «[...] **le nombre de représentants des parents et des enseignants au conseil d'orientation (art.57)**». Dans un de ses règlements, la commission scolaire d'appartenance des écoles Coquelicot et De la Joie avait fixé à cinq le nombre de parents nommés par le comité d'école qui devaient siéger au conseil. La situation est plus ambiguë en ce qui a trait aux écoles Arc-en-ciel et Beauséjour. La cueillette de données n'a pas permis de retracer un document officiel de la commission scolaire d'appartenance de ces deux écoles qui aurait statué sur le nombre réglementaire de parents qui devaient siéger au conseil d'orientation. En ce qui concerne l'école Arc-en-ciel, il semble que les membres qui composent ce conseil auraient tenu pour acquis que le nombre maximal de parents qui pouvaient y siéger était aussi de cinq. Trois des huit parents membres de ce conseil étaient en effet considérés en «surplus» et siégeaient donc, par conséquent, en tant que «membres associés»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le statut de «membre associé» est précisé à la section qui présente les résultats se rapportant à l'école Arc-en-ciel.

## 4.2 ÉCOLE-ARC-EN-CIEL

### 4.2.1 Description générale de l'école

L'école Arc-en-ciel est une école publique située en milieu urbain montréalais. Elle accueille entre 400 et 550 élèves répartis entre le préscolaire et le primaire<sup>1</sup>. De 10 à 25 élèves en tout sont identifiés E.H.D.A.A. (élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). L'école ne profite pas de mesures d'appui mises en place dans le cadre du plan d'action ministériel visant à «Soutenir l'école montréalaise» (Ministère de l'Éducation, 1997a).

Dans le document qui présente le projet éducatif de l'école, on peut y lire que celle-ci jouit d'une excellente réputation, qu'elle favorise le plaisir d'apprendre et le goût du dépassement chez l'enfant et ce, par l'entremise d'un enseignement de qualité et d'un programme enrichi, d'une préoccupation particulière pour le développement affectif et social et d'une collaboration étroite avec les parents. Au moment où s'est tenue l'enquête, les membres du conseil procédaient à la révision du projet.

L'école offre des services complémentaires que l'on retrouve normalement dans les autres écoles ainsi qu'un service de garde. Outre le conseil d'orientation, on y retrouve aussi les mécanismes de participation des parents suivants: le comité d'école et le comité d'utilisateurs du service de garde.

---

<sup>1</sup>Les imprécisions dans la description des caractéristiques des écoles visent, faut-il le rappeler, à faire en sorte qu'elles ne soient pas identifiables.

#### 4.2.2 Situation sociale des acteurs

Le conseil d'orientation de l'école Arc-en-ciel est composé de huit parents, de deux enseignantes, de deux représentantes du personnel de soutien et de la directrice d'école. Trois des parents membres ont le statut de membre associé<sup>1</sup>. Le tableau 2 de la page suivante présente le nom fictif donné à chaque membre, leur statut et leurs années d'expérience au sein du conseil et, finalement, leurs années d'expérience ou de participation au niveau de l'école.

Ce tableau révèle qu'une majorité de membres, neuf en tout, en sont au moins à leur deuxième année de participation au sein du conseil. Les quatre parents membres qui en sont à leur première année de participation au conseil en sont aussi à leur première année de fréquentation de l'école.

On remarque par ailleurs qu'Arianne, Angèle et Amélie, trois membres du personnel, ont accumulé respectivement six, huit et dix années d'expérience à l'école. La situation d'Amélie est particulière puisqu'elle a accumulé de l'expérience au sein du conseil et de l'école non seulement comme enseignante mais aussi comme parent d'un enfant ayant fréquenté l'école Arc-en-ciel.

#### **Autres informations**

Les huit parents membres du conseil ont une formation universitaire complétée, soit de premier cycle (quatre), de deuxième cycle (trois) ou de troisième cycle (un). La plupart de ces derniers exercent une profession liée à leur formation.

---

<sup>1</sup> Pour des informations concernant le statut de membre associé, voir la section ultérieure intitulée "Le processus de nomination des membres".



Tableau 2

## Présentation des acteurs de l'école Arc-en-ciel

Nom (fictif)	Statut	Expérience au conseil	Expérience à l'école
Adrien	Président du conseil	2e année	2e année
Aline	Directrice de l'école	3e année	3e année
Amélie	Enseignante	8e ou 9e année comme enseignante ou comme parent membre.	10e année comme parent ou comme enseignante.
Arianne	Enseignante	4e année	6e année
Anne	Personnel de soutien	3e année	3e année
Angèle	Personnel de soutien	2e année	8e année (au moins)
Adèle	Parent	3e année	4e année
Alain	Vice-président (un parent)	4e année	4e année (au moins)
Agnès	Parent	1ere année	1ere année
Agathe	Parent	2e année	non disponible
Armand	Parent, membre associé	1ere année	1ere année
André	Parent, membre associé	1ere année	1ere année
Antoine	Parent, membre associé	1ere année	1ere année

#### 4.2.3 Univers stratégique des acteurs

L'univers stratégique des membres du conseil d'orientation de l'école Arc-en-ciel tel que résumé au tableau 3<sup>1</sup> (voir p. 137) se caractérise principalement par des attentes diversifiées et contradictoires. Il s'agit d'attentes que les parents et les membres du personnel entretiennent non seulement les uns envers les autres mais aussi, à l'égard des objectifs qu'ils doivent poursuivre en commun.

Les membres du personnel croient que certains sujets qui sont amenés par les parents ne devraient pas être discutés au conseil lorsqu'il s'agit, par exemple, de cas ou de problèmes particuliers. Ces derniers auraient aussi, selon les premiers, des attentes trop nombreuses envers l'école qui ne sont pas réalistes, notamment en ce qui concerne la question de l'enrichissement des programmes.

Du côté des parents, plusieurs de ces derniers ont aussi fait part de leur insatisfaction à l'égard du fait que leurs demandes étaient trop nombreuses et qu'ils n'arrivaient pas à s'entendre sur les objectifs prioritaires, créant ainsi une atmosphère de confusion et une impression de lourdeur dans le déroulement des rencontres. Des parents ont admis que certains d'entre eux profitent de l'opportunité que leur offre le conseil pour faire valoir leurs idées ou leurs projets personnels. Comme l'a souligné un parent, certains rapports de force ont commencé à s'établir autour des priorités que devait privilégier le conseil.

Cela étant dit, une majorité de parents membres du conseil

---

<sup>1</sup>Étant donné la longueur du tableau, il est apparu préférable de le placer à la fin de cette section de façon à ne pas interrompre la lecture du texte.

expriment très clairement lors de l'entrevue leurs préoccupations pour les questions qui touchent à l'enrichissement des programmes, à la qualité de l'enseignement et à l'excellence scolaire. Bien que cela ne fasse pas l'unanimité au sein des parents, plusieurs d'entre eux sont déçus du manque d'ouverture des enseignants à l'endroit des idées qu'ils proposent. D'autres font remarquer que ce sont les parents qui apportent les idées nouvelles au conseil. La résistance des enseignants est donc perçue par plusieurs parents comme un obstacle qui réduit l'impact que pourrait avoir le conseil sur le fonctionnement de l'école.

La réaction des parents envers les enseignants demeure toutefois ambivalente. Certains parents critiquent leur manque d'ouverture mais vont reconnaître en même temps que ce sont eux les experts, que ce sont eux, aussi, qui vivent avec les enfants pendant toute la journée. Certains apprécient le dévouement des enseignantes qui siègent au conseil. Par ailleurs, on admet facilement du côté des parents que l'impact des recommandations qui sont faites par le conseil est directement lié à la façon dont celles-ci sont reçues ou perçues par l'ensemble des enseignants de l'école.

La plupart des parents ont une perception assez positive de leur capacité à exercer, sur le plan individuel, de l'influence au sein du conseil. Leur perception de ce qu'ils doivent faire ou devraient faire au sein du conseil est assez différente l'une de l'autre: certains se donnent une mission de médiation au sein du conseil; un autre se voit comme un pôle attracteur au sein des parents; d'autres, enfin, se voient soit comme représentants des parents, soit comme représentants de la diversité des parents, soit, enfin, comme simple observateur.

En ce qui a trait aux quatre représentantes du personnel, leurs intérêts à participer au conseil tournent, en gros, autour du

plaisir et de l'importance de s'impliquer au conseil en tant que membre du personnel. La façon dont ils perçoivent ce qu'ils doivent faire ou devraient faire au sein du conseil est directement liée à leur statut de représentant: les enseignantes représentent le point de vue de l'ensemble des enseignants de l'école, la responsable du service de garde représente les intérêts du service de garde et, finalement, la secrétaire représente les membres du personnel de soutien autres que ceux du service de garde.

Concernant leurs capacités d'action à l'intérieur du conseil, les représentantes du personnel ont des points de vue partagés. Celle du service de garde considère exercer une certaine influence au sein du conseil sur les questions qui touchent à son secteur d'activités. L'autre représentante du personnel de soutien croit exercer de l'influence lorsqu'elle utilise son droit de parole. Bien qu'elle se trouve respectée et écoutée, l'une des deux enseignantes se sent un peu sur la défensive pendant les réunions. Elle trouve que le nombre de parents qui siègent au conseil est impressionnant. L'autre enseignante, Ariane, n'a pas l'impression de pouvoir faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre; elle ne s'est pas sentie appuyée pendant les réunions, bien qu'elle ait noté un meilleur appui de la directrice à la rencontre du mois de novembre. Elle n'était toutefois pas présente aux réunions subséquentes du conseil.

La directrice, quant à elle, est consciente que la remise en cause de l'école faite par les parents crée un malaise au niveau du personnel de l'école. Les enseignantes qui siègent au conseil n'ont pas à se sentir menacées, dit-elle, puisqu'il s'agit de très bonnes enseignantes. Elle considère que sa contribution est très importante au sein du conseil puisqu'elle est au centre de tout ce qui se passe. Elle essaie d'écouter ce que les parents et les enseignants ont à dire et tente d'ajuster les attentes de

chacun. Quelques parents ont d'ailleurs vanté l'ouverture de la directrice à leur endroit.

Dès la première rencontre du conseil, les parents ont mis à l'ordre du jour une série de propositions qu'ils désiraient voir discutées. La plupart des parents prennent part aux discussions qui ont lieu pendant les rencontres. Quelques-uns d'entre eux interviennent beaucoup et répondent "coup pour coup" aux interventions faites par le personnel qui vont à l'encontre des propositions présentées. Bien que la directrice et certains parents du conseil tentent d'agir en modérateurs pendant les réunions, les représentantes du personnel - certains parents aussi - n'ont pas apprécié cette façon de faire et ont principalement pointé du doigt le comportement du président pendant les réunions. Une des représentantes du personnel a d'ailleurs laissé entendre que certains membres du conseil - des représentantes du personnel doit-on supposer ici - lui auraient fait part de leur intention de quitter le conseil si la situation ne s'améliorait pas dans les prochaines réunions.

La façon dont se sont déroulées les premières rencontres du conseil a généré certains jeux de coulisse qui ont eu lieu tant du côté du personnel de l'école que du côté des parents. Suite aux récriminations qui lui ont été exprimées par des représentantes du personnel, la directrice leur a suggéré de venir la rencontrer avant chaque séance du conseil dans le but de discuter des points qui allaient être placés à l'ordre du jour de la rencontre.

La confusion entourant les attentes exprimées par les parents, de même qu'une certaine résistance perçue chez les représentantes des enseignants ont amené certains parents à suggérer l'idée de tenir des rencontres préparatoires aux réunions officielles mais entre parents seulement; un peu comme ils l'avaient fait avant la première réunion. Il n'y a cependant

pas eu de suite à cette suggestion puisque certains parents, le président notamment, auraient exprimé l'idée que cela pourrait être perçu négativement par les enseignants si jamais cela venait à se savoir.

Tableau 3

## Univers stratégique des acteurs de l'école Arc-en-ciel

	Intérêts et objectifs	Ce qu'ils veulent faire ou voudraient faire	Leurs capacités et contraintes d'action	Capacité et contraintes d'action des autres membres	Relations avec les autres membres	Importance du conseil d'orientation	Comportement stratégique
Adrien	Veut participer aux débats sur la vie scolaire. L'excellence scolaire ne doit pas être un tabou.	Souhaite partager les pouvoirs du président avec les autres.	Comme pour les autres, il exerce de l'influence par son discours.	Tous les membres du conseil sont égaux. Les enseignants sont les spécialistes.	À cause des sujets plus pointus qui sont débattus, les rapports se sont refroidis.	Le conseil est comme un groupe de pression qui se fait entendre à travers les parents.	Assiste aux réunions du comité d'éco-le, reçoit beaucoup d'informations, prend part aux discussions.
Aline	Le conseil doit se préoccuper du mieux être des enfants. L'école appartient aux parents.	Écouter ce que les parents et les enseignants ont à dire et ajuster les attentes de chacun.	Sa contribution est très importante parce qu'elle est au cœur de tout ce qui se passe à l'école.	Actuellement, les enseignants au conseil se sentent menacés.	La remise en cause de l'école faite par les parents crée un malaise chez le personnel.	Permet d'établir le projet éducatif. La lourdeur bureaucratique est contraignante.	Elle rencontre les représentantes du personnel avant les réunions. Participe aux discussions et aux décisions.
Amélie	Trouve important de s'impliquer comme enseignante au sein du conseil.	Représente l'ensemble des professeurs; ne prendrait pas une décision sans les consulter.	Elle est écoutée et respectée mais se sent un peu sur la défensive cette année.	Les parents avaient une longueur d'avance en début d'année; ils insistent sur l'enrichissement.	A de bonnes relations mais observe que le conseil est divisé en deux; le personnel versus les parents.	Beaucoup de pertes de temps cette année sur des sujets qui ne devraient pas être discutés au conseil.	Participe beaucoup aux discussions; a rencontré la directrice au sujet de la nomination du président.

## Univers stratégique des acteurs (suite)

Ariane	Ça lui fait plaisir de s'impliquer. Les enseignants doivent être entendus.	Se perçoit comme la voix des enseignants mais trouve ça difficile de jouer ce rôle.	N'a pas l'impression de pouvoir faire pencher la balance, ne s'est pas sentie appuyée.	Certains parents tentent de s'imposer; le président domine les discussions.	A de la misère à entrer en contact avec les parents du conseil.	Le conseil est une grosse machine qui s'enlise beaucoup.	A demandé du support à la directrice. A cessé de participer aux réunions.
Anne	Ces enfants fréquentent l'école, elle s'intéresse donc à l'éducation.	N'est pas au conseil pour débattre de ses idées personnelles.	Elle exerce de l'influence lorsqu'elle utilise son droit de parole.	Le président est arrivé avec ses idées et il fallait que ça passe.	A de bonnes relations mais a senti que le conseil était divisé en deux.	Des réalisations se sont faites mais certains sujets sont hors d'ordre.	Consulte ses membres; s'implique dans les discussions et décisions.
Angèle	Se préoccupe des décisions qui touchent au service de garde.	Représente le service de garde quand celui-ci est concerné.	A de l'influence quand il est question du service de garde.	Certains membres émettent des idées qui sont débattues.	Aimerait qu'il y ait un modérateur quand l'agressivité monte.	Le conseil n'a pas d'influence sur le service de garde.	Elle cherche des appuis à l'extérieur du conseil.
Adèle	Veut influencer l'école de ses enfants; se préoccupe de l'excellence dans l'enseignement.	Représente les parents de l'école. S'assure qu'on oublie pas les choses qui ont déjà été discutées.	Sa contribution est valable. Exerce de l'influence par ses points de vue.	À la dernière séance, les parents ont défilé des idées qui ont fait peur aux enseignants.	Souhaite qu'il y ait plus d'intercoopérations entre les enseignants et les parents du conseil.	Sur des fronts autres que la pédagogie, le conseil a eu un impact au cours des dernières années.	A proposé que des parents du conseil aillent présenter le projet éducatif aux enseignants de l'école.



## Univers stratégique des acteurs (suite)

Alain	Insiste pour que l'école soit plus ouverte au pluralisme.	Se considère comme un représentant de la diversité des parents.	A une expertise dans le domaine du pluralisme religieux.	Il voit les enseignants comme une force conservatrice. Les idées viennent des parents.	Les relations entre les membres n'ont jamais été conflictuelles.	Le conseil a une influence persuasive. Les projets n'aboutissent pas rapidement.	S'implique dans les discussions et les décisions. Prépare et présente des dossiers.
Agnès	Veut proposer au conseil de mettre en place au profit des élèves un service d'aide en lecture.	Elle est membre officiel. Elle essaie de se faire l'avocat du diable dans les discussions.	On lui a fait remarquer qu'elle fait des remarques pertinentes.	Certains membres avancent des idées personnelles. Les enseignants sont sur la défensive.	Ses relations sont cordiales.	Les enseignants disent toujours non aux idées émisses par les parents.	Participe aux discussions. Aurait aimé que les parents se réunissent entre eux.
Agathe	Aime savoir ce qui se passe à l'école.	non disponible	non disponible	non disponible	non disponible	N'est pas utile pour l'instant.	Non disponible
Armand	Se préoccupe que son enfant soit bien préparé pour entrer à l'école privée.	Joue un rôle complet même s'il est membre associé.	Pense pouvoir jouer un rôle déterminant au sein du conseil.	Ceux qui ont de l'expérience ont plus d'influence. Certains parents ont leur propre agenda.	En gros, les relations sont cordiales. Certains rapports de force commencent à s'établir.	C'est un rouage important. En ce moment, le conseil n'a pas d'objectifs clairs.	Fait le suivi d'un dossier. Il intervient pour orienter les gens vers un objectif précis.

Univers stratégique des acteurs (suite)

André	S'assurer que les élèves puissent entrer dans les collèges de bonne qualité.	Son rôle est de supporter les membres officiels. Se voit comme un pôle attracteur au sein des parents.	A l'impression d'avoir le support des parents membres. A les mêmes droits même s'il est membre associé.	L'effet de groupe n'existe pas chez les parents.	S'interroge sur les effets que peut entraîner une position d'un parent que l'on juge extrémiste.	L'aboutissement du projet de tutorat est une réalisation au tableau du conseil.	Sa contribution consiste principalement à prendre la parole. Tente de réunir les parents avant la prochaine réunion.
Antoine	Se préoccupe des répercussions possibles de la restructuration scolaire sur la vie de son enfant.	Se perçoit comme un observateur qui apprend les rouages.	A un rôle assez minime au sein du conseil. A moins de connaissances que les autres membres.	La directrice est une personne à l'écoute des parents. Le président a trop parlé à la 2e réunion.	La coopération est très bonne au conseil. Il n'y a pas de division entre les membres du personnel et les parents.	Le conseil n'a pas accompli grand chose. Il s'attarde trop sur des sujets de moindre importance.	A ajouté un point à l'ordre du jour concernant le projet éducatif. Sa participation aux discussions est minime.

#### 4.2.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation

##### **Processus de nomination des membres**

La nomination des représentants du personnel se fait par libre choix en début d'année, sur une base volontaire. Comme le laisse entendre l'une des représentantes des enseignants, il n'y a pas d'élections puisqu'il y a peu de gens intéressés à se présenter au conseil. Angèle, la responsable du service de garde, participe au conseil parce que la directrice de l'école lui aurait demandé de représenter le service de garde.

Quant à la nomination des parents, il existerait, d'après le président et la directrice, une entente interne au niveau de l'école lorsque le nombre de parents qui désirent participer au conseil est plus élevé que le nombre de sièges disponibles. Dans ces situations, les parents en surplus sont nommés membres associés afin d'éviter qu'il y ait des élections.

D'après les données recueillies, cette situation ne serait pas exceptionnelle à cette année. Elle se serait produite aussi au cours des deux années précédentes. Pour cette année, le choix des membres officiels s'est orienté directement, d'après les commentaires de certains parents membres, sur les parents qui avaient de l'expérience au conseil et qui en étaient membres l'an dernier. Certains parents qui en étaient à leur première année d'expérience ont donc accepté de siéger en tant que membres associés.

Puisqu'il y a trois parents qui sont dans cette situation, on doit supposer que, sur le plan formel, le nombre maximal de parents pouvant siéger au conseil et reconnu comme tel est de cinq. Toutefois, selon le témoignage de la directrice, c'est la commission scolaire qui aurait décidé que le nombre maximal de parents autorisés à siéger au conseil est, à sa souvenance, au

nombre de six. Par ailleurs, on peut lire dans le procès-verbal de la première réunion que les membres du conseil d'orientation ainsi que les membres associés seront traités indistinctement, comme l'année dernière. Bien que la plupart des membres aient mentionné lors de leur entrevue que les membres associés étaient des membres du conseil à part entière, certains d'entre eux ont mentionné que cette différence dans le statut des membres pourrait, peut-être, jouer dans le cas où il y aurait un vote officiel<sup>1</sup>.

### **Choix du président**

Le soir de leur nomination au conseil, les parents membres se sont réunis afin, notamment, de choisir le président. Aucun membre du personnel de l'école n'était présent lors de cette rencontre. Trois des quatre représentantes du personnel ont rappelé que le président, au cours des années précédentes, avait été choisi par tous les membres du conseil lors de la première réunion officielle que tient le conseil. Afin d'expliquer cette situation, deux d'entre elles ont supposé que le président se devait probablement d'être choisi avant une certaine date.

Amélie, l'une des enseignantes qui siègent au conseil, aurait préféré que le président soit élu à la première rencontre officielle. Toutefois, elle se doutait bien depuis l'année dernière qu'Adrien serait président cette année. Il s'impliquait de plus en plus dans l'école et posait de plus en plus de questions, dit-elle lors de son entrevue.

---

<sup>1</sup>Pour d'autres informations concernant le statut de membre associé, voir la section ultérieure intitulée "**La manière de prendre une décision**". À moins que cela ne soit spécifié dans le texte, les notions de "membres du conseil d'orientation" ou de "parents membres" incluront les parents qui siègent en tant que membres associés.

Trois parents ont laissé entendre, d'une manière ou d'une autre, que l'expérience ou le degré d'implication au sein du conseil au cours des dernières années aurait été l'élément principal qui aurait fait en sorte que le choix du président et du vice-président se soit fait un peu par élimination parmi les deux ou trois personnes qui répondaient à ce critère et qui se sont montrées intéressées par la présidence et la vice-présidence.

### **Moment, nombre, durée et lieu des réunions**

Les réunions du conseil se tiennent le soir dans un local multidisciplinaire de l'école. Les réunions débutent vers 19h30 et se terminent souvent très tard, au grand désespoir de la plupart des membres, vers 22h30 et, parfois même, vers 23 heures. Concernant le nombre de rencontres, les membres du conseil ont convenu à la première réunion d'en tenir neuf autres pendant l'année dont deux à caractère social. Comme cela est arrivé au moins une fois pendant l'année, les membres peuvent décider de suspendre la réunion et de la poursuivre à un autre moment lorsqu'ils n'arrivent pas, par exemple, à passer à travers l'ordre du jour de l'une de celles-ci au cours d'une même soirée.

### **Assiduité des membres**

Les parents membres du conseil de même que la directrice d'école ont été, globalement et généralement, présents aux réunions du conseil qui se sont déroulées entre les mois de septembre 1997 et mars 1988.

Pour cette même période et comparativement à ces derniers, les représentantes du personnel, principalement les représentantes des enseignants, se sont montré moins assidues. En excluant la rencontre sociale qui a eu lieu au mois de février, Arianne, l'une des deux enseignantes qui siègent au conseil, n'a

participé à aucune des quatre réunions qui se sont tenues entre décembre 1997 et mars 1998. L'autre enseignante au conseil, Amélie, a été absente à deux reprises lors de cette dernière période. Elle avait toutefois dépêché une autre enseignante de l'école pour la remplacer lors d'une de ces rencontres. Un des parents du conseil s'est d'ailleurs interrogé lors de son entrevue sur les motifs d'absence d'Amélie. Elle se demandait si cette situation n'était pas symptomatique de quelque chose.

#### **Planification des priorités annuelles et élaboration de l'ordre du jour des rencontres**

Selon le témoignage de certains parents, les parents membres auraient décidé entre eux, au moment de la nomination du président en début d'année, de mettre en priorités cinq ou six idées à l'ordre du jour de la première séance du conseil. Selon Adèle, un parent membre, ce ne fût pas une bonne manoeuvre puisque cela a fait peur à la direction et, surtout, aux professeurs.

Toujours est-il que le président, au moment de la première rencontre, avait défendu un de ses points de vue en s'appuyant sur le fait qu'il avait reçu, disait-il, l'appui (préalable) de tous les parents membres du conseil. Par ailleurs, les parents membres ont partiellement corroboré le témoignage de ce dernier à l'effet qu'il les contactait par téléphone avant chaque réunion afin de connaître les points qu'ils aimeraient ajouter à l'ordre du jour. Si quelques-uns d'entre eux ont mentionné qu'ils avaient été contactés avant chaque rencontre, la plupart ont plutôt signalé que le président les avait contactés par téléphone une fois avant la rencontre qui s'est tenue à la fin

novembre<sup>1</sup>. Signalons, enfin, que le président avait laissé entendre à la deuxième rencontre qu'une liste de priorités avait été élaborée en début d'année.

Amélie, l'une des représentantes des enseignants, a signalé au cours de son entrevue qu'elle avait eu l'impression que les parents membres avaient une longueur d'avance sur eux (les représentants du personnel) à la première rencontre, que les points à l'ordre du jour avaient, supposait-elle, préalablement été discutés entre eux.

### **Structure et déroulement habituel des réunions**

Bien qu'il y ait eu certaines modifications mineures à la structure de l'ordre du jour au fil des rencontres, le déroulement de celles-ci respecte, en gros, l'ordre chronologique des points qui y apparaissent et qui peut se lire, à peu de chose près, comme suit:

- Mot du président du conseil d'orientation et de la directrice d'école;
- Adoption de l'ordre du jour;
- Lecture et adoption du procès-verbal de la dernière rencontre;
- Points à l'ordre du jour dont le point Varia à la fin.

---

<sup>1</sup> La majorité des entrevues avec les parents membres se sont tenues à la suite de cette réunion du mois de novembre, de telle sorte qu'il n'a pas été possible de confirmer que cette démarche du président auprès des parents membres s'est perpétuée au fil des rencontres suivantes. Lors de son entrevue qui s'est déroulée, exceptionnellement, au mois d'avril, Adèle avait mentionné que le président l'avait déjà contactée par téléphone une fois avant une rencontre pour savoir si elle avait des points à ajouter. Elle aurait apprécié, avait-elle dit à ce moment-là, qu'il le fasse pour les autres rencontres. Dans un cas au moins, on peut conclure que cette pratique du président ne s'est pas reproduite au fil des rencontres.

La réunion débute habituellement par un mot de bienvenue du président. Après avoir donné la parole à la directrice d'école, il demande ensuite aux membres d'adopter l'ordre du jour de la rencontre; ce qui est habituellement fait avec quelques ajouts au point Varia. Le procès-verbal est adopté à peu près de la même façon avec, parfois, quelques modifications mineures apportées à son contenu. Le président passe finalement aux points ou sujets à l'ordre du jour.

Lors des premières réunions, le président s'est fait le promoteur de plusieurs dossiers en les présentant et les défendant lui-même. La directrice, des parents membres du conseil et des personnes extérieures au conseil - des parents de l'école notamment - ont été invités par le président à prendre la parole au cours des autres réunions qui ont fait l'objet d'une observation. S'ensuit habituellement une discussion entre les membres, parfois assez longue, à l'intérieur de laquelle la majorité des parents membres interviennent fréquemment. Les membres du personnel sont, souvent, en réaction aux propositions et aux interventions faites principalement par les parents membres du conseil.

Le déroulement des rencontres apparaît échevelé par moments: les tours de parole ne sont pas toujours respectés, le président réagit parfois immédiatement aux commentaires des représentants du personnel, certains membres parlent parfois entre eux alors que quelqu'un a la parole. Encore à la réunion du mois mars, on sentait de l'exaspération et de l'agacement chez certains par rapport au déroulement de la réunion.

Les entrevues avec les membres ont permis de mettre en évidence une insatisfaction presque généralisée chez les membres du conseil à l'égard du déroulement des premières réunions. La plupart de ces derniers ont mentionné qu'ils trouvaient que les réunions étaient trop longues, que les discussions



s'éternisaient et qu'ils espéraient voir des modifications dans la façon dont elles se déroulaient.

Différentes explications ont été données pour expliquer cette situation. Plusieurs membres du conseil ont, directement ou indirectement, reproché à Adrien sa façon de présider les séances du conseil. On lui a reproché, soit de trop s'impliquer dans les discussions, soit de ne pas agir comme personne neutre, soit, finalement, de ne pas couper court aux discussions inutiles. D'autres ont mis plutôt le blâme sur le fait que les membres ne s'en tenaient pas aux sujets discutés ou que les demandes des parents étaient trop nombreuses. Un autre, enfin, pointait du doigt non seulement le manque d'expérience du président mais aussi le nombre trop élevé de questions posées par les nouveaux parents membres. Une des représentantes des enseignantes a d'ailleurs mentionné pendant son entrevue que, par rapport à son expérience des années passées, les ordres du jour très chargés de cette année lui apparaissent comme un fait singulier.

Le principal problème rencontré au cours des premières rencontres était relié au fait que les membres n'étaient pas en mesure de passer à travers l'ordre du jour de celles-ci à l'intérieur d'une même soirée. À la fin de la première séance du conseil qui s'est tenue à la fin du mois d'octobre, les membres avaient accepté à l'unanimité, suite à une suggestion du président, de poursuivre la réunion à un autre moment étant donné qu'il se faisait tard et qu'il restait des points à l'ordre du jour à discuter.

À la suite de cette première réunion qui s'est tenue en deux temps, des membres ont posé des gestes avant et pendant la deuxième rencontre. Ceux-ci visaient à organiser d'une façon plus systématique les réunions. On espérait réduire non seulement la longueur des réunions mais aussi le nombre

d'objectifs à privilégier.

Ainsi, le président a préparé pour la deuxième rencontre un ordre du jour sur lequel il avait alloué un temps limite de discussion pour chaque point qui y apparaissait. Au début de cette deuxième rencontre, la directrice a insisté pour que le temps alloué à chaque point soit respecté car elle ne tenait pas, a-t-elle dit, à ce que la réunion se termine encore une fois à 11 heures. Les membres ont accepté en ce sens la proposition d'Adèle, un parent, qui a suggéré de nommer une personne responsable de chronométrer le temps alloué à chaque point.

La directrice et Adèle ont d'ailleurs insisté à deux reprises au cours de la réunion afin que les membres concilient leurs attentes et se fixent trois ou quatre priorités sur lesquelles ils pourraient concentrer leurs efforts.

Cette réunion du mois de novembre s'est terminée, malgré les différents gestes posés pour en réduire la durée, à 11 heures alors qu'elle devait se terminer, en principe, une heure plus tôt. Comme certains points à l'ordre du jour n'ont pu être abordés, faute de temps, le président a alors proposé à la fin de la rencontre, un peu comme il l'avait fait à la première, de prolonger la réunion à un autre moment. La proposition a été rejetée par les membres.

Les données d'observation recueillies lors de la réunion du mois de mars laissent supposer que l'insatisfaction de plusieurs membres à l'égard de la durée des réunions était encore présente à ce moment-là. Lors de cette rencontre, la directrice a souligné gentiment à Adrien, que le vice-président, Alain, a très bien présidé, en son absence, la réunion précédente. Certains parents avaient renchéri en faisant remarquer, sur un ton un peu moqueur, que la réunion en question s'était terminée,

comme prévue, à dix heures.

Il faut toutefois noter que le nombre de points à l'ordre du jour des rencontres qui ont suivi celles du mois d'octobre et de novembre a sensiblement chuté par rapport à celles-ci<sup>1</sup>. Alors que l'ordre du jour de ces deux réunions comptait respectivement douze et neuf points, les réunions du mois de décembre, janvier, février et mars comptaient respectivement cinq, cinq, deux et, finalement, six points.

### **Principaux sujets abordés pendant les réunions**

La révision du projet éducatif a été à l'ordre du jour de toutes les rencontres qui se sont déroulées entre le mois d'octobre et le mois de mars. La préoccupation des membres du conseil pour ce point en particulier s'est fait particulièrement sentir à la réunion du mois de février puisque celle-ci lui était complètement consacrée. Les parents ont en fait profité de cette révision pour questionner, d'une part, la notion de programme enrichi contenu dans le projet éducatif et, d'autre part, le suivi académique des élèves qui se fait ou qui devrait se faire entre l'école et les parents.

D'autres sujets ont aussi retenu l'attention des membres mais d'une façon plus ponctuelle. L'approbation de la maquette-horaire, la proposition de mettre en place un service obligatoire d'aide aux devoirs au service de garde et la

---

<sup>1</sup>il faut exclure ici les points suivants dans le nombre de points à l'ordre du jour présenté pour chacune des réunions:

- Mot de bienvenue du président et de la directrice d'école;
- adoption de l'ordre du jour;
- lecture et adoption du procès-verbal de la dernière réunion.

proposition d'offrir l'anglais aux élèves dès la première année ont été, aussi, au centre des discussions qui se sont tenues au cours des premières réunions.

La question du port de l'uniforme obligatoire pour les élèves de même que les répercussions négatives possibles pour les élèves que pourrait engendrer la mise en place des nouvelles commissions scolaires ont aussi retenues l'attention des membres au cours des réunions subséquentes. Beaucoup d'informations ont été aussi apportées au cours des rencontres concernant les différentes modalités de mise en place et de fonctionnement de la fondation de l'école.

#### **Manière de prendre une décision**

Lors de la première rencontre du conseil, le président a précisé aux membres qu'il n'y avait pas de procédure officielle de vote comme telle. Comme pour les années passées, a-t-il soutenu, le conseil cherche l'unanimité de tous les membres; le président n'ayant jamais eu, selon lui, à utiliser sa voix prépondérante. Adèle, qui est au conseil depuis trois ans, a mentionné elle aussi lors de son entrevue que le président n'a, en effet, jamais eu à trancher lors d'une prise de décision. Quant à Alain, qui est membre depuis quatre ans, la philosophie du conseil est, selon lui, de faire l'impossible pour trouver un compromis qui serait acceptable pour tous. Depuis son entrée au conseil, les décisions, sauf pour une fois, se sont toujours prises à l'unanimité.

Comme le souligne Antoine, la décision sur un sujet quelconque en vient à être prise parce que personne ne s'objecte. À peu de chose près, le témoignage de tous les acteurs va dans le même sens: on cherche le compromis et le consensus. Plusieurs membres ont toutefois fait remarquer que le nombre de décisions prises était peu élevé.

Les données recueillies au cours des observations des réunions du conseil vont à peu près dans le même sens que les témoignages des acteurs. Il n'y a pas de vote à main levée comme tel. Les membres donnent spontanément leur point de vue sur la question qui est soulevée. La proposition d'origine se transforme parfois au fil de la discussion et des commentaires apportés par les membres. Le président peut reformuler ensuite la proposition et demander s'il y a des membres qui s'objectent à la proposition. Parfois, il y a une formulation plus officielle de la proposition qui est faite par un membre et qui est secondée par un autre membre. Comme il n'y a pas encore là d'objection, la décision est adoptée d'une certaine manière, pourrait-on dire, par défaut et à l'unanimité des membres.

Aux yeux de l'observateur, cette façon de faire peut parfois laisser certains doutes, d'une part, quant à la réelle unanimité des membres et, d'autre part, sur la compréhension commune effective de telle ou telle proposition qui fait l'objet d'un soi-disant consensus. À la réunion du mois de mars, Agnès, qui agissait comme secrétaire pendant cette rencontre, a paru incertaine à un moment donné de sa compréhension d'une proposition faite par un parent qui, semblait, faire l'accord de tous. Pour être sûr d'avoir bien compris, elle avait repris à haute voix la proposition en question, de la façon dont elle-même l'avait comprise.

Une discussion qui s'est tenue encore pendant la rencontre du mois de mars entre l'enseignante qui remplaçait ce soir-là Arianne et le président, illustre le manque de clarté qui entoure la manière de prendre une décision. Suite aux propos du président qui lui laissait probablement présumer qu'une résolution faite par un parent membre avait été adoptée, l'enseignante en question avait demandé à celui-là si cette résolution avait bel et bien été adoptée car elle aimerait, avait-elle-dit, en parler aux enseignants avant que cela se

fasse. Le président lui avait répondu qu'il s'agissait d'une proposition du conseil d'orientation et que les enseignants auraient bien entendu l'opportunité de donner leur point de vue sur cela. La façon de répondre du président laisse sous-entendre qu'il y avait unanimité des membres du conseil alors que les propos de l'enseignante suggèrent plutôt qu'elle souhaitait connaître le point de vue des autres enseignants avant de se prononcer.

Par ailleurs, cette façon de faire fait en sorte que tous les membres présents au conseil participent implicitement à la prise de décision. La directrice et les membres associés ont d'ailleurs mentionné lors de leur entrevue qu'ils participaient à la prise de décision.

Amélie a toutefois mentionné lors de son entrevue qu'il y aurait probablement une règle particulière qui s'appliquerait s'il y avait un vote partagé entre les membres, afin de rétablir l'équilibre entre les représentants du personnel et les parents. Dans un procès-verbal d'une réunion du conseil d'orientation d'une année antérieure, on mentionnait à peu près la même hypothèse suggérée par cette dernière en ce qui concerne le statut de membre associé dans une situation où le vote serait partagé.

### **Manière de résoudre les questions plus litigieuses ou plus complexes**

En ce qui concerne la manière de prendre une décision, les membres du conseil ont tendance à résoudre les questions plus litigieuses ou plus complexes en poursuivant tout simplement la discussion lorsque les points de vue sont différents. Ils peuvent décider aussi de reporter la prise de décision à plus tard et mandater entre-temps quelqu'un pour aller chercher un complément d'informations sur le dossier en question.

Dans quelques dossiers, certains intervenants extérieurs ont été invités à venir présenter leur opinion personnelle ou celle de l'instance à laquelle ils appartiennent. À la rencontre du mois de novembre, par exemple, un parent membre du comité d'école a été invité par le président à prendre la parole et a dénoncé le fait qu'il n'avait été informé à temps que son enfant éprouvait des difficultés d'apprentissage. Il avait aussi souligné qu'il n'était pas le seul parent dans cette situation. Ariane et la directrice d'école lui avaient alors répondu que son cas était, en fait, un cas particulier et qu'il aurait dû, par conséquent, consulter, avant toute chose, l'enseignante concernée afin de trouver une solution au problème de son fils. Après une discussion animée où plusieurs parents ont exprimé leur inquiétude à propos du suivi scolaire des élèves, le président avait conclu cette longue discussion animée en disant qu'il était essentiel de revenir sur ce point lorsqu'il serait question de la révision du projet éducatif.

Dans un autre dossier, celui du port de l'uniforme obligatoire pour les élèves, des représentants du comité d'école de même que le commissaire de quartier ont été invités à présenter la position respective de l'instance à laquelle ils appartenaient en ce qui a trait à cette question particulière.

Pour en revenir à la révision du projet éducatif, un travail à long terme a été fait au fil de plusieurs rencontres et qui pourrait se résumer à ceci: établissement des thèmes sur lesquels la réflexion sur le projet éducatif devait porter, formation de sous-groupes de travail pour chacune des sections du projet éducatif à réviser, discussion et adoption de la formulation écrite de la nouvelle version du projet éducatif. Étant donné l'incertitude qui planait autour de la réaction des enseignants et enseignantes de l'école à l'égard de certains énoncés contenus dans la nouvelle version du projet éducatif, des parents membres du conseil ont décidé, d'aller eux-mêmes la

leur présenter. La directrice, elle aussi, avait convenu avec eux que c'était une bonne idée.

**Exemple: la question du projet de tutorat au service de garde**

Lors de la première séance du conseil, le président a demandé aux membres de se pencher sur la possibilité que le service de garde offre un service de tutorat (obligatoire) aux devoirs pour les élèves qui le fréquentent. Ce dernier a insisté à ce moment-là sur le fait que la demande qu'il présentait s'appuyait sur l'intérêt démontré par plusieurs parents de l'école. Lors de leur entrevue, une majorité de membres du conseil ont plutôt suggéré qu'il s'agissait d'abord d'un projet ou d'une préoccupation personnelle d'Adrien, le président du conseil. Selon le témoignage de certains parents, cette proposition aurait été préalablement amenée au moment où les parents membres se sont réunis en début d'année pour élire le président du conseil.

En plus de l'argument du nombre de parents préoccupés par cette question, Adrien a abordé cette question dans la perspective de renforcer l'apprentissage aux devoirs. On a l'intention, a-t-il dit pendant son entrevue, de véhiculer dans le nouveau projet éducatif l'idée d'une école riche qui développe les habiletés en lecture et l'intérêt aux devoirs.

Outre Adrien, Alain mais surtout André ont tour à tour repris ces deux arguments et ont défendu avec une vigueur certaine la proposition avancée par Adrien. En fait, ils ont souvent répliqué aux arguments des représentants du personnel de l'école qui semblaient plutôt en désaccord avec l'idée d'un service de tutorat qui serait obligatoire. Compte tenu du nombre élevé d'enfants qui fréquentent le service de garde et du fait aussi que ceux-ci sont jeunes (élèves du préscolaire et du premier



cycle), les deux enseignantes et la responsable du service de garde remettaient en question l'idée d'un service d'études obligatoire. D'autant plus, selon cette dernière, que l'expérience des années passées n'a pas été concluante à cet effet.

D'une façon plus modérée, la directrice et certains parents ont tenté de faire le lien entre les points de vue exprimés jusque-là. Au fil de la discussion et des arguments qui ont été invoqués de part et d'autre pendant une cinquantaine de minutes, Angèle, la responsable du service de garde a accepté de se pencher sur certaines idées qui ont été émises pendant la discussion et de revenir ensuite sur le sujet à la prochaine rencontre.

Le projet de tutorat aux devoirs apparaissait à l'ordre du jour de la rencontre suivante. Au moment venu pendant cette réunion, Angèle a informé les membres du conseil des modifications qui avaient été apportées à la période d'étude offerte par le service de garde. Il faut souligner ici que ces modifications ont donc été apportées avant que les membres du conseil n'aient eu à se prononcer sur celles-ci. D'après Ariane, Angèle a agi de manière tactique dans ce dossier. Elle a procédé de cette façon, non seulement pour plaire aux parents mais, surtout, pour préserver les "p'tits bout-choux" qui fréquentent le service.

Angèle a admis qu'elle a dû réagir vite dans ce dossier. D'abord, parce qu'elle cherchait à éviter qu'on lui impose le service de tutorat obligatoire. Ensuite, parce qu'elle déteste les mésententes. En collaboration avec le personnel du service de garde, elle a donc apporté quelques changements au service d'études qui, espérait-elle, allaient satisfaire les parents du conseil.

Elle n'a sans doute pas été déçue puisqu'à la rencontre

suivante, les parents, particulièrement le président, lui ont fait part de leur satisfaction à l'égard des changements rapides qui ont été apportés au service d'études. Dans le cas où la réaction des parents aurait été inverse, Angèle avait assuré ses arrières en allant préalablement chercher l'appui de la directrice d'école et des membres du comité du service de garde de l'école.

Les membres du conseil n'ont pas procédé par un vote officiel pour donner leur avis sur la décision à prendre au sujet des modifications qui avaient déjà été apportées au service d'études. Bien que la discussion entourant la proposition de tutorat ait généré un certain malaise et certaines tensions évidentes entre les membres, la conclusion au dossier a semblé satisfaisante, sauf exception, les membres du conseil. Elle a d'ailleurs été perçue par plusieurs comme une réalisation du conseil. Même Arianne - qui s'était sentie très frustrée à la fin de la première rencontre parce que son expérience d'enseignante n'avait pas été, selon elle, reconnue - a avoué que la discussion a eu quelque chose de bon puisqu'ils en sont arrivés à un compromis.

#### **Climat de travail et type de relations entre les membres**

Aux yeux de l'enquêteur, le climat de travail pendant les rencontres a été perçu comme étant sérieux et orienté sur la tâche. Bien que certains débats aient donné lieu à quelques échanges de vues assez colorés, il n'y a pas eu de débordement «excessif» d'agressivité de part et d'autre. Ils sont demeurés civilisés.

Il y a bien eu à un moment donné une réaction assez vive de la part d'un parent suite aux propos tenus par une des représentantes du personnel. Le parent en question semblait exaspéré à tel point qu'il a fait mine de quitter la réunion en

se levant de son siège mais il s'est ravisé par la suite. Pendant son entrevue, la représentante du personnel visée a mentionné que ce parent, dans les jours qui ont suivi cette altercation, était venu s'excuser de la réaction un peu vive qu'il avait eu à son égard et qu'elle avait apprécié son geste. De son côté, le parent en question n'a pas caché pendant son entrevue qu'il s'inquiétait des effets négatifs que pouvait entraîner une prise de position d'un parent membre qui était jugée par le corps professoral comme étant extrémiste.

Certes, il y a eu par moments des relations d'opposition évidentes pendant les trois réunions qui ont fait l'objet d'une observation entre, d'une part, les représentantes du personnel, principalement les représentantes du "corps professoral", et, d'autre part, des parents membres du conseil. L'opposition s'est traduite par l'insistance de certains de ceux-ci et certains de ceux-là à défendre des positions qui reposaient sur des façons distinctes de percevoir et de concevoir une même situation.

Ces relations d'opposition sont peut-être à l'origine de la perception négative des représentantes du personnel, à l'effet que le conseil d'orientation était divisé en deux: les parents membres d'un côté et le personnel de l'école de l'autre. On pourrait parler aussi d'un malaise certain ressenti par ces dernières par rapport à cette situation qui, à leurs yeux, est nouvelle de cette année. Arianne, par exemple, a mentionné pendant son entrevue que cela ne se passait pas comme ça les années passées, que l'ancien président essayait toujours de concilier le point de vue des enseignants avec celui des parents.

Comparant les sujets qui ont été discutés l'an passé au conseil d'orientation avec ceux de cette année, le président a quant à lui mentionné que les questions plus pointues qui étaient débattues cette année au conseil étaient non seulement plus

susceptibles d'affecter la fierté du corps professoral, mais aussi de faire monter la pression chez tous les membres du conseil. Dans le même sens, la directrice a mentionné aussi pendant son entrevue que la remise en cause de l'école faite par les parents avait créé un certain malaise chez les membres du personnel. Tous deux avaient toutefois l'assurance que le malaise en question allait se dissiper lors des rencontres qui allaient suivre.

Il faut souligner, globalement, que le message de tous les membres du conseil, malgré ce qui précède, est porteur d'un désir de développer et maintenir des relations cordiales entre eux. Curieusement, très peu de parents ont ouvertement mentionné pendant leur entrevue qu'ils percevaient une division des membres au sein du conseil telle qu'entendue par les représentants du personnel. Contrairement à ces derniers, Antoine est même allé jusqu'à dire que la coopération était tellement bonne entre les membres qu'il n'y avait pas de positions distinctes entre eux. De son côté Alain a mis en évidence que depuis qu'il est au conseil, les relations n'ont jamais été conflictuelles entre les membres.

Si l'ambiance lui est apparue bonne au sein du conseil, Adèle a fait toutefois le souhait qu'il y ait plus "d'intercoopérations" entre les parents membres du conseil et les enseignants de l'école. Elle a déploré d'ailleurs que l'une des deux représentantes des enseignants ait décidé de s'absenter des réunions du conseil à partir de celle qui a eu lieu au mois de décembre; elle a eu l'impression que cela pouvait être symptomatique de quelque chose.

#### 4.2.5 Mode de coopération

##### **Nature et caractéristiques du mode de coopération**

Le mode de coopération observé à l'intérieur du conseil d'orientation de l'école Arc-en-ciel se caractérise par les éléments suivants:

- un processus de nomination des parents membres qui permet aux parents en surnombre qui se sont présentés au conseil d'y siéger en tant que membres associés;
- un processus de nomination du président du conseil dont sont exclues la directrice et les représentantes du personnel et à l'intérieur duquel les parents membres ont opté pour un parent qui avait de l'expérience au conseil;
- des séances du conseil qui se tiennent sur une base mensuelle; les membres peuvent, d'un commun accord, en ajouter si nécessaire;
- un mode de fonctionnement, à certains moments, désordonné et contesté; la durée des réunions, notamment, fait l'objet de vives contestations;
- des interactions nombreuses et soutenues pendant les réunions; les parents membres, comme groupe, interviennent plus souvent que les représentants du personnel étant donné leur plus grand nombre;
- des relations d'opposition persistantes entre des représentants des parents et des représentants du personnel;
- des sujets de discussion controversés initiés par les parents, à savoir: remise en question de la notion de "programme enrichi"

contenue dans le projet éducatif, proposition d'offrir un service d'aide aux devoirs pour les élèves qui fréquentent le service de garde; proposition d'établir des modalités uniformes de collaboration entre l'école et les parents concernant le suivi scolaire des élèves;

- face à la possibilité que des parents de l'école contestent certaines modalités contenues dans le code de vie de l'école qu'ils voulaient adopter, les membres ont semblé solidaires les uns des autres;

- un mode de résolution de problème qui privilégie les modalités suivantes: poursuite de la discussion de manière civilisée lorsque les points de vue sont partagés, création de sous-groupes de travail dans le cas de la révision du projet éducatif, appel à des intervenants extérieurs (commissaire de quartier, membres du comité d'école, etc.);

- Un mode de décision fortement axé sur la recherche du consensus et l'unanimité dans les décisions;

- un mode d'influence qui se caractérise par les éléments suivants: la définition des problèmes et les discussions ont principalement été orientées par le président et certains parents membres du conseil; les décisions prises par le conseil reflètent l'influence de ces derniers mais semblent, dans certain cas, subordonnées au bon vouloir du personnel de l'école; une directrice d'école qui cherche à concilier les intérêts des uns et des autres;

- des relations d'opposition qui génèrent parfois un certain débordement émotif de même que certains jeux de coulisse; les représentantes du personnel ont semblé plus affectées par ces relations;

- la satisfaction des membres à l'égard de leur situation respective et de la situation dans laquelle ils agissent est variable d'un membre à l'autre; elle semble toutefois moindre chez les représentantes du personnel.

Bref, il s'agit donc d'un mode de coopération dont la caractéristique principale semble être le développement de relations d'opposition entre des parents membres du conseil et des représentants du personnel sur certaines questions qui touchent, notamment, aux pratiques des enseignants et enseignantes en matière de suivi scolaire des élèves; l'enjeu des relations étant le contrôle de ces pratiques. D'autres éléments colorent aussi d'une façon particulière ce mode coopération. On pense notamment à certaines règles que se sont données les membres telles que le maintien de rapports civilisés, la recherche du compromis et l'unanimité dans les décisions. Soulignons, enfin, les actions posées par la directrice en vue de concilier les intérêts des uns et des autres.

Il est difficile de classer ce mode de coopération à partir des types de gouvernement proposés par Easton et Storey (1994). Certaines caractéristiques décrites plus haut s'inscrivent dans le mode de gouvernement «excessif» tel que décrit par ceux-là. Des débats passionnés, des discussions et des réunions qui s'éternisent et des tensions latentes entre parents membres et représentants du personnel sont en effet des éléments qui caractérisent ce type de gouvernement. Le «processus de polarisation» décrit par Bataille (1987) pourrait sans doute être utilisé ici pour décrire la persistance des uns et des autres à se cantonner dans leur position respective lorsqu'il est question de modifier certaines pratiques professionnelles du personnel de l'école.

Easton et Storey (1994) laissent entendre que les conseils qui

fonctionnent à partir de ce type de gouvernement (excessif) seraient submergés par le conflit. Ce n'est pourtant pas le cas du conseil d'orientation de l'École Arc-en-ciel. Pour employer une expression de Lepage (1987), il ne s'agit pas d'une «régulation par la crise permanente» puisque sur certaines questions, les membres en sont arrivés à des compromis qui ont paru, d'une manière inégale bien entendu, les satisfaire.

Easton et Storey ont aussi observé que, dans un tel type de gouvernement des conseils, la direction d'école n'est pas en mesure d'exercer son rôle de leader puisque les membres se méfient d'elle. Encore une fois, l'examen du matériel recueilli ne conduit pas nécessairement à cette conclusion. Les actions de médiation posées par la directrice ont probablement fait en sorte que les relations d'opposition n'ont pas dégénéré en de véritables guerres ouvertes. Son ouverture à l'égard des demandes de certains parents et son souci de répondre au besoin de support demandé par les représentantes du personnel ont probablement évité l'escalade des tensions entre ceux-ci et ceux-là.

Par ailleurs, la position de force des parents qui se traduit par un contrôle sur les ordres du jour, de même que leur participation plus grande lors des discussions pourraient être interprétées comme des caractéristiques d'un mode de gouvernement «limité» mais à leur avantage. Fait surprenant, Easton et Storey (1994) ne semblent pas avoir répertorié de conseils d'école à gouverne déséquilibrée en faveur des parents, comme si un rapport de force en faveur des parents membres ne pouvait s'actualiser qu'à l'intérieur d'un mode de gouvernement excessif.

En poussant un peu plus loin l'analyse, on est peut-être en présence d'un mode de coopération par la négociation qui possède des caractéristiques du mode de gouvernement équilibré tel que



décrit par Easton et Storey (1994). On pourrait penser en effet qu'il s'agit d'un bel exemple de démocratie représentative qui permet aux représentants des parents du conseil de l'école Arc-en-ciel d'exercer leurs droits à l'intérieur d'un processus qui privilégie la recherche du compromis et du consensus. Pour les besoins de la discussion, le mode de coopération observé au sein du conseil de l'école Arc-en-ciel sera néanmoins identifié comme "excessif".

### **Analyse des facteurs explicatifs en cause**

Il faut souligner au départ que ce mode de coopération excessif ne semble pas s'inscrire dans une perspective historique qui prendrait assise dans les pratiques antérieures de coopération qui ont eu lieu au conseil d'orientation au cours des années précédentes. Du moins, c'est ce qu'ont laissé entendre les représentantes du personnel lorsqu'elles ont exprimé leur mécontentement à l'égard de la façon dont se déroulaient les réunions cette année. L'une d'entre elles a d'ailleurs souligné pendant son entrevue que le parent membre qui était à la présidence l'année passée essayait de concilier le point de vue des parents avec celui des enseignantes. Les comportements revendicateurs du président et de certains parents lors des premières rencontres auraient donc créé, du point de vue des représentantes du personnel, une certaine rupture avec le mode de fonctionnement apparemment plus convivial des années précédentes.

Les relations d'opposition persistantes qui ont été observées s'expliquent d'abord parce que les différents acteurs ne s'entendent pas sur les priorités à mettre de l'avant au conseil. Dès la première rencontre, le président a présenté, au nom de tous les parents membres du conseil, une série de demandes qui impliquaient certaines transformations dans les pratiques de l'école. Ces demandes ont été mal reçues par les

représentantes du personnel. Elles en ont contesté la validité à partir d'arguments tirés de leur expérience professionnelle. En d'autres mots, les différents acteurs du conseil n'arrivent pas à s'entendre sur une représentation commune des problèmes à résoudre. Le nombre élevé de participants au conseil expliquerait aussi le caractère parfois désordonné du déroulement des réunions.

Toutefois, les interventions répétées, convergentes, légitimes et plus nombreuses des parents membres de même que leurs habiletés à argumenter ont fait en sorte que les membres du personnel qui siègent au conseil ont été placés devant trois voies possibles: le compromis, le conflit ouvert ou la défection.

Concernant le projet de tutorat au service de garde, la responsable du service de garde - en collaboration avec la directrice d'école - a opté pour le compromis en proposant aux parents quelques modifications au service d'aide aux devoirs déjà offert. Ce choix de la responsable du service de garde s'explique par son aversion pour les chicanes, mais aussi parce qu'elle voulait éviter qu'on lui impose la proposition de départ.

Son comportement stratégique «d'ouverture» s'explique donc essentiellement par le fait qu'elle a perçu l'insistance des parents membres ou, du moins, de certains d'entre eux, comme une réelle menace qui aurait pu non seulement perturber le fonctionnement du service de garde mais aussi, peut-on supposer, réduire la marge de manoeuvre qu'elle possède en tant que responsable de ce même service.

Bons joueurs, certains parents membres - particulièrement le président qui s'était fait le principal promoteur de ce dossier - ont félicité la responsable du service de garde pour les

modifications qu'elle avait apportées au service d'aide aux devoirs. Pourtant, ces modifications étaient bien en deçà de ce que contenait la proposition de départ. Par ailleurs, il est surprenant qu'aucun parent membre n'ait été offusqué du fait que la responsable du service de garde ait apporté ces changements avant même de les avoir présentés en réunion du conseil.

Deux facteurs peuvent expliquer cette réaction des parents. D'abord, parce que cette question n'interpellait pas tous les parents avec la même intensité. Certains parents ont même avancé qu'il s'agissait du projet du président, laissant sous-entendre par là qu'ils étaient plus ou moins concernés par cette question. Ensuite, parce qu'une majorité de parents membres, tout comme les représentantes du personnel et la directrice d'ailleurs, condamnent les membres qui ont un comportement trop agressif pendant les réunions. Le conflit ouvert ne semblait donc pas, au moment de l'enquête, être perçu par une grande majorité de membres du conseil comme une stratégie gagnante.

Aline, la directrice d'école et Anne, la deuxième représentante du personnel de soutien, ont opté, elles aussi, pour le compromis dans la plupart des dossiers qui ont fait l'objet de discussions animées au conseil. Pour Aline, cette recherche du compromis se comprend probablement à travers les fonctions de gestionnaire de l'école qu'elle occupe et qui, vraisemblablement, la contraint d'agir en tant que médiatrice des stratégies contradictoires déployées par chacun. La situation est un peu différente pour Anne. Son choix pour le compromis s'explique peut être par le caractère hybride de la position qu'elle occupe au conseil: à la fois représentante du personnel mais aussi, bien que cela ne soit pas posé comme tel, parent d'un enfant qui fréquente l'école.

Le manque d'assiduité aux réunions des deux représentantes des enseignants laisse présumer une défection possible de leur part.

Cela semble plus crédible dans le cas d'Arianne puisqu'elle n'était pas présente à aucune des quatre réunions qui se sont déroulées entre le mois de décembre et le mois de mars. Elle avait aussi clairement signalé son insatisfaction pendant son entrevue au sujet du déroulement des premières réunions du conseil. De plus, Arianne avait même laissé entendre que ça prendrait une «bonne chicane de famille» pour régler les dissensions au sein du conseil. Bien qu'Amélie ait aussi exprimé certains regrets en ce sens, sa réaction a semblé moins vive que celle d'Arianne. Le fait qu'elle ait pris la peine de déléguer à sa place une enseignante de l'école pour la réunion qui s'est tenue au mois de mars ne va pas non plus dans le sens d'une défection.

On pourrait croire que ce manque d'assiduité de la part des enseignantes ait joué en leur défaveur. Par exemple, elles étaient toutes deux absentes lorsque les membres du conseil se sont entendus sur la version finale du projet éducatif, projet éducatif qui proposait d'ailleurs de modifier des pratiques de l'école en matière de suivi scolaire des élèves. Suite à l'analyse du matériel, il est permis de croire que les deux enseignantes étaient réfractaires à ces propositions de changement. Elles auraient dû, "logiquement", être présentes à cette réunion pour défendre leur point de vue. Pourquoi laisser le champ libre à une majorité de parents membres qui désiraient ardemment inscrire ces changements à l'intérieur du projet éducatif?

On peut soulever l'hypothèse que la perception des enseignantes de la force de frappe des parents membres était telle qu'elles ne se sentaient probablement pas en mesure de combattre à armes égales à l'intérieur des murs du conseil. Qu'elles aient été calculées ou non en ce sens, il est plausible de croire que les absences d'Amélie et d'Arianne à la réunion du mois de mars ont fait en sorte que les parents membres du conseil n'avaient plus

d'interlocuteurs crédibles en face d'eux; interlocuteurs qui auraient pu légitimer auprès des autres enseignants de l'école, les propositions controversées contenues dans le projet éducatif.

L'apparent consensus des membres du conseil autour de la dernière version du projet éducatif tombait donc à plat en l'absence des deux enseignantes. D'autant plus que l'enseignante qui remplaçait Amélie à ce moment-là, ne semblait pas très à l'aise, elle non plus, avec certaines propositions contenues dans le projet éducatif. Tenant mordicus à ce que ces propositions soient mises de l'avant, un groupe de parents membres du conseil s'est senti forcé d'aller présenter «leurs propositions» auprès de l'ensemble des enseignants et enseignantes de l'école, avouant peut-être du même coup les limites d'une décision prise par le conseil qui n'aurait pas reçu le consentement d'une majorité d'enseignantes et d'enseignants.

On ne peut qu'admirer le courage et la ténacité de ces parents membres qui ont décidé d'aller convaincre eux-mêmes les enseignants et enseignantes de l'école du bien-fondé de leurs demandes. Encore faut-il croire en ses moyens et en sa capacité de persuasion pour poser un tel geste. Les profils scolaires et professionnels des parents membres qui siègent au conseil peuvent expliquer partiellement ce sentiment d'assurance qui habite les parents quand vient le temps de prendre la parole et de défendre leur point de vue. On peut raisonnablement supposer que leur formation universitaire combinée à leurs pratiques professionnelles ont habilité la plupart d'entre eux à faire face à ce type de coopération qui pourrait être qualifié de négociation raisonnée.

### 4.3 ÉCOLE BEAUSÉJOUR

#### 4.3.1 Description générale de l'école

L'école Beauséjour est une école publique à vocation particulière située en milieu urbain montréalais. Elle accueille environ 250 et 400 élèves de la maternelle à la sixième année. Entre 25 et 40 de ces élèves seraient identifiés EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage).

Suivant la classification officielle du conseil scolaire de l'île de Montréal pour l'année 1997-1998, l'école Beauséjour ne bénéficie pas de mesures d'appui dans le cadre du plan d'action ministériel qui vise, notamment, à «soutenir l'école montréalaise» (Ministère de l'Éducation, 1997a).

D'après la documentation recueillie, le projet éducatif de l'école, qui faisait l'objet d'une révision au moment de l'enquête, se caractérise par une pédagogie centrée sur l'enfant et ses projets. Les valeurs privilégiées par le projet éducatif sont, entre autres, le développement de l'autonomie, la coopération, la responsabilité et la liberté. Plusieurs comités et instances permettent à tous, parents, éducateurs et direction de s'impliquer dans le projet éducatif.

L'école Beauséjour a développé des modalités de fonctionnement du conseil d'orientation qui lui sont propres et qui diffèrent de la L.I.P. (1988).

#### 4.3.2 Situation sociale des acteurs

Au moment où les entrevues se sont déroulées, le conseil d'orientation de l'école Beauséjour était composé de six

parents, de deux enseignantes, de la responsable du service de garde et, finalement, de la directrice d'école. Pour chacun des membres du comité, le tableau 4 présente le nom fictif donné à chaque membre, leur statut au sein du conseil, leurs années d'expérience au sein du conseil et finalement, leurs années d'expérience de travail ou de participation au niveau de l'école.

Sur le plan des années d'expérience au sein du conseil d'orientation, la directrice de l'école est celle qui compte le plus d'années d'expérience. Elle en est à sa huitième participation consécutive en tant que directrice d'école. Blanche, l'une des deux enseignantes, en est à sa quatrième participation tandis que Brigitte, la présidente du comité d'école, en est à sa troisième année. Les autres membres en sont à leur première ou deuxième participation en tant que membre du conseil. Béatrice, la responsable du service de garde, a mentionné qu'elle a déjà siégé une année au conseil comme parent.

Au sujet des années d'expérience accumulées au sein de l'école, la directrice est celle qui en a amassé le plus, soit comme enseignante ou comme directrice. Blanche et Béatrice comptent environ une vingtaine d'années d'expérience comme membres du personnel de l'école. Si on considère le vécu de la présidente du comité d'école en tant qu'ancienne élève de l'école Beauséjour, celle-ci a une expérience de vie au niveau de l'école assez considérable. Quatre autres parents membres ont accumulé un minimum de cinq années d'expérience de participations diverses dans l'école. Bernadette, l'autre enseignante, en est à sa troisième année comme enseignante de l'école, tandis que Bernard, en est à sa deuxième année de fréquentation.

Tableau 4

## Présentation des acteurs de l'école Beauséjour

Nom (fictif)	Statut	Expérience au conseil	Expérience à l'école
Bibiane	Présidente du conseil (un parent)	2e année	8e année
Bianca	Directrice de l'école	8e année comme directrice	27e année
Bernadette	Représentante des enseignants	2e année	3e année
Blanche	Représentante des enseignants	4e année	20e année
Béatrice	Responsable du service de garde	2e année comme resp. du service de garde	17e année comme membre du personnel de l'école
Brigitte	Présidente du comité d'école (un parent)	3e année	6e année (ancienne élève de l'école)
Bérénice	Parent	1ere année	6e année
Benjamin	Parent	2e année	5e année
Bernard	Parent	1ere année	2e année
Berthe	Parent	1ere année	6e année

**Autres informations**

Concernant l'occupation des parents, trois d'entre eux occupent des postes de professionnel ou de direction, un autre travaille à son compte et les deux derniers n'ont pas de travail rémunéré. Les six parents membres du conseil ont une formation universitaire ou collégiale complétée.



### 4.3.3 Univers stratégique des acteurs

Le tableau 5 (voir p. 173) illustre, d'une façon générale, que les membres du conseil d'orientation de l'école Beauséjour ont un univers de représentations et un comportement stratégique assez semblables les uns par rapport aux autres.

Les membres sont unanimes à louer le caractère amical et cordial des relations qu'ils entretiennent au sein du conseil. Ils jugent aussi important le rôle que joue le conseil dans le fonctionnement de l'école. Cette évaluation positive des membres à l'égard du conseil est peut-être à l'origine de leur intérêt à y participer. Le conseil d'orientation serait perçu par les membres comme un lieu à l'intérieur duquel ils peuvent satisfaire leurs intérêts et objectifs personnels. En ce sens, le conseil d'orientation semble être un lieu privilégié qui permet à plusieurs membres du conseil d'avoir une vision plus globale du fonctionnement de l'école.

Sans que cela ne soit toujours posé clairement comme tel, on peut présumer que chacun des membres se préoccupe de ses intérêts respectifs, soit comme membre du personnel ou comme parent, en tenant compte du statut particulier de l'école qui commande l'adhésion à des intérêts d'ensemble contenus dans le projet éducatif; ceux-ci et ceux-là n'étant pas nécessairement, bien entendu, incompatibles.

L'idéologie de coéducation et de cogestion contenue dans le projet éducatif explique probablement la retenue ou la manière impersonnelle de plusieurs membres du conseil à s'exprimer lors de l'entrevue sur la question de leur influence et de celle des autres membres. On insiste, d'abord, sur la qualité des membres au sein du conseil et sur le respect du point de vue de chacun.

Toutefois, la plupart des membres mentionnent l'importance de

l'expérience au sein de l'école et du conseil comme principal déterminant de leur influence ou de celles des autres. Conséquemment, il n'est pas surprenant de constater, que la plupart des membres perçoivent la directrice comme la personne la plus influente du conseil. Cette perception entretenue à l'égard de la directrice n'est toutefois pas perçue comme une menace. Elle traduit plutôt une marque de reconnaissance et de respect à l'égard de l'opinion de la directrice; opinion qui, implicitement, devient souvent prépondérante dans le processus de prise de décision.

On peut émettre l'hypothèse que cette valorisation de l'expérience, en tant que déterminant de l'influence que l'on exerce au sein du conseil, conditionne d'une certaine manière le comportement stratégique des membres. Ces derniers se voient contraints de participer activement aux activités du conseil et de l'école. Une implication très grande devient le passage obligé pour celui ou celle qui désire compenser son manque d'expérience et ainsi augmenter sa crédibilité auprès des autres. En se référant à la situation sociale des membres, cette pression s'exerce principalement sur les parents dans la mesure où, en ce qui a trait à l'expérience, il est pratiquement impossible pour eux de concurrencer à égalité avec les membres du personnel de l'école.

Sur un autre plan, les motifs exprimés par le parent démissionnaire posent certaines questions. Par exemple, dans un contexte où l'on favorise la participation des parents, la cogestion et les relations harmonieuses entre les membres du conseil, comment se fait-il qu'un parent membre de ce conseil en soit réduit à donner sa démission pour exprimer ses doutes à l'égard de la mise en oeuvre de certaines valeurs contenues dans le projet éducatif de l'école?

Tableau 5

## Univers stratégique des acteurs de l'école Beauséjour

	Intérêts et objectifs	Ce qu'ils doivent faire ou devraient faire	Leurs capacités et contraintes d'action	Capacités et contraintes d'action des autres membres	Relations avec les autres membres	Importance du conseil d'orientation	Comportement stratégique
Bibiane	Assurer un cadre scolaire convenable aux enfants.	Voit à ce que les décisions soient prises dans le respect du projet éducatif.	Perception positive de l'influence qu'elle exerce au sein du comité.	La directrice est le pivot de l'école.	Il y a un respect tacite entre les membres.	Le conseil est décisionnel; c'est le pivot de l'école	Elle est présidente du conseil. Prépare et anime les rencontres, prend part aux débats et fait partie de sous-comités.
Bianca	Croit au type de pédagogie exercée par l'école; y croit pour les enfants.	Se voit comme un fonctionnaire et, aussi, comme une représentante des enfants.	Elle est la permanente à temps plein du conseil. Elle occupe un poste clé.	L'influence des autres membres dépend de leur expérience et de leur personnalité.	Il y a beaucoup de respect entre les membres; il n'y a pas de groupes fermés.	Le conseil s'occupe des choses importantes et coordonne les autres instances.	Elle est dans tout et s'occupe de tout. Travaille de très près avec les parents du conseil.
Bernadette	Aime voir l'école dans sa globalité.	Représente les enseignants de l'école; concilie son opinion avec celle des autres membres.	A plus d'influence quand ça touche à sa fonction.	La directrice a une influence grande grande que les autres membres.	La philosophie de l'école attire des gens qui ont des façons de voir communes.	Le conseil est est au courant de tout ce qui se passe dans l'école.	Ajoute des points à l'ordre du jour, participe aux débats, fait partie d'un sous-comité.

## Univers stratégique des acteurs (suite)

Blanche	Aime voir la globalité de l'école.	Elle représente les enseignants. Elle donne parfois son opinion personnelle.	Perception positive de sa contribution et de son influence au sein du conseil.	Chacun des membres exerce de l'influence. C'est la directrice qui a le pouvoir.	Les gens ont un intérêt ou un habileté en ce sens et ça se passe très bien.	Le conseil est essentiel et a un gros impact sur le fonctionnement de l'école.	Ajoute des points à l'ordre du jour, transmet de l'information, participe aux débats et à un sous-comité.
Béatrice	Surveille les intérêts du service de garde.	Représente le service de garde. Donne parfois son opinion en tant que parent.	Son opinion est écoutée autant que celle des autres.	La directrice est au courant de ce qui se passe dans l'école; son influence est assez grande et son opinion est écoutée.	Comme il y a des rencontres régulières, ça devient rapidement amical.	Tout ce qui demande approbation passe par le conseil.	Ajoute des points à l'ordre du jour, intervient plus ça touche au service de garde, fait partie d'un sous-comité.
Brigitte	Ça lui permet d'avoir une vision plus globale.	Elle représente le comité d'école.	A une bonne connaissance de l'école; a des idées affirmées.	Les membres du conseil sont tous des gens de qualité. L'opinion de la directrice est plus écoutée.	Il y a beaucoup d'homogénéité dans l'école; c'est très agréable de faire partie du comité.	C'est le comité central de l'école qui s'occupe des affaires importantes.	Représente le comité d'école. Fait partie de plusieurs comités; elle est souvent à l'école.

## Univers stratégique des acteurs (suite)

Bérénice	Désir d'avoir un regard plus large sur l'école.	Agit au meilleur de sa connaissance en tant que parent. C'est une école où il faut s'impliquer.	Est en processus d'apprentissage. Croit avoir une expertise pédagogique.	Les parents très impliqués amènent des points de vue qui sont retenus. La directrice a un point de vue plus éclairée.	C'est chaleureux au conseil; on fait rapidement une place aux nouveaux.	Ne considère pas ce conseil comme un comité bidon.	Fait partie de deux sous-comités, participe aux débats, est souvent à l'école.
Benjamin	S'assure que le fonctionnement de l'école soit conforme aux attentes des parents et des enfants.	Il est très fier depuis l'an passé. Les parents au conseil sont représentatifs d'une majorité de parents.	Son point de vue est écouté et respecté mais son influence est moindre que celle de la directrice et des membres du personnel.	Les membres très présents à l'école ont un rapport d'influence plus important.	Relations amicales entre les membres; le conseil a un côté familial et informel.	C'est le conseil qui prend la plupart des décisions importantes.	Ajoute des points à l'ordre du jour, participe aux débats et à un sous-comité, vient à l'école le plus souvent possible.
Bernard	Voulait avoir une idée globale du fonctionnement de l'école de son enfant.	Se participation consiste à donner ses commentaires et à être actif au sein du conseil.	Son opinion, comme celle des autres, est appréciée.	Le point de vue des membres qui sont là depuis longtemps est respecté. La personnalité et l'expérience de la directrice sont connues.	Ça se fait amicalement; il ya un espace d'esprit commun au sien du conseil.	L'influence du conseil est très grande.	S'occupe de deux dossiers, participe aux débats, rencontre souvent la directrice.

## Univers stratégique des acteurs (suite)

Berthe	Espère pouvoir favoriser la mise en place du futur conseil d'établissement de l'école.	Tient les archives à jour. Se sent représentante des différents parents de l'école.	Est nouvelle au conseil; doit prendre de l'expérience.	La directrice est plus au courant des règles administratives.	Les gens au comité ont à peu près la même approche. Les membres sont de bons compagnons de travail.	Le conseil s'occupe de mettre en marche les choses importantes de l'école.	Archive les documents, participe à des comités et aux débats et s'organise pour ne pas faire bande à part.
--------	--	---	--	---	---	--	--

#### 4.3.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation

##### **Processus de nomination des membres**

Trois membres du conseil d'orientation sont nommés d'office au conseil: la présidente du comité d'école (un parent), la responsable du service de garde et, finalement, la directrice d'école.

Le choix des représentantes des enseignants, d'après le témoignage des deux enseignantes au conseil, se fait à l'amiable lors d'une assemblée générale des enseignants. L'une de celles-ci ajoute que pour maintenir une continuité, leur mandat, qui est d'une durée de deux ans, débute à une année d'intervalle l'une de l'autre.

Le mandat des parents, sauf celui de la présidente du comité d'école, est renouvelé automatiquement l'année suivante, s'ils le désirent. Pour les sièges à combler, les membres restants du conseil font un appel aux parents lors de leur assemblée générale en début d'année.

Il n'y a pas d'élections comme telles. Les membres restants font le suivi des demandes afin de vérifier l'intérêt et la disponibilité des parents qui ont donné leur nom pour être membre du conseil. Les témoignages de la directrice, de la présidente du conseil d'orientation et de la représentante du comité d'école laissent entendre qu'il est souhaitable que les nouveaux parents membres aient une bonne connaissance de l'école. Bien que cela n'ait pas été corroboré par d'autres témoignages, la présidente du comité d'école a déclaré qu'ils (les membres restants) ont hésité cette année avant d'accepter la candidature d'un parent dont l'enfant était en première année puisqu'il avait peu d'expérience au niveau de l'école.

### **Choix de la présidente**

La présidente du conseil d'orientation, Bibiane, a été choisie parmi les parents du conseil. Conformément aux témoignages d'une majorité de membres, le choix de la présidente de cette année se serait fait d'une certaine manière par élimination puisque les membres souhaitaient que la personne choisie pour présider le conseil ait une bonne connaissance de l'école. Bibiane a posé sa candidature lors de la rencontre du 7 octobre et elle a été acceptée à l'unanimité par les autres membres.

### **Moment, nombre, durée et lieu des réunions**

Les réunions du conseil d'orientation de l'école Beauséjour se tiennent sur une base bimensuelle. Deux réunions sur trois se déroulent en après-midi et ont une durée d'environ une heure trente. Une réunion sur trois se tient en soirée et peut durer trois heures.

En général les membres se réunissent dans le salon du personnel. À quelques occasions, les réunions ont lieu chez un membre du conseil d'orientation. Dans le procès-verbal de la réunion du conseil d'orientation qui s'était tenue le 18 juin 1996, par exemple, on fait mention qu'une réunion informelle avec petit déjeuner se tiendra le 5 juillet au matin chez la directrice.

### **Assiduité des membres**

En se référant aux procès-verbaux de 12 réunions qui se sont déroulées entre le mois d'août 1997 et le mois de mars 1998, on observe que 10 réunions se sont déroulées en présence d'au moins neuf membres du conseil sur une possibilité de dix.



### **Planification des priorités annuelles et élaboration des ordres du jour**

La planification et l'élaboration de l'ordre du jour des réunions se fait d'abord à partir des priorités annuelles qui ont été définies par les membres du conseil d'orientation de l'année précédente. Avant chaque réunion, la présidente rencontre la directrice de l'école pour en préparer l'ordre du jour. Chaque membre a le loisir d'y ajouter des points, soit en contactant la présidente dans les jours qui précèdent la rencontre, soit au moment même de la rencontre.

Outre les tâches qui découlent de la présidence, du secrétariat et de la trésorerie du conseil, la répartition principale des tâches se fait en début d'année et en fonction des priorités annuelles du conseil. Les membres sont alors invités à s'impliquer dans l'un ou l'autre des sous-comités formés autour des priorités annuelles; c'est ce qu'ils firent lors de la réunion du quatre novembre 1997. Bernard, le parent démissionnaire, avait indiqué lors de son entrevue qu'il avait laissé la chance aux membres qui avaient une plus grande expérience ou un intérêt très grand pour un sous-comité en particulier, de choisir avant lui.

### **Structure et déroulement habituel des réunions**

Le déroulement de la rencontre respecte généralement la structure qui apparaît sur l'ordre du jour des réunions et qui se lit comme suit:

- lecture et adoption de l'ordre du jour;
- lecture et adoption du procès-verbal de la réunion précédente;
- nouvelles;
- points à l'ordre du jour dont varia à la fin.

La réunion débute officiellement par la lecture faite par la présidente de l'ordre du jour de la réunion. Son adoption se fait de manière tacite entre les membres après quelques ajouts au point varia.

La présidente enchaîne avec la lecture du procès-verbal de la réunion précédente ou demande aux membres d'en prendre connaissance. Comme pour l'ordre du jour, le procès-verbal est accepté par consentement tacite des membres. La présidente profite aussi de cet instant pour demander aux membres concernés de rendre compte du suivi qu'ils avaient à faire par rapport à un point qui avait été abordé à la rencontre précédente.

Le point "Nouvelles" est une occasion pour les membres de faire part aux autres membres de nouvelles qui concernent leur secteur d'activités en particulier. Par exemple, les enseignantes du conseil profitent de cette occasion, s'il y a lieu, pour informer les autres membres des activités qui se déroulent pendant les assemblées des enseignants. La présidente du comité d'école va faire de même en rapportant au conseil les points essentiels qui ont été discutés pendant les réunions du comité d'école.

Comme les points à l'ordre du jour sont souvent en lien avec les sous-comités formés autour des priorités annuelles, une présentation des démarches ou des travaux entrepris en ce sens depuis la dernière rencontre est faite par le ou les membres du sous-comité; présentation qui sert de tremplin à la discussion qui va suivre.

### **Principaux sujets abordés lors des réunions**

Globalement, les principaux sujets abordés pendant les réunions tournent autour des sept priorités du conseil d'orientation. Il s'agit en fait de dossiers dont le traitement s'échelonne sur

une assez longue période de temps, parfois plusieurs mois. Les tâches reliées à la préparation, à la conception et à l'élaboration des dossiers sont principalement faites en sous-comités, en dehors des réunions officielles.

À tour de rôle pendant l'année, les membres de chaque sous-comités viennent présenter en réunion le fruit de leurs travaux et de leurs réflexions. S'ensuit une discussion qui vient, soit valider leurs travaux, soit les relancer sur une piste en particulier.

Le conseil d'orientation s'est aussi préoccupé d'une façon particulière de la mise en place des nouvelles commissions scolaires prévue pour l'année scolaire suivante, soit 1998-1999. Les discussions et les démarches du conseil visaient deux objectifs précis: 1) maintenir les acquis de l'école en rapport avec son statut particulier 2) s'assurer que la division territoriale des nouvelles commissions scolaires ne brimerait pas le droit des élèves actuellement inscrits à l'école de la fréquenter encore dans les années qui vont suivre.

Le point varia sert souvent à traiter certaines demandes faites par des enseignants, des parents ou par des organismes extérieurs.

### **Manière de prendre une décision**

Dans la très grande majorité des cas, les décisions se prennent à l'unanimité. Sauf exception, tous les membres utilisent le terme consensus pour exprimer la façon coutumière par laquelle les décisions sont prises par les membres. Ce sont les tours de table qui permettent aux membres de constater qu'il y a consensus entre eux face à une proposition ou à un sujet donné. L'absence de divergences dans les opinions et/ou l'absence d'opinion tout court deviennent les indicateurs concrets d'un

consensus tacite entre les membres. La proposition est adoptée sans d'autre procédure.

Dans certains cas, un membre demande d'apporter une correction mineure à la proposition. Il n'y a pas de vote à main levée comme tel sur une proposition faite en bonne et due forme par un membre et secondée par un autre membre.

Les observations des deux réunions ont permis d'appuyer le témoignage des membres du comité au sujet de l'importance de l'opinion de la directrice dans les décisions qui sont prises par le conseil. Lors des observations, les recommandations ou les décisions ont été, mais pas toujours, dans le sens de l'opinion émise par la directrice, opinion qui vient souvent clore le débat.

### **Manière de résoudre un problème**

Dans les cas où la question traitée est plus litigieuse, un principe de base semble s'appliquer: la discussion et la décision sont remises à une rencontre ultérieure. Entre-temps, les membres peuvent décider de faire appel à une personne ressource de l'école ou de l'extérieur de l'école.

Par exemple, la commissaire de quartier - qui est aussi une ancienne présidente du conseil d'orientation de l'école - avait été invitée par les membres du conseil à se joindre à eux lors d'une réunion. La commissaire les avait aidés, d'une part, à clarifier les acquis de l'école contenus dans le cadre de référence de la commission scolaire et, d'autre part, à conserver ces acquis à la suite à la mise en place des nouvelles commissions scolaires.

Autrement, le conseil peut décider de mettre sur pied un comité ad hoc qui aura pour mandat d'étudier plus à fond une question

en suspens et en arriver, ensuite, à une hypothèse de solution qui sera présentée et débattue en réunion du conseil. Une autre pratique du conseil consiste à élargir le débat au niveau d'une instance ou de plusieurs instances de l'école.

**Exemple: la question du service d'études**

Face à la demande faite au conseil lors de la réunion du quatre novembre 1997 de mettre en place un service d'études au service de garde, le conseil avait recommandé, dans un premier temps, que les membres du personnel du service en question voient à la faisabilité du projet.

Bien que cette recommandation des membres du conseil laisse entrevoir une certaine ouverture de leur part face à l'idée d'une salle d'études, leurs arguments invoqués lors des discussions sur cette question, de même que leur témoignage pendant les entrevues laissent plutôt supposer qu'une majorité d'entre eux étaient plutôt défavorables à cette idée. Les membres ont soulevé deux types de questionnement qui tendaient à remettre en question la pertinence de ce projet.

L'argument principal, d'abord soulevé de façon très claire lors de cette réunion par Blanche, était basé sur l'idée que cette demande allait à l'encontre de certaines orientations contenues dans le projet éducatif de l'école. Le deuxième questionnement soulevé consistait à mettre en cause le caractère représentatif de cette demande, du point de vue de la communauté de l'école. En ce sens, Blanche a soutenu que les professeurs devaient être consultés sur cette question. Bernadette et Blanche trouvaient intéressante l'idée de connaître le point de vue des enfants directement concernés par cette question.

Ayant découvert au fil de la discussion que la demande émanait finalement d'un seul parent, deux parents du conseil, Bérénice

et Bibiane, se sont interrogés sur la pertinence de mener des consultations plus larges sur la base d'une seule demande faite par un parent.

Démontrant une certaine ouverture face à la demande, un peu comme Bernard et Benjamin d'ailleurs, la directrice d'école et la présidente du comité d'école, Bianca et Brigitte, ont indiqué lors de leur entrevue que la décision du conseil devait, finalement, respecter les orientations du projet éducatif, nonobstant un nombre élevé de parents qui en auraient fait la demande.

En se référant aux procès-verbaux des réunions, la demande pour la mise en place d'un service d'études semble avoir abouti lors de la rencontre suivante. On peut lire dans le procès-verbal de cette réunion que le service de garde, suite à une entente, offrira aux enfants un local où ceux-ci pourront faire des activités calmes ou leurs études et ce, en raison d'une heure par semaine. On mentionne aussi que les ententes individuelles avec les parents sont toujours possibles, que le suivi des études, malgré l'entente prise, demeure toujours sous la responsabilité des parents, que le problème est peut-être démesuré et qu'il faudrait, finalement, en débattre plus à fond si jamais le sujet revenait à l'ordre du jour.

#### **Climat de travail et type de relations entre les membres**

En concordance avec le témoignage des membres, l'ambiance de travail et les relations entre les membres ont été perçues lors des observations comme étant cordiales et amicales. Les membres profitent habituellement du début de la rencontre pour échanger sur un plan plus personnel. L'animation de la rencontre est relâchée, les membres ne se gênent pas pour glisser une plaisanterie ici et là pendant la rencontre.

Les questions plus délicates n'amènent pas de débordement émotif, les membres émettent leur point de vue d'une façon posée. Il n'y a pas eu, lors des observations, de répliques vindicatives d'un membre réagissant aux commentaires d'un autre membre.

La solidarité et la complicité entre les membres du conseil se sont faites particulièrement sentir au moment où ceux-ci ont appris que Bernard, un parent membre du conseil, avait donné sa démission. Les motifs évoqués par Bernard tendait essentiellement vers une perte de confiance dans le projet éducatif de l'école, dans son application concrète des valeurs de respect qu'il véhicule.

Bien que la démission de Bernard ait été traitée avec toute la diligence possible, les autres membres du comité l'ont accueillie avec une certaine froideur. Si certains membres ont cherché à comprendre les motifs évoqués par Bernard, ceux-ci ont reçu une fin de non-recevoir de la part des membres restants. Cette réaction peut être interprétée comme une position de solidarité des membres et un vote de confiance envers la mise en oeuvre du projet éducatif de l'école.

#### **4.3.5 Mode de coopération**

##### **Nature et caractéristiques du mode de coopération**

Le mode de coopération observé à l'intérieur du conseil de l'école Beauséjour se caractérise par les éléments suivants:

- un processus de nomination des parents qui se fait par la sélection plutôt que par l'élection;
  
- un processus de nomination du président du conseil qui met l'accent sur la connaissance des différents rouages de l'école;

- des assemblées qui se tiennent sur une base bimensuelle;
- un mode de fonctionnement des assemblées ordonné et non contesté qui s'appuie beaucoup sur l'expérience des années précédentes;
- des interactions nombreuses et soutenues entre les membres;
- des relations d'opposition non persistantes entre les membres et un resserrement des liens lors de la démission d'un des leurs;
- des sujets de discussion controversés initiés par les parents à savoir: proposition d'établir un service d'aide aux devoirs pour les élèves qui fréquentent le service de garde et remise en question de la mise en oeuvre réelle du projet éducatif;
- une préoccupation commune à l'égard de la possibilité que l'école perde certains de ses acquis à la suite de la mise en place des nouvelles commissions scolaires linguistiques et solidarité des membres restants suite à la démission d'un parent membre insatisfait;
- un mode de résolution de problème qui privilégie les modalités suivantes: poursuite de la discussion, élargissement du débat aux autres instances de l'école, appel à une personne ressource de l'école ou de l'extérieur;
- un mode de décision axé sur le consensus et l'unanimité dans les décisions;
- un mode d'influence qui se caractérise par les éléments suivants: partage de l'information entre les membres, planification annuelle et divisions des tâches qui se font en fonction des priorités annuelles préétablies, décisions qui



reflètent souvent l'opinion émise par la directrice;

- des relations cordiales et respectueuses;
- une satisfaction générale des membres à l'égard de leur situation et de la situation dans laquelle ils agissent.

On est donc en présence d'un mode de coopération par la collaboration qui s'inscrit dans la tradition d'une conception de la gestion "centrée sur les besoins humains" (Brassard, 1996). Selon cette conception, le conseil d'orientation de l'école Beauséjour, en tant qu'organisation formelle, peut se définir comme **"un système social de collaboration destiné à la poursuite de buts communs"** (Brassard, 1996). En d'autres mots, on tient pour acquis la mobilisation de tous les membres du conseil d'orientation en vue, d'une part, de la réalisation de buts communs contenus dans le projet éducatif de l'école et, d'autre part, de la défense des intérêts entourant le statut particulier de l'école.

Ce mode de coopération par la collaboration se rapproche sensiblement du type de gouvernement "équilibré" décrit par Easton et Storey (1994) avec, cependant, une nuance importante puisque les rapports d'influence entre les membres semblent être en faveur de la directrice. Cette dernière observation étant plutôt caractéristique des modes de gouvernement "modéré" ou "limité" définis par Easton et Storey.

#### **Analyse des facteurs explicatifs en cause**

Dans ce mode de coopération par la collaboration, le cadre de la loi n'exerce pas un rôle important: ce ne sont pas les dispositions de la loi qui jouent, c'est le fonctionnement collectif que les membres se sont donné qui fait que le système

se maintient en place.

Ce mode de coopération est rendu possible par un certain nombre de régulation très précises. On met d'abord l'accent sur la tradition de l'école et de son projet éducatif à laquelle certains membres du conseil d'orientation, principalement la directrice, sont étroitement associés.

L'enjeu collectif principal étant le consensus autour du projet éducatif, il y a une espèce de contrainte d'adhésion de base qui pèse sur les membres du conseil. Le processus de nomination des parents par la sélection plutôt que par le suffrage universel, comme cela est prescrit dans la loi, semble être un enjeu qui est subordonné à l'enjeu principal de maintenir le système en place.

Officiellement, on souhaite des membres ayant de l'expérience au sein de l'école pour des raisons d'efficacité. On peut cependant émettre l'hypothèse que ce critère de qualification permet de s'assurer que les nouveaux parents membres partagent les mêmes standards de l'école et sont réputés aptes à s'intégrer au mode de fonctionnement du conseil. L'adhésion des membres du personnel en place étant, doit-on supposer, tenue pour acquise. La «connivence pédagogique écoles-parents» (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992) est donc assurée ici par un processus d'acculturation de parents membres aux valeurs véhiculées par l'école.

Les processus de prise de décision et de résolution de problème par consensus respectent l'idéologie de coéducation et de cogestion contenue dans le projet éducatif de telle sorte que les stratégies des membres ne peuvent en être d'opposition véritable. Le trait particulier de ce consensus est qu'il se fait souvent, mais pas toujours, autour de l'opinion émise par la directrice.

Trois principaux facteurs expliquent que les membres acceptent d'attribuer une voix prépondérante à la directrice. Premièrement, parce qu'elle est considérée à la fois comme une pionnière dans l'école, comme une ardente promotrice du projet éducatif et que sa manière d'être, entendue ici comme le leadership démocratique qu'elle exerce, est reconnue de tous les membres. Deuxièmement, comme le dit un membre du conseil, «elle est dans tout et elle sait tout». La position privilégiée acquise par la directrice fait en sorte qu'il est difficile de remettre en cause son point de vue.

On peut présumer aussi que le comportement stratégique «d'être dans tout» répond aussi à un souci de la part de la directrice d'exercer un certain contrôle sur les relations entre le conseil et son environnement institutionnel, lesquelles étant considérées comme une source de perturbation potentielle pour le fonctionnement de l'école dans son ensemble.

Troisièmement, cela a été dit précédemment, la valorisation de l'expérience «de terrain» comme déterminant de l'influence que l'on exerce au sein du conseil joue en faveur de la directrice et, à un degré moindre, en faveur des membres du personnel de l'école. Outre le fait que le projet éducatif exige une participation active des parents, les parents membres du conseil se voient donc contraints non seulement de s'impliquer activement au niveau des activités du conseil mais aussi de multiplier leur présence à l'école afin d'être reconnus comme interlocuteurs crédibles auprès des autres membres.

Le rapport d'échanges en faveur de la directrice est cependant conditionné par certaines règles. La directrice est contrainte par le statut particulier de l'école de mettre en pratique un style de gestion participative qui fasse en sorte que le personnel et les parents de l'école se sentent «dans le coup», qu'ils aient l'impression de se sentir impliqués dans les

différentes étapes du processus décisionnel. Un peu de la même façon, les membres du personnel de l'école se voient contraints de mettre en oeuvre une pratique d'ouverture au dialogue à l'égard des parents. Il s'agit là d'une menace certaine qui pèse sur la direction et les membres du personnel de l'école et qui, en contre-partie, joue nettement en faveur des parents.

En résumé, la prégnance du statut particulier de l'école et le mode de coopération par la collaboration «obligée» qui en découle font en sorte qu'un individu membre du conseil qui remettrait en question le consensus autour du projet éducatif se retrouverait dysfonctionnel à l'intérieur du conseil. L'enjeu semble donc être le maintien du système tel qu'il est. Les autres éléments de régulation ne visent qu'à cela. Bien que le processus d'échange soit déséquilibré et en faveur de la directrice, le mode de fonctionnement semble générer certaines opportunités réelles pour les autres membres qui désirent augmenter leur capital d'influence à l'intérieur du conseil.

Sans que cela ne soit une évidence, les parents sont apparus moins affirmatifs dans leurs stratégies de conquête de l'influence. Au bout du compte, il s'agit de parents qui adhèrent aux valeurs véhiculées par le projet éducatif de l'école et font en sorte, par leur participation, que le tout fonctionne bien.

#### 4.4 ÉCOLE COQUELICOT

##### 4.4.1 Description générale de l'école

L'école Coquelicot est une école publique située en milieu urbain montréalais. Elle accueille entre 400 et 550 élèves du préscolaire à la sixième année. Entre 40 et 55 de ces élèves sont identifiés comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Suivant la classification officielle du conseil scolaire de l'île de Montréal pour l'année 1997-1998, l'école Coquelicot bénéficie de mesures d'appui dans le cadre du plan d'action ministériel qui vise, notamment, à «soutenir l'école montréalaise» (Ministère de l'Éducation, 1997a).

Dans le document qui présente le projet éducatif de l'école, on peut y lire que les trois valeurs que véhicule ce projet sont l'autonomie et la responsabilisation des enfants face à leurs apprentissages et l'engagement de tous (élèves, enseignants, parents et communauté) face aux interventions éducatives. Le document identifie certains moyens mis en oeuvre pour atteindre les objectifs contenus implicitement dans les valeurs du projet. Ce document qui fait aussi office de code de vie de l'école précise les différents droits et responsabilités des élèves.

L'école offre aussi des services complémentaires que l'on retrouve habituellement dans les écoles publiques, dont le service de garde.

#### 4.4.2 Situation sociale des acteurs

Le conseil d'orientation de l'école Coquelicot est composé de cinq parents, de deux enseignantes et, finalement, de la directrice d'école. Le tableau 6 présente le nom fictif donné à chacun des membres, leur statut au conseil, leurs années d'expérience au sein du conseil et, finalement, leurs années d'expérience de travail ou de participation au niveau de l'école.

Tableau 6  
Présentation des acteurs de l'école Coquelicot

Nom (fictif)	Statut	Expérience au conseil	Expérience à l'école
Caroline	Présidente du conseil (un parent)	3e année	3e année
Céleste	Directrice de l'école	5e année	5e année
Cathy	Représentante des enseignants	2e année	
Colette	Représentante des enseignants	1ere année	2e année
Constance	Vice-présidente (un parent)	1ere année	1ere année
Catherine	Parent	3e année	3e année
Claudette	Parent	1ere année	2e année
Cynthia	Parent	2e année	2e année

La directrice d'école est celle qui compte le plus d'années d'expérience, tant au sein du conseil d'orientation que de l'école. Caroline, la présidente du conseil d'orientation, et Catherine, un parent qui est aussi présidente du comité d'école, en sont à leur 3e année d'expérience de participation au conseil et à l'école. Les autres membres en sont à leur première ou deuxième année d'expérience, tant au niveau du conseil que de l'école.

#### **Autres informations**

Quatre des cinq parents qui siègent au conseil ont une formation collégiale ou universitaire complétée, le dernier parent ayant complété son secondaire. Quatre parents du conseil sont sur le marché du travail et oeuvrent dans le réseau des affaires sociales ou de l'éducation.

#### **4.4.3 Univers stratégique des acteurs**

Le tableau 7 (voir p. 196) rapporte l'univers stratégique des membres de l'école Coquelicot. On constate, à la lecture de ce tableau, que ceux-ci ont une perception positive de la situation dans laquelle ils agissent. Le conseil est perçu avant tout comme une instance à l'intérieur de laquelle les parents membres peuvent approuver ou désapprouver les projets développés par l'équipe école et présentés au conseil d'orientation par la directrice.

Toujours selon la perception des membres, cette situation se caractérise par des relations harmonieuses et un respect mutuel des membres les uns envers les autres. D'un côté, les parents reconnaissent l'équipe école comme la plus apte à élaborer ou à faire des suggestions qui touchent aux activités pédagogiques.

De l'autre côté, la direction et les deux enseignantes

reconnaissent que l'école doit tenir compte du point de vue des parents. Elles sont très conscientes aussi que plusieurs des parents du conseil sont très impliqués au niveau de l'école. Fait à noter, tous les parents membres du conseil font aussi partie du comité d'école; cela semble être même perçu comme une norme par certains parents.

Sur le plan individuel, on remarque que les parents ont des intérêts et des préoccupations qui peuvent se résumer à ceci: ils veulent savoir ce qui se passe dans le milieu scolaire que fréquentent leurs enfants et ont le désir de supporter les initiatives qui contribueront à améliorer ce milieu. Leurs comportements se traduisent principalement par une participation aux discussions et aux décisions et par une participation ponctuelle à certains dossiers du conseil et de sous-comités du comité d'école.

Les parents partagent aussi l'idée que l'expérience et l'implication dans l'école fait en sorte que l'opinion du parent au conseil va avoir plus de poids, idée qui est aussi partagée par la directrice. En se référant à la situation sociale des acteurs, la valorisation de l'expérience joue en faveur de Caroline et Catherine.

La première, qui est présidente du conseil, est énergique quand vient le temps de défendre son point de vue. Elle cherche à rallier les autres à son idée. Dans un dossier en particulier, elle a rappelé aux membres l'importance pour le conseil d'avoir une position forte dans ce dossier. La deuxième, qui est présidente du comité d'école, se fait souvent le porte-parole de parents en apportant au conseil leur questionnement. À la dernière rencontre du mois de mai, elle est intervenue pour préciser certaines informations que la directrice transmettait aux membres et qui étaient en lien avec la mise en place des futurs conseils d'établissement.



Les parents et les enseignantes du conseil ont tendance à vanter les mérites de la directrice quand vient le temps de nommer les facteurs qui contribuent au bon fonctionnement du conseil. Elle est perçue comme une personne ouverte qui facilite les échanges entre les parents et les enseignants. On estime aussi le fait qu'elle se préoccupe de faire le suivi des demandes ou suggestions faites par les parents auprès de l'équipe-école. L'influence qu'elle exerce au sein du conseil est perçue positivement.

La directrice est donc très active pendant les discussions qui ont lieu pendant les réunions du conseil. Elle cherche très clairement à rallier les parents à son point de vue et croit avoir du succès dans l'exercice de son influence. Bien entendu, dit-elle, elle ne présente pas des choses aux parents qui n'ont pas de bon sens. Bien que les parents ne semblent jamais avoir mis en oeuvre leur pouvoir de désapprouver, celui-ci semble constituer néanmoins une contrainte qui, peut-on supposer, pousse la directrice à présenter des projets qui ont du bon sens et à "mobiliser" les discussions autour de son point de vue.

Ce comportement de la directrice s'explique par le fait que certaines décisions prises par le conseil ont une incidence directe sur le vécu quotidien de l'école. Son statut et ses fonctions de directrice la liant de très près à ce vécu, elle cherche donc en toute logique à éviter que le conseil prenne des décisions qui auraient des retombées qu'elle perçoit négatives et dommageables pour le bon fonctionnement de l'école.

Finalement, les enseignantes ont un comportement plutôt réservé qui concorde bien avec les objectifs qu'ils se proposent d'atteindre. Étant là pour éclairer les parents et, aussi, pour défendre les intérêts des enseignants, ils vont participer aux discussions lorsqu'on les interpelle ou lorsque certains intérêts des enseignants sont en jeu.

Tableau 7

## Univers stratégique des acteurs de l'école Coquelicot

	Intérêts et objectifs	Ce qu'ils doivent faire ou devraient faire	Leurs capacités et contraintes d'action	Capacité et contraintes d'action des autres membres	Relations avec les autres membres	Importance du conseil d'orientation	Comportement stratégique
Caroline	Veut savoir ce qui se passe dans l'école; le fait pour les enfants.	Préside la réunion; agit comme déléguée au comité d'école	S'est sentie importante dans certains dossiers; est fière d'approuver les activités pédagogiques.	L'influence dépend de la formation ou de l'expérience; la directrice est impliquée et bien informée.	Tout le monde va dans le même sens.	Le droit du conseil d'approuver ou de s'approuver les choses est très important.	Anime les rencontres et prépare les ordres du jour, participe aux débats s'implique dans l'école.
Céleste	Trouve important de participer au conseil et de prendre les décisions avec les parents.	Rôle d'influence et de transmetteur d'informations.	Croit avoir du succès dans son exercice d'influence auprès des autres membres.	Les parents apportent de bonnes idées; la pédagogie est le domaine de l'équipe école.	Relations amicales et respectueuses.	Elle croit importantes les réalisations du conseil; les parents doivent être impliqués dans l'école.	Amène souvent tous les points à l'ordre du jour; mobilise parfois les discussions; oriente les décisions.
Cathy	Se sent plus motivée par certains sujets; comprend mieux les parents.	Défend ses collègues; éclairer les parents.	Son point de vue peut influencer les parents.	La contribution de chacun est importante. La direction facilite les échanges.	Il n'y a pas d'animosité entre les membres.	Le conseil n'a pas une grosse influence mais il permet la communication avec les parents.	Elle prend la parole pour éclairer les parents.

## Univers stratégique des acteurs (suite)

Colette	Ca lui permet de voir le fonctionnement de l'école et d'avoir un contact avec les parents.	Est là pour répondre aux questions des parents.	L'école doit tenir compte des parents; la directrice est ouverte au changement.	Elle ne connaît pas tellement les parents.	Le conseil discute de tout ce qui touche au bon fonctionnement de l'école.	Participe occasionnellement aux discussions.
Constance	Trouve ça important pour ces enfants de participer au conseil.	Se considère comme une sorte de représentante des parents.	Les autres parents aiment bien leur opinion du fait de leur expérience; la directrice est aussi à l'aise.	C'est démocratique, tout le monde peut donner son point de vue.	Le conseil réalise beaucoup de coups de choses; il agit aussi comme lien entre les parents et les enseignants.	N'émet pas beaucoup d'opinions pertinentes.
Catherine	Aime s'impliquer et être au courant de ce qui se passe avec ses enfants.	A droit de participer aux discussions et aux décisions; trouve important de demander l'opinion des parents de l'école.	Avec la directrice en place, on peut émettre des idées; chaque membre est important.	Trouve que c'est ouvert à la discussion.	Les réalisations ont été plus nombreuses l'an dernier; le conseil n'a jamais à dire non mais pourrait le faire.	Elle apporte ses questions au conseil et celle de d'autres parents de l'école; elle est présente du comité d'école.

## Univers stratégique des acteurs (suite)

Claudette

Aime participer à ce qui fait la vie de ses enfants; s'associe aux valeurs véhiculées par les écoles alternatives.

Son rôle est d'appuyer la direction et d'apporter des suggestions.

Sa participation est moyenne; elle sent le respect des autres membres.

Plus tu es informé, plus tu peux avoir de l'influence; La directrice est très importante, elle s'occupe du suivi des dossiers.

Le climat lui semble bien respectueux. le partenariat dont parle les écoles alternatives, c'est ici qu'elle l'a trouvé.

Elle rédige un compte rendu des réunions; Elle participe aux discussions et aux décisions; a déjà participé à une levée de fonds.

Le conseil donne une ligne directrice au quotidien de l'école; trouve acceptable que la direction et les enseignants initient les projets.

Cynthia

Vent s'impliquer dans la vie scolaire de ses enfants; a une préoccupation pour la pédagogie.

Son rôle consiste à donner son opinion et à mettre la main à la pâte lorsque ça correspond à ces compétences.

Elle a eu l'impression de réaliser quelque chose l'an dernier lors de l'évaluation du projet éducatif; est capable d'émettre un point de vue.

Les parents du conseil sont très impliqués dans l'école; c'est la directrice qui coordonne et qui apporte le plus d'informations, elle a une influence positive.

Les relations sont amicales et harmonieuses.

Le conseil réalise certaines choses et à avoir une certaine influence sur le fonctionnement de l'école; le conseil est redevable au comité d'école.

Elle participe aux discussions et aux décisions. Elle a pris part à l'évaluation du projet éducatif l'an dernier.

#### 4.4.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation

##### **Processus de nomination des membres**

La nomination des représentants des parents et des enseignants se fait sur une base volontaire en début d'année. Ces derniers ont été élus par acclamation par leurs pairs puisqu'il n'y a pas eu de candidats en surplus qui se sont présentés. Outre le fait que les parents du conseil aient en commun ce statut de parent membre, on constate, de façon singulière, que ceux-ci partagent aussi le statut de parent membre du comité d'école.

D'après le témoignage de Céleste, la directrice, tous les parents présents lors de l'Assemblée générale des parents en début d'année sont invités, au même titre que ceux du comité d'école, à poser leur candidature comme membre au conseil d'orientation. Les témoignages de deux parents, Catherine et Cynthia, laissent cependant entendre que les membres du comité d'école essaient le plus possible de choisir des candidats au conseil d'orientation qui font aussi partie du comité d'école. Ces dernières mettent en évidence, la présidente du conseil le souligne aussi, le lien étroit entre le conseil d'orientation et le comité d'école. Cela ne semble pas causer de problème puisqu'il n'y a pas eu cette année de candidats qui provenaient de l'extérieur du comité d'école.

##### **Choix de la présidente**

Il n'y a pas eu d'élection pour le poste de présidente du conseil puisque Caroline a été la seule à se porter volontaire. En fait, les parents ont profité de la première assemblée annuelle du conseil pour se répartir les tâches de présidence, de vice-présidence et de secrétariat du conseil. Les représentants des enseignants n'étaient pas présents à cette réunion. Aucune raison précise n'a été donnée par les membres du

conseil pour expliquer cette situation, si ce n'est le fait que la présence des enseignantes se semblait pas requise pour cette première rencontre.

### **Moment, nombre, durée et lieu des réunions**

Les réunions du conseil d'orientation se déroulent normalement le soir dans un local de l'école. La durée des réunions et leur nombre pendant l'année sont plus difficiles à statuer. En se référant principalement à leur expérience de l'année dernière, les parents mentionnent que les réunions se tiennent habituellement sur une base mensuelle.

Selon le témoignage des enseignantes et de la directrice, le nombre de réunions serait plutôt variable d'une année à l'autre et dépendrait de l'importance des dossiers à traiter. Ainsi, d'après la directrice, il y aurait eu plus de réunions l'année passée puisqu'il y avait le dossier de la révision du projet éducatif à traiter. Bien que cette dernière ne précise pas le nombre exact de réunions pour l'année dernière, on peut présumer à partir de ses propos qu'il y en a eu environ sept. La consultation des procès-verbaux des réunions du conseil d'orientation de l'année dernière n'a pas permis de confirmer ce nombre puisque l'archivage de ceux-ci ne s'est peut-être pas fait, peut-on supposer, de manière systématique.

Pour l'année 1997-1998, il semble y avoir eu trois réunions du conseil en tout, soit en novembre, en janvier et en mai. Du moins, les membres du conseil n'ont pas planifié de rencontres subséquentes lors de leur réunion du mois de mai.

La durée des réunions ne fait pas non plus l'objet d'un consensus au niveau des membres du conseil. Lors des années précédentes plusieurs des rencontres du conseil auraient eu une durée d'environ trente minutes et se seraient déroulées avant ou

après les rencontres du comité d'école. Pour cette année, les rencontres des mois de janvier et février ont duré respectivement une heure trente minutes et deux heures quinze minutes.

#### **Assiduité des membres**

Comme cela a été dit précédemment, les deux représentantes des enseignants au conseil n'étaient pas présentes lors de la première rencontre. Un parent membre manquait à l'appel à la deuxième rencontre tandis que tous étaient présents à la réunion du mois de mai.

#### **Planification des priorités annuelles et élaboration de l'ordre du jour des réunions**

Bien que cela n'ait pas été corroboré par d'autres membres du conseil, la directrice a souligné pendant son entrevue qu'elle remettait aux membres du conseil, à chaque début d'année, une feuille de planification annuelle. Celle-ci contient une répartition, mois par mois, des objets de consultation et de décision du conseil qui est prévu par la loi. L'ordre du jour est préparé en collaboration par la présidente du conseil et la directrice. Toutefois, cette dernière a l'impression d'amener souvent tous les points à l'ordre du jour.

#### **Structure et déroulement habituel des réunions**

Le déroulement de la rencontre respecte généralement la structure qui apparaît sur l'ordre du jour des réunions et qui se lit comme suit:

- lecture et adoption de l'ordre du jour;
- lecture et adoption du compte rendu de la dernière réunion;
- point à l'ordre du jour dont divers à la fin.

La réunion débute officiellement par la lecture faite par la présidente de l'ordre du jour et demande aux membres de l'adopter, ce qui est habituellement fait avec parfois quelques ajouts à l'ordre du jour. Elle demande ensuite aux membres de lire et d'adopter le compte rendu de la dernière réunion.

Pour chacun des autres points à l'ordre du jour, la présidente débute par la lecture des dits points et se tourne ensuite vers la personne concernée. Dans la majorité des cas, il s'agit de la directrice qui apporte soit de l'information sur le vécu de l'école, soit des propositions pour lesquelles elle demande l'approbation du conseil. Parfois, il s'agit de parents qui ont certaines questions à poser à la directrice.

#### **Principaux sujets abordés lors des réunions**

Quatre des sujets qui étaient à l'ordre du jour de la réunion du mois de janvier sont revenus à l'ordre du jour de la réunion qui a eu lieu au mois de mai, à savoir: les mesures de sécurité, le suivi sur les travaux du bâtiment, le code de vie et le choix du matériel didactique pour l'année scolaire 1998-1999. La question du matériel didactique a aussi été abordée à la première rencontre du mois de novembre, en rapport avec une demande faite par des enseignants pour couvrir les frais reliés à l'utilisation de cahiers d'activités pour l'année en cours.

Outre les sujets mentionnés plus haut, la directrice a fourni aux membres différentes informations qui touchent au développement de certains dossiers comme la mise en place d'une fondation à l'école, l'organisation du service de garde ou, encore, les modalités d'admission et d'inscription des élèves pour l'année suivante.

Les membres qui étaient présents au conseil d'orientation l'année dernière ont mentionné que la révision du projet



éducatif a été abordée à plusieurs reprises pendant cette période lors des réunions du conseil.

### **Manière de prendre une décision**

La procédure observée lors des réunions quant à la manière de prendre une décision concorde avec les témoignages des membres du conseil et pourrait se résumer à une phrase: les membres discutent jusqu'à ce qu'ils établissent un consensus.

Le consensus pourrait se définir ici comme l'absence de positions divergentes à l'égard d'une proposition ou d'une suggestion faite par un membre. Le consensus est conçu ici comme l'accord de tous les membres du conseil, y compris la directrice d'école. Les commentaires favorables ou l'absence de commentaires défavorables envers une proposition conduisent la présidente à demander aux membres de se prononcer en posant, par exemple, des questions du style: «est-ce que tout le monde est d'accord avec la proposition?» ou «est-ce qu'il y a quelqu'un qui s'oppose à la proposition?». Les gestes ou commentaires affirmatifs de certains et l'absence de réaction des autres sont les indicateurs du consensus entre les membres.

### **La manière de résoudre les questions plus litigieuses ou plus complexes**

Lorsqu'il y a une question plus litigieuse ou un problème plus complexe à résoudre, les membres du conseil ont, dans un premier temps, tendance à poursuivre la discussion, certains de ceux-ci utilisant d'une façon plus évidente leur rhétorique pour rallier les autres à leur point de vue. Il faut toutefois souligner que les questions litigieuses se font plutôt rares, le consensus se réalisant rapidement entre les membres en l'absence de prises de positions contradictoires. Cette situation s'explique aussi par le fait que les points à l'ordre du jour sont souvent des

points d'information qui sont apportés par la directrice.

Par rapport à des problèmes reliés au fonctionnement de l'école qu'elle présente aux membres du conseil, la directrice sollicite et retient l'opinion et les suggestions de ceux-ci pour les transmettre ensuite aux membres concernés de l'équipe-école.

Dans le cas, par exemple, du problème de surpopulation d'élèves au service de garde qu'elle a soulevé lors d'une réunion, la directrice a mentionné qu'elle allait faire part de l'idée émise par Caroline, la présidente du conseil, au responsable du service de garde et qu'ils pourraient en discuter à nouveau à la prochaine réunion.

Lors de son entrevue, la directrice a mentionné que l'idée émise par Caroline a été à l'origine de discussions qu'elle a eues avec les membres du comité d'école, avec les enseignants et, finalement, avec le responsable du service de garde. Il y a eu, selon la directrice, une belle idée qui a jailli de toutes ces discussions et qui pourrait vraisemblablement régler le problème du service de garde.

Quelques questions ont fait l'objet d'un débat plus passionné entre les membres. Par exemple, il y a eu des échanges soutenus entre les membres lorsque ceux-ci se sont demandés s'ils devaient interdire le port des cheveux bleus pour les élèves de l'école. Sans en être totalement convaincu, un parent s'était rallié à ce moment-là à la position de la majorité parce qu'elle comprenait très-bien, disait-elle, l'importance d'avoir une position commune sur cette question.

**Exemple: la question de l'horaire du mercredi**

La proposition de faire un sondage pour connaître la satisfaction des parents à l'égard de l'horaire du mercredi est

un bel exemple de proposition qui, sans être acceptée comme telle, se transforme au fil des discussions en un compromis qui apparaît acceptable pour tous les parties.

Rappelons brièvement que l'horaire de classe des élèves a été modifié cette année pour permettre aux membres de l'équipe-école de se rencontrer le mercredi après-midi, de telle sorte que le temps de classe des élèves lors de cet après-midi en question est réduit. Ayant entendu des commentaires d'insatisfaction de plusieurs parents à l'égard de cet horaire réduit du mercredi, un parent membre du conseil, Catherine, a suggéré lors d'une réunion de faire un sondage auprès des parents pour connaître leur opinion sur la question.

La directrice avait réagi rapidement et vivement à ce moment-là en évoquant les problèmes que pourrait causer un résultat de sondage qui irait à l'encontre des besoins à l'interne, c'est-à-dire de l'équipe-école. Cette dernière a d'ailleurs avoué lors de l'entrevue qu'elle avait perçu cette proposition comme une attaque au travail qui est fait par l'équipe-école. Claudette, un parent, s'était ralliée lors de cette discussion aux propos de la directrice, en ajoutant aussi qu'elle mettait en doute le caractère représentatif des parents qui se sont dits insatisfaits de la situation.

Aucun membre du conseil n'a d'ailleurs défendu la proposition de faire un sondage. Même Catherine, le parent qui a fait cette proposition, ne tenait pas mordicus à faire un sondage. Elle en a parlé tout simplement, dit-elle lors de son entrevue, parce qu'elle a senti que des parents étaient insatisfaits et, aussi, parce qu'il avait été décidé l'an passé que cet horaire serait l'objet d'une évaluation après l'avoir expérimenté quelques mois. Même si sa proposition de sondage n'a pas été retenue, Catherine a tout de même forcé le conseil à se pencher sur l'insatisfaction exprimée par certains parents et ce, quel que

soit leur nombre.

Finally, la proposition faite par la directrice a été retenue en bout de ligne par les membres du conseil. Il a été ainsi décidé qu'une note explicative serait envoyée aux parents à la suite du bilan fait par l'équipe-école concernant cet horaire. Par cette proposition, on postule donc que le manque d'informations et de compréhension des parents concernant le bien-fondé de cet horaire est à l'origine de l'insatisfaction exprimée par les parents et qu'il s'agit donc de suppléer à ce manque pour résoudre le problème.

#### **Climat de travail et type de relations entre les membres**

D'une façon plus évidente lors de la réunion du mois de mai, la présidente du conseil tente de maintenir une certaine cadence de travail et anime la rencontre de façon à orienter les discussions sur les points à l'ordre du jour. On pourrait parler d'un climat de travail orienté sur la tâche mais qui laisse une large place aux débordements qui permettent de créer et d'entretenir une ambiance de travail amicale et décontractée. Tous les membres ont vanté cet environnement de travail dans lequel chacun peut donner son point de vue.

#### **4.4.5 mode de coopération**

##### **Nature et caractéristiques du mode de coopération**

Le mode de coopération observé à l'intérieur de l'école Coquelicot se caractérise principalement par:

- un processus de nomination des parents qui privilégie ceux qui sont déjà membres du comité d'école;

- une présidente élue sans opposition à un moment où la présence des représentantes du personnel ne semblait pas requise;
- un nombre de séances annuelles peu élevé mais qui serait variable d'une année à l'autre, selon les sujets à traiter;
- un mode de fonctionnement non contesté et ordonné;
- des interactions qui ont été, à certains moments, soutenues;
- des relations d'opposition non persistantes;
- des sujets de discussion controversés initiés par des parents, à savoir: une proposition de sondage pour connaître la satisfaction des parents en ce qui concerne l'horaire de classe, de même que la révision du code de vie;
- une préoccupation commune des membres d'adopter à l'unanimité le code de vie de l'école;
- un mode de résolution de problème qui favorise la discussion;
- un mode de prise de décision qui privilégie le consensus et l'unanimité dans les décisions;
- un mode d'influence qui se caractérise par les éléments suivants: la directrice exerce un contrôle sur le contenu des réunions, sur les discussions et sur les décisions mais elle tient compte du point de vue des parents.
- des relations cordiales et respectueuses;
- une satisfaction des membres à l'égard de leur situation respective et de la situation dans laquelle ils agissent.

Bref, il s'agit d'un mode de fonctionnement grandement déterminé par la directrice d'école. La place centrale que cette dernière occupe au sein du conseil d'orientation de l'école Coquelicot est une caractéristique des modes de gouvernement limité et modéré décrits comme tels par Easton et Storey (1994).

C'est d'abord elle qui s'exprime le plus souvent pendant les réunions. Elle prend la parole pour apporter de l'information aux parents sur le fonctionnement de l'école en général. Pour fin d'approbation, elle présente et défend des propositions élaborées par l'équipe-école et qui sont en lien avec les fonctions et pouvoirs que la loi et le règlement de la commission scolaire délèguent au conseil. Par moments, elle demande aux parents leurs suggestions sur des problèmes qu'elle peut rencontrer au niveau du fonctionnement de l'école afin de les transmettre aux membres concernés de son équipe-école. Elle va non seulement répondre aux questions des parents mais aussi faire part à son équipe-école des demandes faites par les parents. La directrice exerce donc un style de leadership qui favorise la collaboration entre les membres du conseil. En tenant compte de ces différentes caractéristiques, le mode de coopération peut être qualifié comme étant modéré.

#### **Analyse des facteurs explicatifs en cause**

Les caractéristiques du mode de coopération décrites plus haut ont été à maintes reprises l'objet d'interprétations qui présument que la participation des parents, dans un tel contexte, est fictive et ne traduit aucunement l'idée d'un réel partenariat entre les membres du conseil. Certains laissent entendre, par exemple, que dans un tel contexte, les parents seraient les victimes, soit d'une organisation traditionnellement hiérarchique (Gareau et Savatzky, 1995), soit d'une culture professionnelle qui cherche à les garder à distance (Payet, 1994).

Pour d'autres, la satisfaction des parents à l'égard de cette situation serait le produit d'une stratégie organisationnelle qui conçoit les parents comme une force à neutraliser mais, aussi, à mobiliser en vue de promouvoir les intérêts des professionnels et de l'institution (Godbout, 1983; Henriot-van Zanten, 1990).

L'analyse du système d'action concret observé à l'intérieur du conseil d'orientation de l'école Coquelicot ne conduit pourtant pas à ce type de conclusion. Le mode de coopération en place reflète bien entendu un rapport de force déséquilibré à l'avantage de la directrice mais à l'intérieur duquel les parents ne sont pas complètement démunis. Même si les parents approuvent toujours les propositions ou les recommandations de la directrice, on ne peut présumer, a priori, qu'il s'agit d'une situation inéluctable.

Ce mode de coopération apparaît plutôt comme le résultat d'un jeu à l'intérieur duquel chacun des membres fait des choix en fonction des intérêts qu'il veut satisfaire mais, aussi, en fonction de la position stratégique qu'il occupe au sein du conseil.

Le comportement stratégique actif et offensif adopté par la directrice s'explique par le fait qu'elle perçoit le conseil à la fois comme une source d'opportunité mais, aussi, de menace. Opportunité, d'une part, parce qu'elle peut véhiculer une image positive de l'école auprès des parents et, d'autre part, parce qu'elle se préoccupe réellement de connaître le point de vue de ceux qui amènent la clientèle à l'école. Menace au sens où certaines décisions prises par le conseil pourraient aller à l'encontre d'une position de l'équipe-école ou de ce qu'elle croit être bon pour l'école. Menace, aussi, parce qu'elle revendique au nom des membres de l'équipe-école le statut «d'expert» en pédagogie.

Outre des ressources personnelles et informationnelles certaines, de même que son expérience au niveau de l'école, l'exercice de l'influence de la directrice repose principalement sur sa capacité à concilier les intérêts des uns et des autres. Par ailleurs, le contenu des réunions sur lequel la directrice semble exercer un certain contrôle se conforme assez bien aux objets de consultation et de décision qui sont prévus par la loi. Cette façon de faire renforce en fait une certaine mainmise de l'équipe-école sur les phases de développement, de réalisation et d'évaluation des objets qui concerne le conseil d'orientation.

Le comportement stratégique «en attente» ou «réservé» des représentantes des enseignantes s'explique justement parce que la directrice est un excellent porte-parole des demandes des enseignants, ce qui rejoint finalement le mandat qu'elles se sont donné. Mentionnons aussi que l'une d'entre elles se voit plus comme une observatrice puisque son expérience au conseil est très limitée.

Les parents se trouvent satisfaits de leur situation respective puisqu'elle répond aux attentes assez précises qu'ils se sont fixées: s'impliquer dans l'école pour mieux connaître le milieu scolaire de leurs enfants et, si possible, contribuer dans la mesure de leurs moyens à l'améliorer. On ne parle pas ici d'un comportement d'asservissement béat de la part des parents mais plutôt d'un comportement stratégique qui s'appuie sur une perception réaliste des forces en présence et sur une lecture positive de la situation dans laquelle ils agissent.

Si la participation des parents peut paraître limitée par le nombre assez restreint de réunions du conseil, cette situation semble être compensée par leur participation au comité d'école. Ce double statut des parents leur octroie d'ailleurs une légitimité certaine auprès de la directrice et des



représentantes des parents. Celles-ci sont très conscientes de la contribution positive et essentielle de ceux-là à la vie de l'école en général. En conséquence, on peut présumer que la directrice et les représentantes des enseignants se voient partiellement contraintes d'écouter ce que les parents ont à dire et de satisfaire à certaines de leurs demandes si elles désirent maintenir la contribution de ces derniers.

Il ne faut pas non plus sous-estimer le pouvoir formel des parents au sein du conseil d'orientation. La zone d'incertitude qui entoure leur pouvoir d'approuver ou de désapprouver certaines propositions, force la direction et l'équipe-école à présenter des choses au conseil qui ont du bon sens.

En ce sens, le conseil d'orientation de l'école Coquelicot ne peut pas être considéré, à la manière d'Izard (1994), comme un simple «instance d'enregistrement des décisions des enseignants». La cueillette des données laisse plutôt supposer que les parents gardent une certaine perspective critique et n'approuveraient pas des recommandations qui leur paraîtraient défavorables ou nuisibles.

Les parents, certains plus que d'autres, n'ont pas hésité à poser des questions, à donner leur point de vue et même, dans quelques cas, à remettre en cause certaines pratiques de l'école. On pense notamment à la question des coûts des cahiers d'activités et celle aussi de l'horaire du mercredi.

Une autre régulation qui semble jouer un rôle dans l'explication du mode de coopération observé est la préoccupation commune de tous les membres à maintenir des relations cordiales et respectueuses entre eux. Ce souci de maintenir l'harmonie oblige les uns et les autres à trouver un compromis acceptable pour tous et à s'engager sur la voix du consensus.

## 4.5 ÉCOLE DE LA JOIE

### 4.5.1 Description générale de l'école

L'école De la Joie est une école publique située en milieu urbain montréalais. Elle accueille entre 400 et 550 élèves répartis entre le préscolaire et le primaire. Entre 40 et 55 de ces élèves seraient identifiés E.H.D.A.A (élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage).

Suivant la classification officielle du conseil scolaire de l'île de Montréal pour l'année 1997-1998, l'école De la Joie bénéficie de mesures d'appui dans le cadre du plan d'action ministériel qui vise, notamment, à «soutenir l'école montréalaise» (Ministère de l'Éducation, 1997a).

Dans son document publicitaire, l'école De la Joie se présente comme une école innovatrice<sup>1</sup> sur certains plans. L'école offre aussi des services complémentaires qu'on retrouve habituellement dans les écoles publiques, dont le service de garde.

### 4.5.2 Situation sociale des acteurs

Le conseil d'orientation de l'école De la Joie est composé de cinq parents, de deux enseignantes, d'un représentant des membres du personnel professionnel non enseignant, d'un représentant des membres du personnel de soutien et, finalement, du directeur d'école. Le tableau 8 rapporte le nom fictif donné à chacun des membres, leur statut au conseil, leurs années d'expérience au sein du conseil et, finalement, leurs années

---

<sup>1</sup> L'emploi de ce qualificatif ne traduit sans doute pas exactement la façon dont l'école se définit. Encore une fois, les imprécisions visent à préserver l'anonymat de l'école.

d'expérience de travail ou de présence comme parent au sein de l'école.

La présidente du conseil d'orientation et le directeur sont les deux membres qui comptent le plus d'années d'expérience, tant au niveau du conseil d'orientation qu'au niveau de l'école. Ces derniers participent au conseil d'orientation depuis qu'il a été mis en place dans l'école. Toutefois, ils ne s'entendent sur l'année exacte de sa mise en place; la présidente parle d'une dizaine d'années alors que le directeur limite son existence à quatre ou cinq années. L'expérience au sein du conseil et de l'école des autres membres varient, grosso modo, entre une année et cinq années.

#### **Autres informations**

Trois des cinq parents du conseil ont une formation universitaire ou collégiale complétée; les deux autres ont achevé une formation de niveau secondaire. Quatre des cinq parents du conseil se retrouvent sur le marché du travail.

Tableau 8

## Présentation des acteurs de l'école De la Joie

Nom (fictif)	Statut	Expérience au conseil	Expérience à l'école
Diane	Présidente du conseil	8 ou 9 ans	15e année
Daniel	Directeur	8 ou 9 ans	11e année
Doris	Enseignante	1ere année	1ere année
Dolores	Enseignante	2e année	2e année (à temps plein)
Dorothée	Personnel de soutien	4e ou 5e année	4e ou 5e année
Damien	Professionnel non enseignant	3e année	3e année
Denis	Parents	3e année	3e année
Dahlia	Vice-présidente du conseil (un parent)	1ere année	3e année
Daphnée	Secrétaire du conseil (un parent)	1ere année	3e année
Dominique	Trésorière du conseil (un parent)	3e année	5e année

**4.5.3 Univers stratégique des acteurs**

Tel que présenté au tableau 9 (voir p. 217), les membres du conseil d'orientation de l'école De la Joie sont, sauf une exception, unanimes à dire que les actions qu'ils posent à l'intérieur du conseil de leur école sont très limitées et n'ont à peu près pas d'impact sur le fonctionnement de l'école. Le conseil d'orientation semble principalement perçu comme une

instance qui officialise des décisions qui sont prises ailleurs au niveau de l'école. De plus, certains membres, tant au niveau des parents que du personnel de l'école, se questionnent à savoir si les parents au sein du conseil sont représentatifs de l'ensemble des parents de l'école.

Au mieux, selon quelques parents, le conseil aurait un pouvoir décisionnel sur les sorties éducatives des élèves qui se font à l'extérieur de l'école, sur la sécurité des enfants et, finalement, sur les coûts du matériel scolaire. Pour les représentants du personnel de l'école, le conseil d'orientation n'est pas, à leurs yeux, indispensable au bon fonctionnement de l'école bien que certains d'entre eux pensent qu'il soit souhaitable qu'il y en ait un. Le directeur d'école tient des propos intéressants à ce sujet. Il indique clairement que le conseil d'orientation de son école n'a aucune influence. Il ajoute toutefois qu'il pourrait en avoir s'il décidait un jour de dire non.

Contrairement à l'idée qu'ils se font du conseil d'orientation, les membres vont plutôt vanter l'utilité du comité d'école. Plusieurs membres du conseil avaient d'ailleurs de la difficulté lors des entrevues à distinguer le vécu du conseil d'orientation de celui du comité d'école tellement ceux-ci, disaient-ils, sont reliés l'un à l'autre. Il faut souligner aussi que tous les parents membres du conseil sont des membres du comité d'école.

Dans un contexte où le caractère indispensable du conseil est très clairement remis en cause par une majorité de membres, de quelle façon ces derniers définissent-ils leur situation respective et celle des autres?

Le directeur d'école a la nette impression qu'il a une très grande influence au sein du conseil. La perception de ce dernier est corroborée par les propos tenus par une majorité de membres

du conseil qui le reconnaissent, d'une manière ou d'une autre, comme l'acteur le plus dominant au sein de cette structure. Il est perçu comme quelqu'un, d'une part, qui prépare bien ses dossiers et, d'autre part, qui est très actif lors des rencontres. Des membres du conseil se sentent d'ailleurs contraints de voter dans le même sens que lui où, d'une autre manière, de dire oui aux propositions qu'il défend au conseil.

Lorsqu'il leur est demandé d'identifier les acteurs les plus influents du conseil, les participants ont tendance à vanter, outre l'influence du directeur, la très grande expérience de la présidente au sein de l'école et de ses différents comités. L'expérience acquise des parents au sein de l'école leur permettrait d'avoir une meilleure connaissance des dossiers et d'être finalement plus à l'aise pour donner leur point de vue. La présidente soutient, quant à elle, qu'elle a une certaine influence lorsqu'il s'agit de la sécurité des enfants.

Trois représentants des parents et trois représentants du personnel se perçoivent peu ou pas du tout influents à l'intérieur du conseil. Les trois premiers sont des parents qui se considèrent mal informés ou mal outillés pour être vraiment en mesure d'intervenir adéquatement au niveau du conseil. Lors de leur entrevue, ils remettaient d'ailleurs en question leur participation au conseil l'an prochain si jamais la formule actuelle demeurait la même.

Les trois derniers se sentent plus comme des observateurs lors des réunions. Tout comme la quatrième représentante du personnel, ils ont l'impression qu'ils sont là principalement pour répondre aux interrogations des parents en ce qui concerne leur champ d'activités respectif. Fait à souligner, les quatre représentants du personnel se sentent liés par les propositions qui sont présentées par le directeur d'école, propositions qui, a priori, représentent le point de vue de l'équipe-école.

Tableau 9

## Univers stratégique des acteurs de l'école De la Joie

Intérêts et objectifs	Ce qu'ils doivent faire ou devraient faire	Leurs capacités et contraintes d'action	Capacité et contraintes d'action des autres membres	Relations avec les autres membres	Importance du conseil d'orientation	Comportement stratégique
Diane Elle trouve ça important de faire partie de l'école de son enfant.	En tant que présidente, elle s'occupe de la bonne marche des réunions.	Elle exerce de l'influence au conseil lorsqu'il s'agit de la sécurité des enfants.	Le directeur exerce une bonne influence sur les décisions.	Elle a de très bonnes relations avec les membres.	Le conseil a un pouvoir sur les activités et les sorties à l'extérieur de l'école.	Lorsqu'elle a quelque chose à dire, elle ne se gêne pas pour le dire.
Daniel Il s'assure que tous se passe bien au conseil. Il a avantage à cultiver de bonnes relations avec les parents.	Il agit en tant que représentant de la commission scolaire. Il est là pour diriger le conseil.	Il a une très grande influence sur son conseil. Il limite le pouvoir du conseil à ce qui est prescrit par la loi.	Les personnes qui ont du poids au conseil sont le directeur et les enseignants.	Il n'y a pas de points de conflit au conseil d'orientation.	Le conseil n'a aucune influence. Il pourrait en avoir s'il décidait un jour de dire non.	Il dirige les discussions pendant les réunions. Il a l'appui de la présidente et du personnel de l'école.
Doris Elle trouve que c'est un bon endroit pour connaître les dessous d'une école.	Elle représente les enseignants. Elle ne contredirait pas son directeur pendant une réunion.	Son rôle est important au sein du conseil mais elle ne croit pas y exercer beaucoup d'influence.	Le directeur est très persuasif avec les parents. Diane et Denis sont à l'aise pour poser des questions.	Elle n'a pas de contacts avec les membres en dehors des réunions, mise à part son amie Dolores.	Le conseil n'est pas indispensable mais c'est important que les parents aient leur mot à dire.	Elle observe plus qu'autre chose pendant les réunions.

Univers stratégique des acteurs (suite)

Dolores	Elle trouve important de garder une communication entre les parents et les enseignants.	Elle fait le lien entre le personnel enseignant et les parents.	Elle sent que les parents respectent son point de vue.	La présidente et le directeur ont beaucoup d'influence sur les parents du conseil.	Les parents membres ont les mêmes objectifs que l'école; cela facilite les relations.	Le conseil est là pour officialiser les décisions qui sont prises ailleurs.	Elle va répondre aux questions des parents pendant les réunions.
Dorothee	Elle se préoccupe des sujets qui touchent au service de garde.	Elle représente les employés de soutien. Elle les consulte sur certains points.	Sa contribution au conseil est minime; elle n'y exerce aucune influence.	Il faut aller dans le même sens que le directeur.	Elle n'a pas beaucoup de contacts avec les membres du conseil en dehors des réunions.	Le conseil fonctionne à partir du minimum qui est demandé par la loi.	Elle ne participe pas beaucoup lors des réunions; les décisions ont déjà été prises.
Damien	Sa participation lui permet d'avoir le pouls de l'équipe école et des parents.	Il ne se sent vraiment représenté. Il est solidaire de la position de l'équipe école.	Il ne se sent pas toujours autorisé à prendre la parole pendant les réunions.	La présidente a une grande expérience. Le directeur présente des dossiers étoffés.	Bien qu'il ne les voit pas souvent, ses relations avec les membres sont cordiales.	Le conseil n'est pas indispensable mais il est souhaitable qu'il y en est un.	Il a adopté une position d'observateur à la dernière rencontre.
Denis	Il souhaite participer à l'amélioration de l'école et s'intéresse aux questions de sécurité.	Il ne se sent pas vraiment comme un représentant des parents. Il pose beaucoup de questions.	Il ne se sent pas très utile au sein du conseil et ne croit pas y exercer de l'influence.	La présidente est là depuis longtemps. Le directeur veut contrôler mais il est gentil et compétent.	Il s'entend bien avec tous les membres. Il a des discussions hors contextes avec eux.	Le conseil ne réalise rien. Il approuve les décisions prises par le directeur.	Se sent à l'aise pour poser des questions.



## Univers stratégique des acteurs (suite)

Dahlia	Elle veut savoir ce qui se passe dans l'école de son enfant.	Elle n'a pas de rôle précis, elle est là pour écouter.	Elle ne comprend pas toujours ce qui se passe au conseil.	Certains parents sont très familiers avec ce qui se passe au conseil. Le directeur est très actif.	Elle est nouvelle au conseil et se sent un peu à l'écart des autres.	Elle a l'impression que les vraies discussions se font ailleurs qu'au conseil entre le directeur et les enseignants.	Elle se fait très petite pendant les rencontres; elle ne veut pas retarder les anciens.
Daphnée	Elle se questionne sur sa motivation à participer au conseil.	C'est difficile pour elle de représenter les parents puisqu'elle ne les voit pas.	Comme elle est très peu informée, elle vote dans le même sens que le directeur.	À part la présidente, les parents ne sont pas informés en comparaison avec le directeur et les enseignants.	Elle n'entretient pas de relations avec les membres en dehors des réunions.	Le conseil ne réalise pas de grandes choses. Il n'est pas représentatif de l'ensemble des parents.	Elle n'a participé qu'à une réunion. Elle n'est pas assez informée pour critiquer les propositions.
Dominique	Elle s'est présentée au conseil parce qu'il y avait un siège de libre.	Elle est très sociable du côté. C'est son rôle de rapporter au conseil ce qu'elle entend des parents.	Elle a l'impression d'exercer de l'influence au conseil parce que celui-ci est décisionnel.	La présidente a une très grande expérience, son point de vue est important.	Elle entretient de bonnes relations avec les membres du conseil.	Le directeur tient compte des recommandations du conseil. Les membres ne se laissent pas passer n'importe quoi.	Elle est à l'aise pour participer aux discussions. Elle est souvenue à l'école pour participer aux activités du comité d'école.

#### 4.5.4 Fonctionnement réel du conseil d'orientation

##### **Processus de nomination des membres**

À l'assemblée générale des parents qui s'est tenue en début d'année, ceux-ci ont été invités à poser leur candidature à titre de membre du conseil d'orientation de l'école. D'après le procès-verbal de cette réunion, aucun parent présent à cette assemblée n'a posé sa candidature pour le conseil d'orientation. Les membres du conseil d'orientation ont donc été recrutés exclusivement au sein du bassin des membres du comité d'école intéressés à y participer. Cette situation où les membres du conseil d'orientation sont aussi, conjointement, membres du comité d'école n'apparaît d'ailleurs pas exceptionnelle à cette année, suivant les données recueillies.

Les parents membres ont donc été élus par votre secret au moment de la tenue d'une réunion du comité d'école puisqu'il y avait un candidat en trop. Le directeur avait agi à ce moment-là comme président d'élection. Ayant assisté à cette réunion comme représentante des enseignants, Dolores a souligné pendant son entrevue que les parents membres au conseil sont toujours les mêmes d'une année à l'autre et, pense-t-elle, qu'ils votent tous les uns pour les autres.

Du côté des représentants de l'école, les membres du personnel intéressés à participer au conseil se portent candidat sur une base volontaire. Comme il y a très peu de membres intéressés, les représentants sont élus sans opposition. Le directeur d'école est, quant à lui, membre d'office.

##### **Choix de la présidente**

À leur première séance du conseil d'orientation, soit celle du mois d'octobre, les membres ont formé, pour employer

l'expression du directeur d'école, l'exécutif du conseil. Ce dernier avait nommé à ce moment-là les différents postes à combler et précisé les responsabilités qui en découlent. Pour chacun des postes à combler (présidence, vice-présidence, secrétariat et trésorerie), une proposition était faite par un membre et secondée ensuite par un autre membre. Les parents qui forment l'exécutif ont été élus sans opposition.

**Moment, nombre, durée et lieu des réunions**

Les membres s'entendent pour dire que le nombre de réunions du conseil d'orientation est de trois ou quatre par année. Le directeur parle même d'une tradition au sein de l'école à l'effet qu'une dizaine de rencontres par année soient divisées de la manière suivante entre le comité d'école et le conseil d'orientation: six ou sept pour le premier et trois ou quatre pour le deuxième. Pour l'année 97-98, il y en a eu trois en tout: une à l'automne, une à l'hiver et une au printemps. Elles se sont déroulées, en soirée, dans le salon du personnel.

Les témoignages des membres ne concordent pas cependant quant à la durée des réunions. Cette situation peut être reliée au fait que les membres du conseil confondent la durée des réunions du comité d'école avec celle des réunions du conseil d'orientation. Les données recueillies pendant les observations permettent de préciser la durée de chacune des réunions: 60 minutes pour la première, 20 minutes pour la deuxième et, finalement, 2 heures trente minutes pour la troisième. Concernant la deuxième réunion, il faut préciser qu'une rencontre du comité d'école s'est tenue dans la même soirée, immédiatement après. Il n'y a pas eu de procès-verbal pour cette réunion du conseil d'orientation; le seul point à l'ordre du jour ayant été simplement intégré au procès-verbal de la réunion du comité d'école.

### **Assiduité des membres**

Le quorum a été atteint pour chacune des trois séances du conseil d'orientation. Sept ou huit membres y étaient présents à chaque fois. Deux parents, Denis et Daphnée, n'ont assisté qu'à une rencontre pendant l'année.

### **Planification des priorités annuelles et élaboration de l'ordre du jour des réunions**

Les membres du conseil d'orientation n'ont pas procédé formellement à une planification de priorités qu'ils auraient pu se donner pour l'année lors de la première rencontre.

En ce qui a trait à l'élaboration de l'ordre du jour, la situation est un peu confuse puisque les témoignages des membres du conseil divergent quelque peu l'un de l'autre. En se référant à ceux-ci, l'ordre du jour serait fait soit par la présidente, soit par la présidente et la secrétaire, soit par la présidente et le directeur, soit, finalement, à la fin de chaque rencontre en vue de la prochaine. De son côté, la présidente soutient qu'elle fait l'ordre du jour à partir des ordres du jour de l'année précédente ou de ce que le directeur lui dit. Bien que cela ne soit pas arrivé cette année, elle précise qu'elle peut aussi amener des points qui lui sont rapportés par les parents. Le directeur, quant à lui, soutient qu'il informe toujours d'avance les membres du contenu de la prochaine réunion.

Les observations des réunions ont permis de recueillir certaines données à cet effet. À la première rencontre, il n'y avait pas d'ordre du jour écrit. C'est le directeur qui a présenté verbalement l'ordre du jour de la rencontre. À la fin de cette même rencontre, le directeur a informé les membres que la prochaine réunion porterait sur le projet éducatif de l'école. Il a aussi procédé de la même manière lors de la deuxième

rencontre en donnant à la fin de celle-ci les sujets qui seraient à l'ordre du jour de la prochaine réunion.

Lors de la deuxième rencontre des membres ont ajouté des points à l'ordre du jour de la rencontre. Toutefois ceux-ci ont été discutés à l'intérieur de la réunion du comité d'école qui a immédiatement suivi celle du conseil d'orientation. À la troisième rencontre, une représentante des enseignants a ajouté un point à l'ordre du jour.

### **Structure et déroulement habituel des réunions**

La structure des réunions est relativement simple et peut, en gros, se lire comme suit:

- Mot de la présidente;
- Mot du directeur;
- Varia (si nécessaire);
- Contenu et date de la prochaine réunion.

Pour les deux dernières réunions, la présidente a pris brièvement la parole pour faire adopter l'ordre du jour et, aussi, pour adopter le procès-verbal de la dernière réunion, lorsqu'il y en avait un. À la première rencontre, le directeur avait assumé la présidence et l'animation. Il l'a fait, a-t-il dit pendant son entrevue, en tant que représentant de la commission scolaire.

La présidente passe ensuite au point «Le mot du directeur». Sauf une exception, ce point à l'ordre du jour comprend tous les autres points à l'ordre du jour qui suivent «Le mot de la présidente». Le directeur prend la parole à ce moment-là et apporte l'information concernant les sujets qu'il présente. Il en vient finalement aussi à prendre en charge l'animation de la rencontre, bien que la présidente intervienne par moments en ce

sens. Comme cela a été dit précédemment, le directeur termine la rencontre en informant les membres du contenu de la prochaine rencontre et en leur demandant aussi d'en choisir la date.

### **Principaux sujets abordés lors des réunions**

Deux points principaux ont été abordés à la première rencontre. Le directeur a d'abord expliqué de façon assez précise les procédures entourant la formation et le fonctionnement du conseil. Il a notamment insisté sur le fait que le point de vue présenté par les membres du conseil ne devait pas être personnel mais bien celui de ceux qu'ils représentent. L'élection de l'exécutif du conseil a été l'autre point principal abordé lors de cette rencontre.

L'approbation du projet éducatif a été le seul point à l'ordre du jour de la deuxième rencontre. À la troisième rencontre, le directeur d'école avait présenté, dans un premier temps, cinq dossiers sur lesquels les membres du conseil devaient être consultés. Ces objets de consultation concernaient le calendrier scolaire et le budget de l'année subséquente, le profil-type du gestionnaire recherché par le conseil, le nombre de représentants souhaités pour le futur conseil d'établissement et, finalement, l'utilisation des locaux de l'école.

Pour ce dernier point, le directeur avait précisé aux membres qu'il n'avait pas à les consulter sur cette question mais qu'il leur présentait l'information tout de même. Il avait aussi profité de ce point pour présenter un projet qui avait pour but d'offrir aux parents de l'école un perfectionnement en informatique qui allaient se donner dans les locaux de l'école en soirée. Le directeur avait offert à ce moment-là aux parents membres la chance de s'inscrire à ce perfectionnement qui n'offrait qu'un nombre limité de places.

Dans un deuxième temps, le directeur a présenté aux membres trois dossiers qui touchaient à la prochaine année scolaire et qui devaient être adoptés ou approuvés par eux. Les membres ont eu en fait à approuver le code de vie de l'école, la planification des sorties éducatives et les frais reliés à la rentrée scolaire.

Une des représentantes des enseignants avait aussi présenté à la fin de la réunion une demande d'autorisation de sortie éducative qui concernait sa classe pour l'année en cours.

### **Manière de prendre une décision**

Lorsque vient le temps de prendre une décision, les membres approuvent, généralement, à l'unanimité les recommandations qui sont faites par le directeur d'école. Habituellement, ce dernier donne d'abord l'information aux membres concernant la proposition ou le dossier qu'il leur présente. À certains moments, il supporte son allocution par un document écrit étoffé qu'il remet à chacun des membres. De façon directe ou avec certains sous-entendus, son argumentation vise à convaincre les membres d'adopter la proposition telle qu'il la présente. À la deuxième rencontre, par exemple, il avait souligné aux membres du conseil que l'équipe-école se sentirait très mal à l'aise si jamais ils décidaient de changer le projet éducatif tel qu'il avait été déposé par lui.

Par la suite, le directeur demande aux membres de se prononcer sur la proposition; parfois c'est la présidente qui le fait. Comme personne ne s'objecte, un membre peut à ce moment-là proposer d'adopter la proposition qui sera, ensuite, secondée par un autre membre. Parfois, comme c'est arrivé à la dernière rencontre, le directeur ne prend pas la peine de demander aux membres de se prononcer, leur approbation étant, peut-on supposer, tenue pour acquise.

Bien que l'approbation des propositions faites par le directeur se fassent de manière presque automatique, l'une des représentantes des parents a signalé pendant son entrevue que les membres du conseil avaient refusé l'an dernier une proposition présentée par le directeur. Celle-ci visait à solliciter les parents de l'école afin qu'ils contribuent volontairement, par un montant d'argent, à la fondation de l'école qui devait être mise en place l'année suivante. Bien qu'aucun autre membre n'en a fait mention pendant l'entrevue, le refus du conseil d'entériner cette proposition apparaît tout de même au procès-verbal de la réunion en question.

#### **Manière de résoudre un problème**

Au cours des trois réunions du conseil, il n'y a pas eu, à proprement parler, de sujets à l'ordre du jour qui se sont avérés complexes ou litigieux. En apparence, il ne semble y avoir jamais de problème à résoudre, du moins en ce qui a trait aux réunions du conseil d'orientation.

Les membres semblent accepter la manière de voir du directeur quant au fonctionnement du conseil. Cette façon de voir pourrait se résumer à ceci: le conseil se doit d'entériner les propositions que celui-ci présente parce que celles-ci ont préalablement fait l'objet de consultation au niveau des différentes instances de l'école.

Le directeur avait rappelé aux membres lors de la première rencontre que leur rôle au conseil était, obligatoirement, celui de représentant élu. Par conséquent, ils ne peuvent faire autrement que d'adopter les propositions qu'ils présentent puisque que les gens qu'ils représentent ont déjà donné leur assentiment à la proposition lors de la consultation préalable. Du moins c'est ce que le directeur prétend.



**Exemple: la question du nombre de représentants au futur conseil d'établissement**

Lors de la troisième réunion du conseil, la direction a demandé aux membres de se prononcer sur le nombre de représentants qu'ils souhaitaient voir siéger sur le futur conseil d'établissement. Au cours des trois réunions, ce fut la seule question qui a été l'objet d'un véritable débat entre les participants.

Les membres avaient à faire un choix entre trois scénarios possibles. Dans un premier tour de table, tous ont opté pour le troisième scénario, sauf Doris l'une des représentantes des enseignants qui privilégiait le scénario un. Le directeur s'était abstenu de participer au tour de table. Ne s'adressant pas directement à Doris, il a plutôt demandé à ce moment-là si tous les membres se ralliaient finalement au troisième scénario. Doris a profité de cette question du directeur pour revenir à la charge et défendre son point de vue.

À chaque fois que le directeur ou la présidente proposait un nouveau tour de table pour en arriver à un consensus, Doris revenait à la charge et défendait sa position. Dans un dernier tour de table proposé par la présidente, le directeur s'est finalement exprimé en faveur de la proposition de Doris tout en ajoutant, cependant, que c'est l'assemblée de parents qui auraient finalement le dernier mot. La présidente qui s'était montrée active à défendre le troisième scénario a repris, avec une certaine vigueur, le commentaire du directeur à l'effet que c'est, effectivement, l'assemblée qui aurait le dernier mot. Damien, le représentant du personnel professionnel, lui a toutefois répondu qu'elle se devait de présenter la position du conseil d'orientation à l'assemblée des parents. Le scénario un a été finalement adopté à l'unanimité.

### **Climat de travail et type de relations entre les membres**

L'animation de la rencontre est orientée sur le contenu de l'ordre du jour. Il ne semble pas y avoir de tension perceptible entre les membres. On ne peut parler toutefois d'un climat de travail très dynamique dans la mesure où les membres sont plutôt passifs pendant les rencontres. Ils se contentent, généralement, d'écouter ce que le directeur a à leur dire.

Interrogés pendant l'entrevue sur le type de relations qu'ils entretiennent entre eux, les membres ont répondu, en majorité, qu'ils avaient de bonnes ou de très bonnes relations avec les autres membres du conseil. Cinq de ceux-là disent avoir de nombreux contacts avec certains membres en dehors des réunions. On pourrait parler d'un noyau "d'anciens" membres qui ont construit au fil des années des relations plus étroites. Le fait que les parents membres fassent partie aussi du comité d'école contribue probablement à augmenter les contacts qu'ils peuvent avoir entre eux ou avec les autres membres du conseil. Par ailleurs, les membres qui en sont à leur première année d'expérience disent avoir peu ou pas du tout de contact avec les autres membres en dehors des réunions. Un parent membre a même souligné qu'il se sentait un peu à l'écart des autres.

#### **4.5.5 Mode de coopération**

##### **Nature et caractéristiques du mode de coopération**

Les principales caractéristiques du mode de coopération observé à l'intérieur du conseil d'orientation de l'école De la Joie se lisent comme suit:

- un processus de nomination des parents membres à l'intérieur duquel ces derniers sont nommés par le comité d'école;

- un processus de nomination de la présidente où celle-ci a été élue sans opposition;
- un nombre de séances annuelles qui respecte le nombre minimal prescrit par la loi;
- un mode de fonctionnement ordonné et non contesté;
- un très faible degré d'interactions entre les membres;
- l'absence, sauf exception, de relations controversées;
- l'absence, sauf exception, de sujets de discussion polémiques;
- l'absence de mouvement spontané de solidarité entre les membres; le directeur a toutefois signalé aux membres que le conseil se devait d'être garant du code de vie de l'école si jamais on le contestait;
- un mode de résolution de problème inexistant puisqu'il n'y a pas, en général de problème à résoudre; on poursuit la discussion dans les autres cas;
- un mode de prise de décision à l'intérieur duquel aucun membre ne s'objecte aux propositions qui sont présentées par le directeur;
- un mode d'influence à l'intérieur duquel le directeur dicte aux membres la façon de procéder, décide seul de l'ordre du jour des rencontres et demande aux membres d'adopter les propositions telles qu'il les présente;
- des relations cordiales et respectueuses; certains parents membres se sentent toutefois mal à l'aise dans ce mode de fonctionnement;

- une satisfaction plutôt limitée des membres à l'égard de leur situation respective et de la situation dans laquelle ils agissent.

Le mode de coopération observé au sein du conseil de l'école De la Joie peut être, grosso modo, identifié au mode de gouvernement limité décrit par Easton et Storey (1994). Dans ce type de gouvernement, le directeur exerce une grande influence sur toutes les facettes du fonctionnement du conseil.

Dans le cas présent, le directeur de l'école De la Joie s'attribue le monopole de l'autorité sur le conseil d'orientation. S'inspirant d'une conception classique ou mécaniste de la gestion (Brassard, 1996), le directeur impose aux membres une structure formelle de fonctionnement qui cherche à rendre prévisibles leurs comportements.

Ce mode de coopération à l'intérieur duquel le directeur occupe une grande place, pour ne pas dire toute la place, est rendu possible parce que les autres acteurs acceptent les règles du jeu que celui-là prescrit et qui sont au nombre de trois.

D'abord, le rôle du conseil d'orientation consiste essentiellement à officialiser les propositions présentées par le directeur, dans le cadre de ce qui est prescrit par la loi et le règlement. Ensuite, le conseil, de façon générale, n'est pas un lieu de discussions puisqu'on tient pour acquis que celles-ci ont déjà eu lieu au niveau des autres instances de l'école. Finalement, les propositions présentées par le directeur sont réputées faire l'objet d'un consensus au niveau de la communauté de l'école de telle sorte que les membres du conseil n'ont d'autre choix que de les adopter puisqu'ils ne sont pas là pour donner leur opinion personnelle.

### Analyse des facteurs explicatifs en cause

Afin d'expliquer l'émergence et le maintien de ce mode de coopération, on peut d'abord tenter de comprendre pourquoi le directeur cherche tant à contrôler le conseil d'orientation puisque cette instance, à ses yeux, n'a pas d'influence sur le fonctionnement de l'école. À la manière de Malen et Ogawa (1988), il est vraisemblable de postuler que sa façon de concevoir les rapports entre les individus et sa façon d'agir au sein du conseil pourraient répondre à un désir de préserver l'autorité sur la prise de décision traditionnellement acquise par le rôle de directeur. Le conseil d'orientation, dans cette optique, serait perçu par le directeur comme une menace potentielle à l'exercice de son autorité.

Paradoxalement, le conseil peut être une source d'opportunité pour le directeur de l'école De la Joie. Ce dernier est conscient que l'appui du conseil à ses recommandations peut faciliter dans certains cas la bonne marche de l'école. Par exemple, il avait insisté lors de la dernière séance du conseil d'orientation sur le fait que ce dernier devait répondre du code de vie de l'école si jamais celui-ci faisait l'objet d'une contestation. Le comportement stratégique affirmatif du directeur se comprendrait donc à travers ces sources d'opportunité et de menace engendrées par l'existence du conseil d'orientation.

L'ascendant du directeur d'école sur le conseil d'orientation repose, en premier lieu, sur une supériorité de mérite. Les membres du conseil l'associent, en général, très étroitement au prestige qui retombe sur l'école et qui repose en majeure partie sur le volet informatique de son projet éducatif. En d'autres mots, on reconnaît non seulement la compétence particulière du directeur de voir à la gestion du projet de l'école mais aussi sa compétence à créer des liens avec l'extérieur qui génèrent

des ressources humaines et matérielles favorables à sa bonne marche.

En second lieu, l'ascendant du directeur reposerait aussi sur une supériorité légitime acquise par son statut de directeur de l'école auprès des autres membres. Il découle des entrevues que le pouvoir de sanction et de récompense associée à l'autorité légale que détient le directeur ne laisse pas indifférents plusieurs membres du conseil d'orientation, notamment des représentants du personnel. Malen et Ogawa (1988) ont souligné de la même façon l'impact possible des ressources juridiques du directeur sur les conditions de travail et d'avancement des enseignants. Cela étant dit, il faut souligner que la plupart des représentants du personnel adhèrent aussi par conviction aux propositions défendues par le directeur d'école. Cela est peut-être une autre raison qui explique leur comportement apparemment passif pendant les réunions. Ils sont en quelque sorte en attente de questions qui pourraient être posées par les parents et qui concernent leur champ d'expertise.

On ne peut non plus passer sous silence la connaissance que le directeur a de la loi et son habileté à l'utiliser en l'interprétant à son avantage. Par exemple, il a souligné aux membres lors de la première rencontre qu'ils n'étaient pas là pour donner leur point de vue personnel mais bien de rapporter le point de vue de l'ensemble des membres qu'ils représentent. Au moment de présenter ses propositions, il leur rappelle aussi que celles-ci ont été l'objet d'un consensus au sein des différentes instances de l'école. À toutes fins utiles, le conseil devient dans ce contexte une structure dont le seul rôle consiste à entériner, sans discussion, les propositions présentées par le directeur.

Le directeur d'école est tout de même conscient que le conseil d'orientation a la capacité légale de dire non. D'une part,

cette menace semble émaner des parents puisqu'il ne peut concevoir qu'un représentant du personnel le contredise en réunion. Il est plausible de croire que son comportement stratégique vise donc essentiellement à réduire cette zone d'incertitude.

D'autre part, il a avantage, dit-il, à maintenir de bonnes relations avec les parents membres puisque la plupart de ceux-ci sont aussi des bénévoles au sein de l'école depuis plusieurs années. Il souligne d'une façon particulière le respect mutuel et la complicité qui prévalent entre la présidente et lui. Si grande sa domination soit-elle, le directeur semble donc subir certaines contraintes d'action qui l'obligent, pour la bonne marche de l'école, à traiter les parents avec une certaine diligence.

Le comportement inactif des parents s'explique, en partie, par ce qui a été dit précédemment, à savoir la façon dont se comporte le directeur d'école. Certains d'entre eux ne se perçoivent pas assez compétents pour discuter des propositions qui sont mises de l'avant par le directeur. Ils acceptent donc de laisser toute la place au directeur pour la simple raison qu'ils n'en ont pas la capacité, du moins sur le plan pédagogique. De plus, ils n'ont pas exprimé, pendant les entrevues, de récriminations à l'égard des propositions qui étaient présentées par le directeur.

Cette participation très limitée des parents ne génère pas une très grande satisfaction quant à leur contribution ainsi qu'à l'utilité réelle du conseil. Dans ce contexte, certains d'entre eux remettaient d'ailleurs en question la pertinence de leur participation au conseil. Pour les autres, on peut supposer que leur présence au conseil répond à un désir de connaître le milieu scolaire de leur enfant. Leur participation simultanée au «comité d'école» viendrait, quant à elle, combler, d'une part,

leur souhait de s'impliquer activement au sein de l'école et, d'autre part, leur préoccupation d'intervenir lorsqu'il est question, notamment, de la sécurité des élèves.

En résumé, le comportement stratégique affirmatif et directif du directeur se comprend donc à travers certaines sources d'opportunité et de menace à l'exercice de son autorité qui sont décrétées par l'existence du conseil d'orientation. Son ascendant sur les membres du conseil repose sur une supériorité de mérite et de statut, sur un pouvoir de sanction et de récompense, sur une bonne connaissance de la loi et sur l'habileté à l'utiliser à son avantage et sur sa complicité avec la présidente.

Les représentants du personnel ont un comportement peu actif et en attente qui découle du pouvoir de récompense et de sanction du directeur, de leur adhésion aux propositions que celui-ci présentent et de la perception assez limitée qu'ils entretiennent à l'égard de l'importance du conseil d'orientation.

Les représentants des parents interviennent rarement pendant les réunions du conseil et acceptent les règles du jeu imposées par le directeur parce qu'ils ne se sentent pas la compétence d'intervenir mais, aussi, parce qu'ils n'ont pas de récriminations particulières. La participation simultanée au comité d'école semble satisfaire leurs besoins de s'impliquer au sein de l'école. Il s'agit là, outre leur pouvoir formel, d'un atout que les parents membres ont en mains.



## Chapitre V

### Analyse intersite et discussion des résultats

Ce chapitre porte sur l'analyse intersite et sur la discussion des résultats. Il s'attarde d'abord à faire ressortir à la fois les différences entre les modes de coopération observés mais, aussi, certaines ressemblances intéressantes à mettre en lumière.

À partir d'un raisonnement par induction, la catégorisation des caractéristiques des modes de coopération déjà présentées au chapitre précédent a constitué l'étape préalable à cette démarche. Le tableau 10 exposé aux pages suivantes présente donc les quatre cas étudiés à partir de treize éléments qui permettent de mieux préciser les modes de coopération observés. Il conduit ensuite à mettre en lumière les facteurs à même d'expliquer la singularité de chacun des modes mais aussi ceux les plus susceptibles d'expliquer leurs ressemblances. Finalement, il permet en même temps de confronter les propositions de travail qui avaient été mises de l'avant dès le départ.

Tableau 10

## Caractéristiques des modes de coopération observés

	ARC-EN-CIEL	BEAUSÉJOUR	COQUELICOT	DE LA JOIE
<b>OBSERVATIONS ET RÈGLES PARTICULIÈRES TOUCHANT À LA NOMINATION DES PARENTS MEMBRES ET DU PRÉSIDENT OU DE LA PRÉSIDENTE DU CONSEIL</b>	Lorsque le nombre de parents qui se présente est supérieur à celui qu'il devrait être, des parents qui en sont à leur première année au conseil acceptent de siéger au conseil en tant que membres associés; dans la pratique ils ont un statut égal aux membres réguliers. Lors de la soirée de leur nomination, les parents membres se sont réunis, notamment, pour élire le président du conseil. Les parents ont opté pour un parent qui avait de l'expérience au conseil.	S'ils le désirent, le mandat des parents membres est renouvelé automatiquement l'année suivante. Pour les postes ouverts les membres restants, dont la directrice, évaluent les candidatures des parents. Il est préférable que la présidence soit exercée par un parent qui connaît bien les différents rouages de l'école.	Les parents membres du comité d'école essaient le plus possible de choisir des candidats au conseil qui font en même temps partie du comité d'école. Lors de la première réunion du conseil, un seul parent s'est porté volontaire pour la présidence. La présence des enseignantes des enseignantes ne semblait par requise lors de cette rencontre.	Les parents membres font aussi partie du comité d'école. Il y a eu un vote secret parce qu'il y avait un candidat en trop. La présidente a été élue sans opposition à la première assemblée du conseil.
<b>LE NOMBRE DE SÉANCES ANNUELLES DU CONSEIL</b>	À la première séance du conseil, les membres ont convenu de tenir une séance mensuelle et d'en ajouter au besoin si nécessaire.	Comme il est stipulé dans le document présentant les règles de fonctionnement du conseil, les séances se tiennent généralement sur une base bimensuelle.	Le nombre de séances annuelles du conseil serait variable d'une année à l'autre et dépendrait de l'importance des sujets à traiter.	Les membres s'en tiennent au minimum de trois séances annuelles tel que prescrit par la loi.

## Caractéristiques des modes de coopération observés (suite)

	ARC-EN-CIEL	BEAUSÉJOUR	COQUELICOT	DE LA JOIE
<b>OBJETS DE DISCUSSION</b>	Propositions mises de l'avant par les parents qui touchent à certaines pratiques de l'école.	Priorités annuelles qui ont été définies par les membres du conseil de l'année précédente.	Objets de consultation et de décision tels que présentés par la directrice.	Objets de consultation et de décision tels que présentés par le directeur.
<b>MODE DE FONCTIONNEMENT DES ASSEMBLÉES</b>	Fonctionnement désordonné et contesté.	Fonctionnement ordonné et non contesté.	Fonctionnement ordonné et non contesté.	Fonctionnement ordonné et non contesté.
<b>DEGRÉ D'INTERACTIONS DES MEMBRES PENDANT LES ASSEMBLÉES</b>	Interactions nombreuses et soutenues.	Interactions nombreuses et soutenues.	Certaines questions sont l'objet d'interactions soutenues.	Très faible degré d'interactions.
<b>RELATIONS D'OPPOSITION ENTRE LES MEMBRES DU CONSEIL</b>	Relations d'opposition persistantes entre parents et membres du personnel.	Relations d'opposition non persistantes entre les membres et respectivement des liens lors de la démission d'un des leurs.	Relations d'opposition non persistantes.	Absence, sauf exception, de relations d'opposition.

## Caractéristiques des modes de coopération observés (suite)

ARC-EN-CIEL	BEAUSÉJOUR	COQUELICOT	DE LA JOIE
-------------	------------	------------	------------

LES SUJETS DE DISCUSSION  
CONTROVERSÉS

Remise en question de la notion de "programme enrichi" contenue dans le projet éducatif. Proposition d'offrir un service d'aide aux devoirs pour les élèves qui fréquentent le service de garde; Proposition d'établir des modalités uniformes de collaboration entre l'école et les parents.

Proposition d'établir un service d'aide aux devoirs pour les élèves qui fréquentent le service de garde.

Proposition de faire un sondage pour connaître la satisfaction des parents à l'égard de l'horaire de classe qui a été modifié en début d'année. Révision du code de vie de l'école.

La question du nombre de représentants au futur conseil d'établissement.

COMMUNAUTÉ DE VIES DES  
MEMBRES À L'ÉGARD D'UNE  
CAUSE COMMUNE OU D'UNE  
MENACE EXTÉRIEURE

Face à la possibilité que des parents de l'école contestent certaines modalités contenues dans la nouvelle version du code de vie de l'école, les membres ont semblé solidaires les uns des autres à ce moment-là.

Tous les membres étaient fortement préoccupés par la possibilité que l'école perde certains de ses acquis à la suite de la mise en place des nouvelles commissions scolaires linguistiques. Les membres sont demeurés solidaires lorsqu'ils ont appris qu'un des leurs avait donné sa démission, sous le prétexte d'une perte de confiance dans la mise en oeuvre du projet éducatif de l'école.

Bien qu'il y ait eu certaines discussions vives lorsqu'est venu le temps de discuter de la révision du code de vie de l'école, les membres se sont ralliés à l'idée qu'il fallait que le code de vie soit adopté à l'unanimité.

Aucun mouvement collectif d'enthousiasme ou de solidarité n'a été enregistré de manière évidente. Les membres n'ont toutefois pas contredit l'opinion du directeur selon laquelle ils auraient à répondre du code de vie de l'école en cas de contestation.

## Caractéristiques des modes de coopération observés (suite)

## ARC-EN-CIEL

MODE DE RÉSOLUTION DE  
PROBLÈME

Poursuite de la discussion lorsque les points de vue sont partagés; création de sous-groupes de travail dans le cas de la révision du projet éducatif; appel à des intervenants extérieurs (commissaire de quartier, membres du comité d'école, etc.).

## BEAUSÉJOUR

Les membres peuvent décider de remettre la discussion à plus tard et, entre temps, d'élargir le débat aux autres instances de l'école ou, encore, de faire appel à une personne ressource de l'école (enseignants ou parents) ou de l'extérieur (commissaire de quartier).

## COQUELICOT

Poursuite de la discussion.

## DE LA JOIE

De façon générale, il n'y a pas de problème à résoudre.

## MODE DE DÉCISION

La décision en vient à être prise parce qu'aucun membre ne s'objecte ou ne cherche le consensus et l'unanimité dans les décisions.

Les tours de table permettent aux membres de constater qu'il y a consensus entre eux; on cherche le consensus et l'unanimité dans les décisions.

Les membres cherchent le consensus et l'unanimité dans les décisions; l'absence de positions divergentes devient l'indicateur de ce consensus.

Les décisions sont prises à l'unanimité; aucun membre ne s'objecte aux propositions qui sont présentées par le directeur.

Caractéristiques des modes de coopération observés (suite)

ARC-EN-CIEL BEAUSÉJOUR COQUELICOT DE LA JOIE

MODE D'INFLUENCE

La définition des problèmes et les discussions ont principalement été orientées par le président et certains parents membres du conseil. Les décisions prises par le conseil reflètent l'influence de ces derniers mais elles semblent, à certains moments, subordonnées au bon vouloir du personnel de l'école.

Le partage de l'information et de l'exercice de l'autorité se fait en fonction des priorités annuelles préétablies. L'unanimité dans les décisions se fait souvent autour de l'opinion émise par la directrice.

La directrice exerce un contrôle sur le contenu des réunions, sur les discussions et, finalement, sur les décisions qui sont prises au conseil. Elle tient compte du point de vue des parents.

Le directeur dicte aux membres la façon de procéder au conseil, décide seul de l'ordre du jour des rencontres et demande aux membres d'adopter les propositions telles qu'il les présente.

ÉTAT ÉMOTIF DES RELATIONS

Relations d'opposition qui génèrent parfois un certain débordement émotif, de même que certains jeux de coulisse.

Relations cordiales et respectueuses.

Relations cordiales et respectueuses.

Relations cordiales et respectueuses. Certains parents membres se sentent toutefois mal à l'aise dans ce mode de fonctionnement.

SATISFACTION DES MEMBRES

Variable d'un membre l'autre, autant au niveau de leur situation respective que de la situation dans laquelle ils agissent.

Satisfaction des membres à l'égard de leur situation respective et de la situation dans laquelle ils agissent.

Satisfaction des membres à l'égard de leur situation respective et de la situation dans laquelle ils agissent.

Satisfaction plutôt limitée des membres à l'égard de leur situation respective et de la situation dans laquelle ils agissent.

### 5.1 Différences entre les modes de coopération observés

L'examen du matériel recueilli a permis de saisir la nature distincte de chaque mode de coopération par la mise en évidence de certaines caractéristiques qui leur sont propres. En faisant des rapprochements entre ces caractéristiques et celles qui singularisent chacun des modes de gouvernement des conseils définis par Easton et Storey (1994), il a été possible - en y apportant certaines nuances importantes - de qualifier la nature particulière de chacun des modes de coopération observés en utilisant les concepts que ceux-ci proposent. Ainsi, les modes de coopération des écoles Arc-en-Ciel, Beauséjour, Coquelicot et De la Joie ont été respectivement qualifiés comme étant excessif, équilibré, modéré et, finalement, limité. Avant de procéder en détail à l'analyse comparative des différents éléments de différenciation, les caractéristiques les plus manifestes de chacun des modes seront d'abord mises en évidence.

Dans la présente étude, le mode de coopération équilibré se caractérise par un degré élevé de participation de tous les membres et par leur mobilisation en vue, d'une part, de la réalisation de buts communs contenus dans le projet éducatif de l'école et, d'autre part, de la défense des intérêts entourant le statut particulier de l'école. Ce mode de coopération par la collaboration se rapproche sensiblement du type de gouvernement "équilibré" décrit par Easton et Storey (1994) avec, cependant, une nuance importante puisque les rapports d'influence entre les membres jouent en faveur de la directrice.

Par ailleurs, l'enjeu collectif principal étant le consensus autour du projet éducatif, il y a une espèce de contrainte d'adhésion de base qui pèse sur les membres du conseil de l'école Beauséjour. En ce sens, le processus de nomination des parents par la sélection plutôt que par l'élection, comme cela est prescrit dans la loi, semble être un enjeu qui est



subordonné à l'enjeu principal de maintenir le système en place.

Le mode de coopération modéré traduit un mode de fonctionnement déterminé par la direction d'école mais qui laisse une certaine marge de manoeuvre aux autres membres du conseil. L'exercice de l'influence de la directrice repose principalement sur la perception positive des membres du conseil à l'égard des actions qu'elles posent en vue de concilier les intérêts des uns et des autres. Le comportement stratégique «en attente» ou «réservé» des représentantes des enseignantes s'explique justement parce que la directrice est un excellent porte-parole des demandes des enseignants, ce qui rejoint finalement le mandat qu'elles se sont donné. Le comportement stratégique modérément actif des parents membres s'appuie sur une perception réaliste des forces en présence et sur une lecture positive de la situation dans laquelle ils agissent. Les parents, certains plus que d'autres, n'ont pas hésité à poser des questions et à donner leur point de vue.

Le mode de coopération limité marque, d'une part, le contrôle qu'exerce la direction sur toutes les facettes du fonctionnement du conseil et, d'autre part, le très faible degré de participation aux échanges des autres membres du conseil d'orientation. À toutes fins utiles, le conseil de l'école De la Joie se présente comme une structure de participation dont le seul rôle consiste à entériner, sans discussion, les propositions présentées par le directeur.

Enfin, le trait distinct du mode excessif semble être le développement de relations d'opposition persistantes entre des parents membres du conseil et des représentants du personnel sur des questions qui touchent aux pratiques scolaires, l'enjeu résidant alors dans le contrôle de ces pratiques.

Les relations d'opposition persistantes qui ont été observées

s'expliquent d'abord parce que les membres du conseil de l'école Arc-en-ciel n'arrivent pas à s'entendre sur une représentation commune des problèmes à résoudre et sur les priorités à mettre de l'avant. Les relations d'opposition se sont maintenues au fil des réunions parce que les parents membres, ou du moins certains d'entre eux, sont constamment revenus à la charge malgré la résistance offerte par les représentantes du personnel. On pourrait, en ce sens, parler d'un certain équilibre dans les rapports de pouvoir.

L'analyse comparative des caractéristiques des modes de coopération permet d'établir les éléments de différenciation suivants: les règles touchant à la nomination des représentants des parents et du président du conseil, le mode d'influence, le nombre d'assemblées annuelles, le degré d'interactions entre les membres, le mode de fonctionnement des assemblées, les relations d'opposition entre les membres et, finalement, la satisfaction des membres.

#### 5.1.1 Règles touchant à la nomination des représentants des parents et du président du conseil

Les différences entre les modes de coopération ont d'abord été observées à travers certaines pratiques locales non conformes aux prescriptions de la L.I.P. (1988) et qui touchent à la nomination des représentants des parents et du président du conseil. Dans le cas du conseil d'orientation de l'école Beauséjour, on a remarqué que le mandat des représentants des parents, s'ils le désirent, est renouvelé automatiquement l'année suivante. Lorsqu'un siège se trouve vacant, les nouvelles candidatures des parents sont évaluées en fonction de leur expérience et de leur capacité à rencontrer les exigences qui découlent du fonctionnement du conseil.

La procédure est tout à fait distincte en ce qui a trait au

conseil de l'école Arc-en-ciel. Afin d'éviter que des parents désireux d'y participer en soient exclus faute d'un surplus de candidats, certains parents qui en sont à leur première année d'expérience siègent au conseil en tant que "membres associés". En pratique, ils ont cependant un statut égal aux membres réguliers.

La règle qui touche à la nomination des représentants des parents des conseils des écoles Coquelicot et De la Joie se rapproche sensiblement de celle prescrite par la loi. On observe toutefois que chacun des représentants des parents de ces conseils est aussi membre d'une autre instance de participation de l'école connue sous le nom de «comité d'école».

Deux façons de faire ont été notées quant à la façon de choisir le président ou la présidente du conseil. Du côté des conseils d'orientation des écoles Beauséjour et De la Joie, le choix du président s'est fait lors de la première assemblée du conseil en début d'année et ce, en présence de tous les membres.

En ce qui concerne les écoles Arc-en-ciel et Coquelicot, le choix du président s'est fait en l'absence des représentantes du personnel de l'école. Cette procédure n'a pas semblé déranger les représentantes du personnel de l'école Coquelicot. Les représentantes du personnel de l'école Arc-en-ciel ont cependant fait remarquer pendant leur entrevue que le président, lors des années précédentes, avait été élu à la première assemblée du conseil. L'une d'entre elles avait d'ailleurs ajouté qu'elle n'avait pas apprécié cette nouvelle façon de faire.

### **5.1.2 Mode d'influence**

Le mode d'influence qui se développe au sein de chaque conseil d'orientation est un élément qui singularise d'une façon particulière les différents modes de coopération observés. Pour

les fins de la présente discussion, le mode d'influence se définit ici d'une façon restreinte comme étant les pratiques habituelles des acteurs du conseil en matière d'exercice du contrôle; les objets du contrôle étant l'identification et la définition des problèmes, les hypothèses de solution et, finalement, la prise de décision.

L'identification des problèmes se fait d'abord par l'entremise des ordres du jour des assemblées. Dans le cas de l'école Arc-en-ciel, la plupart des points à l'ordre du jour des rencontres ont été amenés par des parents membres du conseil. Les parents se seraient préalablement concertés entre eux pour mettre à l'ordre du jour de la première rencontre les priorités sur lesquelles les membres du conseil auraient à se pencher lors des premières rencontres. Au conseil d'orientation de l'école Beauséjour, les ordres du jour sont principalement guidés par les priorités annuelles qui ont été définies par les membres qui siégeaient au conseil l'année d'avant. Quant aux conseils des écoles Coquelicot et De la Joie, les objets de consultation et de décision sont principalement ceux qui sont présentés par la direction d'école. Ils rejoignent, grosso modo, les objets de consultation et de décision qui sont prescrits par la loi.

L'acteur qui identifie une question à résoudre est habituellement celui qui en définit aussi le contour ou, encore, qui pose le diagnostic de la situation. C'est souvent lui aussi qui posera la première hypothèse de solution. Il s'agit en fait d'une suite logique d'actions qui se déroule habituellement comme ceci: on amène un point à l'ordre du jour, on expose ensuite les faits pertinents au problème présenté et, finalement, on propose une solution qui s'appuie sur ces faits.

Dans le cas du conseil de l'école De la Joie, cette suite logique d'actions est contrôlée par le directeur d'école. Cette situation semble jouer en sa faveur puisque les décisions qui

sont prises par la suite par les membres du conseil d'orientation sont en conformité avec ses propres choix.

La situation est quelque peu différente dans le cas de l'école Coquelicot. Bien que la directrice exerce un contrôle sur le contenu des réunions, sur la définition des problèmes et sur le choix des solutions, il s'avère par moments que ce contrôle soit partagé avec d'autres membres qui siègent au conseil. En d'autres termes, certains parents et, quelquefois, les enseignantes vont participer conjointement à cet exercice du contrôle.

Concernant le conseil d'orientation de l'école Beauséjour, il y a un partage de l'exercice du contrôle en ce qui a trait à la définition des problèmes et aux hypothèses de solution. Tous les membres du conseil font partie d'au moins un sous-comité qui se trouve en lien direct avec l'une des priorités annuelles préétablies. Les membres qui composent chacun des sous-comités ainsi formés deviennent en quelque sorte des conseillers auprès des autres membres qui forment le conseil. Cet exercice du contrôle doit se faire, bien entendu, en conformité avec les principes contenus dans le projet éducatif. La directrice d'école s'avère la plus active au sein de ces sous-comités. On se tourne souvent vers elle lorsqu'il y a des points de clarification à apporter. Les décisions qui sont prises au sein du conseil vont souvent dans le sens de ses opinions.

Quant au conseil d'orientation de l'école Arc-en-ciel, le contrôle qui s'exerce à l'intérieur de celui-ci prend la forme d'une entreprise fort complexe. La définition des problèmes de même que les hypothèses de solutions ont été principalement orientées par le président ainsi que par certains parents membres du conseil. Celles-ci ont souvent été l'objet de contestation et de remise en cause de la part des représentantes du personnel qui se sentaient concernées par les questions

débuttées. La directrice a aussi participé à cet exercice. On pourrait donc prétendre qu'il y a eu partage du contrôle en ce qui concerne la définition des problèmes ainsi que les hypothèses de solution. On serait aussi tenté de conclure que les décisions qui ont été prises traduisent l'exercice de ce contrôle partagé.

Toutefois, les données de l'enquête laissent plutôt croire que, dans certains cas, les décisions prises par le conseil sont subordonnées, ultérieurement, au bon vouloir du corps professoral de l'école. Dans le cas de l'adoption du projet éducatif, par exemple, certains parents membres du conseil avaient senti le besoin d'aller défendre auprès du corps professoral la nouvelle version du projet qui avait été adoptée par le conseil. Il semblait évident à ce moment-là que l'adhésion des enseignants et enseignantes de l'école au projet éducatif était une condition essentielle à sa mise en oeuvre.

### **5.1.3 Nombre d'assemblées annuelles**

D'autres éléments permettent aussi de distinguer les quatre modes de coopération observés. Un de ceux-ci est le nombre de séances annuelles qui varie d'un conseil à l'autre. On observe que celles-ci ont lieu plus fréquemment aux conseils d'orientation des écoles Arc-en-Ciel et Beauséjour que dans les deux autres conseils.

### **5.1.4 Degré d'interactions entre les membres**

Dans le même sens que l'observation précédente, on remarque que le degré d'interactions entre les membres des conseils des écoles Arc-en-ciel et Beauséjour est plus important que dans les deux autres conseils. En ce qui a trait aux membres de l'école Beauséjour, il est élevé non seulement à l'intérieur des assemblées mais, aussi, à l'extérieur des assemblées. Étant

donné que le travail en sous-comités se fait à l'extérieur des assemblées, les membres sont donc amenés à interagir à d'autres moments avec un ou d'autres membres du conseil. Comme elle participe à plusieurs sous-comités, la directrice se retrouve donc fréquemment au centre de ces interactions. Par ailleurs, certains parents vont la rencontrer à l'occasion pour faire valider les démarches qu'ils ont entreprises.

Des interactions en dehors des rencontres se sont aussi déroulées entre certains membres du conseil de l'école Arc-en-ciel. Toutefois, celles-ci ne s'expliquent pas nécessairement par une division du travail qui ferait en sorte que les membres auraient, par exemple, à se réunir à l'intérieur de sous-comités. Elles s'apparentent, à certains moments, à des jeux de coulisse à l'intérieur desquels des acteurs tentent de s'allier à d'autres membres dans le but de faire valoir leurs intérêts.

Les interactions lors des assemblées du conseil d'orientation de l'école De la Joie sont presque inexistantes. Les membres acceptent la façon de voir du directeur en ce qui a trait au rôle du conseil. Ce dernier voit le conseil comme un lieu où l'on entérine des décisions qui sont réputées avoir été l'objet de consultations au niveau des autres instances de l'école.

Quant au conseil d'orientation de l'école Coquelicot, le degré d'interactions s'est avéré assez élevé pour certaines questions qui ont été débattues pendant les réunions. Le nombre limité de rencontres réduit cependant la possibilité que les membres entrent en interactions sur une base plus régulière, un peu comme cela a été observé au sein des conseils des écoles Arc-en-ciel et Beauséjour.

### 5.1.5 Autres éléments de différenciation

Contrairement aux trois autres conseils d'orientation, le mode de fonctionnement du conseil de l'école Arc-en-ciel se révèle désordonné par moments. Il a d'ailleurs fait l'objet de contestation de la part de plusieurs membres. C'est aussi à l'intérieur de ce même conseil que l'on a pu observer des relations d'opposition persistantes entre certains parents membres et des membres du personnel. Celles-ci ont été, à l'occasion, l'objet d'un débordement émotif. La satisfaction des membres de ce conseil s'est par ailleurs avérée assez variable d'un membre à l'autre.

Des divergences d'opinion non persistantes, de même qu'un degré élevé de satisfaction partagé par les membres sont des éléments communs des modes de coopération observés à l'intérieur des conseils d'orientation des écoles Beauséjour et Coquelicot. Il faut toutefois souligner dans le premier cas la démission en cours d'année d'un parent membre qui remettait en doute la mise en oeuvre réelle de certains principes contenus dans le projet éducatif.

Sauf exception, il n'y a pas eu de véritables relations d'opposition à l'intérieur du conseil De la Joie puisque les membres ont consenti à ce que ce lieu n'en soit pas un de débats. Des parents qui en sont à leur première année d'expérience ont cependant admis s'être sentis mal à l'aise dans ce mode de fonctionnement. Par ailleurs, on observe que la satisfaction des membres est plutôt limitée à l'égard de ce qu'ils font au conseil.



## 5.2 Ressemblances entre les modes de coopération observés

L'examen du tableau 10 présenté en début de chapitre permet aussi de faire ressortir des caractéristiques qui sont communes aux modes de coopération observés. Au nombre de trois, elles se lisent comme suit: le mode de résolution de problème cherchant l'unanimité ou le compromis dans les décisions, le maintien de rapports civilisés et la solidarité ponctuelle des membres.

### 5.2.1 Mode de résolution de problème cherchant l'unanimité et le compromis dans les décisions

Les sujets à l'ordre du jour des réunions qui ont provoqué une certaine controverse se présentent souvent sous la forme de propositions faites par des parents du conseil qui se font, dans ces circonstances-là, les porte-parole d'autres parents de l'école. Elles sont principalement de nature à questionner ou, encore, à modifier certaines pratiques de l'école déjà existantes.

Ces propositions entraînent une controverse du fait qu'elles ne reçoivent pas l'assentiment de certains membres du personnel qui siègent sur les conseils et qui réagissent alors en apportant des arguments de tous ordres. Les propositions qui sont par la suite adoptées sont parfois très loin des propositions d'origine. Elles représentent néanmoins des compromis qui semblent, provisoirement, acceptables pour tous.

Il s'agit donc d'un mode de résolution de problème fortement axé sur la poursuite de la discussion et sur la recherche de l'unanimité ou du compromis dans les décisions. Un vote partagé, faut-il comprendre, pouvant être perçu par les membres comme un élément qui réduirait grandement la portée de la décision ainsi prise ou, encore, comme un facteur potentiel de tensions et de rapports conflictuels entre eux.

### 5.2.2 Maintien de rapports civilisés

Le maintien de rapports civilisés entre les membres est un autre point de rapprochement important entre les modes de coopération observés.

Bien que l'on ait observé un certain débordement émotif à l'occasion de confrontations verbales qui ont eu lieu entre des membres du conseil de l'école Arc-en-ciel, les rapports sont demeurés, malgré tout, courtois au sein des quatre conseils d'orientation.

### 5.2.3 Solidarité ponctuelle des membres

Quelques sujets ont généré des mouvements ponctuels de solidarité qui visaient à contrer certaines menaces potentielles qui pourraient provenir d'agents et d'organismes extérieurs au conseil ou, même encore, de certains parents de l'école. Par exemple, tous les membres du conseil de l'école Beauséjour étaient fortement préoccupés par la possibilité que leur école à voie particulière perde certains acquis à la suite de la mise en place des nouvelles commissions scolaires linguistiques.

En ce qui concerne les autres conseils, l'adoption du code de vie de l'école a généré de la solidarité, spontanée ou sollicitée, entre les membres. Cet esprit de corps des membres du conseil semblait être perçu par ceux-ci - ou certains de ceux-ci - comme une mesure de protection du code de vie en cas de contestation de la part de parents de l'école.

### 5.3 Facteurs explicatifs des différences observées

La deuxième question de l'étude porte sur les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun des modes se construit. Elle conduit d'abord à se questionner sur les facteurs pouvant expliquer les différences observées entre les modes. L'examen du matériel recueilli permet de relier ces différences à des facteurs très locaux qui s'entrecroisent et qui opèrent de façon variable dans chacune des situations.

La façon dont se comportent les parents membres des différents conseils est un premier élément qui explique les variations dans les modes de coopération. Parce qu'ils ne poursuivent pas nécessairement les mêmes intérêts, parce qu'ils n'ont pas la même volonté et la même capacité de les défendre, et, finalement, parce qu'ils ne définissent pas uniformément, eux aussi, la situation dans laquelle ils agissent, les parents membres agissent donc, par conséquent, différemment les uns des autres.

Le processus de détermination des choix organisationnels, par exemple, a été l'objet de tentatives d'influence importantes de la part de parents membres du conseil de l'école Arc-en-ciel et ce, contrairement à ce qui a été observé dans les autres conseils. La stratégie offensive et revendicative du président qui a été soutenue, explicitement ou tacitement, par d'autres parents membres est un facteur important permettant d'expliquer l'émergence du mode de coopération observé à l'École Arc-en-ciel. Ce mode se caractérise, notamment, par des divergences d'opinions et des tensions latentes persistantes entre des parents membres et des professionnels de l'école qui siègent au conseil.

Ces caractéristiques particulières du mode de coopération

observé à l'école Arc-en-ciel se sont maintenues au cours des réunions subséquentes parce que les parents membres, ou du moins certains d'entre eux, sont constamment revenus à la charge malgré la résistance offerte par les représentantes du personnel. Le comportement offensif et insistant de certains parents du conseil semble donc plus à même d'expliquer l'originalité de ce mode d'intégration que le comportement stratégique défensif et réactif déployé par les représentantes du personnel de l'école Arc-en-ciel. La raison étant que la façon d'agir de ces dernières correspond assez bien à celle des représentantes du personnel des autres conseils, et des directeurs aussi parfois, lorsque vient le temps de réagir à certaines suggestions ou remises en question faites par les parents membres.

Par manque de conviction, de capacités individuelles et collectives, par désir de maintenir des rapports non conflictuels, parce qu'ils ont senti une certaine ouverture de la part des représentants du personnel et de la direction ou, encore, parce que leurs intérêts convergeaient avec ceux des autres, les parents membres des trois autres conseils d'orientation ont tendance à consentir aux arguments qui leur sont présentés.

D'autres mécanismes locaux de régulation interviennent dans la différenciation des modes de coopération observés. Le statut légal et particulier de l'école Beauséjour a un impact certain sur la singularité de certaines caractéristiques du mode de coopération observé au sein de son conseil d'orientation. Ce statut vient concrétiser la spécificité du projet éducatif de l'école qui s'appuie, notamment, sur des principes de «coéducation» et de «cogestion» conçus ici comme la base des rapports entre l'école et les parents.

Dans la pratique, les parents membres de l'école Beauséjour

profitent de la marge de manoeuvre offerte par le statut particulier de l'école. Cela leur permet de s'impliquer activement dans les activités du conseil et de participer à certaines étapes de l'exercice du contrôle. En contre-partie, ils se voient aussi dans l'obligation de s'impliquer puisque le projet éducatif l'exige. De plus, ils se voient contraints d'adhérer, sans condition, aux différentes valeurs et principes que le projet véhicule. Les motifs évoqués par le parent membre qui a donné sa démission du conseil en question posent d'ailleurs le problème de la possibilité réelle de s'exprimer librement au sein d'un tel système de contraintes.

Bien entendu, cette adhésion au projet éducatif particulier de l'École Beauséjour se fait d'abord par conviction puisque personne n'oblige les parents à inscrire leurs enfants dans cette école. C'est donc dire que le statut particulier de l'école facilite grandement la communauté de vues observée à l'intérieur du conseil. Sous le leadership de la directrice, les anciens membres s'assurent tout de même qu'il y ait connivence école-parents au sein du conseil en sélectionnant les nouveaux parents qui désirent y participer. Malen et Ogawa (1988) ont observé, d'une façon similaire, une procédure de sélection des parents candidats. Selon eux, cette façon de faire des dirigeants vise probablement à assurer une certaine homogénéité entre les membres du conseil. En ce qui concerne le conseil Beauséjour, les mécanismes démocratiques de nomination des parents prévus par la L.I.P. (1988) semblent donc être perçus par les «anciens» comme étant incompatibles avec leur désir de maintenir le système tel qu'il est.

Pour d'autres dispositions contenues dans la loi, il s'avère que leur mise en oeuvre varie grandement d'un conseil à l'autre. Il a été observé, par exemple, que le fonctionnement des conseils des écoles Coquelicot et De la Joie correspondait d'une façon assez stricte au cadre fourni par la loi. Dans ce dernier cas,

la très grande conformité du fonctionnement aux règles formelles imposée par le directeur a eu pour «effet pervers», pour employer une expression que retiennent Crozier et Friedberg (1977), de réduire à presque rien les interactions au sein du conseil.

Une situation différente existe dans les écoles Arc-en-ciel et Beauséjour. Le cadre formel a un impact relatif sur leur mode de fonctionnement respectif. Dans le premier cas, plusieurs règles touchant à la composition et au fonctionnement ne sont pas respectées, ou du moins, suivies à la lettre. Le fait d'accepter tous les parents qui se présentent au conseil peut, par exemple, expliquer que ceux-ci interviennent plus souvent que les représentants du personnel puisqu'ils se retrouvent en avantage numérique par rapport à eux.

Outre la façon dont les assemblées ont été présidées, il est possible aussi que le caractère désordonné du fonctionnement des séances de même que les divergences d'opinions persistantes qui ont été observées de façon singulière pour le conseil Arc-en-Ciel soient, en partie, associés au plus grand nombre de participants qui y siègent. En fait, on peut poser l'hypothèse que, dans certains cas, l'augmentation du nombre de participants tend, d'une part, à diversifier les intérêts que ceux-ci poursuivent et, d'autre part, à complexifier l'intégration et l'homogénéisation des comportements. Dans la foulée des travaux qui ont porté sur la dynamique des groupes, Maillet (1990) signale que,

**Plus le nombre de membres augmente dans un groupe, plus il y a de chances que des sous-groupes se forment, que l'autorité du leader soit remise en question, ou qu'une certaine rivalité se développe entre les membres (p.326).**

De plus, et bien que d'autres facteurs doivent être pris en considération, Berelson et Steiner (1964; voir Maillet, 1990) maintiennent qu'un groupe de plus de douze personnes perd de son efficacité. Dans la présente étude, le conseil Arc-en-Ciel est le seul cas où le nombre de membres est supérieur à douze.

Par ailleurs, on constate que des parents membres de ce même conseil ont utilisé la révision du projet éducatif parce qu'ils avaient des intérêts bien identifiés et différents à faire valoir. Ils ont exercé leurs droits, notamment à partir de l'article 77 de la L.I.P. (1988) qui confère au conseil d'orientation le pouvoir de déterminer, **«après consultation du comité d'école, les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif»**. Dans ces circonstances, ils ont adopté une stratégie qui cherchait à s'assurer mutuellement un support lors de la défense de leurs intérêts particuliers.

Étant conscients que ce rapport de force en leur faveur était conditionnel à la mise en oeuvre réelle des orientations qu'ils avaient adoptées, ces parents ont toutefois crû bon d'aller convaincre l'ensemble du corps professoral de la pertinence de leurs demandes faites par l'entremise de la nouvelle version du projet éducatif.

Les membres du conseil d'orientation de l'école Beauséjour vont, quant à eux, se préoccuper du cadre formel dans la mesure où celui-ci pourrait mettre en danger la survie du caractère distinctif de l'école. Dans la foulée de la restructuration scolaire qui était en voie d'achèvement au moment où se tenait la présente enquête, les membres du conseil se sont donc affairés, conjointement, à préserver les acquis qui découlent du statut particulier de leur école. Pour le reste, ce sont les règles qu'ils se sont données qui permettent de maintenir le mode de coopération en place; le cadre formel de la L.I.P.

(1988) ayant ici peut d'impact sur la façon dont celui-ci se développe et se maintient.

Le fait que les écoles de la présente recherche provenaient de deux commissions scolaires différentes aurait pu amener à établir un lien quelconque entre l'appartenance à une commission scolaire donnée et le mode de coopération observé au sein de chaque conseil. De la même façon, la variation dans les modes aurait pu aussi être la résultante de l'indice de défavorisation ou non des écoles. L'examen du matériel recueilli ne permet pas de démonstrations évidentes en ce sens.

Puisque chaque mode possède certaines caractéristiques qui lui sont propres, il est difficile de prétendre que les variables mentionnées plus haut agissent comme régulateur de leur développement et de leur maintien. Néanmoins, on remarque que les deux conseils où l'on a observé un plus grand degré d'activités, d'interactions, d'engagement et de partage de l'exercice du contrôle proviennent de la même commission scolaire et que le milieu socio-économique dans lequel leur école baigne est considéré favorisé.

On observe aussi que le profil scolaire et professionnel du parent membre qui siège au sein des différents conseils est, somme toute, relativement uniforme les uns par rapport aux autres. La très grande majorité des parents membres des différents conseils avait, au moment de l'enquête, une formation scolaire complétée de niveau universitaire ou collégial et occupait un emploi. Sans connaître le revenu annuel moyen des parents membres, on peut tout de même avancer que ce profil est habituellement associé à la classe moyenne de notre société.

Ce constat vient renforcer les conclusions de plusieurs études qui ont démontré que le profil des parents membres des conseils ne reflète pas nécessairement la diversité que l'on retrouve



dans la population des écoles (voir notamment David, 1994; Malen et Ogawa, 1988; Van Meter, 1994). En contre-partie, il ne peut appuyer la thèse de l'importance du milieu social de l'école comme facteur explicatif des différences entre les modes observés puisque le profil de parents est relativement homogène d'un conseil à l'autre.

Cela étant dit, il faut tout de même signaler certaines particularités du portrait des parents membres qui siègent au conseil de l'école Arc-en-Ciel. Sans exception, ils possèdent, de façon minimale, une formation universitaire complétée de type baccalauréat. Une majorité d'entre eux exerçait au moment de l'enquête une profession reliée à leur formation. Rappelons aussi, pour les besoins de la présente discussion, que plusieurs de ces parents étaient fortement préoccupés par le désir d'uniformiser les pratiques professionnelles de l'école en matière de suivi scolaire des élèves, en l'occurrence leurs propres enfants.

Se pourrait-il que cette réunion de caractéristiques sociales communes et singulières aux parents membres du conseil de l'école Arc-en-ciel soit à l'origine d'une logique d'action qui est entrée en contradiction avec celle fort différente des professionnels de l'école? En paraphrasant Bacharach et Mundell (1993) le comportement stratégique des parents membres du conseil Arc-en-ciel manifesterait une «logique de responsabilité bureaucratique». Grosso modo, celle-ci se caractérise par des objectifs d'excellence dans l'atteinte des résultats. Les principaux moyens pour y parvenir étant la standardisation des procédés et la supervision des professionnels.

Pour leur part, le comportement stratégique des représentantes du personnel et de la directrice manifesterait plutôt, d'après ces mêmes auteurs, une «logique de l'autonomie professionnelle». Celle-ci se concentre sur des objectifs d'équité et de

développement des habiletés, les moyens privilégiés étant la participation et la délégation.

Au delà des facteurs qui viennent d'être mentionnées, la façon distincte d'agir et d'interagir des directions d'école au sein de leur conseil respectif apparaît comme un facteur majeur qui explique les différences observées. Ces résultats rejoignent par ailleurs ceux d'autres études qui ont démontré l'impact de l'agir du directeur au sein des structures de participation au gouvernement de l'école (Blackledge, 1995; Caouette, 1992; David, 1994; Divay et Godbout, 1977; Easton et Storey, 1994; Flinspach et Ryan, 1994; Laliberté et Robert, 1987a; Lepage, 1987; Malen et Ogawa, 1988; Picard, 1983; Wong, 1994).

Laliberté et Robert (1987a) avancent, avec raison, que cette mobilisation des directeurs d'école s'explique par le fait qu'ils perçoivent les mécanismes de participation des parents comme des atouts qui facilitent leurs fonctions de gestionnaire de l'école. Il faut ajouter à cela que ces mêmes mécanismes sont aussi perçus par ces derniers comme des sources de perturbations potentielles de la stabilité du système dans son ensemble.

La façon distincte d'agir et d'interagir au sein de leur conseil respectif correspond, en partie, à une lecture fort différente que les directeurs font de la situation dans laquelle ils agissent. Ils ont en effet un système de croyances différent non seulement à l'égard de l'utilité du conseil mais, aussi, de la capacité des parents à intervenir dans le champ d'action des professionnels de l'école. Une évaluation positive de ces deux éléments semble générer un plus grand degré d'activités, d'interactions et d'engagement au sein du conseil, de même qu'un certain partage de l'exercice du contrôle entre les différents membres. C'est le cas des écoles Arc-en-Ciel et Beauséjour. En vertu de la même logique, une évaluation négative de ces deux mêmes éléments débouche, et le conseil De la Joie en est un

exemple, sur un contrôle unilatéral du directeur et sur un faible degré d'activités, d'interactions et d'engagement au sein du conseil. Une évaluation plus mitigée engendre un partage limité de l'exercice du contrôle, de même qu'un degré modéré d'activités, d'interactions et d'engagement au sein du conseil, un peu à l'image de l'école Coquelicot.

Les caractéristiques de la situation dans laquelle ils agissent n'étant pas les mêmes d'un milieu à l'autre, le comportement stratégique différencié des directeurs témoigne donc aussi d'un ajustement à ces différentes caractéristiques locales. En d'autres termes, d'autres mécanismes de régulation interviennent à l'intérieur de chaque mode, faisant en sorte, une fois de plus, de les distinguer les uns des autres.

#### 5.4 Facteurs explicatifs des ressemblances observées

La deuxième question de l'étude conduit, ensuite, à s'intéresser aux facteurs pouvant expliquer les ressemblances observées entre les modes de coopération.

L'étude québécoise de Comeau et Salomon (1994) a démontré que les relations harmonieuses sont très valorisées par les différents membres de la communauté scolaire et que ceux-ci minimisent la possibilité de conflits. Les résultats de la présente recherche viennent à la fois confirmer et concrétiser ceux de cette étude. Les caractéristiques communes aux quatre cas prennent la forme d'un mode de résolution de problème par le non conflit qui conditionne grandement le comportement stratégique des acteurs.

Berthelot (1994) trouverait probablement ici un appui à l'idéal de fraternité qu'il véhicule dans sa proposition de projet éducatif national démocratique. Selon ce dernier, cette fraternité qui se fonde sur une éthique de la communication

**[...] suppose la recherche d'une résolution pacifique des conflits, elle invite à la paix et au désir de la paix. C'est l'espace du débat et de la confrontation démocratiques, au delà des intérêts particuliers (p.140).**

Louable, en apparence, il n'est pas certain que cette norme du non conflit puisse permettre aux membres de s'exprimer librement. Elle pourrait, dans certains cas, agir en tant que force d'inertie: on évite de défendre ses idées d'une manière trop persistante et agressive par crainte de subir le rejet des autres; ce qui pourrait avoir pour conséquence de réduire la possibilité de chacun de faire valoir tant des intérêts importants pour tous que ses propres intérêts.

Le comportement stratégique des directions d'école est un autre facteur qui explique les ressemblances observées. Les directions possèdent en effet certains atouts qui leur permettent d'exercer, de manière fort différente cependant, une force attractive auprès des autres membres et ce, dans le sens des normes communes décrites précédemment.

Même si cela ne ressort pas toujours très clairement dans les données recueillies, les directions semblent avoir en commun plusieurs des atouts suivants: expérience au sein du conseil de même qu'à l'intérieur de l'école qui les avantage dans la mesure où elle est valorisée par les autres membres, connaissance approfondie des règles organisationnelles et des dossiers administratifs et pédagogiques touchant au fonctionnement de l'école, compétence relationnelle élevée, participation à tous les comités importants de l'école, respect des autres membres à l'égard de leur statut de directeur et, finalement, évaluation subjective des autres membres pour ce qu'ils sont en tant que personne ou, encore, pour ce qu'ils ont accompli au sein de l'école.

Ces différents atouts des directeurs font en sorte que leur point de vue sert souvent de point de repère lorsque vient le temps de résoudre un problème ou de prendre une décision. Que cette adhésion des membres aux idées du directeur se fasse par complaisance, par conviction ou pour résignation ne change rien au fait que cela réduit grandement la possibilité de rapports conflictuels.

Dans le cas de l'école Arc-en-ciel, par exemple, il semble évident que le comportement stratégique de la directrice fortement axé sur la recherche d'un compromis a fait en sorte que les antagonismes au sein du conseil n'ont pas dégénéré et se sont maintenus dans l'optique de rapports civilisés. N'étant pas en mesure d'imposer sa façon de voir les choses, comme les

autres directeurs ont pu le faire au sein de leur conseil respectif, la directrice en question a été dans l'obligation de mettre à profit sa «compétence relationnelle».

Friedberg (1993) définit cette compétence comme la capacité d'un individu

**[...] à bâtir le rapport à autrui, à construire des échanges, à se situer dans des rapports de négociation et de marchandage, à accepter et à assumer des situations de dépendance personnelle et à exploiter les opportunités qu'offre le contexte (p.280).**

En exploitant cette capacité au profit des uns et des autres, la directrice a probablement été perçue par une majorité de membres du conseil comme une médiatrice crédible qui cherchait à intégrer les intérêts de chacun dans une solution d'ensemble qui soit acceptable pour tous. Associé à la préoccupation commune des membres du conseil de maintenir des rapports cordiaux, le comportement stratégique «conciliateur» de la directrice - et reconnu comme tel par les autres membres - a très certainement évité que les divergences d'opinions persistantes ne dégénèrent en véritable guerre ouverte.

Deux chercheurs américains, Malen et Ogawa (1988), ont observé d'une façon similaire des normes de civilité entre les membres et de bienveillance à l'égard du principal à l'intérieur des conseils d'école faisant l'objet de leur étude. Selon eux, ces normes ont fait en sorte de maintenir le contrôle professionnel du principal et, à un degré moindre, des enseignantes et enseignants et ce, en dépit d'une politique de participation qui définissait les parents comme des partenaires égaux. Leur enquête s'étant déroulée dans le district scolaire de Salt Lake City, Malen et Ogawa ajoutaient toutefois que ces normes découlaient de traditions culturelles enracinées dans le milieu et fortement conditionnées par les principes véhiculés par

l'Église Mormon.

En ce qui a trait aux résultats de la présente étude, il ne semble pas évident que des traditions culturelles telles que décrites précédemment puissent éclairer les ressemblances observées entre les quatre modes de coopération. On pourrait retrouver chez Lemieux (1998) une explication qui paraît plus plausible dans les circonstances. Selon lui, dans un système social tel que les communautés<sup>1</sup>, la logique des liens sociaux a préséance sur celles des transactions et des contrôles. Les pratiques communes décrites précédemment refléteraient, selon la proposition de Lemieux, cette prégnance des liens sociaux qui proviendrait des caractéristiques du système social de type «communauté scolaire» ainsi créé par la mise en place d'un conseil d'orientation.

Le nombre de cas faisant l'objet de la présente étude ne permet, évidemment, aucune généralisation possible au delà de ce qui a été observé. Il serait donc téméraire de conclure à la thèse d'une structure sociale unifiée qui déterminerait le comportement des membres des conseils d'orientation. Toutefois, on ne peut s'empêcher de l'évoquer. Cela ébranle d'une certaine manière certains fondements de la théorie de l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977, Friedberg 1993) dans la mesure où celle-ci récuse l'explication des régulations externes dans la construction des modes de coopération.

Par ailleurs, on peut se demander si le cadre formel de la loi

---

<sup>1</sup>Par communauté, Lemieux (1998) entend un «[...] système social orienté principalement vers l'appartenance, avec des liens qui sont généralement d'identification, même s'il arrive que de la différenciation, temporaire ou plus durable, s'instaure entre certains participants» (p.44). Nous estimons que cette définition de Lemieux s'applique au système social qui a pu être observé au sein des quatre conseils d'orientation de l'étude.

ne constitue pas aussi un facteur explicatif des ressemblances observées entre les modes de coopération. Certains propos des directeurs de même que ceux de représentants du personnel portent à croire que l'existence même de cette structure participative les contraint à présenter aux parents qui siègent au conseil des «choses qui ont du bon sens».

Même dans le cas où les relations d'influence sont très défavorables aux parents, il semble que leur pouvoir formel d'approuver et d'adopter des propositions crée une zone d'incertitude qui leur permet d'être considérés comme des interlocuteurs crédibles par les autres acteurs qui siègent sur les différents conseils.

Cette dernière observation vient valider en quelque sorte le concept de pouvoir présenté par Crozier et Friedberg (1977). Ces derniers le définissent, rappelons-le, «[...] **comme une relation d'échange, donc réciproque, mais où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence**» (p.69).

Dans le cas de l'école De la Joie, par exemple, où il a été observé que les rapports d'influence jouaient beaucoup en faveur du directeur d'école, la double représentation des parents (conseil d'orientation et comité d'école) combinée à certains pouvoirs formels qu'ils obtiennent par la mise en place du conseil d'orientation font en sorte que ces derniers ne sont pas complètement démunis par rapport au premier.

Sur la foi des propos recueillis auprès des parents membres qui siègent sur les quatre conseils, tout porte à croire qu'ils auraient eu, si la situation s'était présentée, la capacité collective de s'opposer à une proposition du directeur qui n'aurait pas eu «de bon sens».



### 5.5 Résumé du chapitre

L'examen du matériel recueilli a permis de saisir la nature distincte de chaque mode de coopération par la mise en évidence de certaines caractéristiques qui leur sont propres. En faisant des rapprochements entre ces caractéristiques et celles qui singularisent chacun des modes de gouvernement des conseils définis par Easton et Storey (1994), il a été possible - en y apportant certaines nuances importantes - de qualifier la nature particulière de chacun des modes de coopération observés en utilisant les concepts que ceux-ci proposent. Ainsi, les modes de coopération des écoles Arc-en-Ciel, Beauséjour, Coquelicot et De la Joie ont été respectivement qualifiés comme étant excessif, équilibré, modéré et, finalement, limité.

Dans la présente étude, le mode de coopération équilibré se caractérise par un degré élevé de participation de tous les membres et par leur mobilisation en vue, d'une part, de la réalisation de buts communs contenus dans le projet éducatif de l'école et, d'autre part, de la défense des intérêts entourant le statut particulier de l'école.

Le mode de coopération modéré traduit un mode de fonctionnement déterminé par la direction d'école mais qui laisse une certaine marge de manoeuvre aux autres membres du conseil.

Le mode de coopération limité marque, d'une part, le contrôle qu'exerce la direction sur toutes les facettes du fonctionnement du conseil et, d'autre part, le très faible degré de participation des autres membres du conseil d'orientation.

Enfin, le trait distinct du mode excessif semble être le développement de relations d'opposition persistantes entre des parents membres du conseil et des représentants du personnel sur

des questions qui touchent aux pratiques scolaires, l'enjeu résidant alors dans le contrôle de ces pratiques.

L'analyse comparative des caractéristiques des modes de coopération permet d'établir les éléments de différenciation suivants: les règles touchant à la nomination des représentants des parents et du président du conseil, le mode d'influence, le nombre d'assemblées annuelles, le degré d'interactions entre les membres, le mode de fonctionnement des assemblées, les relations d'opposition entre les membres et, finalement, la satisfaction des membres.

L'analyse intersite a aussi fait ressortir des caractéristiques qui sont communes aux modes de coopération observés. Au nombre de trois, elles se lisent comme suit: le mode de résolution de problème cherchant l'unanimité ou le compromis dans les décisions, le maintien de rapports civilisés et la solidarité ponctuelle des membres.

La deuxième question de l'étude a permis de mettre en lumière les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun des modes se construit. Elle a d'abord conduit à se questionner sur les facteurs pouvant expliquer les différences observées entre les modes.

Au sujet des différences observées entre les modes de coopération, celles-ci semblent relier à des facteurs très locaux qui s'entrecroisent et qui opèrent de façon variable dans chacune des situations.

Parmi les facteurs explicatifs, il y a la façon dont se comportent les parents membres des différents conseils qui permet de comprendre les variations dans les modes de coopération. Parce qu'ils ne poursuivent pas nécessairement les mêmes intérêts, parce qu'ils n'ont pas la même volonté et la

même capacité de les défendre et parce qu'ils ne définissent pas uniformément la situation dans laquelle ils agissent, les parents membres agissent donc, par conséquent, différemment les uns des autres.

La façon dont se comportent les représentantes du personnel ne semble pas être un facteur explicatif majeur des différences observées entre les modes. Indépendamment du contexte dans lequel elles agissent, les représentantes du personnel ont tendance à adopter, avec certaines variantes, un comportement plus affirmatif lorsque vient le temps de débattre des questions qui touchent, d'une façon ou d'une autre, à leurs pratiques professionnelles.

D'autres mécanismes locaux de régulation interviennent dans la différenciation des modes de coopération observés. Le statut légal et particulier de l'école Beauséjour a eu un impact certain sur le développement du mode de coopération observé au sein de son conseil d'orientation. L'enjeu collectif principal étant le consensus autour du projet éducatif, il y a une espèce de contrainte d'adhésion de base qui pèse sur les membres de ce conseil d'orientation. Cette contrainte explique probablement pourquoi on privilégie la sélection des nouveaux parents membres plutôt que leur élection.

La manière dont on se sert des différentes dispositions de la loi est un autre de ces facteurs explicatifs. Curieusement, il semble qu'un faible degré d'interactions entre les membres pendant les assemblées peut être associé à une application très stricte des dispositions de la loi. C'est le cas du mode de coopération limité observé au sein du conseil de l'école de la Joie.

La manifestation de deux logiques d'action contradictoires telles que décrites par Bacharach et Mundell (1993) pourrait

expliquer, en partie, l'émergence d'un mode de coopération excessif tel qu'observé au sein du conseil de l'école Arc-en-ciel. En paraphrasant ces auteurs, le comportement stratégique des parents membres du conseil de l'école Arc-en-ciel manifesterait une «logique de responsabilité bureaucratique». Grosso modo, celle-ci se caractérise par des objectifs d'excellence dans l'atteinte des résultats. Les principaux moyens pour y parvenir étant la standardisation des procédés et la supervision des professionnels.

Le comportement stratégique des représentantes du personnel et de la direction manifesterait plutôt, selon ces mêmes auteurs, une «logique de l'autonomie professionnelle». Celle-ci met l'emphase des objectifs d'équité et de développement des habiletés, les moyens privilégiés étant la participation et la délégation.

Dans certains cas, il est possible que l'augmentation du nombre de participants au conseil tend, d'une part, à diversifier les intérêts que ceux-ci poursuivent et, d'autre part, à complexifier l'intégration et l'homogénéisation des comportements. La nature excessive du mode de coopération observé au sein du conseil d'orientation peut, en ce sens, être expliquée par un nombre élevé de membres qui y siégeaient.

Au delà des facteurs qui viennent d'être mentionnées, la façon distincte d'agir et d'interagir des directions d'école au sein de leur conseil respectif apparaît comme un facteur déterminant qui explique les différences observées. La singularité de leur comportement s'explique, en partie, par un système de croyances différent à l'égard non seulement de l'utilité du conseil mais, aussi, de la capacité des parents à intervenir dans le champ d'action des professionnels de l'école.

Les caractéristiques de la situation dans laquelle les

directions agissent n'étant pas les mêmes d'un milieu à l'autre, leur comportement stratégique différencié témoigne donc aussi d'un ajustement à ces différentes caractéristiques locales.

La deuxième question de l'étude conduit, ensuite, à s'intéresser aux facteurs pouvant expliquer les ressemblances observées entre les modes de coopération.

L'étude québécoise de Comeau et Salomon (1994) a démontré que les relations harmonieuses sont très valorisées par les différents membres de la communauté scolaire et que ceux-ci minimisent la possibilité de conflits. Les résultats de la présente recherche viennent à la fois confirmer et concrétiser les résultats de cette étude. Les caractéristiques communes aux quatre cas prennent la forme d'un mode de résolution de problème par le non conflit qui conditionne grandement le comportement stratégique des acteurs.

Louable, en apparence, il n'est pas certain que cette norme du non conflit puisse permettre aux membres de s'exprimer librement. Elle pourrait, dans certains cas, agir en tant que force d'inertie: on évite de défendre ses idées d'une manière trop persistante et agressive par crainte de subir le rejet des autres; ce qui pourrait avoir pour conséquence de réduire la possibilité de chacun de faire valoir tant des intérêts importants pour tous que ses propres intérêts.

Le comportement stratégique des directions d'école est un autre facteur qui explique les ressemblances observées. Les directions possèdent en effet certains atouts qui leur permettent d'exercer, de manière fort différente cependant, une force attractive auprès des autres membres et ce, dans le sens des normes communes décrites précédemment.

Deux chercheurs américains, Malen et Ogawa (1988), ont observé

d'une façon similaire des normes de civilité entre les membres et de bienveillance à l'égard du principal à l'intérieur des conseils d'école faisant l'objet de leur étude. Leur enquête s'étant déroulée dans le district scolaire de Salt Lake City, Malen et Ogawa ajoutaient toutefois que ces normes découlaient de traditions culturelles enracinées dans le milieu et fortement conditionnées par les principes véhiculés par l'Église Mormon.

En ce qui a trait aux résultats de la présente recherche, il n'apparaît pas évident que des traditions culturelles telles que décrites précédemment puissent éclairer les ressemblances observées entre les quatre modes de coopération. On pourrait retrouver chez Lemieux (1998) une explication qui paraît plus plausible dans les circonstances. Selon lui, dans un système social tel que les communautés, la logique des liens sociaux a préséance sur celles des transactions et des contrôles. Les pratiques communes décrites précédemment refléteraient, selon la proposition de Lemieux, cette prégnance des liens sociaux qui proviendrait des caractéristiques du système social de type «communauté scolaire» ainsi créé par la mise en place d'un conseil d'orientation.

Bien que le nombre de cas faisant l'objet de l'étude ne permet pas de valider la thèse d'une structure sociale unifiée qui déterminerait le comportement des membres des conseils d'orientation, on ne peut s'empêcher de l'évoquer.

Enfin, il semble que l'existence même des conseils tend à forcer les directeurs et le personnel de l'école à proposer aux parents membres des conseils «des choses qui ont du bon sens» et qui sont acceptables. Même dans le cas où les relations d'influence sont très défavorables aux parents, l'incertitude entourant leur pouvoir formel d'approuver et d'adopter des propositions leur donne une certaine crédibilité auprès des autres acteurs qui siègent au conseil.

**Conclusion**

En partant de la prémisse que le conseil d'orientation avait été institué par le pouvoir central de façon à favoriser la collaboration entre les principaux acteurs de l'école et ce, dans l'optique d'une action concertée harmonieuse et solidaire, cette recherche espérait répondre aux deux questions complémentaires suivantes:

1- Quelle est la nature et quelles sont les caractéristiques du mode de coopération observé respectivement au sein de quatre conseils d'orientation d'écoles primaires de la région de Montréal?

2- Quels sont les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun se construit?

Le mode de coopération a été défini comme étant les façons de faire et d'agir par lesquelles les acteurs vivent l'interdépendance nécessaire que suppose le fonctionnement organisationnel (Brassard et Brunet, 1997).

Cette définition proposée par Brassard et Brunet s'inspire de la théorie des organisations proposée par Crozier et Friedberg (1977). Elle s'éloigne de celle véhiculée à travers le discours du pouvoir central et n'implique nullement l'absence de conflits entre acteurs (individu ou groupe). Elle sous-entend que chaque mode de coopération se présente comme un construit humain et contingent qui traduit des rapports de force plus ou moins équilibrés et plus ou moins stables à l'intérieur desquels les acteurs cherchent à satisfaire leurs intérêts.

Sur le plan théorique, la recherche s'est appuyée sur l'approche de l'analyse stratégique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Cette conception a conduit à supposer que l'enquête allait déboucher sur l'observation de nombreuses différences entre les modes de coopération des



conseils d'orientation faisant l'objet de l'étude même si ces conseils sont tous régis par le même cadre légal et si leur institution a été inspirée par un idéal commun de collaboration entre les acteurs de l'école.

En effet, selon cette conception, l'explication des modes de coopération réfère principalement à des facteurs endogènes. La singularité des modes résulterait, finalement, de la stratégie gagnante d'acteurs (individu ou groupe) en meilleure posture pour faire valoir leurs choix quant aux façons de procéder.

Plusieurs études antérieures (Blackledge, 1995; Caouette, 1992; David, 1994; Divay et Godbout, 1977; Easton et Storey, 1994; Flinspach et Ryan, 1994; Laliberté et Robert, 1987a; Lepage, 1987; Malen et Ogawa, 1988; Picard, 1983; Wong, 1994) laissaient d'ailleurs présumer que le développement du mode de coopération au sein du conseil d'orientation dépendait principalement de la façon dont le directeur intervenait.

S'appuyant sur ce qui vient d'être dit, deux propositions ont ainsi été formulées de la façon suivante:

1- Les règles formelles et l'idéal de collaboration qui sous-tend le discours central ont un impact relatif sur la façon dont les modes de coopération se construisent; de telle sorte qu'on peut s'attendre à des modalités différentes d'un conseil d'orientation à l'autre.

2- Le mode de coopération qui se développe au sein du conseil d'orientation dépend principalement de la façon dont le directeur intervient.

L'intérêt et la pertinence de la recherche ont été expliqués par le nombre limité d'études qui se sont attardées à son

questionnement, par l'ampleur du phénomène qu'a constitué la mise en place des conseils d'orientation. Le choix d'une démarche qualitative et comparative de recherche a été justifié par le principe de contingence du phénomène organisationnel qu'elle cherche à étudier.

Compte tenu de certaines contraintes auxquelles le chercheur était soumis, quatre écoles primaires publiques du territoire de l'île de Montréal ont été retenues aux fins de l'enquête et ce, principalement en fonction de leur accès. Trois variables caractérisent ces écoles. La première variable, de nature structurelle, est la commission scolaire à laquelle appartient l'école. La deuxième, de nature socio-économique, est le milieu socio-économique dans lequel baigne l'école et son conseil d'orientation. La troisième a trait à la vocation particulière ou non de l'école.

La période de collecte de données a débuté au mois d'octobre 1997 et s'est prolongée jusqu'au mois de février 1998. En accord avec le principe de triangulation, trois techniques complémentaires de constitution des données ont été utilisées. Il s'agit de l'analyse documentaire; de la participation observante qui a compris deux observations par conseil d'orientation et de l'entrevue semi-structurée. Tous les participants de chacun des quatre conseils ont été interviewés, soit 41 personnes en tout.

L'analyse de contenu du matériel recueilli a été effectuée à l'aide du cadre interprétatif de la recherche. La triangulation des sources et des méthodes et les évaluations de la démarche faites par le directeur de recherche sont au nombre des précautions méthodologiques qui ont été prises pour assurer la crédibilité de l'étude. Les mesures nécessaires ont été prises afin de préserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs réponses.

L'examen du matériel recueilli a permis de saisir la nature distincte du mode de coopération de chaque conseil par la mise en évidence de certaines caractéristiques qui leur sont propres. En faisant des rapprochements entre ces caractéristiques et celles qui singularisent chacun des modes de gouvernement des conseils définis par Easton et Storey (1994), il a été possible - en y apportant certaines nuances importantes - de qualifier la nature particulière de chacun des modes de coopération observés à partir des concepts que ceux-ci proposent. Ainsi, les modes de coopération des écoles Arc-en-Ciel, Beauséjour, Coquelicot et De la Joie ont été respectivement qualifiés comme étant excessif, équilibré, modéré et, finalement, limité.

Dans la présente étude, le mode de coopération équilibré se caractérise par un degré élevé de participation de tous les membres et par leur mobilisation en vue, d'une part, de la réalisation de buts communs contenus dans le projet éducatif de l'école et, d'autre part, de la défense des intérêts entourant le statut particulier de l'école. Ce mode de coopération par la collaboration se rapproche sensiblement du type de gouvernement "équilibré" décrit par Easton et Storey (1994) avec, cependant, une nuance importante puisque les rapports d'influence entre les membres jouent en faveur de la directrice.

Par ailleurs, l'enjeu collectif principal étant le consensus autour du projet éducatif, il y a une espèce de contrainte d'adhésion de base qui pèse sur les membres du conseil de l'école Beauséjour. En ce sens, le processus de nomination des parents par la sélection plutôt que par l'élection, comme cela est prescrit dans la loi, devient un mécanisme au service du maintien du système en place.

Le mode de coopération modéré traduit un mode de fonctionnement déterminé par la direction d'école mais qui laisse une certaine marge de manoeuvre aux autres membres du conseil. L'exercice de

l'influence de la directrice repose principalement sur la perception positive des membres du conseil à l'égard des actions qu'elles posent en vue de concilier les intérêts des uns et des autres. Le comportement stratégique «en attente» ou «réservé» des représentantes des enseignantes s'explique justement parce que la directrice est un excellent porte-parole des demandes des enseignants, ce qui rejoint finalement le mandat qu'elles se sont donné. Le comportement stratégique modérément actif des parents membres s'appuie sur une perception réaliste des forces en présence et sur une lecture positive de la situation dans laquelle ils agissent. Les parents, certains plus que d'autres, n'ont pas hésité à poser des questions et à donner leur point de vue.

Le mode de coopération limité marque, d'une part, le contrôle qu'exerce la direction sur toutes les facettes du fonctionnement du conseil et, d'autre part, le très faible degré de participation aux échanges des autres membres du conseil d'orientation. À toutes fins utiles, le conseil de l'école De la Joie se présente comme une structure de participation dont le seul rôle consiste à entériner, sans discussion, les propositions présentées par le directeur.

Enfin, le trait distinct du mode excessif semble être le développement de relations d'opposition persistantes entre des parents membres du conseil et des représentants du personnel sur des questions qui touchent aux pratiques scolaires, l'enjeu résidant alors dans le contrôle de ces pratiques. Les relations d'opposition persistantes qui ont été observées s'expliquent d'abord parce que les membres du conseil de l'école Arc-en-ciel n'arrivent pas à s'entendre sur une représentation commune des problèmes à résoudre et sur les priorités à mettre de l'avant. Les relations d'opposition se sont maintenues au fil des réunions parce que les parents membres, ou du moins certains d'entre eux, sont constamment revenus à la charge malgré la

résistance offerte par les représentantes du personnel.

La catégorisation des caractéristiques des modes de coopération des quatre conseils a permis un deuxième niveau d'analyse. Par comparaison inter-site, cette analyse a fait ressortir à la fois des différences mais aussi des ressemblances entre les modes de coopération.

Les différences se manifestent à travers les éléments suivants: les règles touchant à la nomination des représentants des parents et du président du conseil, le mode d'influence, le nombre d'assemblées annuelles, le degré d'interactions entre les membres, le mode de fonctionnement des assemblées, les relations d'opposition entre les membres et, finalement, la satisfaction des membres.

En même temps que ces différences, l'analyse a également fait ressortir des caractéristiques qui sont communes aux quatre modes de coopération. Au nombre de trois, elles se lisent comme suit: le mode de résolution de problème cherchant l'unanimité ou le compromis dans les décisions, le maintien de rapports civilisés et la solidarité ponctuelle des membres.

La deuxième question de l'étude a conduit à mettre en lumière les facteurs les plus susceptibles d'expliquer la façon dont chacun des modes se construit. D'une façon générale, leur singularité semble relier à des facteurs très locaux qui s'entrecroisent et qui opèrent de façon variable dans chacune des situations.

Parmi les facteurs explicatifs, il y a la façon dont se comportent les parents membres des différents conseils qui permet de comprendre les variations dans les modes de coopération. Parce qu'ils ne poursuivent pas nécessairement les mêmes intérêts, parce qu'ils n'ont pas la même volonté et la

même capacité de les défendre et parce qu'ils ne définissent pas uniformément la situation dans laquelle ils agissent, les parents membres agissent donc, par conséquent, différemment les uns des autres.

La façon dont se comportent les représentants du personnel ne semble pas être un facteur explicatif majeur des différences observées entre les modes. Indépendamment du contexte dans lequel ils agissent, les représentants du personnel ont tendance à adopter, avec certaines variantes, un comportement plus affirmatif lorsque vient le temps de débattre des questions qui touchent, d'une façon ou d'une autre, à leurs pratiques professionnelles.

D'autres mécanismes locaux de régulation interviennent dans la différenciation des modes de coopération observés. Le statut légal et particulier de l'école Beauséjour a eu un impact certain sur le développement du mode de coopération observé au sein de son conseil d'orientation. La collaboration «obligée» qui en découle fait en sorte qu'un individu membre du conseil qui remettrait en question le consensus autour du projet éducatif se retrouverait dysfonctionnel à l'intérieur du conseil. L'enjeu semble donc être le maintien du système tel qu'il est. Les autres éléments de régulation ne visent qu'à cela.

La manière dont on se sert des différentes dispositions de la loi est un autre de ces facteurs explicatifs. Curieusement, il semble qu'un faible degré d'interactions entre les membres pendant les assemblées peut être associé à une application très stricte des dispositions de la loi. C'est le cas du mode de coopération limité observé au sein du conseil de l'école de la Joie.

La manifestation de deux logiques d'action contradictoires

telles que décrites par Bacharach et Mundell (1993) pourrait expliquer, en partie, l'émergence d'un mode de coopération excessif tel qu'observé au sein du conseil de l'école Arc-en-ciel. En paraphrasant ces auteurs, le comportement stratégique des parents membres du conseil de l'école Arc-en-ciel manifesterait une «logique de responsabilité bureaucratique». Grosso modo, celle-ci se caractérise par des objectifs d'excellence dans l'atteinte des résultats. Les principaux moyens pour y parvenir étant la standardisation des procédés et la supervision des professionnels.

Le comportement stratégique des représentantes du personnel et de la direction manifesterait plutôt, selon ces mêmes auteurs, une «logique de l'autonomie professionnelle». Celle-ci met l'emphase sur des objectifs d'équité et de développement des habiletés, les moyens privilégiés étant la participation et la délégation.

Dans certains cas, il est possible que l'augmentation du nombre de participants au conseil tend, d'une part, à diversifier les intérêts que ceux-ci poursuivent et, d'autre part, à complexifier l'intégration et l'homogénéisation des comportements. La nature excessive du mode de coopération observé au sein de l'un des conseils d'orientation peut, en ce sens, être expliquée par un nombre élevé de membres qui y siégeaient.

Au-delà des facteurs qui viennent d'être mentionnées, la façon distincte d'agir et d'interagir des directions d'école au sein de leur conseil respectif apparaît comme un facteur majeur qui explique les différences observées. La singularité de leur comportement s'explique, en partie, par un système de croyances différent à l'égard non seulement de l'utilité du conseil mais, aussi, de la capacité des parents à intervenir dans le champ d'action des professionnels de l'école. Les caractéristiques de

la situation dans laquelle les directions agissent n'étant pas les mêmes d'un milieu à l'autre, leur comportement stratégique différencié témoigne donc aussi d'un ajustement à ces différentes caractéristiques locales.

La deuxième question de la recherche a aussi conduit à s'interroger sur le caractère commun des quatre modes de coopération observés.

L'étude québécoise de Comeau et Salomon (1994) a démontré que les relations harmonieuses sont très valorisées par les différents membres de la communauté scolaire et que ceux-ci minimisent la possibilité de conflits. Les caractéristiques communes aux quatre cas prennent la forme d'un mode de résolution de problème par le non conflit qui conditionne grandement le comportement stratégique des acteurs.

Louable, en apparence, il n'est pas certain que cette norme du non conflit permette aux membres de s'exprimer librement. Dans certains cas, elle agirait en tant que force d'inertie: on évite de défendre ses idées d'une manière trop persistante et agressive par crainte de subir le rejet des autres; ce qui pourrait avoir pour conséquence de réduire la possibilité de chacun de faire valoir tant des intérêts importants pour tous que ses propres intérêts.

Le comportement stratégique des directions d'école est un autre facteur qui explique les ressemblances observées. Les directions possèdent en effet certains atouts qui leur permettent d'exercer, de manière fort différente cependant, une force attractive auprès des autres membres et ce, dans le sens des normes communes décrites précédemment.

Deux chercheurs américains, Malen et Ogawa (1988), ont observé d'une façon similaire des normes de civilité entre les membres



et de bienveillance à l'égard du principal à l'intérieur des conseils d'école faisant l'objet de leur étude. Leur enquête s'étant déroulée dans le district scolaire de Salt Lake City, Malen et Ogawa ajoutaient toutefois que ces normes découlaient de traditions culturelles enracinées dans le milieu et fortement conditionnées par les principes véhiculés par l'Église Mormon.

En ce qui a trait aux résultats de la présente recherche, il ne semble pas évident que des traditions culturelles telles que décrites précédemment puissent éclairer les ressemblances observées entre les quatre modes de coopération. On pourrait retrouver chez Lemieux (1998) une explication qui paraît plus plausible dans les circonstances. Selon lui, dans un système social tel que les communautés, la logique des liens sociaux a préséance sur celles des transactions et des contrôles. Les pratiques communes décrites précédemment refléteraient, selon la proposition de Lemieux, cette prégnance des liens sociaux qui proviendrait des caractéristiques du système social de type «communauté scolaire» ainsi créé par la mise en place d'un conseil d'orientation.

Bien que le nombre de cas faisant l'objet de l'étude ne permet pas de valider la thèse d'une structure sociale unifiée qui déterminerait le comportement des membres des conseils d'orientation, on ne peut s'empêcher de l'évoquer.

L'existence même des conseils serait un autre élément de régulation qui tend à forcer les directeurs et le personnel de l'école à proposer aux parents membres des conseils «des choses qui ont du bon sens» et qui sont acceptables. Même dans le cas où les relations d'influence sont très défavorables aux parents, l'incertitude découlant de leur pouvoir formel d'approuver et d'adopter des propositions leur donne une certaine crédibilité auprès des autres acteurs qui siègent au conseil.

Les propos qui suivent visent, d'une part, à résumer les principaux constats de cette recherche et les explications qui en ont été données et, d'autre part, à suggérer quelques pistes pour des études ultérieures.

En premier lieu, l'étude vient confirmer les résultats de recherches antérieures à l'effet que les normes formelles ont une influence très relative sur les fonctionnements et ce, pourrait-on ajouter, indépendamment du temps ou de l'espace où ces derniers ont pu être observées. Par conséquent, des ressemblances et des différences ont pu être observées entre les modes de coopération.

Cela étant dit, «influence relative» ne veut pas pour autant dire absence d'influence. En lien avec le constat précédent, la présente étude, en deuxième lieu, met aussi en lumière que l'existence même des conseils d'orientation, quel que soit le mode de coopération observé, confère aux parents une crédibilité certaine auprès des représentants du personnel et de la direction et oblige ceux-ci et celle-là à présenter au conseil «des choses qui ont du bon sens». Ces résultats se distinguent de constats faits antérieurement et voulant que la participation des parents là où elle est stipulée par la loi reste, d'une façon générale, «apparente» (Fine, 1993 ) ou, encore, «illusoire» (Montadon, 1996). Ils rehaussent en même temps le statut du parent au sein d'une structure de participation au gouvernement de l'école et ce, indépendamment du rôle que celui-ci joue ou entend jouer.

En troisième lieu, aucune étude, à notre connaissance, n'a fait ressortir le fait qu'une application très stricte des dispositions de la loi pouvait être associée - contrairement à ce que l'on pouvait s'attendre, à un très faible degré d'interactions entre les membres. C'est le cas du mode de coopération limité observé au sein du conseil de l'école de la

Joie. On pourrait penser qu'il s'agit là d'un effet non désiré par la loi qui démontrerait que celle-ci peut-être l'objet de manoeuvres de la part d'acteurs ayant la capacité de faire valoir leurs intérêts.

En quatrième lieu, les résultats de la présente recherche viennent à la fois confirmer et concrétiser le constat de l'étude québécoise de Comeau et Salomon (1994) à l'effet que les relations harmonieuses sont très valorisées par les différents membres de la communauté scolaire et qu'ils minimisent la possibilité de conflits. Ils s'en distinguent toutefois en mettant en valeur que cette norme du non conflit pouvait, dans certains cas, réduire la possibilité que les membres puissent s'exprimer librement. Par conséquent, cette norme pourrait agir en tant que force d'inertie dans une démarche de stratégie de changement. Par ailleurs, il semble que le schème structural proposé par Lemieux (1998) serait plus à même d'expliquer le mode de résolution par le non conflit commun aux quatre cas que le schème culturel proposé par Malen et Ogawa (1988).

En dernier lieu, l'existence de facteurs endogènes qui s'entrecroisent et qui opèrent de façon variable dans chacune des situations expliquerait, à la lumière des résultats, les différences entre les modes de coopération observés. Parmi ces facteurs, le comportement stratégique des directions d'école apparaît comme un facteur majeur qui permet d'expliquer les variations observées dans les modes de coopération. En ce sens, ce constat vient confirmer les résultats de plusieurs recherches faites antérieurement.

Les normes de fonctionnement que se sont données les acteurs des quatre conseils d'orientation ont en quelque sorte transcendé les prescriptions de la L.I.P. (1998) qui cherchaient à influencer leur comportement. En vertu de cette même logique, on pourrait supposer que la disparition du conseil d'orientation au

profit de l'actuel conseil d'établissement ne changera rien à la situation: les nouvelles dispositions de la nouvelle loi (L.I.P., 1997) ne devraient pas avoir plus d'impact sur les modes de coopération que celles qui étaient contenues dans l'ancienne loi. De plus, on pourrait imaginer, toujours selon ce même raisonnement, que le développement du mode de coopération au sein de l'actuel conseil d'établissement dépendra encore principalement de la façon dont le directeur interviendra.

Le caractère exploratoire de l'étude et le nombre limité de terrains qui ont fait l'objet de l'analyse limitent bien entendu la portée de ces deux propositions. Évidemment, il aurait été préférable d'augmenter à la fois le nombre de cas étudiés et le nombre d'observations des assemblées des conseils de façon à augmenter la possibilité de généraliser les résultats. Ces propositions représentent néanmoins des pistes intéressantes pour des études ultérieures.

Une troisième piste consisterait à comprendre pourquoi le comportement stratégique du directeur d'école au sein d'une structure de participation au gouvernement de l'école ne tend pas nécessairement vers le développement d'un mode de coopération basé sur un modèle idéal de la collaboration tel que véhiculé par le pouvoir central. Ce modèle, comme le suggèrent Comeau et Salomon (1996), implique que les parents et les différents intervenants scolaires oeuvrent comme des partenaires égaux activement engagés, dans l'orientation des décisions et le fonctionnement des écoles et ce, pourrait-on ajouter, dans l'optique d'une action concertée, harmonieuse et solidaire.

La multiplicité des facteurs fait probablement en sorte que les modes de coopération s'éloignent du modèle de collaboration valorisé à la fois par l'État québécois et par une certaine littérature. Par conséquent, il serait téméraire de laisser croire aux directions d'écoles qu'elles peuvent, par leur seule

intervention, générer ce type de coopération. Il serait tout autant hasardeux de leur proposer une façon unique d'intervenir qui permettrait à tout coup de générer ce type de rapport entre les différents participants. Encore faudrait-il leur faire la preuve que ce modèle puisse assurer une plus grande efficacité de l'établissement et, en bout de ligne, une plus grande réussite scolaire des élèves qui la fréquentent.

Une troisième piste pourrait en ce sens consister à vérifier si le mode de coopération qui se développe au sein du conseil d'établissement favorise une plus grande qualité des services éducatifs dispensés par l'école.

Telles seraient les pistes de recherche à poursuivre pour faire suite à l'étude réalisée.

## Références

- Axelrod, R. (1984). DONNANT DONNANT. Une théorie du comportement coopératif. Paris: Éditions Odile Jacob. 1992. (Édition originale: The Evolution of Cooperation. New York: Basic Books).
- Bacharach, S., Mundell, B. (1993). Organizational Politics in schools: Micro, Macro, and Logic of Action. Educational Administration Quaterly, Vol. 29, No 4, 423-452.
- Baguenard, J. (1980). La décentralisation territoriale. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ballé, C. (1992). Sociologie des organisations (2e éd. rév.). Paris: Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Barnabé, C. (1995). Introduction à la qualité totale en éducation. Cap-Rouge: Les Presses Inter Universitaires.
- Bataille, M. (1987). Processus psychologiques mis en jeu par l'ouverture de l'école: les enseignants «dépossédés» par les parents? Bulletin de Psychologie, Tome XL, No. 379. 321-329.
- Becker, H.J., Nakagawa, K., Corwin, R.G. (1997). Parent Involvement Contracts in California's Charter Schools: Strategy for Educational Improvement or Method of Exclusion? Teachers College Record, Vol. 98, No. 3, 511-536.
- Bernoux, P. (1990). La sociologie des organisations (4e édition rév.). Paris: Éditions du Seuil.
- Berthelot, J. (1994). Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Berthelot, J. (1995). L'éducation en crise de sens. Options, automne 1995, 9-20.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1992). École et sociétés. Ottawa: Éditions Agence d'ARC.
- Bissonnette, L. (1995). L'École, un chantier social à réactiver. Options, automne 1995, 21-34.
- Blackledge, A. (1995). Minority Parents as Schools Governors in Chicago and Britain: empowerment or not? Educational Review, Vol. 47, No. 3, 309-317.
- Bouvier, N., Breton, J., Belmont, B. (1985). Les familles et l'école. In: Ouvertures: L'école, la crèche, les familles (pp. 15-62). Paris: L'Harmattan-INRP, Collection CRESAS, No.3.

Brassard, A. (1983). L'école québécoise comme organisation et comme institution. Une analyse critique du projet gouvernemental de restructuration scolaire. Montréal: L'Association des directeurs généraux des commissions scolaires.

Brassard, A., (1986). La répartition du pouvoir formel dans le système public: de 1959 à la loi 3. Repères. Essais en Éducation, no 6, 1-63.

Brassard, A. (1996). Conception des organisations et de la gestion. Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle. Montréal: Éditions Nouvelles.

Brassard, A., Brunet, L. (1983). CENTRALISATION - DÉCENTRALISATION. Étude de modèles organisationnels. Montréal: L'Association des Commissions scolaires de la région de Montréal (A.C.S.R.M.), Série notre école, No. 2.

Brassard, A., Brunet, J.P. (1997). Projet d'éducation de l'école: mythe ou réalité. Texte présenté dans le cadre du Colloque international organisé par l'École supérieure des personnels d'encadrement (ESPEMEN). Palais des Congrès du Futuroscope, 13-14 novembre 1997.

Brassard, A., Ouellet, M. (1983). Quelques aspects de la décentralisation administrative vers les écoles. Montréal: L'Association des Commissions scolaires de la région de Montréal (A.C.S.R.M.).

Briand, A. (1995). Le choc de la réalité: les illusions de l'approche humaniste sur le fonctionnement des comités. Revue québécoise de psychologie, Vol. 16, No. 1, 155-184.

Caouette, C.E. (1992). Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société. Montréal: VLB éditeur.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relation école familles populaires et réussite au CP. Revue Française de Pédagogie, No 100, juillet-août-septembre, 5-18.

Claes, M., Comeau, C. (1996). L'école et la famille: deux mondes? In L. Bernier et F. de Singly (sous la direction de): Familles et école. Lien social et Politiques-Riac, 35, 75-86.

Comeau, C., Salomon, A. (1994). La participation à l'école. Une recherche de sens pour les intervenants. Laval: Agence d'ARC.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rapport final des États généraux sur l'éducation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.



Conseil de la famille (1995). L'école et les familles: de son ouverture à leur implication. Gouvernement du Québec, Conseil de la famille.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (1994). Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation. Inscription au 30 septembre 1993. Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Conseil supérieur de l'éducation (1993a). La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1993b). Être parent d'élève du primaire: une tâche éducative irremplaçable, Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1993c). Des conditions pour faire avancer l'école. Québec.

Courpasson, D. (1997). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale. Sociologie du travail, No. 1/97, 39-61.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Paris: Editions du Seuil.

David, J.L. (1994). School-Based Decision Making. Kentucky's Test of Decentralization. Phi Delta Kappan, mai, 706-711.

De Closets, F. (1994). La réforme modeste. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 265-272). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Dion, S. (1982). Pouvoir et conflits dans les organisations: grandeur et limites du modèle de Michel Crozier. Revue canadienne de science politique. XV: I, 85-101.

Dion, S. (1994). Une stratégie pour l'analyse stratégique. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 99-108). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Divay, G., Godbout, J. (1979). La décentralisation en pratique. Quelques expériences montréalaises, 1970-1977. Montréal: INRS-Urbanisation.

Domenach, J.M. (1994). Une longue conversation. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 21-26). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Drucker, P.E. (1954). La pratique de la direction des entreprises Paris: les Editions d'organisation. 1957. (Édition originale: The practice of Management. New York: Harper and Brothers).

Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A. (1992). Les pratiques éducatives des familles. In IDEM: Sociologie de l'école (pp. 159-178). Paris: Armand Colin.

Easton, J.Q., Storey, S.L. (1994). The development of Local School Councils. Education and Urban Society, Vol. 26, No.3, 220-237.

Eccles, J.C., Harold, R.D. (1996). Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. In A. Booth et J.F. Dunn (Eds.): FAMILY-SCHOOL LINKS. How Do They Affect Educational Outcomes? (pp. 3-34). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J.L. (1993). A Response. Teachers College Record, Vol. 94, No.4, 710-717. (En réponse au texte de M. Fine (1993): [Ap]parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools. Teachers College Record, Vol. 94, No.4, 682-710.)

Estrada, J.A., Guerrero, G.B., Garrafa, R.S. Santiago, R.H. (1985). La démocratisation du système d'éducation péruvien. In La Démocratisation de l'Éducation (pp. 183-204). Paris: UNESCO.

Fine, M. (1993). [Ap]parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools. Teachers College Record, Vol. 94, No.4, 682-710.

Flinspach, S.L., Ryan, S.P. (1994). Diversity of Outcomes: Local Schools Under School Reform. Education and Urban Society, Vol. 26, No.3, 292-305.

Friedberg, E. (1993). Le pouvoir et la règle. Paris: Editions du Seuil.

Friedberg, E. (1994). Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 135-152). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Garant, P. (1985). Droit administratif. Montréal: Les éditions Yvon Blais Inc.

Gareau, M., Savatzky, D. (1995). Parents and Schools Working Together: A Qualitative Study of Parent-School Collaboration. The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XLI, No. 4, décembre, 462-473.

Godbout, J. (1983). La participation contre la démocratie. Montréal: Éditions Saint-Martin.

Gouvernement du Québec (1988). Loi sur l'instruction publique. Projet de loi 107 (1988, chapitre 84). Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1997). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives. Projet de loi n° 180 (1997, chapitre 96). Québec: Éditeur officiel du Québec.

Grégoire, R. (1989). La participation des parents dans le système scolaire aux États-Unis. Étude exploratoire. Beauport: Fédération des comités de parents de la province du Québec.

Grémion, P. (1994). La construction du phénomène bureaucratique. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 49-79). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Hatchuel, A. (1994). Connaissance et pouvoir. L'analyse stratégique des organisations revisitée. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 211-219). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Henriot-van Zanten, A. (1988). L'école et ses nouveaux partenaires: enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires. In C. Montadon, Ph. Perrenoud, (sous la direction de ): Qui maîtrise l'école ? Politique d'institutions et pratiques des acteurs (pp. 39-54). Lausanne: Editions Réalités sociales.

Henriot-van Zanten, A. (1990). L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Education Prioritaires. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Hess, A.G. (1992). Introduction: Examining School Restructuring Efforts. In IDEM (Ed.): Empowering teachers and parents. School Restructuring Through the Eyes of Anthropologists (pp. 1-10). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Hirschman, A. (1994). L'analyse du changement. Quelques convergences avec Michel Crozier. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 15-20). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Hoffmann, S. (1994). La société française en question. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 27-39). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Huberman, A.M., Miles, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Izard, H. (1994). L'école primaire: enjeux du jeu local. Administration et Éducation, No. 61, 2ème Trimestre, 53-60.

Laliberté, G.-R., Robert, M. (1987a). Étude de projet éducatifs québécois. Tome 1: Problématique et analyse générale. Les cahiers du LABRAPs, Série Études et recherche, Vol. 3, Tome 1.

Laliberté, G.-R., Robert, M. (1987b). Étude de projet éducatifs québécois. Tome 2: Étude de cas. Les cahiers du LABRAPs, Série Études et recherche, Vol. 3, Tome 2.

Lapointe, L. (1991). Une expérience de décentralisation administrative. Le cas de l'hôpital Sainte-Justine. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.

Lareau, A. (1989). Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. Londres et New York: The Falmer Press.

Lareau, A. (1996). Assessing Parent Involvement in Schooling: A Critical Analysis. In A. Booth et J.F. Dunn (Eds.): FAMILY-SCHOOL LINKS. How Do They Affect Educational Outcomes? (pp. 57-66). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lautman, J. (1994). L'analyse stratégique et l'individualisme méthodologique. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 180-192). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Lawton, S.B. (1995). Busting Bureaucracy to Reclaim Our Schools. Montréal: IRPP, Stephen T Easton, Series Editor.

Leca, J. et Jobert, B. (1980). Le dépérissement de l'État. Revue française de Science politique. Décembre, 1125-1170.

Lemieux, V. (1998). Les coalitions. Liens, transactions et contrôles. Paris: Presses Universitaires de France.

Lepage, L. (1987). Savoir lire l'école: analyse organisationnelle d'un établissement d'enseignement primaire. In A. Brassard (Ed): Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation (pp. 37-64). Congrès de L'ACFAS (1986). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Collection Actes de Colloque.

Maillet, L. (1988). Psychologie et organisations. L'individu dans son milieu de travail. Montréal: Agence d'ARC.

Malen, B. et Ogawa, R.T. (1988). Professional-Patron Influence on Site-Based Governance Councils: A Confounding Case Study. Educational Evaluation and Policy analysis. Washington, D.C.: American Educational Research association. Vol. 10, No. 4, 251-270.

Massé, D. (1974). La décentralisation, instrument d'efficacité et d'humanisation en milieu scolaire, In A. Brassard, A. Girard (Eds.): Administration de l'éducation en pays francophone. Série 3: Administration et organisation scolaires (pp. 119-128). Montréal: Revue des sciences de l'éducation.

Maurice, M. (1994). Questions à la méthode de l'analyse stratégique à partir de l'analyse sociétale. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 170-178). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Meuret, D., Salle, J. (1992). Centralisation et décentralisation dans onze pays de l'O.C.D.E, In Problématique de la décentralisation. Administration et éducation. No. 53, 49-66.

Ministère de l'Éducation (1992). Chacun ses devoirs. Notre force d'avenir : l'éducation. Plan d'action sur la réussite éducative. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation (1993). Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions, questions. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation (1997a). Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation (1997b). Avant-projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique. Quelques éléments de synthèse et de comparaison. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Mintzberg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations. Les Editions d'Organisation et les Editions Agence D'Arc Inc.

Mohrman, S.A. (1994). High-Involvement Management in the Private Sector. In S.A. Mohrman, P. Wohlstetter (Eds.): School-Based Management. Organizing for High Performance (pp. 25-52). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mohrman, S.A., Wohlstetter, P. (1994). Introduction Improving School Performance. In Idem (Eds.): School-Based Management. Organizing for High Performance (pp. 1-21) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Montadon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. In L. Bernier et F. de Singly (sous la direction de): Familles et école. Lien social et Politiques-Riac, 35, 63-74.

Moore, D.R. (1992). The Case for Parent and Community Involvement. In A.G. Hess (Ed.), Empowering teachers and parents. School Restructuring Through the Eyes of Anthropologists (pp. 131-157) Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Mugny, G. (1997). Convertir. Comment changer les opinions, in: L'influence un pouvoir invisible (Dossier). Sciences Humaines, No. 74, juillet, 22-29.

Obin, J.P. (1992). Les établissements scolaires entre décentralisation et déconcentration. In Problématique de la décentralisation. Administration et éducation. No. 53, 23-40.

OCDE/CERI. (1994). L'école: une affaire de choix. Paris: OCDE.

Ogawa, R.T., White, P.A. (1994). School-Based Management: An Overview. In S.A. Mohrman, P. Wohlstetter (Eds.): School-Based Management. Organizing for High Performance (pp. 53-80). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Osborne, D. et Gaebler, T. (1992). Reinventing government. How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector. Don Mills: A William Patrick Book.

Paradeise, C. (1994). Analyse stratégique et théorie de la décision. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 193-203). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Payet, J.P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale: la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. Revue Française de Pédagogie, No. 109, octobre-novembre-décembre, 7-17.

Picard, J.P. (1983). Les parents à l'école. Du rêve au défi. Montréal: Les Éditions Ville-Marie, Collection le Défi Éducatif.

Rideout, D. (1995). School councils in Canada. Education Canada, Vol. 35, No. 2, été, 12-19.

RND (1997). Entrevue avec Pauline Marois. Revue Notre-Dame, juillet août, No 7, 16-28.

Sainsaulieu, R. (1981). Sociologie des organisations. Du système à l'acteur. L'année sociologique. Vol.31, 447-458.

Schoeb, F. (1995). Les écoles en projet. Ressemblances et différences. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.

Simonin, J., Wolf, É. (1996). École et famille à la Réunion: le télescopage des modèles. In L. Bernier et F. de Singly (sous la direction de): Familles et école. Lien social et Politiques-Riac, 35, 37-51.

Selltiz, C., Wrightsman, I.S., Cook, S.W. (1977). Les méthodes de recherches en sciences sociales. Montréal: Les Editions HRW.

Silverman, D. (1970). La théorie des organisations. Paris: Dunod. (Traduction de The theory of Organization, Londres: Heineman Educational books).

St-Arnaud, Y. (1995). L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, Collection INTERVENIR.

St-Jacques, M. (1985). Pouvoir réel des parents, ouverture et transparences scolaires. In M. Crespo et C. Lessard (Sous la direction de): Éducation en milieu urbain (pp. 325-338). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Testanière, J. (1988). Des militants d'éducation nouvelle dans les zones d'éducation prioritaires. In C. Montadon, PH. Perrenoud, (sous la direction de ): Qui maîtrise l'école ? Politique d'institutions et pratiques des acteurs (pp. 75-90). Lausanne: Editions Réalités sociales.

Touraine, A. (1994). La pensée «stratégique» de Michel Crozier. In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 163-169). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.

Van der Maren, J.M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Van Meter, E.J. (1994). Implementing School-Based Decision Making in Kentucky. NASSP Bulletin/septembre, 61-70.

Vincent, C. (1996). Parent Empowerment? Collective action and inaction in education. Oxford Review of Education, Vol. 22, No. 4, 465-483.

Wohlstetter, P. McCurdy, K. (1991). The link between school decentralization and school politics. Urban éducation, Vol.25, No. 4, 391-414.

Wong, K.K. (1994). Linking Governance Reform to Schooling Opportunities for the Disadvantaged. Educational Administration Quaterly, Vol. 30, No.2, Mai, 153-177.

Worms, J.P. (1994). Mais si on peut changer la société par décret! In F. Pavé (Ed): L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier (pp. 255-263). Colloque de Cerisy (1990). Paris: Editions du Seuil.



**Appendice 1**

**Présentation du projet aux directions d'école**

Protocole de la première rencontre tenue  
avec les directions d'école

Répondants auxquels s'adresse l'entrevue: les directions d'école

Façon de procéder: rencontre de personne à personne

Lieu: milieu de travail du répondant

Contenu de la rencontre: préliminaires usuels, présentation du projet de recherche et des étapes de l'enquête, informations touchant l'anonymat et la confidentialité des résultats, présentation du projet au conseil d'orientation, approbation du projet par les membres du C.O., formulation de certaines demandes en fonction des besoins de l'enquête (documents officiels entourant le conseil d'orientation, procès-verbaux, etc), remise à la direction d'une lettre adressée aux membres du conseil d'orientation expliquant les grandes lignes du projet.

### Canevas de travail pour la rencontre

(Après les échanges de courtoisie usuels à une première rencontre, les objectifs et la méthodologie de la recherche sont présentés.)

J'aimerais maintenant vous présenter les objectifs de ma recherche ainsi que les étapes de mon enquête. L'étude vise à établir la nature et les caractéristiques des modes de coopération qui se développent au sein du conseil d'orientation de l'école primaire. Plus spécifiquement, elle cherche à décrire le vécu des participants du conseil, leurs activités telles qu'ils les perçoivent, le type de rapport qu'ils établissent entre eux, l'enjeu ou les enjeux autour desquels se construisent leurs discussions, les contraintes qui s'imposent à eux et finalement, leurs solutions mises en oeuvre pour résoudre les problèmes rencontrés.

Mon échantillon doit être composé de 4 écoles du territoire de l'île de Montréal. Le cadre méthodologique de ma recherche prévoit recourir à trois techniques complémentaires de constitution des données. La cueillette de données se ferait au cours des prochains mois et se terminerait, idéalement au mois de décembre de la présente année. La première consiste en l'analyse de documents officiels touchant le conseil d'orientation de votre école. Je pense principalement aux procès-verbaux du conseil d'orientation, au document décrivant le projet éducatif de l'école (s'il y a lieu), aux documents juridiques sur lesquels les membres du conseil s'appuient (s'il y a lieu) ou tout autre document pertinent en rapport avec le conseil d'orientation de votre école.

La deuxième technique consiste en l'observation du fonctionnement du conseil lors d'une réunion. Pendant cette observation, je procéderai à l'inscription manuelle de certaines données essentielles à ma recherche. Étant entendu que ma présence doit interférer le moins possible dans le fonctionnement habituel des rencontres, je devrai être retiré quelque peu du groupe. En ce sens, je ne devrai participer d'aucune façon aux discussions qui auront lieu lors de cette réunion.

La troisième technique de constitution des données est l'entrevue individuelle avec les participants au conseil d'orientation. L'entrevue servira à recueillir le plus grand nombre possible d'informations sur la façon dont se vit concrètement la participation des membres au sein du conseil.

Comme pour toute autre recherche, je m'engage à préserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs

réponses. Voici comment j'entends procéder. Le mode de conservation des données ne permettra pas que l'on puisse identifier les répondants et les lieux faisant l'objet de mon enquête. Seuls mon directeur de thèse, les membres du comité de soutenance de ma thèse qui en feraient la demande et, bien sûr, moi-même auront accès aux données confidentielles.

Concernant la diffusion des données, les noms de commissions scolaires, d'écoles ou de personnes ne seront pas mentionnés dans le rapport que je rédigerai (S'il y a des questions au sujet de la confidentialité, je peux ajouter ceci: le rapport et les publications que je pourrai faire en rapport avec les résultats de ma recherche ne permettra pas l'identification des répondants et des lieux de l'enquête par des personnes extérieures).

Si vous n'avez pas de questions pour le moment, j'aimerais aborder avec vous la présentation de ma demande auprès des membres du conseil d'orientation de votre école. J'ai en ma possession une lettre dans laquelle je sollicite la participation de votre milieu à mon enquête et où j'expose les grandes lignes de ma recherche; un peu comme je viens de le faire avec vous. Vous pourriez, si vous le voulez bien, présenter cette lettre aux membres du conseil lors de leur prochaine rencontre. Cependant, il me ferait aussi grand plaisir d'aller présenter moi-même aux membres en quoi consiste ma recherche. De plus, cela me permettrait d'avoir un premier contact avec les membres.

J'aimerais maintenant discuter avec vous de certaines modalités touchant l'accessibilité aux documents officiels se rapportant au fonctionnement de votre conseil d'école. Je fais ici référence aux documents mentionnés précédemment.

J'aurai aussi besoin d'une liste des noms des membres du conseil d'orientation, du groupe qu'ils représentent et du numéro de téléphone où je pourrai facilement entrer en contact avec eux afin de prendre rendez-vous pour l'entrevue individuelle.

Compte tenu des attentes de diversité recherchées au niveau de mon échantillon, la contribution de votre milieu scolaire est essentielle à la poursuite de ma recherche. Elle augmenterait nettement la valeur des résultats obtenus. En retour, je m'engage à vous faire parvenir un résumé de ma thèse lorsque celle-ci sera complétée. De plus, je suis prêt aussi à venir vous rencontrer pour vous présenter les résultats de mon étude, dans la mesure où cela respecte les règles d'éthique.

À la fin de la rencontre, remercier le (la) répondant(e); convenir avec lui (elle) de la façon de nous communiquer la réponse des membres du conseil, s'il y a lieu.

**Appendice 2**

**Présentation du projet aux membres du conseil d'orientation**

Lettre de présentation du projet

Montréal, le 1er octobre 1997

Conseil d'orientation  
(Adresse)

Objet: Collaboration à une recherche touchant les conseils  
d'orientation

Par la présente,

Je sollicite votre participation à une recherche menée dans le cadre de mon programme d'études doctorales en administration de l'éducation que je poursuis à l'Université de Montréal. Mon directeur de thèse est M. André Brassard, professeur et, aussi, directeur du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'université de Montréal.

L'étude vise à établir la nature et les caractéristiques des modes de coopération qui se développent au sein du conseil d'orientation de l'école primaire. Plus spécifiquement, elle cherche à décrire le vécu des participants du conseil, leurs activités telles qu'ils les perçoivent, le type de rapport qu'ils établissent entre eux, l'enjeu ou les enjeux autour desquels se construisent leurs discussions, les contraintes qui s'imposent à eux et finalement, leurs solutions mises en oeuvre pour résoudre les problèmes rencontrés.

Le cadre méthodologique de ma recherche prévoit recourir à trois techniques complémentaires de constitution des données. La première consiste en l'analyse de documents officiels touchant le conseil d'orientation de votre école. Je pense principalement aux procès-verbaux du conseil d'orientation, au document décrivant le projet éducatif de l'école (s'il y a lieu), aux documents juridiques sur lesquels les membres du conseil s'appuient (s'il y a lieu) ou tout autre document pertinent en rapport avec le conseil d'orientation de votre école.

La deuxième technique consiste en l'observation du fonctionnement du conseil lors d'une réunion. Pendant cette

observation, je procéderai à l'inscription manuelle de certaines données essentielles à ma recherche. Étant entendu que ma présence doit interférer le moins possible dans le fonctionnement habituel des rencontres, je devrai être retiré quelque peu du groupe. En ce sens, je ne devrai participer d'aucune façon aux discussions qui auront lieu lors de cette réunion.

La troisième technique de constitution des données est l'entrevue individuelle avec les participants au conseil d'orientation. L'entrevue servira à recueillir le plus grand nombre possible d'informations sur la façon dont se vit concrètement la participation des membres au sein du conseil.

Comme pour toute autre recherche, je m'engage à préserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs réponses. Voici comment j'entends procéder. Le mode de conservation des données ne permettra pas que l'on puisse identifier les répondants et les lieux faisant l'objet de mon enquête. Seuls mon directeur de thèse, les membres du comité de soutenance de ma thèse qui en feraient la demande et, bien sûr, moi-même auront accès aux données confidentielles. Concernant la diffusion des données, les noms de commissions scolaires, d'écoles ou de personnes ne seront pas mentionnés dans le rapport que je rédigerai.

Compte tenu des attentes de diversité recherchées au niveau de mon échantillon, la contribution de votre milieu scolaire est essentielle à la poursuite de ma recherche. Elle augmenterait nettement la valeur des résultats obtenus. En retour, je m'engage à vous faire parvenir un résumé de ma thèse lorsque celle-ci sera complétée. De plus, je suis prêt aussi à venir vous rencontrer pour vous présenter les résultats de mon étude, dans la mesure où cela respecte les règles d'éthique.

Dans l'attente d'une réponse favorable à ma demande, veuillez accepter mes remerciements anticipés.

Yves Boucher  
Étudiant au Ph.D  
Université de Montréal  
Tél:

André Brassard, Ph.D  
Professeur  
Université de Montréal  
Tél:

Appendice 3

Traitement préliminaire des données d'observation



Grille d'observation des réunions

Code d'identification de l'école:

Date de l'observation:

Date de rédaction du présent compte rendu:

Type d'observation:

Code d'identification des acteurs en présence:

Description et organisation physiques des lieux :

Les personnes présentes lors de la réunion:

Les personnes absentes lors de la réunion:

Déroulement chronologique du fonctionnement de la rencontre:

L'ordre du jour point par point; ce qui se dit et ce qui se fait:

Qui fait quoi:

Qui participe aux discussions:

Le processus de prise de décisions:

Le climat perçu lors de la rencontre:

Annotations particulières (toutes autres observations):

Commentaires personnels:

Appendice 4

Questionnaire de l'entrevue

Protocole d'entrevue

Recherche portant sur les modes de coopération au sein des conseils d'orientation d'écoles de niveau primaire

Répondants(es) auxquels(les) s'adresse l'entrevue: les participants au conseil d'orientation

Contenu:

- introduction: rappel des objectifs de la recherche et de l'entrevue, façon de procéder, respect de l'anonymat et de la confidentialité, et accord du (de la) répondant(e);
- formulation des questions (entrevue avec les membres des conseils d'orientation)

## Canevas de l'entrevue

### INTRODUCTION

Avant de commencer l'entrevue, j'aimerais vous rappeler certains points touchant la présente recherche qui se fait dans le cadre de mon doctorat en administration de l'éducation que je poursuis à l'université de Montréal.

L'étude a pour objet principal les modes de coopération au sein des conseils d'orientation des écoles primaires. Dit autrement, Je m'intéresse au fonctionnement du conseil d'orientation et aux rapports que les gens établissent entre eux.

Cette entrevue est une étape essentielle de la démarche. En bref, ce que je vous demande dans l'entrevue, c'est de donner le plus grand nombre possible d'informations sur la façon dont se vit concrètement votre participation au sein du conseil d'orientation.

L'entrevue comporte une vingtaine de questions et doit prendre environ 45 minutes. Il va sans dire qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est votre point de vue que je vous demande d'exprimer. Bien que mes questions ne soient pas compromettantes, vous avez l'entière liberté d'y répondre ou non, si jamais une de celles-ci vous indisposent.

Si vous avez des questions à poser sur cette recherche, il me fera plaisir d'y répondre après l'entrevue.

Il est entendu, comme toute autre recherche, que je m'engage à préserver l'anonymat et la confidentialité de vos réponses. À cet égard, l'accès aux données confidentielles sera limité aux personnes suivantes: mon directeur de thèse, les membres du comité de soutenance qui en feraient la demande et, bien sûr, moi-même. Par ailleurs, les noms de commissions scolaires, d'écoles ou de personnes ne seront pas mentionnées dans le rapport que je rédigerai.

Cependant, vous êtes entièrement libre de participer ou non à l'entrevue. Nous pouvons d'ailleurs en convenir immédiatement: Acceptez-vous toujours de participer à cette entrevue enregistrée au magnétophone?

Enfin, je tiens à vous remercier pour votre collaboration et si vous le permettez, je passe à la première série de questions.

## Les questions de l'entrevue

### Section 1: Règles de formation et de fonctionnement du C.O.

La première série de questions porte sur les règles de formation et de fonctionnement du conseil d'orientation.

- 1-
  - a) Comment avez-vous procédé pour choisir les membres?
  - b) Comment s'est fait le choix du président?
  - c) Qui dirige les séances du conseil?
  - d) À quel intervalle les réunions se sont-elles tenues? Est-ce satisfaisant pour vous?
  - e) En moyenne, quelle est la durée des réunions?
  - f) Avez-vous eu le quorum à chaque séance du C.O.? (Si la réponse est non) Que s'est-il passé à ce moment- P
  - g) De quelle façon vous y prenez-vous lors d'une prise de décision? S'agit-il d'un vote à main levée ou autres? En cas de partage?
  
- 2-
  - a) Le fonctionnement du C.O. de la dernière réunion à laquelle j'assistais comme observateur correspond-t-il à son fonctionnement habituel? Et à celui des années passées (cette dernière question ne s'adresse pas aux membres nouvellement élus)
  - b) La diffusion du contenu des réunions se fait-elle parmi les membres de la communauté éducative de l'école? Si oui, de quelle façon?
  - c) Votre procédure de fonctionnement prévoit-elle d'autres mécanismes de concertation ou de prise de décision qui se feraient à l'extérieur du cadre d'une réunion officielle?

### Section 2: Fonctions et pouvoirs du conseil d'orientation

La deuxième série de questions porte sur les fonctions et pouvoirs du conseil d'orientation.

- 3- De mémoire, pouvez-vous me dire de quoi avez-vous parlé cette année ( ou jusqu'à ce jour) aux séances du conseil d'orientation?
- 4- Comment évaluez-vous les réalisations du conseil d'orientation?

5- Les préoccupations du conseil d'orientation correspondent-elles, selon vous, à ses fonctions officielles déterminées par la loi?

(autres questions possibles) Selon la loi par exemple, le C.O. détermine après consultation du comité d'école, les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif? En a-t-il été question aux séances du conseil? (Si non) Qui s'en est occupé?

6- a) Êtes-vous satisfait de la qualité des services offerts par l'école?

b) D'après vous, quelle est l'influence réelle du conseil d'orientation sur les activités et le fonctionnement de l'école? Pouvez-vous m'en dire plus?

7- Trouvez-vous que vous êtes bien informé de la loi et des règlements régissant le conseil d'orientation?

### Section 3: Contribution des participants

La troisième série de questions porte sur la contribution des participants.

8- a) En quoi consiste actuellement votre rôle au sein du conseil d'orientation? Qu'est-ce que vous faites en ce sens?

b) Pour les membres: Comment voyez-vous votre rôle de représentant?

Pour le directeur d'école: En tant qu'élus, les membres du C.O. doivent, en principe, se faire les porte-parole du point de vue des membres qu'ils représentent. Avez-vous aussi, comme directeur d'école, un rôle de porte-parole?

9- a) Sur quoi vous sentez-vous le plus impliqué dans les choses suivantes (Présenter aux participants les thèmes suivants sur une feuille à part et les nommer un après l'autre)

- élaboration de l'ordre du jour;
- ajout de points à l'ordre du jour;
- participation aux discussions;
- participation aux décisions;
- participation à des sous-comités;
- participation à des réunions informelles en lien avec le comité;
- pourvoyeur d'informations auprès des membres;
- ou autres?

- 10- a) Comment voyez-vous votre contribution comme participant au sein du conseil? (Comment l'évaluez-vous?)
- b) Comment voyez-vous la contribution des autres participants?
- c) Êtes-vous satisfait(e) de cette situation?
- 11- a) Comme participant, avez-vous l'impression d'exercer une certaine influence? Et sur quoi? Si oui, que faites-vous pour cela?
- b) Avez-vous l'impression que certains participants ou participantes au conseil d'orientation sont mieux placés que d'autres pour faire passer leurs idées ou pour influencer les décisions et le fonctionnement du conseil? Si oui, que font-ils ou que disent-ils en ce sens?

**Section 4: Type de relations entre membres du conseil d'orientation et autres**

La quatrième série de questions porte sur le type de relations vécues en tant que participant au C.O.

- 12- a) Avez-vous un exemple d'un problème ou d'un sujet de discussion important qui s'est réglé au C.O.? ( Si le participant est sans réponse, le chercheur pourrait suggérer un sujet qui a été abordé pendant son observation de l'une des réunions du C.O.)
- b) Qu'est-ce qui se disait?
- c) Quelles solutions et/ou compromis ont été apportés?
- 13- a) Quel type de relations entretenez-vous avec les différents participants du conseil d'orientation? Entretenez-vous des relations avec les membres du conseil en dehors du cadre des réunions officielles?
- c) Êtes-vous satisfait(e) de vos rapports avec les différents participants du C.O.? Vous sentez-vous appuyé par ces derniers? Qu'attendez-vous d'eux?
- 14- Entretenez-vous avec les autres membres du personnel de l'école des relations qui sont en lien avec les activités du conseil d'orientation?
- 15- Entretenez-vous avec les autres parents de l'école des rapports qui sont en lien avec les activités du conseil d'orientation?

16- Toujours en lien avec les activités du conseil d'orientation, entretenez-vous des liens avec des personnes qui n'ont pas été nommées précédemment ? Par exemple, avec des membres de la commission scolaire, du comité central de parents ou d'autres personnes?

### Section 5: Avenir du conseil d'orientation

La cinquième série de questions porte sur l'avenir du C.O.

17- a) Que pensez-vous de l'avenir du conseil d'orientation dans votre école?

b) Le conseil d'orientation est-il vraiment nécessaire au bon fonctionnement de l'école? Devrait-on l'abolir? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

18- Selon vous, quels facteurs contribuent le plus au bon fonctionnement du conseil d'orientation?

19- Avez-vous l'intention d'y participer à nouveau? (Si oui ou si non) Pourquoi? (Cette question ne s'adresse pas aux membres de la direction)

### Section 6: Histoire personnelle du participant

La sixième et dernière série de questions porte en quelque sorte sur votre histoire personnelle.

20- Pourriez-vous nous indiquer vos années d'expérience en tant que participant au conseil d'orientation de cette école? Et de d'autres écoles?

21- Au niveau de la formation académique, auriez-vous objection à me dire dans quelle classe ou à quel niveau étiez-vous quand vous avez quitté l'école?

22- Au niveau du travail, auriez-vous objection à me dire quelle est présentement votre occupation? (Cette question s'adresse seulement aux parents et, s'il y a lieu au représentant de la communauté)

23- En terminant, y-a-t-il d'autres points que vous aimeriez soulever?

À la fin de l'entrevue, remercier le (la) répondant (e).



**Appendice 5**

**Grille de codage des données de l'entrevue**

**Grille de codage de l'entrevue**

Code d'identification de l'école:

Code d'identification du répondant:

Date de l'entrevue:

Durée approximative de l'entrevue:

**R1 Situation sociale du répondant**

**A- Statut officiel au sein du conseil d'orientation** (parent, enseignant, membre du personnel professionnel non enseignant, membre du personnel de soutien, un représentant de la communauté, direction d'école)

**B- Niveau de scolarité du membre**

**C- Occupation**

**D- Années d'expérience comme participant au conseil d'orientation de l'école ou de d'autres écoles**

**E-Autres**

DÉFINITION DONNÉE PAR L'ACTEUR  
DE SON COMPORTEMENT STRATÉGIQUE ET DE CE QUI LE SOUS-TEND

R2 Intérêts et objectifs poursuivis par l'acteur

R3 Référents: valeurs et/ou normes auxquelles se réfère le répondant

R4 Représentation de ce qu'il doit faire ou devrait faire

R5 Perception de ses propres capacités et contraintes d'action

A- Sentiment à l'égard de sa contribution

B- Sentiment à l'égard son influence

C- Évaluation de ses connaissances de la loi et des règlements régissant le conseil d'orientation

R6 Représentation de ses propres comportements ou de son agir au niveau du conseil d'orientation

Définition donnée par l'acteur de la situation  
dans laquelle il agit

R7 Représentation du cadre organisationnel du conseil d'orientation.

A- Composition du conseil d'orientation

B- Nombre de réunions pendant l'année

C- Durée moyenne des réunions

D- Assiduité des membres

E- Le nombre de décisions prises lors d'une réunion

F- Les sujets à l'ordre du jour

G- La façon de diffuser le contenu des réunions aux autres membres de la communauté de l'école

H- La concordance entre les préoccupations du conseil d'orientation et les fonctions officielles du conseil d'orientation déterminées par la loi

I- Animation des réunions

R8 Représentation de la façon dont les gens coopèrent au sein du conseil d'orientation

A- Quant au choix des membres

B- Quant à la nomination du président ou de la présidente

C- Quant à la planification du nombre, des dates et de la durée des réunions

D- Quant à la planification des priorités annuelles

E- Quant à la répartition tâches

F-Quant à l'élaboration l'ordre du jour

G- Quant à la manière de prendre une décision

H- Quant à la manière de résoudre un problème

I- Quant à d'autres mécanismes de concertation ou de prises de décision qui se feraient à l'extérieur des réunions officielles du conseil

J- Quant aux facteurs qui contribuent le plus au bon fonctionnement du conseil d'orientation

K- Quant à son réseau de contacts à l'extérieur du conseil d'orientation en lien avec celui-ci

Contact avec les autres membres du personnel de l'école

Contact avec les autres parents de l'école

Contact avec des membres extérieurs à l'école

L- Quant à la manière de coopérer en général

R9 Sentiments à l'égard des relations qu'il entretient avec les autres

R10 Perception à l'égard des capacités et contraintes d'action du conseil d'orientation

A- Sentiments à l'égard des réalisations du conseil d'orientation

B- Sentiments à l'égard de l'influence du conseil d'orientation sur les activités et le fonctionnement de l'école

C- Sentiments à l'égard de la qualité des services offerts par l'école

D- Représentation de ce qu'est et ce que fait le conseil d'orientation

E- Représentation de ce que devrait être et ce que devrait faire le conseil d'orientation

R11 Perception des capacités et contraintes d'action des autres acteurs

A- Sentiment à l'égard de la contribution des autres acteurs

B- Sentiment à l'égard de l'influence des autres acteurs

R12 Représentation de ce que doivent faire ou devraient faire les autres acteurs

R13 Représentation des comportements ou de l'agir des autres membres du conseil d'orientation

R14 Éléments de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de la situation dans laquelle il agit

R15 Perception des opportunités et menaces fournies par la situation

R16 Représentation d'événements extérieurs, passés, présents ou futurs, pouvant affecter le fonctionnement du conseil d'orientation

A- Intervention de la commission scolaire

B- Intervention de l'extérieur

C- Événements extérieurs susceptibles d'influencer le fonctionnement du conseil d'orientation

D- Représentation des similitudes entre le fonctionnement actuel du conseil d'orientation et celui des années passées

Appendice 6

Grille de réduction des données de l'entrevue

DÉFINITION DONNÉE PAR L'ACTEUR  
DE SON COMPORTEMENT STRATÉGIQUE ET DE CE QUI LE SOUS-TEND

Code d'identification du répondant:

A- Définition donnée par l'acteur de sa situation

Intérêts et objectifs poursuivis par l'acteur

Représentation de ce qu'il doit faire ou devrait faire

Perception de ses capacités et contraintes d'action

B- Définition donnée par l'acteur  
de la situation dans laquelle il agit

Description donnée par l'acteur des règles ou normes de  
fonctionnement que les acteurs se sont données pour régler leur  
coopération

Perception de l'importance du conseil

Sentiments à l'égard des relations qu'il entretient avec les  
autres membres du conseil

Perception des capacités et contraintes d'action des autres  
acteurs

C- Représentation de ses comportements

Appendice 7

Structure de présentation commune aux quatre monographies



## Nom (fictif) de l'école

- 1- Description générale de l'école
- 2- Présentation des membres du conseil d'orientation
  - 2.1 Expérience des membres au sein du conseil et de l'école
  - 2.2 Profil académique et professionnel des membres
- 3- Univers stratégique des membres
- 4- Fonctionnement réel ou du conseil d'orientation
  - 4.1 Processus de nomination des membres
  - 4.2 Choix du président
  - 4.3 Moment, nombre, durée et lieu des réunions
  - 4.4 Planification des priorités annuelles et élaboration de l'ordre du jour des rencontres
  - 4.5 Structure et déroulement habituel des réunions
  - 4.6 Principaux sujets abordés pendant les réunions
  - 4.7 Manière de prendre une décision
  - 4.8 Manière de résoudre les questions plus litigieuses ou complexes
  - 4.9 Illustration d'une résolution de problème
  - 4.10 Climat de travail et type de relations entre les membres
- 5- Conclusion
  - 5.1 Les caractéristiques et la nature du mode de coopération
  - 5.2 Analyse des facteurs explicatifs en cause