

Université de Montréal

Les modes de coopération entre les services des ressources éducatives
et les écoles dans deux commissions scolaires dans un contexte
de fusion organisationnelle

par
Huguette Drouin

Département
d'administration et de fondements de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Ph. d.
en éducation
option administration de l'éducation

Octobre 2005
©, Huguette Drouin, 2005



LB

5

U57

2006

V.006



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Les modes de coopération entre les services des ressources éducatives
et les écoles dans deux commissions scolaires dans un contexte
de fusion organisationnelle

présentée par :

Huguette Drouin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

[Redacted]

M. Pierre Brassard, Ph.D.
directeur de recherche

[Redacted]

[Redacted]

représentant du doyen de la FES

Résumé de la recherche

Ce rapport de recherche porte sur la problématique des relations qui existent entre les écoles et les services des ressources éducatives dans les commissions scolaires. L'organisation de ces services n'est pas encadré par des lois et des prescriptions. Notre question de recherche est la suivante : dans le cadre de la mission des services des ressources éducatives des commissions scolaires comment se structurent et fonctionnent les rapports entre ceux-ci et les écoles, tout particulièrement en ce qui concerne l'activité des conseillers pédagogiques et qu'est-ce qui explique cette structure et ce fonctionnement? Nous avons fait une recension des écrits reliés indirectement à cette question et rapportant des résultats d'enquêtes menées dans le réseau scolaire. Une étude (Brassard et Brunet, 1983) portait sur les modèles organisationnels prévalant entre les services et les écoles et confirmait leur variabilité, le rôle joué par les acteurs et l'importance relative des règles formelles. Un texte de Lessard (2002) traitait de la situation des conseillers pédagogiques et faisait état de la complexification de leur tâche. Le rapport de Brassard, Lusignan et Lessard (2002) confirmait les difficultés et les effets négatifs des nombreux changements récents en éducation. Plus particulièrement, nous avons cherché à cerner et à expliquer cet aspect du système scolaire québécois dans un contexte de fusion d'organisations.

Le cadre théorique choisi a été celui de Crozier et Friedberg (1977) et Friedberg (1993) portant sur l'analyse stratégique des organisations. Nous avons situé cette théorie par rapport aux théories des organisations qui ont jalonné le XX^e siècle depuis la conception mécaniste de Taylor (1911) jusqu'à la conception configurationnelle de Mintzberg (1991). Nous avons utilisé la théorie de Crozier et Friedberg (1977) en nous fondant sur leurs concepts : le construit d'action collective, le comportement stratégique de l'acteur, le jeu, le pouvoir, la culture organisationnelle, les systèmes d'action concrets et le changement. De plus, nous avons donné une perspective à la théorie en relatant certaines critiques positives et négatives d'autres auteurs et enfin, nous avons rapporté quelques exemples d'application. Chez Friedberg nous avons retenu son apport sur la notion heuristique faisant du système un paradigme de recherche.

Sur le plan méthodologique, c'est la méthode de recherche proposée par Crozier et Friedberg (1977) qui a été utilisée. Pour rendre cette méthode opérationnelle nous avons opté pour l'étude de cas (Merriam, 1998) parce qu'elle s'appliquait au milieu de l'éducation. Pour effectuer des études de cas que nous avons ensuite comparées, nous avons interviewé des répondants occupant des fonctions dans les services des ressources éducatives ou à la direction des écoles dans deux commissions scolaires différentes par plusieurs de leurs caractéristiques. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse des données et nous avons construit notre propre interprétation générale de façon à répondre à la question de recherche. Nous avons décrit et expliqué la structuration et le fonctionnement des rapports entre les services des ressources éducatives et les écoles, mais ceux-ci s'inscrivent plus largement dans les rapports entretenus par les écoles avec tous les services localisés au siège social. Les points saillants qui ressortent des deux sites de l'étude permettent de dégager des différences importantes dans les structures formelles, les réseaux de communication et les systèmes d'action. Les stratégies des acteurs sont adaptées selon leurs buts tant lorsqu'il y a un modèle de rapports basé sur la restructuration et la redéfinition des rôles que lorsque le modèle est basé sur une appropriation progressive de la nouvelle réalité organisationnelle.

Notre recherche contribue à la compréhension d'un segment peu étudié jusqu'à maintenant dans le système scolaire. Les résultats conduisent à des explications éclairantes pour soutenir les acteurs, qu'ils soient dans les services des ressources éducatives ou dans les écoles, dans les choix qu'ils effectueront pour atteindre un niveau optimal de fonctionnement.

Mots-clés

Commissions scolaires

Services des ressources éducatives

Écoles primaires et secondaires

Modes de coopération

Fusion organisationnelle

Version anglaise du résumé de la recherche

This report of research is about how relations between curriculum services at the School Board level and schools work with one another. Our research question is the following: considering the mission of Curriculum services at the School Board level, how are structured their relations with schools and how are they functioning especially concerning the role and activities of consultants and what is the explanation for this structure and this functioning? We defined the problem regarding this segment of educational administration considering the fact that there are no laws and prescriptions that are to be respected in order to organize curriculum services and their communication with schools. We have supported the definition of the problem by texts reporting researches conducted mostly in the Quebec school system and indirectly related to our topic. One study (Brassard and Brunet, 1983) was about organizational models between Services and schools and concluded at their diversity, the role played by the actors and the relative importance of formal rules. A text from Lessard (2002) looked at consultants' situation and reported that their task was becoming more and more complex. A report prepared by Brassard, Lusignan and Lessard (2002) confirmed the difficulties and the negative effects of the multiple recent changes in education. We have especially tried to define and explain this aspect of the Quebec school system in a context of organizational merge.

The theoretical basis of our research was Crozier and Friedberg's (1977) theory on strategic analysis of organizations. We have positioned this theory in relation with organizational theories that have been built through the XXTH century from Taylor's (1911) mecanist conception to Mintzberg's (1991) configurational one. We have referred to Crozier and Friedberg's (1977) concepts to use their theory: the collective action build up, the actor's strategic behavior, the game, the power, the organizational culture, the concrete action systems and the change. Beyond that, we have given a perspective to the theory by reporting some authors' critics of it and by presenting a few examples of how it has been applied.

We have used Crozier and Friedberg's (1977) method of analysis that corresponds

to their theory. To make the method operational, we have chosen the case study approach (Merriam, 1998). We have interviewed people in two School Boards that have different characteristics. These people worked whether in Curriculum services as directors, coordinators or counselors or in schools as principals. Afterwards we analyzed the data and we constructed our own general interpretation in order to answer the question of research. We have described and explained the structuring and functioning of the relations between Curriculum services and schools, but these relations are part of a larger reality represented by all the different services located at the head office. The highlights of the two sites of the study allow us to observe important differences in the formal structure, the communication network and the action systems. The actors' strategies are adjusted according to their goals, whether there is a restructuring model and a new role definition or a model based on a gradual appropriation of the new organizational reality.

Our research contributes to the understanding of a not much studied segment so far in the school system. The results lead to deeper explanations to support actors, whether they belong to Curriculum services or schools, when they make choices to reach on optimal level of functioning.

Key words

School boards

Curriculum services

Elementary and secondary schools

Cooperation patterns

Organizational merge

Table des matières

Chapitre premier : Problématique et recension des écrits	1
1. Introduction	2
2. Le domaine de recherche et la recension des écrits	2
Les relations placées entre centralisation et décentralisation	4
Les documents produits par les services des ressources éducatives de quelques commissions scolaires	7
Fascicules du M.É.Q. sur la gestion des ressources éducatives	10
Les conseillers pédagogiques québécois : leur fonction et leur tâche	13
L'expérience des changements en éducation	15
La fonction d'encadrement dans les commissions scolaires québécoises ..	17
Les changements en éducation et le rôle du district scolaire en Ontario ...	19
Autres sources	22
3. L'apport, les objectifs, la justification et les limites de la recherche	23
4. La question de recherche	26
5. Les définitions	27
Résumé du chapitre premier : Problématique et recension des écrits	28
Chapitre deuxième : Cadre théorique	29
1. Introduction	30
2. Les théories des organisations au XX ^e siècle	30
2.1 La conception mécaniste	31
2.2 La conception centrée sur les besoins humains	33
2.3 La conception situationnelle	36
2.4 La théorie actionniste	39
2.5 La conception configurationnelle	41
3. Les théories des organisations selon Crozier et Friedberg : le cadre théorique de base de la recherche	45
3.1 1 ^{er} concept : l'organisation est un construit d'action collective	46
3.2 2 ^e concept : le comportement de l'acteur est stratégique ou l'actualisation de l'action organisée	49
3.3 3 ^e concept : le jeu est l'instrument de la régulation de la vie de l'organisation	50
3.4 4 ^e concept : le pouvoir comme fondement de l'action organisée ...	52

3.5	5 ^e concept : la culture organisationnelle s'exprime en tant que capacité	55
3.6	6 ^e concept : les systèmes d'action concrets prennent forme dans l'organisation	56
3.7	7 ^e concept : le changement se présente comme un phénomène systémique	58
4.	Les critiques des auteurs adressées à Crozier et Friedberg	59
4.1	Les critiques négatives.....	60
4.1.1	La confusion.....	60
4.1.2	Le doute	62
4.2	Les critiques positives.....	65
4.2.1	La valorisation et l'optimisme.....	65
4.3	La réponse de Crozier et Friedberg.....	67
5.	Les exemples de recherches fondées sur l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg.....	68
5.1	Le ministère de l'Industrie en France	68
5.2	L'entreprise Motavion	69
5.3	Le projet éducatif d'une école primaire.....	69
	Résumé du chapitre deuxième : Cadre théorique	72
	Chapitre troisième : Méthodologie	73
1.	Le type de recherche : étude de cas	74
2.	La démarche d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg	77
3.	Les paramètres du recueil d'informations.....	80
4.	Le choix des terrains, l'accès à ceux-ci et le choix des répondants.....	85
4.1	Le choix des terrains.....	85
4.2	L'accès aux terrains	86
4.3	Le choix des sujets à interviewer	86
5.	La cueillette des informations	88
5.1	La préparation à la passation des entrevues.....	88
5.2	La passation des entrevues.....	89
6.	L'instrument de cueillette des informations.....	96

7.	Le traitement des informations.....	98
7.1	La compilation et le classement des données.....	98
7.2	L'analyse des données.....	101
	Résumé du chapitre troisième : Méthodologie.....	104
	Chapitre quatrième : Commission scolaire de la Cité	105
1.	Introduction	106
2.	Première partie : La situation préparatoire à la fusion.....	107
3.	Deuxième partie : L'univers stratégique des groupes d'acteurs.....	113
3.1	Les directions d'école primaire.....	113
3.2	Les directions d'école secondaire.....	122
3.3	Les cadres des services des ressources éducatives.....	131
3.4	Les conseillers pédagogiques.....	141
3.5	Les directions de secteur.....	151
4.	Troisième partie : L'appréciation de la situation par les acteurs.....	160
	Résumé du chapitre quatrième : Commission scolaire de la Cité	177
	Chapitre cinquième : Commission scolaire du Comté	180
1.	Introduction	181
2.	Première partie : La position des services des ressources éducatives selon la présentation faite par les acteurs.....	182
3.	Deuxième partie : L'univers stratégique des groupes d'acteurs.....	187
3.1	Le personnel cadre et professionnel des Services des ressources éducatives.....	187
3.2	Les directions d'école primaire.....	207
3.3	Les directions d'école secondaire de 1 ^{er} cycle et de 1 ^{er} et 2 ^e cycle.....	228
4.	Troisième partie : L'appréciation de la situation par les acteurs.....	246
4.1	Le modèle d'appropriation progressive.....	246
4.2	Les zones d'incertitude.....	248
4.3	Les systèmes d'interdépendance.....	251
	Résumé du chapitre cinquième : Commission scolaire du Comté.....	256

Chapitre sixième : Analyse comparée des deux études de cas	258
1. Le contexte général et la structure formelle des deux sites de l'étude.....	259
2. Les points saillants des deux sites de l'étude	269
2.1 La Commission scolaire de la Cité.....	269
2.2 La Commission scolaire du Comté.....	276
3. La structure réelle ou les systèmes d'action concrets	286
3.1 Les rappels théoriques	286
3.2 La Commission scolaire de la Cité : interprétation générale	288
3.3 La Commission scolaire du Comté : interprétation générale.....	295
4. Le sens à donner aux constantes dans les résultats.....	304
Résumé du chapitre sixième : Analyse comparée des deux études de cas et interprétation des résultats.....	307
Conclusion	309
Références	318
Appendices	327

Liste des tableaux

Tableau I	Fonction des personnes interviewées	87
Tableau II	Sous-groupes de personnes interviewées	100
Tableau III :	Les directions d'école primaire Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire de la Cité	120
Tableau IV :	Les directions d'école primaire Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire de la Cité	121
Tableau V :	Les directions d'école secondaire Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire de la Cité	128
Tableau VI :	Les directions d'école secondaire Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire de la Cité	129
Tableau VII :	Les cadres des services des ressources éducatives Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire de la Cité	138
Tableau VIII :	Les cadres des services des ressources éducatives Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire de la Cité	139
Tableau IX :	Les conseillers pédagogiques Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire de la Cité	148
Tableau X :	Les conseillers pédagogiques Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire de la Cité	149
Tableau XI :	Les directions de secteur Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire de la Cité	157
Tableau XII :	Les directions de secteur Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire de la Cité	158
Tableau XIII :	Appréciation de la situation par les acteurs Commission scolaire de la Cité	176

Tableau XIV :	Le personnel cadre et professionnel des Services des ressources éducatives Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire du Comté.....	204
Tableau XV :	Le personnel cadre et professionnel des Services des ressources éducatives Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire du Comté.....	205
Tableau XVI :	Les directions d'école primaire Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire du Comté.....	225
Tableau XVII :	Les directions d'école primaire Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire du Comté.....	227
Tableau XVIII :	Les directions d'école secondaire de 1 ^{er} cycle et de 1 ^{er} et 2 ^e cycle Orientation particulière et objectif principal Commission scolaire du Comté.....	243
Tableau XIX :	Les directions d'école secondaire de 1 ^{er} cycle et de 1 ^{er} et 2 ^e cycle Univers mental et stratégique des acteurs Commission scolaire du Comté.....	244
Tableau XX :	Appréciation de la situation par les acteurs Commission scolaire du Comté.....	255
Tableau XXI :	Les points saillants des deux sites de l'étude	285
Tableau XXII :	Les quatre facteurs du jeu de l'échange négocié dans les deux sites	303

Liste des figures

Figure 1 :	Commission scolaire de la Cité Organigramme partiel	112
Figure 2 :	Commission scolaire de la Cité Systèmes d'interdépendance	172
Figure 3 :	Commission scolaire du Comté Organigramme partiel	186
Figure 4 :	Commission scolaire du Comté Systèmes d'interdépendance	254
Figure 5 :	Le modèle retenu pendant la première année de la fusion administrative Commission scolaire de la Cité	267
Figure 6 :	Le modèle retenu pendant la première année de la fusion administrative Commission scolaire du Comté	268
Figure 7 :	Position des deux sites de l'étude sur le continuum imaginaire	298
Figure 8 :	Séquence génétique de l'émergence des systèmes d'action et degré d'atteinte dans les deux sites de l'étude.....	302

Liste des appendices

Appendice 1 :	Extrait des données par catégorie pour un groupe d'acteurs...	323
Appendice 2 :	Lettre de présentation et résumé du projet de recherche	330
Appendice 3 :	Convention de confidentialité	334
Appendice 4 :	Lettre aux répondants et fiche de renseignements personnels..	336

Remerciements

Je remercie en premier lieu M. André Brassard, Ph. D., professeur titulaire pour son soutien constant, son assistance éclairée, son enseignement pertinent et son immense patience. Il m'a permis de franchir toutes les étapes de la recherche à travers un parcours sinueux et entrecoupé et il a fait en sorte que le processus comporte des apprentissages durables. Je lui suis et lui serai très reconnaissante.

Mes seconds remerciements vont à mon mari, Guy Tremblay, décédé en avril 2003, à mes enfants Sonia et Benoît ainsi qu'à tous mes amis et collègues de travail qui m'ont encouragée à continuer, reprendre et terminer ma recherche. Ces remerciements vont également aux secrétaires qui ont préparé de nombreux documents au cours des années.

Je remercie en troisième lieu mes supérieurs hiérarchiques des Commissions scolaires Jacques-Cartier et Marie-Victorin et du ministère de l'Éducation du Québec pour m'avoir apporté leur intérêt et leur confiance et pour avoir autorisé les congés nécessaires. Je remercie également l'Association des cadres scolaires du Québec pour avoir autorisé l'obtention d'un support financier par le biais des budgets de perfectionnement des cadres.

Je remercie spécialement les personnes qui ont collaboré avec moi et m'ont permis de conduire ma recherche : directions générales adjointes à la pédagogie, directions d'école primaire et secondaire, cadres et professionnels des Services des ressources éducatives.

Enfin je remercie le groupe Delta Kappa Gamma International Society of Women Educators pour m'avoir accordé une bourse de 1000 \$ applicable à mes études doctorales.

Je suis et serai aussi très reconnaissante envers toutes ces personnes.

**Liste des documents de la Commission scolaire du Comté
ayant fait l'objet d'une lecture**

1. Invitation et ordre du jour d'une journée de rencontre de la table des Services des ressources éducatives tenue le 17 novembre 1999.
2. Compte rendu de la réunion de la table des Services des ressources éducatives tenue le 13 octobre 1999.
3. Document de suivi à la réunion du 13 octobre 1999.
4. Document de consultation à l'étude à la réunion du 17 novembre 1999 – sujet, procédure de travail et objectif.
Titre du document : Règles pour le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et pour le passage du premier au second cycle du secondaire.
5. Document en vue d'une décision de la section consultation, réflexion et développement présenté à la réunion du 17 novembre 1999 – sujet, procédure et objectif.
Titre du document : Implantation de la réforme; réorientation du plan de formation.
6. Document d'information de la section consultation, réflexion et développement présenté à la réunion du 17 novembre 1999 – sujet, procédure et objectif
Titre du document : Nouvelles responsabilités des écoles : offres de service.
7. Document d'information de la section administration générale présenté à la réunion du 17 novembre 1999 – sujet, procédure et objectif.
Titre du document : Taux de réussite 1998-1999 ; suivi.
8. Document de consultation en vue d'une décision de la section divers présenté à la réunion du 17 novembre 1999 – sujet, procédure et objectif.
Titre du document : Formulaire de choix de cours 2000-2001.
9. Document d'information de la section divers présenté à la réunion du 17 novembre 1999 – sujet et objectif – pas de procédure indiquée.
Titre du document : Mathématique 426 au regard des conditions générales d'admission à l'enseignement collégial.

Chapitre premier

Problématique et recension des écrits

Chapitre premier : Problématique et recension des écrits

1. Introduction

Nous présentons dans ce chapitre le domaine de recherche qui nous intéresse ainsi qu'une recension des écrits qui portent sur celui-ci. Nous exposons ensuite le but que nous poursuivons de même que les raisons qui justifient la mise en oeuvre d'un tel travail de recherche.

Aussi, nous énonçons notre question de recherche et décrivons brièvement la démarche de recherche que nous avons suivie. Nous terminons ce chapitre par les définitions de mots de base tels qu'employés dans notre étude.

2. Le domaine de recherche et recension des écrits

Notre domaine de recherche est constitué par les modes de coopération qui se définissent et se vivent entre les services des ressources éducatives des commissions scolaires et les écoles.

Les services des ressources éducatives font partie d'un ensemble de services gérés à partir du siège social de chacune des commissions scolaires. Ces services sont généralement responsables de la gestion des services aux élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, des services complémentaires ainsi que du soutien et de l'animation pédagogique. Notre recherche s'intéresse à ce dernier volet, soit le soutien et l'animation pédagogique. Ils sont aussi fréquemment responsables de l'organisation scolaire. L'organisation et le fonctionnement des services dépendent de décisions locales. Aussi, il est difficile de connaître comment ils fonctionnent et pourquoi ils fonctionnent ainsi. Tout en faisant face à plusieurs contraintes à peu près communes telles que la Loi sur l'Instruction publique, la politique d'administration salariale, les conventions collectives des divers corps d'emploi et des ressources financières proportionnellement semblables, les commissions scolaires ont la possibilité d'aménager les services des ressources éducatives selon des modèles diversifiés.

Par délégation de pouvoirs, les services des ressources éducatives portent la responsabilité de s'assurer de l'application de plusieurs articles de la Loi sur l'Instruction publique. C'est le travail effectué par les conseillers pédagogiques qui constitue le canal privilégié pour remplir cette obligation dans le domaine pédagogique. Les conseillers pédagogiques assistent les directions d'école et forment le personnel enseignant pour qu'ils soient mieux en mesure de répondre aux exigences prescrites. Ils sont porteurs des liens qui se construisent et se vivent entre les services des ressources éducatives et les écoles.

Cela nous ramène à notre domaine de recherche c'est-à-dire les modes de coopération entre les services des ressources éducatives des commissions scolaires et les écoles. Ceux-ci se définissent tant par la structure mise en place que par l'accomplissement du travail de soutien et d'animation pédagogique. C'est dans cette zone que l'absence de règles fait en sorte que les modèles adoptés peuvent être extrêmement variés et même dissemblables pour accomplir la même mission dans le système scolaire.

L'animation et le soutien pédagogique représentent un volet seulement du travail accompli par les services des ressources éducatives. Les autres volets sont constitués des dossiers touchant les élèves en difficulté, l'administration des allocations budgétaires et l'organisation scolaire. Cependant, les responsabilités dévolues à ces services ne sont pas identiques dans toutes les commissions scolaires.

En outre, nous mentionnons que l'expertise professionnelle de la chercheuse se situe dans le champ d'application de la recherche car elle a occupé des fonctions de professionnelle et de gestionnaire au sein des services des ressources éducatives ainsi que de gestionnaire à l'intérieur des écoles.

La recherche vise à décrire des similarités et des différences ainsi qu'à les expliquer. Pour ce faire, elle présente deux études de cas conduites dans deux

commissions scolaires à l'aide d'une méthode utilisable dans d'autres environnements.

Le contexte dans lequel les données ont été recueillies était celui de la première année de la fusion administrative des commissions scolaires ainsi que de l'application de la loi sur l'Instruction publique modifiée par la loi 180. Cet état de fait a conditionné de façon significative le traitement de la problématique tant dans l'exploitation du cadre théorique que dans l'application de la méthodologie qui en découle.

Il y a peu de sources en lien avec le domaine de la recherche. Au moment de la cueillette des données, il n'existait pas d'étude décrivant les services des ressources éducatives des commissions scolaires et surtout cherchant à expliquer la structure et le fonctionnement de leurs rapports avec les écoles. À notre connaissance une seule recherche s'était intéressée à cette question par le biais de la problématique de la décentralisation.

Les relations placées entre centralisation et décentralisation

La recherche effectuée par Brassard et Brunet (1983) a traité des modèles organisationnels prévalant dans les relations entre les services de quelques commissions scolaires et leurs écoles. Ces travaux avaient été menés dans le but de regarder de plus près le fonctionnement que se sont donné certaines commissions scolaires par rapport à l'équilibre à trouver entre la centralisation et la décentralisation dans les modalités de gestion des ressources. Il y a cinq commissions scolaires dont le territoire correspondait au découpage existant à cette période-là qui ont participé à cette recherche, chacune en fonction d'un service différent.

Ce travail publié en 1983 sous le titre Centralisation-décentralisation : Étude de modèles organisationnels, s'est avéré d'un grand intérêt pour notre recherche pour plusieurs raisons. La première raison est théorique c'est-à-dire que dès l'introduction les auteurs font référence à l'Acteur et le système de Crozier (1977) et que la conception théorique est, par conséquent, identique à celle que nous avons retenue pour notre

recherche, et que nous considérons tout autant d'actualité. Nous citons à cet effet la définition donnée de ce qu'est un modèle organisationnel et qui est inspirée de Crozier :

« Un modèle organisationnel, c'est une réponse concrète que les acteurs d'une organisation inventent pour répondre aux besoins qu'ils identifient; c'est une solution qu'ils fabriquent pour résoudre tout à la fois les problèmes inhérents à l'activité organisationnelle et les problèmes de leur coopération compte tenu des contraintes de toutes sortes qui s'imposent à eux » (Brassard et Brunet, 1983).

Nous voyons dans cette citation que le regard posé sur les organisations est soutenu par un point de vue théorique semblable à celui que nous adoptons; plus précisément un point de vue qui tient compte du vécu des acteurs sans a priori.

Une seconde raison qui rend cette recherche pertinente pour nous c'est qu'elle s'est arrêtée à connaître et comprendre les modèles organisationnels en lien avec la fonction d'animation pédagogique et de soutien à l'enseignement dans une des cinq commissions scolaires et aussi en lien avec le choix des méthodes et des moyens d'enseignement dans une autre commission scolaire. Ces champs d'expertise correspondent à certains de ceux qui nous préoccupent dans notre recherche.

Enfin une dernière raison est qu'il s'agit de la seule recherche que nous ayons trouvée qui ait été menée dans des commissions scolaires du Québec et ayant la théorie de Crozier et Friedberg (1977) comme fondement.

Dans le cas où c'est le domaine de l'animation et du soutien pédagogique qui est observé, six points sont envisagés par les chercheurs pour en venir à dégager le modèle organisationnel. Ces points sont :

- les conseillers pédagogiques
- les journées pédagogiques
- le perfectionnement collectif
- l'immobilisation à caractère pédagogique

- les moyens d'enseignement
- les plans d'action

La description qui est donnée du fonctionnement en rapport avec chacun de ces points est à l'image des pratiques de cette période de l'histoire scolaire à savoir que les services des ressources éducatives déterminent pour les écoles en fonction des programmes d'étude en vigueur ce qui sera enseigné et évalué ainsi que les outils pour le faire. Les écoles se conforment et s'ajustent plus ou moins en même temps. Cette façon de faire n'est pas nécessairement mal reçue de la part des écoles. Au contraire, la collaboration entre le service et les écoles est une caractéristique sans doute parce qu'il y a une philosophie du soutien pédagogique qui est basée sur le souci de répondre aux besoins des écoles tout en maximisant l'utilisation des ressources humaines disponibles, soit les conseillers pédagogiques. Le modèle est situationnel; il n'est pas défini à l'avance. Par ailleurs, le fonctionnement du Service des ressources éducatives est fortement structuré de telle sorte que le rôle d'aide se transforme souvent en rôle d'autorité et que l'influence du Service est très forte. À cette époque les changements étaient nombreux sur le plan du régime pédagogique et des programmes d'études et les écoles avaient de grandes attentes de soutien et de direction envers les services des ressources éducatives.

La première commission scolaire où a été étudié le choix des méthodes et des moyens d'enseignement, l'approche est plus décentralisée et il semble que ce fait s'explique par l'influence importante des conseillers pédagogiques qui ont donné un fondement rationnel à la décentralisation de la responsabilité du choix des méthodes et des moyens d'enseignement. Leur compétence est reconnue et ils sont porteurs de la réflexion pédagogique dans l'organisation. Ils sont en demande et leurs services sont appréciés. Le niveau de décentralisation vécu ne semble pas se vérifier cependant dans les autres champs d'activités de la commission scolaire.

Certaines conclusions de cette étude se rapprochent des énoncés qui sont à la base de notre problématique soit :

- la variabilité dans la façon dont les services et particulièrement les services des ressources éducatives jouent leur rôle d'une commission scolaire à l'autre;
- le rôle joué par les acteurs eux-mêmes pour déterminer les règles de fonctionnement des services et de leurs relations avec les écoles;
- l'importance relative des règles formelles dans le fonctionnement réel de l'organisation.

Les documents produits par les services des ressources éducatives de quelques commissions scolaires

Les autres écrits qui existent sur le même sujet proviennent essentiellement des commissions scolaires et consistent à décrire des ensembles d'objectifs, de priorités, de modalités d'activités et de répartition touchant les services offerts; leur but en est un d'information d'abord.

Dans les différents milieux, des documents étaient produits pour expliciter les buts poursuivis par les services des ressources éducatives, les moyens qu'ils entendaient prendre et l'allocation de leurs ressources. Nous avons procédé à l'étude de tels documents provenant de plusieurs commissions scolaires réparties sur le territoire québécois. Ces documents ont été rédigés entre 1989 et 1995. Bien qu'ils soient utilisés pour nous informer sur ce que font les services des ressources éducatives et dans quel but, ils ne nous dévoilent pas comment se vivent les rapports entre eux et les écoles.

Il était possible de percevoir des liens avec la forme de systématisation issue des fascicules du ministère de l'Éducation du Québec traitant de la gestion des ressources éducatives et dont il sera question plus loin dans le texte, car il y a une omniprésence de listes d'activités ou de tâches avec des objectifs et des échéanciers accompagnés d'organigrammes. Il est question de soutien au travail pédagogique qui se fait dans les écoles. Ce qui semble recherché, c'est un point de rencontre le plus harmonieux possible entre les demandes des écoles et l'offre préparée par les services des ressources éducatives. Il y a un accent très fort qui est mis sur la planification. Le développement

pédagogique est envisagé à certains moments sous l'angle d'amener plus d'écoles à faire davantage de ce qui est jugé valable à cette période-là, soit la qualité dans l'enseignement des programmes d'étude et dans l'évaluation des apprentissages.

On sent que l'approche-client fait graduellement son chemin et elle s'est parfois posée comme un à priori. « L'action au quotidien : la traduction concrète d'un accompagnement personnalisé selon les besoins du client. » (Commission scolaire Le Gardeur, 1994, p. 5). Le discours sur la décentralisation s'articule de mieux en mieux pendant cette période de temps et les documents des Services des ressources éducatives font une certaine place à l'école, mais cette place n'est pas définie et l'expertise-conseil n'est pas perçue comme étant de ce côté. Il y a parfois une intention affirmée de considérer la réalité de l'école. Le rôle des Services des ressources éducatives consiste essentiellement à « supporter l'action des intervenants dans le respect de la raison d'être de l'école et de sa dynamique interne. »¹ Par ailleurs, on ne trouve pas de suggestion sur des moyens propres à ce genre d'activités. Ces documents sont explicites sur la structure formelle des Services des ressources éducatives et sur l'offre de service qui est faite aux écoles. Cependant ils ne nous renseignent pas sur les modes de coopération qui seront adoptés pour actualiser le contenu de l'offre de service.

Sur le plan de la structure formelle il y a une uniformité élevée dans l'organisation hiérarchique des Services des ressources éducatives dans les commissions scolaires soit : un niveau de direction, un niveau de coordination et un niveau de conseil. Les deux premiers sont toujours au siège social. Dans le cas du niveau conseil il y a des variantes : à certains endroits les conseillers pédagogiques sont affectés à des écoles pour tous les dossiers et à d'autres, ils vont dans les écoles en réponse aux demandes et en fonction de leur spécialité. La tendance à rendre les conseillers pédagogiques plus généralistes est forte partout mais elle répond à une attente des directions d'école et de la direction générale et est souvent reçue avec un grand scepticisme par les professionnels eux-mêmes. L'arrivée du nouveau curriculum aurait accentué cette tendance, selon notre observation.

1 Commission scolaire La Vallière, p. 19

Les services des ressources éducatives s'occupent également des services complémentaires et de tous les services à donner aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Notre recherche n'a pas porté sur cette mission importante des Services des ressources éducatives. Elle s'est concentrée sur les services pédagogiques de soutien et de développement donnés par les conseillers pédagogiques de la formation générale des jeunes aux écoles ce qui, par ailleurs, inclus aussi les élèves d'adaptation scolaire.

Il y a, de plus, de nombreuses tâches administratives qui sont confiées aux Services des ressources éducatives dans les commissions scolaires et qui doivent être effectuées dans le respect d'un échéancier faisant lui-même partie de la planification annuelle des activités de la commission scolaire. Quelques exemples de ces tâches sont : la sanction des études, les bibliothèques scolaires, les demandes de dérogation, les plans de réussite, le bulletin, les épreuves synthèse, le passage primaire-secondaire et la répartition des allocations du Ministère. La plus grande partie de ces tâches est confiée à des conseillers pédagogiques. Aussi, dans bon nombre de commissions scolaires, l'organisation scolaire est sous la responsabilité des Services des ressources éducatives. Les tâches afférentes sont effectuées par du personnel technique et de soutien administratif mais la gestion est assurée par la direction des Services des ressources éducatives. Plusieurs décisions d'organisation scolaire ont des incidences sur le travail des conseillers pédagogiques comme l'ouverture de classes à niveaux multiples d'un même cycle au primaire ou la localisation des regroupements d'élèves enrichis ou en difficulté, par exemple.

Le système scolaire allait vivre des changements très importants qui étaient pressentis de plus en plus fortement et qui ont connu leur aboutissement en 1998 avec l'application de la loi sur l'Instruction publique. La fusion administrative des commissions scolaires prenait effet en même temps dans un grand nombre de milieux.

Pour donner une perspective à la compréhension de ces changements nous avons jugé utile de connaître ce qui a prévalu comme orientations de gestion des ressources éducatives pendant la génération précédente de changements.

À cet effet, une recherche documentaire nous a conduit à une série de guides de gestion des Services des ressources éducatives produits par le ministère de l'Éducation à la fin des années '70.

Fascicules du M.É.Q. sur la gestion des ressources éducatives

Tout d'abord nous allons faire un retour en arrière quant à l'organisation et à la structuration des Services des ressources éducatives dans le réseau scolaire. Nous remontons de vingt-cinq ans dans le temps alors que le ministère de l'Éducation du Québec avait produit une série de fascicules destinée aux commissions scolaires dans le but de les aider à systématiser leur gestion des ressources éducatives. Chacun des fascicules au nombre de treize portait sur une étape à réaliser. Ce système de gestion des ressources éducatives donnait des indications à être utilisées de façon large dans la commission scolaire et non pas uniquement par les services des ressources éducatives au sens plus restreint et qui désigne un des services de la commission scolaire localisé au siège social.

Il s'agissait de procéder à partir d'une analyse de situation pour ensuite définir une structure d'activités qui, elle-même, répondait à certaines caractéristiques et devait servir de point d'appui pour déterminer une structure d'objectifs qui aurait pour conséquence de conditionner la budgétisation et plus spécialement l'allocation des ressources et leur affectation selon les différentes activités. Une complémentarité devait exister entre le système d'information financière et le système de gestion des ressources éducatives. Une approche systémique était préconisée dont le but était d'intégrer en un tout unifié toutes les activités des différents sous-systèmes.

La détermination des objectifs se faisait d'une manière hiérarchisée par le fractionnement des objectifs généraux en des objectifs plus spécifiques et opérationnels. Nous reconnaissons là une méthode qui s'apparente beaucoup à celle qui a été retenue pour produire les programmes d'études par objectifs implantés dans les années '80 et auxquels la réforme actuelle du curriculum veut apporter des correctifs.

Ce système de gestion des ressources éducatives avait pour préalable une définition de la mission de l'organisation partant de la mission du système scolaire québécois à celle de la commission scolaire. Cette mission comportait plusieurs dimensions : individuelle, intellectuelle, sociopolitique, de productivité et économique. Certains objectifs de formation extraits de cette mission se rapprochent de ce qu'on peut retrouver dans l'actuel Programme de formation de l'école québécoise. Citons à titre d'exemples :

« sens de discipline, désir de réalisation, esprit d'analyse et de synthèse, habileté à communiquer, apprendre à apprendre, habileté à identifier et solutionner un problème, sens de responsabilité sociale, adaptation à une société pluraliste, faciliter l'intégration au marché du travail, compétence professionnelle, esprit d'équipe et, enfin, maintenir une éducation de qualité » (M.É.Q., 1977, p. 11).

Afin de maximiser l'utilisation des ressources, il importait de procéder à une analyse des coûts en comparaison des bénéfices et des avantages avant de sélectionner un moyen de réalisation. Celle-ci s'inscrivait dans une dynamique de changement qui respectait un processus d'implantation en quatre phases : la conscientisation, la planification, la mise en place et la cristallisation, dernière étape où le changement désiré est réellement implanté.

Un objectif se devait de répondre à un certain nombre d'interrogations telles que : l'action à accomplir, l'échéancier, les conditions de réalisation et les critères d'évaluation. Cette évaluation se faisait à partir d'un retour à l'analyse de situation, en questionnant les résultats obtenus par rapport au plan d'action et conduisait à des modifications éventuelles à être apportées avant de reprendre le cycle de gestion. Pour qu'une coordination des activités puisse exister, il fallait que chacun des sous-systèmes possède un plan d'action articulé indiquant ce qu'ils entendaient réaliser, dans quels buts, avec quelles ressources et à partir de quelle réalité existante. Aussi des mécanismes de rétention des priorités sous forme de grille, essentiellement, étaient proposés aux gestionnaires afin de les aider à choisir dans les limites des ressources disponibles quelles activités seraient effectivement retenues et dans quel ordre. Il ne faut pas oublier

que cette sélection devait s'effectuer parmi des activités qui étaient déjà réputées répondre à toutes les normes du système de gestion des ressources éducatives.

L'intérêt d'avoir arrêté notre attention au contenu de ces fascicules c'est leur large diffusion et leur utilisation par le réseau scolaire. Ce système représentait une manière valable de donner une structure et de la rigueur à la gestion des ressources allouées aux commissions scolaires par le pouvoir central. Puisque la production éducative est liée par définition à l'enseignement et à la formation, ce sont généralement les personnes oeuvrant au sein des services des ressources éducatives des commissions scolaires qui ont appliqué les procédés explicites dans les fascicules en réponse aux attentes et aux demandes des directions générales.

Le fonctionnement des Services des ressources éducatives qui s'est installé dans les années '80 n'a pas été beaucoup questionné tant que le discours sur la décentralisation n'a pas occupé l'avant-scène des débats. Les écoles recevaient les directives à appliquer sur l'organisation de l'enseignement et de l'évaluation et, habituellement, se conformaient à ce qui était demandé par la commission scolaire par le biais du personnel des Services des ressources éducatives.

Même dans les années '90, ces pratiques ont continué. Plusieurs programmes locaux d'enseignement ou projets particuliers dans des écoles ainsi que des écoles à vocation particulière ont vu le jour mais ces initiatives se devaient d'avoir reçu l'aval des Services des ressources éducatives qui souvent de leur côté allaient chercher une autorisation, une reconnaissance ou une dérogation du ministère de l'Éducation du Québec et affectaient par la suite du personnel pour soutenir et encadrer la réalisation de ces initiatives qui s'éloignaient un peu ou beaucoup des normes et programmes officiels. Dans tous les cas, les services des ressources éducatives avaient un rôle non négligeable à jouer.

Plus récemment, quelques recherches se sont ajoutées, Lessard (2003), Brassard (2003), Brassard, Lusignan et Lessard (2002) et Lessard (2002), Anderson (2003) et qui

contribuent à éclairer notre problématique à posteriori par rapport à notre collecte de données. Ces recherches ont porté soit sur le travail des conseillers pédagogiques, l'expérience des changements en éducation, la fonction d'encadrement dans les commissions scolaires québécoises ou encore le rôle du district scolaire en Ontario en lien avec le changement. Pour compléter notre perspective nous présentons les points majeurs de chacune d'elles.

Les conseillers pédagogiques québécois : leur fonction et leur tâche

Un texte non encore publié sur le travail des conseillers pédagogiques de Lessard (2002) fournit de l'information pertinente dans notre domaine de recherche. Le texte fait état de la fonction de conseiller pédagogique d'une manière historique d'abord en commençant par le début qui se situe en même temps que l'arrivée du premier ministre de l'Éducation du Québec en 1964. La première période, soit jusqu'en 1975 est occupée par l'instauration, le démarrage, la mise en place de structures nouvelles pour l'enseignement secondaire et de programmes-cadres pour l'enseignement. Les conseillers pédagogiques recrutés parmi les enseignants dynamiques et innovateurs ont joué un grand rôle et ils avaient beaucoup de ressources à leur disposition pour le faire. Cette période a été suivie jusqu'en 1993 par une autre caractérisée par le développement. Il y a eu une expansion des effectifs de conseillers pédagogiques, une diversification de leurs champs d'activité en même temps qu'une spécialisation de leurs tâches. La réforme des programmes entamée au début des années '80 et le début du mouvement de décentralisation ont aussi grandement influencé leur rôle et leurs activités. Les conseillers pédagogiques ont été très sollicités pour agir comme professeurs pour les enseignantes et enseignants pendant cette période. À partir de 1993 et jusqu'à l'arrivée de la réforme de l'éducation, les coupures budgétaires ont eu un effet dévastateur sur la profession de conseiller pédagogique. Leur nombre a baissé et leur raison d'être a été questionnée. Les écoles voulaient plus d'autonomie autant dans le domaine pédagogique que dans le domaine administratif. Les conseillers pédagogiques ont eu à faire leurs preuves pour démontrer aux écoles leur capacité à répondre à leurs besoins de soutien et de développement.

C'est en 1997 qu'une définition d'emploi renouvelée a été acceptée. Nous la retenons pour notre étude surtout à cause de l'écart qui existe entre cette définition et la variété de configurations que prend le travail véritable accompli par les conseillers pédagogiques dans les commissions scolaires.

« L'emploi de conseiller pédagogique consiste principalement en une relation d'aide pédagogique s'exerçant d'abord auprès des enseignantes et des enseignants. De plus, elle ou il collabore avec le personnel d'encadrement du centre administratif, des écoles et des centres, les équipes-écoles, le personnel de soutien des écoles, les parents, les autres professionnels de la commission scolaire et les représentants d'autres organismes et entreprises. » (FPPEQ, 1997, annexe 1)

Le commentaire de Lessard sur cette définition nous apparaît très complémentaire à cet extrait et il ramène cette définition plus près de la réalité vécue par les conseillers pédagogiques.

« Cette définition nous apparaît révélatrice de la situation actuelle des conseillers pédagogiques en ce qu'elle combine d'une part, un élément central et permanent de la mission du conseiller, soit celle de professionnel de l'accompagnement et de la relation d'aide, ni patron ni technicien subalterne, plutôt expert de la didactique, de la pédagogie ou du processus de changement, et d'autre part, l'accent récent lié à l'autonomisation des établissements et la nécessité pour les services d'enseignement des commissions scolaires d'adopter une approche client dans leurs rapports avec les établissements » (Lessard, 2003, p. 15).

Ce commentaire est tout à fait dans les limites de notre domaine de recherche et de notre questionnement car il interpelle à la fois les services des ressources éducatives, les conseillers pédagogiques et les écoles dans les rapports qu'ils établissent entre eux.

Depuis l'arrivée de la réforme de l'éducation la profession de conseiller pédagogique se réaffirme et retrouve un espace amoindri parce que les besoins réapparaissent pour soutenir adéquatement l'atterrissage de cette réforme dans les écoles.

Atterrissage, s'il en est un, car malgré l'appel à la collaboration du réseau scolaire, le Programme de formation de l'école québécoise reste le produit et la responsabilité du M.É.Q. et qu'il faut à celui-ci une interface avec les écoles qui passe presque de façon obligée par les services des ressources éducatives des commissions scolaires, même si les directions d'école sont associées de beaucoup plus près que pour la génération précédente de programmes.

Non seulement cette situation complexifie davantage le travail des conseillers pédagogiques mais aussi les conditions de l'équilibre des rapports subtils et fragiles qui se vivent entre les acteurs.

Le propos de notre étude est avant tout centré sur la structuration de ces rapports, c'est pourquoi l'article de Lessard fournit une base intéressante parce qu'il circonscrit bien le champ d'intervention de ces professionnels que sont les conseillers pédagogiques.

L'expérience des changements en éducation

Nous avons procédé à la collecte de données pendant la première année d'application de la Loi sur l'Instruction publique dans deux commissions scolaires où avait lieu également la fusion administrative. Puisque le dépôt de notre rapport de recherche a lieu cinq ans plus tard, il s'avère pertinent de s'arrêter aux conclusions d'études effectuées consécutivement aux changements auprès de personnes travaillant dans des commissions scolaires. À cet égard le rapport de Brassard, Lusignan et Lessard (2002) est éclairant. Il s'intitule : Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions scolaires du Québec. Ces études de cas cherchaient à décrire et à comprendre l'expérience vécue par les acteurs et les commissions scolaires autour des changements survenus ces dernières années en éducation et, ce faisant, à voir quels éléments en ressortent qui sont susceptibles de nourrir une réflexion sur l'avenir.

L'étude a été menée en ayant pour base l'expérience telle que vécue par les acteurs des écoles et des centres administratifs dans trois commissions scolaires. Il appert qu'en

définitive les changements ont été multiples, importants et rapides, qu'ils ont manqué de cohérence et n'ont pas fait l'objet d'une planification suffisante. Aussi les acteurs ont-ils éprouvé le sentiment d'avoir peu de contrôle sur la situation.

« Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'expérience des changements survenus en éducation ces dernières années a été et est vécue difficilement par la grande majorité des acteurs des commissions scolaires et que leurs effets négatifs ne sont pas négligeables » (Lessard, 2003).

Selon les auteurs, les changements survenus ont affecté les rapports entre les acteurs des services et ceux des écoles. Il y avait une volonté de centrer les actions sur les besoins de l'école mais cette volonté a été altérée par les obligations administratives à court terme commandées par le démantèlement de commissions scolaires existantes et la création de nouvelles commissions scolaires. L'application de la décentralisation a connu le même sort et a constitué une augmentation de tâche pour les écoles. Les nouveaux pouvoirs du Conseil d'établissement ne pouvaient pas s'appliquer avec une différenciation satisfaisante d'une école à l'autre. L'informatisation croissante tend davantage à uniformiser les règles et procédures qu'à les différencier. L'arrivée soudaine des plans de réussite formels à préparer dans chaque école a ajouté une pression supplémentaire sur les acteurs tant des écoles que des services. C'est la mise en œuvre du nouveau curriculum qui a complété le tableau. Ce n'est pas parce que « la stratégie principale qui est conforme au message véhiculé dans tout le système consiste à aligner l'implantation sur les changements rythmés des acteurs, à ne pas les brusquer, à les respecter » (Brassard, 2003) que les réticences sont moins nombreuses. Cela reste aussi difficile à implanter et, souvent, il n'y a pas de véritable changement qui s'opère, autre que l'appropriation d'un discours.

L'intérêt de ces études de cas par rapport à notre domaine de recherche est qu'elles se basent directement sur l'expérience des acteurs. Cependant ces études de cas ne cherchaient pas à trouver et expliquer comment les rapports se structurent et se développent entre les services et les écoles. De plus, elles s'intéressaient à l'ensemble des Services et pas uniquement aux Services des ressources éducatives. Toutefois, il

faudrait voir de quelle façon la structuration des rapports influence la gestion des écoles et le fonctionnement des services dans le traitement des dossiers que les auteurs de l'étude ont identifié comme devant être traités en priorité.

La fonction d'encadrement dans les commissions scolaires québécoises

Puisque notre domaine de recherche se localise dans l'espace occupé par les rapports qui se structurent entre les écoles et les services des ressources éducatives des commissions scolaires, il nous est apparu pertinent de retenir un article de Brassard (2003) portant sur la fonction d'encadrement par les unités de service dans les commissions scolaires du Québec car le rôle des cadres est majeur dans de tels rapports. L'article comporte, de plus, d'autres caractéristiques pertinentes parce qu'il réfère aux changements structurels survenus dans le système d'éducation, en particulier la décentralisation, et au phénomène de la structure divisionnalisée appliquée à l'univers des commissions scolaires. De plus, le fait que les données aient été recueillies avec un écart dans le temps allant de quinze à vingt ans ajoute une perspective susceptible d'éclairer la situation du changement.

Bien que la structure divisionnalisée présente des avantages, elle a aussi ses limites. Dans les commissions scolaires, la décentralisation n'a pas donné carte blanche aux écoles. Comme le signale Brassard « L'exercice de la fonction d'encadrement que les unités de service jouent au nom du siège social ne va pas de soi » (Brassard, 2003, p. 4). Le personnel de ces unités tend à développer des modes d'action et d'interaction qui auraient pour effet de restreindre l'autonomie des dirigeants des unités de production. Ce n'est pas parce que la loi sur l'Instruction publique a donné plus de pouvoirs aux écoles que le modèle de relations qui prévaut dans l'organisation a changé au même rythme. Par ailleurs, les écoles continuent d'avoir besoin des services et de les apprécier dans la mesure où ceux-ci savent répondre à leurs besoins adéquatement. De leur côté, les services veulent exercer la fonction de contrôle, le « s'assurer de », prévu dans la loi, ce qui prend des formes très liées à la culture de l'organisation, puisqu'il n'y a pas de définition sur les façons d'exercer ce contrôle donné par le législateur. Les unités de

service oscillent entre l'uniformité pour une meilleure utilisation de leurs ressources et l'adaptation individualisée aux établissements pour mieux répondre aux attentes de celles-ci. Cela crée une situation de dilemme qui place souvent les services en contradiction avec leur rôle.

Plusieurs stratégies sont employées de part et d'autre par les écoles et les unités de service dans leurs rapports soit du côté des écoles pour donner ou limiter l'accès à ce qui se passe réellement dans l'école ou du côté des services pour faire passer des idées et des pratiques pas nécessairement souhaitées par les écoles. La fonction de soutien exercée par les conseillers pédagogiques des services des ressources éducatives à ce titre, s'exerce selon une trajectoire qui tient compte de ces deux logiques qui peuvent être plus ou moins éloignées l'une de l'autre selon le cas. Ils doivent répondre aux exigences de leurs supérieurs hiérarchiques qui sont dans les unités de service, en même temps qu'aux attentes des directeurs d'école qui recherchent la décentralisation. Notre étude, comme on le sait, explore cet état de fait qui dépend grandement des modalités d'exercice de la fonction d'encadrement. Aussi comme le dit Brassard :

« La façon dont les services exercent la fonction d'autorité – contrôle devient donc cruciale dans la dynamique de l'encadrement » (Brassard, 2003, p. 15).

Étant donné que notre cueillette d'information a été effectuée pendant la première année d'application de la loi sur l'Instruction publique, il devient intéressant de regarder comment l'article de Brassard évalue le changement survenu dans l'exercice de la fonction d'encadrement au regard de la décentralisation. D'abord, si la Loi sur l'Instruction publique accentue le pouvoir des écoles par la décentralisation, elle ne change pas autant qu'on l'a cru à première vue le rôle de la commission scolaire puisque celle-ci a des comptes à rendre au pouvoir central et que pour ce faire, il lui faut exercer une forme de contrôle sur les écoles.

« Outre la disposition des ressources, celle-ci implique aussi d'avoir les responsabilités et l'autorité requises tout

comme de contrôler les priorités, les échéanciers et les référents de l'action. Elle dépend en outre de toutes les formes de contrôle qui s'exercent de l'extérieur sur l'organisation et le fonctionnement de l'action » (Brassard, 2003, p. 15).

La vision de la fonction d'encadrement est restée plus semblable chez les cadres des unités de service que chez les cadres des écoles après la loi sur l'Instruction publique. Si les cadres des unités de service se positionnent davantage comme en service aux écoles, ils n'en imposent pas moins à celles-ci des contraintes nombreuses par les règles, procédures, échéanciers, rapports et autres demandes qui jalonnent les opérations d'une année scolaire. Toutefois les directions d'école s'adaptent plutôt bien car elles reconnaissent la valeur du travail fait par les services dans un grand nombre de cas. Mais l'équilibre n'est jamais acquis et les pressions, particulièrement celles des commissaires, des syndicats et des parents qui vont souvent dans le sens de l'uniformisation, ne font qu'ajouter à la précarité des structures de rapports entre les écoles et les services.

En fin de compte, les changements fondamentaux attendus n'ont pas eu lieu ou minimalement, ni au niveau, ni de la façon anticipée avant l'arrivée de la loi sur l'Instruction publique. Cela accentue le besoin auquel notre recherche désire apporter une part de réponse à l'effet de connaître et comprendre la structuration et le fonctionnement des modes de coopération entre les écoles et les services des ressources éducatives. Nous constatons également que la description de la fonction de conseiller pédagogique traitée dans l'article de Lessard (2003) de même que celle d'encadrement dans l'article de Brassard (2003) convergent l'une vers l'autre. Cette dernière remarque s'applique également aux études de cas de Brassard, Lusignan et Lessard (2002) sur les changements en éducation.

Les changements en éducation et le rôle du district scolaire en Ontario

Les changements en éducation ont touché tout autant l'Ontario que le Québec. Le rôle du district scolaire dans ces changements a été regardé de plus près par Anderson (2003), auteur membre du Centre international sur le changement en éducation de

l'Institut ontarien d'études en éducation.

L'intérêt pour notre recherche de retenir cet article est que l'auteur fait ressortir quelles sont les conditions de réussite des districts scolaires de même que leurs défis dans leur travail auprès des écoles, et ce, en se basant sur la littérature qui a fait état de recherches et d'études de cas sur cette question depuis une vingtaine d'années.

Anderson identifie les cibles stratégiques de l'action mais il mentionne aussi que la recherche n'a pas encore étudié les liens entre ces cibles que nous nommons ici :

- district-wide sense of efficacy
- district-wide focus on student achievement and the quality of instruction
- adoption and commitment to district-wide performance standards
- development / adoption of district-wide curricula and approaches to instruction
- alignment of curriculum, teaching and learning materials, and assessment to relevant standards
- multi-measure accountability systems and system-wide use of data to inform practice, to hold school and the district leaders accountable for results, and to monitor progress
- targeted and phased focuses of improvement
- investment in instructional leadership development at the school and district levels
- district-wide job-imbedded professional development focuses and supports for teachers
- district-wide and school-level emphasis on teamwork and professional community
- new approaches to board-district and in district-school relations
- strategic engagement with state reform policies and resources (Anderson, 2003, p. 8 à 14)

Les cibles stratégiques selon Anderson : (traduction libre)

- sens de l'efficacité dans tout le district

- focus sur les accomplissements des élèves et la qualité de l'instruction dans tout le district
- adoption de standards de performance pour le district et engagement en fonction de ceux-ci
- adoption et développement de programmes pour le district et d'approches pédagogiques
- cohérence du programme, du matériel d'enseignement et d'apprentissage et de l'évaluation avec des standards significatifs
- systèmes de reddition de comptes à multiples niveaux et utilisation des données de système pour soutenir la pratique et pour rendre l'école et les chefs de districts imputables des résultats, et pour suivre les progrès
- cibles et séquences dans les focus
- investissement dans le développement du leadership pédagogique au niveau de l'école et du district
- encadrement du développement professionnel des enseignantes et des enseignants à la dimension du district et focus sur le support
- emphase sur le travail d'équipe et la communauté professionnelle au niveau de l'école et du district
- nouvelles approches dans les relations entre le district et la commission scolaire et entre le district et les écoles
- engagement stratégique dans les réformes, les politiques et les ressources venant de l'état

Cette dernière cible s'approche avec plus d'évidence du propos de notre étude. C'est pourquoi nous ajoutons une conclusion de Anderson (2003, p. 12) en lien avec cette cible.

Ces auteurs associent les districts ayant le plus de succès avec les commissions scolaires qui ont opté pour un rôle de contrôle de politiques qui met l'emphase sur le développement de politiques, l'établissement d'un but et de standards, la planification stratégique, le suivi des progrès du système par rapport à l'école en relation avec les

plans du district, les priorités et les systèmes de reddition de comptes. Les commissions scolaires fonctionnant de cette manière tiennent le directeur général responsable de l'administration de routine du système, de l'implantation de plans systémiques, et pour le rapport des progrès mais en évitant l'engagement direct dans la gestion du système de l'école. Ils débattent des questions, mais une fois que les décisions sont prises ils s'expriment d'une voix commune pour supporter ces décisions. La stabilité des membres de la commission scolaire et les relations constructives à long terme avec l'administration du district sont aussi caractéristiques de ces commissions scolaires. (traduction libre)

“ Associate more successful districts with school boards that have moved towards a policy governance role that emphasizes policy development, goal and standards setting, strategic planning, and frequent monitoring of system/school progress in relation to district plans, priorities, and accountability systems. Boards functioning in this mode hold the superintendent responsible for routine administration of the system, for implementation of system plans, and for reporting progress, but avoid direct involvement in managing the school system. They debate issues, but once decisions are taken they speak with a common voice in support of those decisions. Stability in board membership and constructive long-term relations with the district administration are also characteristic of these boards” (Anderson, 2003, p. 8 à 14).

Nous constatons que la place et l'importance du district scolaire ne sont aucunement contestées. Tout se joue dans les orientations et les façons d'actualiser l'exercice du rôle du district avec les autres instances et, particulièrement les écoles. L'expression « district-wide » revient fréquemment et cette insistance nous démontre la nécessité de la concertation de l'ensemble pour atteindre la réussite dans les changements. Les relations qui se vivent entre les acteurs continuent d'occuper un espace déterminant. Cela se confirme dans cet article tout comme dans les précédents.

Autres sources

Les demandes faites auprès d'organismes scolaires américains ou canadiens nous ont permis d'obtenir une documentation du même type que celle existant au Québec. D'autres documents ont aussi été produits par des firmes de consultants et ils proposent

des grilles, des méthodes et divers outils pour supporter la gestion courante des Services des ressources éducatives. Il y a également des documents préparés par l'Association des cadres scolaires et par la Fédération des commissions scolaires qui comportent surtout des avis, des contenus de formation continue, des synthèses théoriques ou des énoncés de principes.

Ces sources répondent à des besoins utilitaires soit pour soutenir l'opérationnalisation ou le perfectionnement et non à des besoins de compréhension et d'explication de la réalité des services des ressources éducatives par rapport à leur structure et à leur fonctionnement dans leurs rapports avec les écoles. C'est pourquoi nous ne les avons pas retenues dans la recension des écrits.

3. L'apport, les objectifs, la justification et les limites de la recherche

Notre recherche s'intéresse plus spécifiquement aux phénomènes locaux qui caractérisent les relations entre les écoles et les services des ressources éducatives. Les objectifs de la recherche sont deux ordres : celui de la description et celui de l'explication.

En effet, nous voulons décrire et expliquer comment fonctionne une commission scolaire dans le domaine des services des ressources éducatives sous l'angle de leurs rapports avec les écoles et dans un contexte de fusion organisationnelle. Ces services participent de façon indirecte à la production éducative. Aussi, nous voulons en décrire et en expliquer les composantes décisionnelles et opérationnelles afin de saisir comment et pourquoi se structure la coopération avec les écoles. Nous désirons mieux comprendre la relation qui se vit entre le siège social et les unités administratives réparties sur le territoire et quels sont les facteurs lourds qui l'affectent. Notre approche est de s'éloigner des modèles plus traditionnels d'explication qui tiennent peu compte de l'influence des facteurs particuliers qui interviennent dans chaque environnement organisationnel. Nous pourrions ainsi injecter dans le système scolaire une autre forme de compréhension, un regard modifié sur la réalité. Cela va nous amener à la connaissance des conditions structurelles qui régissent la dynamique du système interne à un service des ressources

éducatives spécifique.

L'analyse va apporter une connaissance des propriétés des structures de pouvoir et des modes de régulation des systèmes d'acteurs ciblés. La connaissance des résultats va offrir à l'organisation un éclairage faisant ressortir des mécanismes spécifiques autour desquels la coopération se construit et se maintient. Cela demandera que nous fassions un détour par « l'intériorité des acteurs » concernés, selon l'expression de Crozier et Friedberg (1977).

Certaines raisons soutiennent l'importance de cette recherche. D'abord notre champ d'intérêt a été peu étudié jusqu'à maintenant comme nous l'avons vu précédemment. Il est d'autant plus important de s'arrêter à ce point de vue puisque nous constatons que l'administration scolaire est souvent à la charge de l'administration des affaires. Nous retrouvons à titre d'exemples : la planification stratégique, la qualité totale ou l'approche client. À titre de rappel, citons la vague de la qualité totale qui a fait une percée dans le monde scolaire dans les années '90. La Fédération des commissions scolaires du Québec a produit des documents de support et offert des sessions de perfectionnement aux gestionnaires scolaires sur la question de la qualité totale. Le processus de planification qu'on y retrouve ressemble aux étapes de systématisation des années '80 : diagnostic – pronostic – objectifs – stratégie – tactique et évaluation. Des exemples d'application proviennent de compagnies connues telles que : Abitibi Price, Culinar, Cascades ou Gaz Métropolitain. C'est la satisfaction du client au moindre coût qui prévaut. Il a été difficile pour les pédagogues des Services des ressources éducatives et des écoles, dont les gestionnaires font partie, de trouver leur confort dans une telle approche. Du côté de l'administration scolaire, nous avons trouvé des recherches qui portent sur l'école elle-même et s'intéressent à des sujets comme le rôle du directeur ou de la directrice d'école en général, la supervision pédagogique ou encore les facteurs d'excellence dans une école. Les travaux que nous avons recensés à propos des commissions scolaires touchent à leur aspect juridique. Toutefois, le fonctionnement administratif et pédagogique de nos écoles publiques est lié à leurs relations avec le siège social et, particulièrement, avec les services des ressources éducatives. Aussi, il est

plausible de croire qu'une connaissance et une compréhension plus complètes de la structure et du fonctionnement de ces services dans leurs rapports avec les écoles contribueront à soutenir les décideurs et favoriseront l'attitude de transparence souhaitée par les partenaires de l'Éducation.

Dans les années '90, les commissions scolaires ont fait l'objet d'un questionnement majeur dans le cadre des États Généraux sur l'Éducation. C'est la crise des finances publiques qui avait imposé un regard plus critique sur les services gouvernementaux, mais c'est surtout une lassitude face à la lourdeur bureaucratique et à l'efficacité limitée de notre système scolaire qui avait motivé certains groupes de personnes à explorer d'autres avenues administratives pour gérer l'éducation. L'existence même des commissions scolaires a été questionnée pendant cette période jusqu'à ce que le ministère de l'Éducation du Québec statue sur leur maintien comme structure intermédiaire souhaitée entre lui et les écoles. Actuellement nous connaissons une phase consécutive aux nombreux changements formels survenus. Aussi notre collecte de données a-t-elle eu lieu à un moment charnière soit l'année d'entrée en vigueur de la Loi sur l'Instruction publique et de la fusion administrative des commissions scolaires. À ce moment, les acteurs ne savaient pas encore comment l'avenir, fut-il immédiat, serait constitué.

Et même si l'explication apportée par les résultats de la recherche vient à posteriori, elle est encore éclairante pour les personnes qui ont à se situer dans un présent reconfiguré par rapport à un passé relativement récent. Pendant l'année ciblée pour procéder à la collecte des données, la structuration des rapports entre les services des commissions scolaires et les écoles s'effectuait dans un contexte de fusion organisationnelle. Le positionnement des acteurs était fortement teinté du passé et d'une volonté de se projeter dans l'avenir mais le présent restait embrouillé pendant ce moment de la vie de leur organisation. C'est en même temps la raison pour laquelle la recherche comporte des limites. Ce moment de vie de l'organisation est en gros plan dans la recherche mais il n'est plus là. La réalité actuelle des acteurs est fort différente. Il n'est pas encore possible de savoir quel sera le volet qu'ils jugeront utile entre les constats

issus de l'analyse des données ou la méthode employée pour y arriver et qui pourrait, le cas échéant, servir à nouveau.

4. La question de recherche

Nous formulons notre question de recherche comme suit :

Dans le cadre de la mission des services des ressources éducatives des commissions scolaires, comment se structurent et fonctionnent les rapports entre ceux-ci et les écoles, tout particulièrement en ce qui concerne l'activité des conseillers pédagogiques et qu'est-ce qui explique cette structure et ce fonctionnement?

La littérature dont nous venons de faire état nous conduit au constat que ces rapports évoluent entre des pôles qui se présentent à la manière de couples. Ils semblent se placer quelque part entre le soutien et le contrôle ou entre l'autonomie et la dépendance ou entre une faible formalisation ou une forte formalisation ou encore entre la survie des services et leur nécessité pour les écoles. Cette perspective pour comprendre nos résultats nous guidera pour formuler une hypothèse de réponse dans laquelle nous expliquerons les facteurs lourds qui contraignent les services des ressources éducatives et les écoles de même que les initiatives locales qui incarnent ces facteurs et permettent de les reconnaître. Nous pourrions mieux comprendre les similitudes et les différences entre des services se trouvant dans deux commissions scolaires par la création d'un corpus théorique de connaissances dont les racines se trouvent dans les milieux. Il s'agit de savoir comment prend forme la réalité, de quelle manière elle se démarque par rapport à ce qu'elle était avant la fusion, quelles sont les ondes de choc provoquées par la rencontre de cultures toujours diverses, parfois convergentes et parfois divergentes et quelles en sont les régularités temporelles. Au-delà de cette description, nous voulons trouver les explications qui permettent de comprendre cette réalité.

5. Les définitions

Nous définissons ici des mots de base de notre travail et donnons la signification à laquelle nous référerons tout au long de notre rapport de recherche. Cette signification tient compte de la théorie de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977).

Structure formelle : ensemble de ce que doivent être officiellement et explicitement les composantes d'une organisation et leurs relations, telles que : position des agents, descriptions de tâches, rôles et responsabilités, programmation et agencement des activités, etc.;

Structure réelle : ensemble de ce que sont d'une façon relativement stable les composantes d'une organisation et leurs relations;

Fonctionnement : modalités d'actualisation choisies par les individus et les groupes pour agir et interagir hic et nunc;

Commission scolaire : association de syndicats d'écoles ou de commissaires, élus par la population et ayant pour mandat l'administration scolaire d'une région selon la Loi sur l'Instruction publique (Legendre, 1993)

Services des ressources éducatives :
ensemble de services gérés centralement par la commission scolaire et reliés indirectement à la production éducative effectuée dans les écoles.

Modes de coopération : ensemble des modes d'actions et d'interactions positifs ou négatifs qui prévalent dans une organisation et qui correspondent à sa structure réelle.

Facteurs lourds : ensemble de facteurs ou éléments importants et incontournables et ayant un effet relativement contraignant sur le fonctionnement habituel de l'organisation.

Résumé du chapitre premier

Problématique et recension des écrits

Dans le chapitre premier nous avons délimité le domaine de recherche. Celui-ci se situe dans la zone des relations qui se structurent et se vivent entre les écoles et les services des ressources éducatives des commissions scolaires du Québec, plus particulièrement les services de soutien et d'animation pédagogique. Nous avons défini la problématique à partir d'un constat d'expérience à l'effet qu'il n'existe pas de normes qui encadrent l'organisation des services des ressources éducatives dans les commissions scolaires et que, par conséquent, celle-ci dépend de décisions locales. Aussi le rôle des acteurs tant du côté de la commission scolaire que des écoles devient fondamental.

Nous avons recensé un certain nombre d'écrits portant sur le domaine de recherche pour les mettre en lien avec la problématique que nous voulions traiter. Ces écrits portent sur les activités réalisées par les services des ressources éducatives, le rôle des conseillers pédagogiques, la fonction d'encadrement, le phénomène de la décentralisation et l'expérience des changements en éducation.

Le but de notre recherche étant de connaître et de comprendre la structure et le fonctionnement des relations entre les services des ressources éducatives des commissions scolaires et les écoles, nous avons formulé notre question de recherche en ce sens. Pour terminer nous avons défini les mots de base de notre travail en fonction de la théorie de l'analyse stratégique des organisations de Crozier et Friedberg (1977) puisque celle-ci constitue le fondement de notre cadre théorique et de notre méthode de recherche.

Chapitre deuxième

Cadre théorique

Chapitre deuxième : Cadre théorique

1. Introduction

Notre cadre théorique pour effectuer la recherche est fondé sur la théorie d'analyse organisationnelle de Crozier et Friedberg (1977), tant dans ses concepts théoriques que dans son application pratique. Dans un premier temps, nous résumons les jalons qui ont marqué le XXe siècle dans le domaine des théories des organisations et nous indiquons comment chacun a constitué une façon particulière de lire la réalité organisationnelle. Ces jalons, avec leurs caractéristiques particulières, sont au nombre de trois et représentent chacun une conception différente de l'organisation et de la gestion. Pour faire la transition entre le troisième jalon et la théorie de Crozier et Friedberg (1977), c'est la théorie actionniste de Silverman (1973) que nous avons choisie comme étant la plus appropriée. Pour compléter le cadre théorique, c'est la théorie configurationnelle de Mintzberg (1991) qui est présentée à titre de parallèle à la théorie de Crozier et Friedberg. (1977). Elle est de la même période dans le temps mais procède d'une logique différente, ce qui éclaire davantage le cadre théorique de l'analyse stratégique proprement dite que nous utilisons dans la recherche.

Par ailleurs, certaines critiques adressées à Crozier et Friedberg (1977) sont aussi rapportées. Elles nous indiquent les autres limites que les auteurs ont vues dans cette théorie et, partant, ces critiques nous incitent à une utilisation teintée de prudence.

Enfin, trois exemples d'application de l'analyse organisationnelle fondés sur la théorie de Crozier et Friedberg (1977) seront résumés. Un d'entre eux est issu du monde de l'éducation, un autre de l'entreprise et le troisième de l'administration publique.

2. Les théories des organisations au XX^e siècle

Les principes des théories des organisations ont imprégné le comportement au travail de millions de personnes depuis le début du XX^e siècle. Il nous est apparu nécessaire d'en présenter ici un résumé afin d'être en mesure, par la suite, d'effectuer des

liens avec la théorie de Crozier et Friedberg (1977) et surtout de voir avec plus de clarté comment leur pensée est originale et se démarque de celles des autres auteurs. Pour cette raison, il est question dans un premier temps des théories élaborées par les principaux chercheurs dans le domaine des théories des organisations et, dans un deuxième temps, de la théorie particulière de Crozier et Friedberg (1977).

La littérature traitant des organisations est très abondante. Nous nous référons à des synthèses qui nous permettent de comprendre l'évolution des théories des organisations au cours du XX^e siècle. L'ouvrage de Brassard (1996) constitue une synthèse pertinente des différentes approches. Elle permet de délimiter des grandes étapes et d'y situer les auteurs qui appartiennent à chacune, de même que de saisir comment la pensée s'est transformée à travers les décennies. Une autre synthèse utile est celle de Kennedy (1991) qui nous livre plutôt la pensée des grands auteurs du domaine de la gestion les uns à la suite des autres en mettant en relief ce qui les caractérise. Nous intégrons les deux types de synthèses afin d'en percevoir la complémentarité. Notre but est de montrer ce qui caractérise chaque approche dans sa façon de lire et comprendre la réalité organisationnelle et de mettre en relief ce qui distingue chacune.

Une attention sera accordée à l'apport de Mintzberg (1991) à cause de la place importante qu'occupe actuellement la théorie qu'il a développée pour décrire et expliquer la réalité organisationnelle. La théorie actionniste élaborée par Silverman (1973), quant à elle, sera présentée dans le but de nous aider à faire le pont entre l'ensemble de la théorie sur les organisations et la théorie de Crozier et Friedberg (1977).

2.1 La conception mécaniste

La conception mécaniste des organisations remonte loin dans l'histoire. En effet, la division des groupes de travail ou des armées en unités avec spécialisation des tâches existait déjà chez les Romains. Cependant, c'est l'industrialisation des sociétés qui a provoqué le mouvement vers l'organisation scientifique du travail dont la figure principale fut Taylor (1911). Dans la pensée de Taylor, chaque tâche, qu'elle soit

accomplie par les ouvriers ou les membres de la direction, devient autonome et spécialisée.

Son approche voulait maximiser le rapport coût/bénéfice en établissant des routines de travail bien précises qui faisaient référence à des principes comme : la connaissance de la meilleure façon d'exécuter un travail, la programmation de l'exécution en fonction de cette connaissance, l'encadrement étroit des employés et la spécialisation des tâches. Les concepteurs et les exécutants appartiennent à des groupes différents, le premier dominant le second. Une organisation scientifique de la gestion dans un tel contexte, présente une spécialisation des tâches administratives par unité de commandement et détermine un ordre hiérarchique à respecter. La bureaucratie s'appuie sur ces bases. Weber (1921) voyait celle-ci comme le modèle organisationnel le plus efficace. La domination, selon lui, est légitime et peut prendre une forme charismatique, traditionnelle ou légale. Cette domination se justifie par le savoir spécialisé ou acquis d'expérience. Les relations entre les membres de l'organisation sont réglées par des procédures écrites et connues et sont impersonnelles et formalisées. Les comportements sont prévisibles parce que standardisés et toujours établis selon une ligne d'autorité hiérarchique claire. Les inconvénients de la bureaucratie ont graduellement émergé comme étant la rigidité et la lourdeur qui rendaient la prise de décision lente et compliquée et désincarnaient les rapports entre les personnes.

Dans la conception mécaniste il y a un modèle unique idéal de l'organisation qui est une entité en soi fonctionnant en système fermé. La condition de l'efficacité c'est la gestion rationnelle structurée et ressemblant à une machine. L'action doit être inspirée par une intention et tendre vers un but. Il n'y a pas d'improvisation et d'affectivité mais de la prévision et de la rationalité assurées par les gestionnaires qui contrôlent des exécutants passifs. Pouvoir et autorité ne font qu'un. Le cadre de travail est formel et les composantes sont : la technologie, les acteurs, la structure et les buts.

Cette conception de l'organisation entraîne une conception de la gestion qui lui est associée. Celle-ci est une science fondée sur la logique qui encadre l'ordre séquentiel des activités de façon à atteindre l'efficacité. Dans une conception mécaniste de l'organisation, les problèmes se définissent comme ce qui n'appartient pas au monde rationnel et se constatent soit à partir de l'inefficacité, de défaut de structures ou de circonstances perturbantes. Comme l'information est concentrée vers le haut, dénuée d'aspects affectifs et circule selon un procédé systématique, la solution des problèmes devra être structurée pour justifier ce qui en est exclus. Aussi le processus de résolution de problèmes suivra-t-il un parcours en étapes bien délimitées et portant le sceau de la rationalité et se confondant avec le changement.

Il y a un «a priori» puissant dans cette conception qui ne laisse pas de place à la liberté humaine pour expliquer les situations et solutionner les problèmes. Ce point de vue est incompatible avec celui de Crozier et Friedberg (1977) qui, comme on le verra plus loin, place la liberté des acteurs comme pierre angulaire de la vie réelle des organisations.

2.2 La conception centrée sur les besoins humains

Peu à peu l'organisation mécaniste atteint ses limites tant à cause de la croissance des organisations elles-mêmes que des nouveaux paradigmes sociaux qui voient le jour dans les pays industrialisés. La pensée psychologique, particulièrement le behaviorisme, aura une influence importante pour amener les concepteurs d'organisations à voir la personne derrière la machine concrète ou abstraite. Plusieurs chercheurs ont nourri la connaissance du fonctionnement de l'être humain et soutenu la poursuite d'expériences faisant un espace à un modèle de gestion du personnel qui prenait ce fonctionnement en considération. La conception centrée sur les besoins humains y a trouvé son compte et certains auteurs clés dont la marque est encore visible dans nos organisations ont pu mettre au point des théories. Faisons ici un bref rappel de la pyramide des besoins de Maslow (1943-1954) ou des facteurs de la satisfaction au travail et d'une conception nouvelle de l'être humain au travail de Herzberg (1959-1966). Psychologue humaniste américain, Maslow (1943) (1954) a inventé la hiérarchie des besoins allant de la sécurité à

l'accomplissement de soi pour définir les origines de la motivation humaine. Dans la même veine, Herzberg (1959) (1966) a inventé le concept d'enrichissement du travail qui permet de donner plus de responsabilités à l'employé, de le garder plus satisfait et a pour conséquence de diminuer la nécessité de supervision.

Ces théories ont engendré l'idée qu'il existe une forme de comportement organisationnel adéquat à certaines conditions, dont la satisfaction des besoins humains. Tout cela a amené une conception différente de l'organisation centrée sur les besoins humains. La métaphore de l'organisme pour désigner l'organisation s'est imposée. Il faut une unité d'ensemble, un système. Au départ, cette conception déclare inefficace la conception mécaniste parce qu'elle ne tient pas compte de ce qui motive les personnes et de leurs besoins. L'être humain agit selon sa nature dans l'organisation et est influencé par son environnement. La conciliation des exigences des individus et de l'organisation est une condition d'efficacité, et il est possible de satisfaire à cette condition. L'organisation devient un système social et les buts à atteindre sont communs. L'employé est une personne et une personne est une ressource.

Cela n'enlève pas la distinction avec les dirigeants qui continuent de dominer, tout comme dans la conception mécaniste mais en motivant leur personnel dont les besoins et la personnalité sont considérés. Des chercheurs ont étudié quelles seraient les façons de répondre à ces besoins. L'attitude va jouer un rôle de médiation, et les environnements vont s'adapter aux attitudes. La satisfaction au travail a fait aussi l'objet de recherches de même que la nature positive de l'être humain. Selon la théorie de Mc Gregor (1960), l'individu adopte un comportement d'adaptation satisfaisante s'il est motivé et que ses besoins sont satisfaits. Soulignons ici les réserves de Crozier et Friedberg (1977) sur la conception centrée sur les besoins humains qui ne tient pas compte, selon eux, de l'aspect dynamique et actif du comportement de l'individu.

Comme dans la conception mécaniste, la conception centrée sur les besoins humains suppose que l'organisation a des buts et que les employés se soumettent à la direction qui exerce son autorité d'une façon plus diffuse. Une certaine place est faite à la vie

informelle dans l'organisation, mais les composantes de l'organisation restent les mêmes que dans la conception mécaniste bien qu'on reconnaisse que l'environnement ait une influence et doive être pris en compte. L'organisation du travail se fait non plus de façon scientifique, mais en fonction de la motivation, de la satisfaction et de l'efficacité des employés et de leur état psychologique. Brassard (1996) signale que Hackman et Oldham (1980) ont élaboré une théorie dans ce sens. Le rôle de chacun est conçu de telle sorte qu'il y trouve une réponse à ses besoins. Lorsque des conflits de rôles surgissent, ils doivent être résolus au moyen d'interactions entre les acteurs. Les techniques proposées par Blake et Mouton (1984) sont des exemples de cela, comme le dit Brassard (1996).

Dans la conception centrée sur les besoins humains, le fonctionnement de l'organisation comprend une dimension sociale, un aspect informel, un cadre organisationnel stimulant et une portée réduite de la division entre conception et exécution. Les relations entre les individus sont perçues comme étant importantes, de même que le rapport entre individus et groupes et organisation et groupes. Likert (1961) a établi les caractéristiques du groupe efficace et mis en lumière la place prépondérante de la communication. Ses recherches l'ont conduit à tracer un profil psychologique des organisations en distinguant quatre systèmes de management : autoritaire-exploiteur, autoritaire-paternaliste, consultatif et participatif, ce dernier étant le meilleur. Les façons de voir des acteurs peuvent évoluer selon les situations et les problèmes à résoudre. Le climat organisationnel est un baromètre de santé et l'atteinte des buts continue d'être la mesure de l'efficacité. Si l'organisation réussit à concilier buts et besoins c'est le succès assuré, la formule idéale.

La conception de la gestion centrée sur les besoins humains procède d'une logique de satisfaction des besoins. La participation des membres est encouragée et l'encadrement doit motiver le personnel à investir son énergie dans la poursuite de buts communs. La planification existe avec une responsabilité laissée à chaque unité de travail. La décentralisation est favorisée et la standardisation gardée au minimum. La définition des tâches est faite de façon à permettre la créativité et à faciliter le succès. Le renforcement positif est encouragé. Les groupes peuvent se voir confier un ensemble de tâches à répartir

entre les membres. Le personnel est géré dans une optique de bien-être et de croissance. Le leadership de la direction est plus important que le commandement de façon à obtenir le potentiel maximum de toutes les ressources. L'encadrement est assuré avec souplesse et les conflits sont résolus avec la participation des personnes concernées. C'est le degré d'atteinte des buts qui va être à la base du contrôle et de l'évaluation. On utilise une approche participante pour résoudre les problèmes et on y permet l'expression affective même si le problème est vu au départ comme un état de fait objectif. L'accessibilité à l'information doit être la plus grande possible et sa circulation est en lien direct avec les relations entre les individus plutôt qu'en fonction d'une structure formelle.

Le changement organisationnel est un phénomène d'adaptation et entraîne une modification du comportement qui, elle-même, a été précédée d'une modification des valeurs et des normes. Tout le monde participe comme dans la résolution de problème, mais la décision continue d'appartenir aux dirigeants. L'approche participative s'applique aussi au développement organisationnel qui se fera par des méthodes d'enquête, de discussion et de confrontation. Les mots clés de la conception centrée sur les besoins humains sont : collaboration (ou coopération), informel, besoins humains, motivation, satisfaction, attitudes, communication, confiance et ouverture, délégation (décentralisation) et participation. Cependant, tout comme dans la conception mécaniste, il y a une seule bonne façon de faire les choses.

2.3 La conception situationnelle

Quelques facteurs ont favorisé l'émergence de la conception situationnelle tels que : les théories sociologiques du monde anglo-saxon appliquées aux organisations, la relativisation de la conception centrée sur les besoins humains et le développement d'outils de recherche. Plusieurs chercheurs ont graduellement abordé l'étude des organisations par le biais d'un raisonnement situationnel. Brassard (1996) rappelle que ce fut le cas de : Gouldner (1959), Woodward (1965), Burns et Stalker (1961), Etzioni (1964), Chandler (1962), Leavitt (1965) et Thompson (1967). Leavitt (1965), par exemple, a développé la thèse à l'effet que l'entreprise de production de services ou de

liens orientée vers la satisfaction du consommateur est garante de succès. La conception situationnelle procède de différents courants. Elle représente en quelque sorte le passage vers les théories modernes des organisations. Dans cette conception le modèle de structure et de gestion est associé à un facteur de situation ou à d'autres composantes de l'organisation. On y prône la congruence entre la technologie et le modèle de structure et de gestion. La taille de l'organisation a aussi son importance, aussi bien que l'âge, les acteurs et l'environnement.

Peu à peu est apparue la préoccupation de l'environnement et de ses relations avec l'organisation du point de vue des éléments et des caractéristiques de l'environnement, des niveaux de relations et des rapports vécus. Dans cette conception, le facteur institutionnel et la culture conditionnent l'organisation, le premier rappelle la domination de l'environnement sous diverses formes surtout de façon structurelle et le second réfère à la culture de la société où se trouve l'organisation. Le pouvoir et la culture sont des composantes de l'organisation dans cette conception. Les besoins humains continuent d'être considérés comme dans la conception précédente mais le focus se déplace et incorpore des préoccupations plus larges. Alors que dans la conception mécaniste la réalité organisationnelle se lisait sans les aspects affectifs et les interactions humaines, la conception basée sur les besoins humains tenait compte des personnes mais sans changer la vision de la structure formelle de l'organisation et de sa prépondérance. La lecture de la réalité n'était pas véritablement modifiée.

L'évolution des théories des organisations pendant la période se rattachant à la conception situationnelle a conduit à la théorie configurationnelle qui est une application directe et efficace de la théorie des systèmes. De plus s'est ajouté un courant associé au courant sociologique qui est celui des cycles de vie des organisations. Selon ce courant, il y a des étapes dans l'évolution de l'organisation. Les facteurs d'évolution peuvent être reliés à l'environnement ou à des facteurs internes à l'organisation. La gestion, dans la conception situationnelle, doit être adaptée aux caractéristiques tant de l'organisation que de son environnement.

L'adaptation de l'organisation à son environnement est déterminante pour son efficacité et cette adaptation est grandement conditionnée par le comportement des gestionnaires. Le choix des stratégies est conditionné par la situation. L'influence de l'acteur est reconnue mais c'est un facteur parmi d'autres. L'efficacité dans l'organisation vient de l'adaptation de celle-ci à la combinaison des caractéristiques des individus et de l'environnement. Cela demande un modèle de structure et de gestion différencié. L'approche situationnelle suppose l'unité fonctionnelle de l'organisme et le jeu politique, bien qu'identifié, est perçu négativement. Le pouvoir est valable et légitime s'il est utilisé pour atteindre les buts de l'organisation. Le concept de construit se confond avec celui de structure.

Entre autres, le pouvoir et la culture en font partie. Il y a distinction entre formel et informel, ce dernier étant doté d'un pouvoir légitime seulement si les buts de l'organisation sont respectés. Le concept de culture se distance de l'informel et s'appuie sur des éléments comme : l'histoire de l'organisation, la culture de l'environnement et la manière dont sont structurées les unités de l'organisation. L'efficacité s'établit à partir des exigences de l'organisation et des attentes des acteurs à qui on reconnaît une intentionnalité organisationnelle. On peut y voir le germe d'une théorie des organisations à saveur plus politique. Les facteurs de situation ont une valeur génétique et les configurations peuvent se modifier dans le temps de façon différente d'une organisation à une autre.

La vision de la gestion est qu'elle doit s'adapter, choisir la meilleure possibilité selon la situation. Elle doit opter pour une façon stratégique de se comporter. Il faut parler de gouvernement de l'organisation quand on considère l'aspect constitutif de celle-ci et de gestion pour l'aspect fonctionnement. Il y a, minimalement, trois composantes de la gestion :

1. les sous-fonctions de gestion qui en constituent la composante principale.
2. le type d'intervention gestionnelle qui comporte trois possibilités.
3. l'orientation principale qui est véhiculée en termes de maintien ou de

développement organisationnel ainsi que par les caractéristiques des gestionnaires.

Cette nomenclature complexe rend la lecture de la réalité organisationnelle difficile et presque aléatoire. La structure de base est semblable mais on cherche à y inclure ce qui est interne et externe à la vie de l'organisation. Les possibilités de combinaisons de facteurs sont infinies pour orienter les gestionnaires dans leur comportement mais on ne sait pas comment ceux-ci s'articulent entre eux pour connaître, comprendre et interpréter ce qu'ils perçoivent, ni comment ils s'y prennent pour sélectionner leurs stratégies. Il s'agit là d'une limite de la conception situationnelle.

Dans les organisations bien établies il y a une sorte de répertoire admis pour ce faire; dans les nouvelles il faut innover. Les caractéristiques personnelles du gestionnaire sont importantes et influencent l'organisation. Lorsqu'un problème existe, on ne part pas du constat que l'organisation s'éloigne d'un modèle idéal. Ceux qui ont à résoudre un problème doivent pouvoir identifier les caractéristiques de tous les types de problèmes, le situer dans une représentation d'ensemble et discriminer par rapport à d'autres situations semblables. L'information qu'ils recherchent doit être rationnelle et de qualité. Le changement lorsqu'il survient relève des gestionnaires en tenant compte de la situation particulière de l'organisation. Il est considéré comme un ensemble d'effets qui se produisent en chaîne et qui vont modifier les situations, par conséquent les stratégies pour les aborder. C'est une conception de système ouvert où le construit est vu dans une perspective configurationnelle. Une place légitime est accordée au pouvoir et à la culture dans le fonctionnement de l'organisation..

2.4 La théorie actionniste

Silverman (1973) s'est écarté de la perspective managériale pour adopter un regard sociologique sur les organisations. Ceci nous permet de le situer en position de transition entre les théoriciens des conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains, situationnelle et configurationnelle et Crozier et Friedberg (1977). Sa théorie fait une

place à l'environnement et insiste spécialement sur les interactions qui se vivent dans l'organisation et leur influence sur les définitions de situations.

Silverman (1973) présente l'organisation comme le résultat de l'interaction de personnes motivées cherchant à résoudre leurs propres problèmes. L'environnement devient une source de significations grâce auxquelles les gens définissent leurs actions et donnent un sens à l'action des autres. Cette approche comporte certains caractères essentiels. Nous retenons ceux qui marquent le mieux le rôle de transition de cette théorie.

- La sociologie cherche à comprendre l'action plutôt qu'à observer le comportement. L'action émerge de significations qui définissent la réalité sociale.
- Par l'interaction, les hommes modifient, changent et transforment aussi les significations sociales.
- Il s'ensuit que les explications des actions humaines doivent tenir compte des significations que les intéressés accordent à leurs actes. La façon dont l'univers quotidien est socialement construit tout en étant perçu comme réel et routinier acquiert une importance cruciale pour l'analyse sociologique.

Du point de vue de l'analyse actionniste, l'action des membres d'une organisation peut être expliquée quand leur définition de la situation et de leurs buts a été comprise. Les orientations diffèrent parce que les acteurs apportent des objectifs différents et des attentes différentes dans leur appartenance à une organisation. La conséquence de ces différentes orientations est que la nature de l'implication dans l'organisation varie considérablement d'une personne à l'autre et que cela influe sur la manière dont ils répondent au comportement des autres, qu'ils soient égaux, subordonnés ou supérieurs.

Le système de rôle organisationnel dénote le système des attentes institutionnalisées envers l'action probable d'autrui sans lequel la vie sociale ne peut se dérouler. L'approche actionniste peut expliquer comment le changement origine de l'interaction des acteurs car l'action qui apparaît confirme certaines attentes des acteurs et en infirme d'autres. Les acteurs réorientent finalement leurs actions à la lumière d'une nouvelle définition de la

situation tandis que leur interaction a un certain effet sur le fonds de connaissances de l'organisation. Il est important de tenir compte des conséquences voulues et non voulues de l'action. Le cheminement se déroule selon une sorte d'algorithme qui part du système de rôles, va vers les implications, établit une définition de la situation présente qui entraîne des actions qui ont des conséquences qui deviennent des sources de changement.

Les commissions scolaires et les écoles trouvent facilement leur place dans la théorie actionniste parce que leur fonctionnement est basé sur les interactions de par leur mission éducative auprès des élèves et l'importance qu'elles ont dans leur communauté. L'insistance qui est mise sur la signification donnée à la réalité par les acteurs est intéressante. Elle ne se centre pas seulement sur les buts et les résultats mais davantage sur les processus et la manière dont ils s'organisent. Le personnel des écoles est souvent réceptif à ce type de discours mais le personnel administratif ne l'est pas toujours autant. Cette théorie nous rappelle de ne pas ignorer comment se construit la réalité organisationnelle dans un environnement donné.

Cette façon de regarder l'organisation se rapproche de celle de Crozier et Friedberg (1977) par la place prépondérante qui est donnée aux acteurs. Cependant, interactions et réseaux de relations constituent deux réalités différentes, la première n'allant pas nécessairement jusqu'au système. Ce sont les relations qui nous guident vers les systèmes d'action tels que les conçoivent Crozier et Friedberg (1977).

2.5 La conception configurationnelle

Mintzberg (1991) a effectué des travaux qui se situent au cœur de la conception situationnelle. Ceux-ci ont porté sur les configurations qui se retrouvent de diverses façons dans l'organisation. Le fait de s'arrêter sur la théorie configurationnelle de Mintzberg (1991) est utile pour notre étude parce qu'il nous donne une méthode de classement de la réalité organisationnelle, ce qui va nous aider à positionner les commissions scolaires.

Selon Mintzberg (1991), une même organisation peut évoluer à travers des changements de structures selon certains facteurs de contingence comme l'âge, la taille ou l'environnement. Il y a un flux d'activités régulées à travers ces parties. Ce flux peut porter sur les communications formelles, informelles et les prises de décision. Selon la position occupée par l'une ou l'autre des parties de base, au nombre de cinq, Mintzberg (1991) parle de centralisation ou de décentralisation soit verticale ou horizontale.

Selon lui, l'organisation prend plusieurs formes différentes :

1. une structure simple
2. une bureaucratie mécaniste
3. une bureaucratie professionnelle
4. une structure divisionnalisée
5. une adhocratie.

Nous donnons quelques traits caractéristiques de chacune de ces structures pour mieux comprendre où nous plaçons les commissions scolaires selon cette façon de lire la réalité organisationnelle, même si cette théorie n'a pas été utilisée pour procéder à l'analyse de nos données.

La structure simple comporte peu de technostructure et de fonctions de support logistique. La division du travail est imprécise et la formalisation des comportements n'est pas nécessaire. La planification, la formation et les mécanismes de liaison restent au minimum. La coordination se réalise par une supervision directe par rapport à des tâches opérationnelles routinières et très spécialisées. La partie principale de la structure est le sommet stratégique. Le contrôle s'effectue par des procédures très formalisées localisées dans le centre opérationnel.

La bureaucratie mécaniste se caractérise par une prolifération de règles appliquées dans une structure administrative élaborée, essentiellement bureaucratique et obsédée par le contrôle. Les unités sont de grande taille au niveau opérationnel. La standardisation des qualifications et des procédés de travail opérationnels permet la coordination des tâches

regroupées sur la base des fonctions. Le processus stratégique va du haut vers le bas, ce qui entraîne la centralisation des pouvoirs de décision.

La bureaucratie professionnelle s'apparente à la bureaucratie mécaniste, mais elle s'en différencie en mettant l'accent sur le pouvoir de la compétence et en faisant du centre opérationnel sa partie clé. Le contrôle de la profession permet de laisser de l'autonomie aux professionnels. C'est une structure souvent utilisée dans le secteur des services.

La structure divisionnalisée constitue un regroupement en unités rattachées au sommet de la ligne hiérarchique. La décentralisation est conçue de façon globale et est verticalement limitée. Chaque division représente un système intégré comportant un ensemble cohérent d'objectifs et a le pouvoir de gérer ses propres affaires. Étant donné que la coordination se fait par la standardisation des résultats, c'est le siège social qui conçoit le système de contrôle des performances. De plus, il fournit aux divisions certains services communs.

Cette structure est très répandue dans les grandes entreprises et elle tend à gagner le secteur des services publics. C'est à cette configuration que s'apparente le plus les commissions scolaires. Le débat à propos de l'application de la décentralisation dans le monde de l'éducation nous conduit à nous intéresser de plus près à cette structure où le siège doit exercer un contrôle sur les performances tout en respectant l'autonomie des divisions. Toutefois, à cause de l'importance de la standardisation des résultats dans ce type de structure et de la nécessité de déterminer des paramètres quantitatifs pour les mesurer, il devient complexe, voire même insurmontable, d'intégrer les facteurs qualitatifs dont le rôle ne saurait être ignoré dans le domaine de l'éducation.

Mintzberg (1991) propose également, à l'instar du succès des entreprises japonaises, une gestion de l'idéologie, celle-ci ayant le sens de culture représentant une force dans l'organisation. Il s'agit pour lui d'une sixième configuration qu'il a nommée l'organisation missionnaire. Celle-ci se développe à travers des stades que sont : le sens d'une mission incarnée par un sentiment authentique chez les leaders, les traditions et

l'histoire de l'organisation, sources d'appartenance et de fierté, et, enfin, le processus d'identification des membres à leur organisation. C'est le partage des valeurs et de croyances qui constitue le standard. Le comportement des membres est soumis volontairement à l'idéologie et de là provient le contrôle. Le danger de se scléroser dans une idéologie qui endoctrine les membres reste présent.

Les commissions scolaires ne sont pas totalement étrangères à cette configuration. Les valeurs ont longtemps constitué l'ingrédient de base des projets éducatifs des écoles. Chaque école, comme institution, a une histoire propre et celle-ci se transmet aux générations successives d'élèves, de personnel enseignant et de direction. Ce qui fait, par ailleurs, la différence avec l'organisation missionnaire, c'est qu'on ne peut pas parler de l'existence d'une soumission à une idéologie dans les écoles. Cela aurait été plus vrai il y a quelques décennies.

L'adhocratie, dernière configuration, représente la forme la plus éloignée de la structure simple par son type très organique. Elle utilise le regroupement par fonction et par projet dans une structure matricielle où il y a peu de formalisation du comportement. Les mécanismes de liaison possèdent de l'importance car les activités administratives et opérationnelles sont confondues dans un seul effort. Elles sont orientées vers l'innovation et se déroulent selon un système de constellation de travaux. Dans cette structure, les cadres sont nombreux malgré que le pouvoir de décision soit distribué entre cadres et non cadres. C'est la direction générale qui assure la liaison avec l'environnement externe.

Étant donné les nombreux phénomènes de changement qui ont cours dans les commissions scolaires, certains décideurs ont orienté leur philosophie de gestion dans un sens qui emprunte à l'adhocratie en éclatant la structure hiérarchique conventionnelle de façon à intégrer plus de points de vue dans les travaux préalables à la prise de décision.

Mintzberg (1991) a une approche qui se calque sur celle des structures organisationnelles pour regarder les jeux et le pouvoir dans l'organisation. Le principe de la classification et des catégories est toujours présent. Par ailleurs, les types de jeux et les

configurations de pouvoir ne sont pas associés avec des configurations organisationnelles particulières. Puisque Mintzberg (1991) identifie qu'il y a un flux d'activités régulées qui se déroulent à travers les différentes parties de l'organisation, les jeux et le pouvoir s'insèrent dans les communications et les prises de décision. Cette logique est éloignée de celle de Crozier et Friedberg (1977) car le rôle des acteurs, bien que présent, n'est pas prépondérant. Il est encadré par une classification préalable.

L'utilité d'en parler ici est de nous ouvrir à des possibilités quant à la façon d'envisager la lecture de la réalité organisationnelle afin de toujours avoir à l'esprit que des alternatives structurées et documentées existent effectivement.

3. Les théories des organisations selon Crozier et Friedberg : le cadre théorique de base de la recherche

Crozier et Friedberg (1977), sociologues et chercheurs, ont développé leur propre courant de pensée dans le domaine des théories des organisations. Ils se sont distancés d'autres chercheurs mais ils se rattachent au courant sociologique de la recherche dans le domaine. Notre recherche se fonde sur leur conception théorique de l'organisation et de ses composantes et sur leur méthode de recherche pour en faire l'analyse. Nous avons choisi cette théorie parce qu'elle permet de travailler à partir de ce que portent les acteurs dans l'organisation et de prendre en compte leur manière de penser, d'être, d'agir, de percevoir, de ressentir, d'évaluer, de communiquer, bref de coopérer. Il n'y a aucune possibilité qui est exclue et rien qui ne puisse être reçu. Cela nous est apparu comme un grand avantage pour lire et comprendre la réalité organisationnelle. Nous présentons leur théorie à partir de l'explication de quelques énoncés de base à laquelle sont intégrées les définitions de leurs principaux concepts.

Nous avons répertorié sept concepts principaux chez Crozier et Friedberg. Ces concepts nous ont servi pour lire la réalité organisationnelle des commissions scolaires où nous avons procédé à la collecte des données. C'est aussi à partir de la définition de ces mêmes concepts que nous avons effectué la catégorisation des données pour nous

permettre d'en faire l'analyse et l'interprétation.

Nous utilisons le résumé, la paraphrase et la citation pour soutenir notre exposé de la théorie. Nous nous basons essentiellement sur deux ouvrages que sont : L'acteur et le système de Crozier et Friedberg paru en 1977 et Le pouvoir et la règle de Friedberg paru en 1993. Nous voulons mettre en relief ce qui rend cette théorie distinctive et particulière par rapport aux autres théories exposées précédemment puis faire apparaître le caractère organique de la théorie en montrant les liens qui existent entre les différents éléments.

3.1 1^{er} concept : l'organisation est un construit d'action collective

Le premier concept porte sur la définition même de ce qu'est une organisation pour Crozier et Friedberg (1977). Pour eux l'organisation est un ensemble dans lequel s'oppose et s'affronte une multiplicité de rationalités dont la convergence n'a rien de spontané, mais est le résultat de la construction d'un ordre. Cet ordre n'est pas déterminé d'avance. Crozier et Friedberg (1977) regardent la réalité vécue dans l'organisation à l'aide des personnes qui créent quotidiennement cette réalité et qui se regroupent pour agir collectivement. L'action collective est une coalition d'hommes et de femmes qui coopèrent afin de résoudre des problèmes. Il est nécessaire ici d'explicitier le sens que Crozier et Friedberg (1977) donnent à la coopération qui ne correspond pas à la signification qui lui est donnée dans ce qu'on appelle le travail en coopération et n'équivaut pas au terme collaboration. La coopération chez ces auteurs est l'acceptation d'une interdépendance nécessaire au sein de l'action collective. Les acteurs doivent tenir compte les uns des autres dans leurs activités à des degrés divers. Les modes de coopération correspondent aux façons habituelles qu'ils retiennent pour tenir compte les uns des autres afin de réaliser la production organisationnelle et solutionner les problèmes qui se présentent. Les modes de coopération peuvent inclure la collaboration tout autant que le conflit, l'évitement du face à face, les alliances ou toute autre mode que les acteurs jugent utile et choisissent d'adopter.

Son élément fondamental est l'incertitude. L'action collective génère des construits qui sont indispensables pour agir et interagir. Chez Crozier et Friedberg (1977) l'incertitude est intimement liée au pouvoir. Nous traitons un peu plus loin du concept de pouvoir. Pour l'instant, nous nous arrêtons au sens que les auteurs donnent à la notion d'incertitude et à la place qu'elle occupe dans le construit d'action collective qu'est l'organisation. L'incertitude vient du fait que les solutions aux problèmes sont inconnues tant que les acteurs n'ont pas commencé à coopérer (dans le sens donné précédemment) pour les trouver. Quelles seront les modalités de solution recevables et acceptables? C'est aux acteurs que revient la tâche de répondre à la question. C'est pour cette raison que ce qui est considéré comme une incertitude du point de vue du problème devient un pouvoir du point de vue des acteurs. Ce que les règles et procédures n'ont pas prévu et ce que les définitions de rôles hiérarchiques ne disent pas laissent un espace libre d'incertitude que les acteurs vont devoir contrôler pour trouver les solutions.

« Ainsi, plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir » (Crozier et Friedberg, 1977, p.21)

Les êtres humains qui vivent dans l'organisation cherchent des moyens de coopérer pour atteindre des buts communs, ce qui n'est pas naturel. Pour eux, l'ordre est avant tout local.

« S'interroger sur l'organisation comme problème, c'est donc essayer d'élaborer un mode de raisonnement permettant d'analyser et de comprendre la nature et les difficultés de l'action collective » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 79).

L'organisation, dans cette perspective, est devenue une arène politique ou un marché sur lequel s'échangent des comportements et se poursuivent des stratégies de pouvoir particulières, et dont les caractéristiques : buts, structures, règles du jeu, culture, sont, à leur tour, le simple produit de ces échanges et de ces confrontations.

« Elle est le royaume des relations de pouvoir, de l'influence, du marchandage et du calcul » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 45).

Les effets que les acteurs obtiennent par les prévisions, les orientations et la planification ne sont pas nécessairement ceux qui sont prévus. Ils sont souvent contre-intuitifs c'est-à-dire contraires à ce qui était attendu.

« L'effet contre-intuitif est au cœur même de tout effort d'action collective » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 166).

Pour comprendre ce phénomène, il faut accepter une vision de l'organisation qui tient compte de la complexité du comportement humain. On s'y retrouve en terrain social aux frontières plus ou moins floues. À l'extérieur de l'organisation, mais en relation avec elle, l'environnement contribue à la vie de celle-ci.

« C'est en nouant des rapports privilégiés avec des interlocuteurs extérieurs que l'organisation structure son environnement tout en s'ouvrant en quelque sorte sélectivement à lui » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 17).

Ces rapports se vivent essentiellement par l'intermédiaire des relais. Les relais sont des interlocuteurs provenant d'un réseau permanent externe.

À titre d'exemple de relais dans le monde scolaire, citons : les syndicats, le comité de parents de la commission scolaire, les conseils d'établissement des écoles ou les organismes de participation des parents. Ils représentent un segment d'environnement visé par tout ou partie de l'organisation. D'une part, ils informent celle-ci de la situation qui caractérise leurs segments et des conséquences qui en découlent pour eux et, d'autre part, ils agissent comme représentants de l'organisation et de ses intérêts auprès de leurs segments d'environnement. Si les relais réussissent à fonctionner dans le cadre de ces rôles contradictoires, ils développeront du pouvoir sur l'organisation et contribueront à réduire l'incertitude. Ils vivront avec l'organisation une relation de dépendance, dans

laquelle ils conserveront la liberté de quitter mais où chaque relais souhaitera obtenir le monopole de l'influence. Il y aura une forme de colonisation mutuelle qui s'établira entre les segments organisationnels et ses relais se trouvant à l'extérieur de l'organisation.

Cette façon de voir l'organisation comme un construit d'action collective avec ses acteurs qui agissent dans une interdépendance pour résoudre les problèmes, conquérir les zones d'incertitude et développer du pouvoir, aboutir à des effets contre-intuitifs ou non désirés, s'associer à des relais externes, bref cette façon de voir nous conduit à parler d'action organisée plutôt que d'organisation.

3.2 2^e concept : le comportement de l'acteur est stratégique ou l'actualisation de l'action organisée

Les personnes oeuvrant dans l'organisation sont des êtres humains jouissant d'une marge de liberté malgré les contraintes et les conditionnements imposés. Il ne faut pas perdre de vue ce que Crozier et Friedberg (1977) disent de la contrainte nécessaire que constitue l'organisation.

En effet, elle « peut et doit être considérée comme un ensemble de mécanismes réducteurs qui restreignent considérablement les possibilités de négociation des acteurs et qui permettent ainsi de résoudre les problèmes de coopération » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 54).

Les acteurs cherchent à influencer les situations de façon avantageuse pour eux. Ils se comportent en acteurs quel que soit leur rôle ou leur niveau hiérarchique. Ils établissent des relations avec les autres acteurs et forment des groupes qui sont stratégiques, s'ils créent de nouvelles opportunités, ou conservateurs s'ils protègent les privilèges acquis.

La stratégie est à la base du comportement de l'acteur. C'est par elle qu'il va utiliser sa marge de manœuvre, bâtir une influence qui va lui apporter des gains et créer ses réseaux de relations. Une stratégie n'est nullement synonyme de volonté, pas plus qu'elle n'est nécessairement consciente.

«La principale vertu du concept de stratégie, c'est de forcer au dépassement et de le rendre possible» (Crozier et Friedberg, 1977, p. 57).

Cette stratégie n'est pas nécessairement calculée, consciente et réfléchie. Elle peut relever de l'inconscient, mais pour l'acteur qui l'utilise, la stratégie est rationnelle car son comportement a toujours un sens, même si ses objectifs ne sont pas clairs et peuvent se modifier en cours de route. Le concept de stratégie nous oblige à dépasser les explications habituelles sur le fonctionnement des organisations.

«Alors que la réflexion en termes d'objectifs tend à isoler l'acteur de l'organisation à qui elle l'oppose, la réflexion en termes de stratégie oblige à chercher dans le contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu des acteurs» (Crozier et Friedberg, 1977, p. 57).

C'est l'analyste, par son travail d'observation qui va découvrir les régularités dans le comportement des acteurs; celles-ci se situent au-delà des humeurs et des réactions affectives. Les régularités procèdent d'une stratégie et c'est elle qui leur donne du sens. C'est ce qui fait dire à Crozier et Friedberg ((1977) que la stratégie « n'est donc rien d'autre que le fondement inféré ex post des régularités de comportement observées empiriquement » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 57). Le comportement stratégique de l'acteur entraîne une imprévisibilité parce que celui-ci ne peut pas prévoir à l'avance avec certitude les décisions qui seront prises par les autres acteurs en termes de comportements jugés appropriés. L'équilibre des relations dépend de la façon dont les acteurs se servent de l'espace créé par l'imprévu et l'incertain. Le comportement stratégique de l'acteur est ainsi identifié par Crozier et Friedberg (1977) comme un concept central qui s'inscrit dans le concept de base du construit d'action collective qui définit l'organisation.

3.3 3^e concept : le jeu est l'instrument de la régulation de la vie de l'organisation

La stratégie de l'acteur a besoin d'un mécanisme pour prendre forme dans la réalité.

C'est le jeu qui devient un moyen d'utiliser la marge de liberté disponible que tous et chacun coordonnent selon les pas des autres, un peu à la manière d'une chorégraphie.

« Le jeu est l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération. C'est l'instrument essentiel de l'action organisée. Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le jeu est un construit humain. Il est lié aux modèles culturels d'une société et aux capacités des joueurs, mais il reste contingent comme tout construit » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 113, 114).

Il s'agit d'une adaptation des attitudes et du comportement pour aider la coopération à se structurer de façon à ce que l'organisation puisse fonctionner. Celle-ci est porteuse de « phénomènes de relations de négociations, de pouvoir et d'interdépendance » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 113) qui réussissent à s'intégrer les uns aux autres dans une régularité de mouvement grâce au jeu.

C'est la manière pour les humains évoluant dans l'organisation de concilier la liberté et la contrainte. C'est lorsqu'on s'arrête au concept de jeu qu'il devient possible de percevoir toute la distance entre une conception mécaniste de l'organisation, telle que définie par Taylor et celle de Crozier et Friedberg (1977) où c'est l'action organisée qui est prépondérante. Si le jeu est aussi important pour ces auteurs et s'il est considéré comme l'instrument par excellence de la négociation entre les acteurs, c'est que leur vision de l'organisation est celle

d' « un univers de conflit, et son fonctionnement le résultat des affrontements entre les rationalités contingentes, multiples et divergentes d'acteurs relativement libres, utilisant les sources de pouvoir à leur disposition » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 92).

Il convient, par ailleurs, d'ajouter ici, que l'approche structuro-fonctionnaliste qui mettait en relief les rôles joués par les acteurs selon une perspective de socialisation, a servi de pont en quelque sorte par rapport à la conception mécaniste. Les explications structuro-fonctionnalistes ont ouvert la voie à d'autres recherches qui pourraient englober

ce qu'elles excluait ou considéraient comme anormal, surtout, bien sûr les conflits qui ne devraient pas exister si les acteurs jouaient correctement leur rôle dans l'organisation, dans le prolongement de la société environnante.

La théorie de Crozier et Friedberg (1977) formule une réponse à cette limite. Le jeu est devenu respectable. Il est un processus dynamique qui évolue selon les choix des acteurs et qui se régule par des lois, sortes d'extraits issus des manœuvres diverses faites par les acteurs selon leurs limites et leurs possibilités. Le jeu met nécessairement en scène plus d'un acteur. Il se construit par la volonté des uns et des autres de faire des gains. Il est davantage au service des personnes que de l'organisation mais celle-ci par sa structure, sa hiérarchie, ses buts et sa mission reste gardienne de la continuité. Elle constitue une ressource pour les acteurs qui s'en servent et l'intègrent dans leurs jeux. Ces jeux organisationnels peuvent être garants autant de l'échec que de la réussite. C'est l'analyste qui aura à trouver ces jeux et il se servira d'une méthode que Crozier et Friedberg (1977) ont défini et qui est explicitée dans le chapitre portant sur la méthodologie.

3.4 4^e concept : le pouvoir comme fondement de l'action organisée

Parce que l'organisation est un construit d'action collective auquel contribuent tous les humains qui en font partie, le pouvoir ne peut plus être vu comme un attribut appartenant à certains selon leur position dans la hiérarchie et dont d'autres seraient privés. Il se perçoit plutôt comme ce qui se vit dans les relations diverses qui se nouent dans l'organisation.

« Le pouvoir est une relation et il est inséparablement lié à la négociation : c'est une relation d'échange, donc de négociation dans laquelle deux personnes au moins sont engagées. C'est une relation instrumentale. Comme toute relation de négociation, le pouvoir ne se conçoit que dans la perspective d'un but qui, dans une logique instrumentale, motive l'engagement de ressources de la part des acteurs. Relation non transitive, relation réciproque, mais déséquilibrée, c'est un rapport de force, dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où, également, l'un n'est jamais totalement démuné face à l'autre » (Crozier et

Friedberg, 1977, p. 65, 66, 67, 68, 69).

Ces relations peuvent être structurelles ou personnelles mais elles sont issues d'un amalgame créé par le produit des actions, des interactions, des réactions, des réflexions ou des perceptions qui circulent dans l'organisation. Elles proviennent d'une capacité des acteurs développée entre eux de faire admettre des définitions de situation et d'influencer les processus de décision. Chacune des relations comporte une part de négociation, d'interdépendance et de marchandage. Il y a une réciprocité déséquilibrée qui s'établit car l'acteur A veut obtenir un avantage de l'acteur B et va se servir des ressources à sa disposition.

L'imprévisibilité du comportement des acteurs constitue un facteur important dans l'élaboration de la structure de pouvoir car elle limite la capacité de prévoir des autres et de déterminer toutes leurs stratégies à l'avance. Ce sont ces zones d'incertitude dont nous avons présenté les caractéristiques en exposant le concept de construit d'action collective pour définir l'organisation, qui permettent aux acteurs d'exploiter leur marge de liberté. Il s'agit d'espaces vacants inattendus qui se révèlent souvent dans l'application des règles structurelles

Une fois que les ressources de la relation de pouvoir sont connues, il faut qu'elles s'avèrent pertinentes et mobilisables sinon elles sont inutiles. L'aptitude des acteurs à maintenir la relation sur un terrain favorable va augmenter la possibilité d'atteindre l'objectif visé.

Il est d'autant plus important pour notre étude de bien positionner le pouvoir en terme de relation car c'est ainsi qu'il nous a servi dans notre analyse.

« Le pouvoir conceptualisé comme relation devient ainsi un instrument de recherche permettant d'explorer et d'analyser les situations respectives des acteurs ainsi que les règles structurelles qui régissent leurs transactions »
(Crozier et Friedberg, 1977, p. 68).

Dans le chapitre sur la méthodologie, nous expliquons davantage comment Crozier et Friedberg (1977) traitent le pouvoir dans la méthode qu'ils ont élaborée et nous précisons comment nous l'avons traité nous-mêmes dans notre analyse. Nous retenons pour le moment que nous devons connaître

« les ressources dont chaque partenaire dispose » d'une part, et d'autre part, « quels sont les critères qui définissent la pertinence de ces ressources et leur caractère plus ou moins mobilisable » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 73).

Cela revient à chercher l'enjeu de la relation.

Au-delà de la prégnance de la relation dans la définition du pouvoir il n'en reste pas moins que Crozier et Friedberg (1977) donnent à l'organisation le rôle de prévenir une escalade malsaine de rapports de force et de délimiter par ses lois le champ d'intervention des acteurs. Mais cela n'empêchera pas les relations de pouvoir de se structurer et de représenter l'organigramme réel, c'est-à-dire tel que vécu dans l'organisation et servant de base aux stratégies des uns et des autres. Pour ce faire, les acteurs, selon le cas, se serviront de quelques grandes sources de pouvoir que sont : les compétences particulières, l'environnement, la communication de l'information et les règles organisationnelles générales. C'est dans cette utilisation des sources de pouvoir qu'ils maîtrisent que les acteurs trouveront leur capacité d'action.

Le concept de pouvoir est indissociable des autres concepts présentés précédemment, parce qu'il est le fondement de l'action organisée qui elle-même se structure par le comportement stratégique des acteurs dont l'instrument est le jeu. Crozier et Friedberg (1977) ont expliqué la logique organisationnelle par des concepts qui partent toujours des acteurs. Ils n'ignorent pas pour autant la structure formelle; ils l'incorporent dans les possibilités offertes aux acteurs. La nature de cette structure n'affecte pas leur théorie puisque les acteurs, selon eux, vont interagir en fonction de l'organisation dont ils font partie.

Si on essaie de situer la théorie de Crozier et Friedberg (1977) par rapport aux travaux de Mintzberg (1991), on découvre deux univers qui se différencient mais qui pourraient aussi s'incorporer l'un dans l'autre en ce sens que chacune des configurations de Mintzberg (1991) incarnée dans une organisation réelle pourrait hypothétiquement être regardée sous l'angle du construit d'action collective et des autres concepts afférents dans la théorie de Crozier et Friedberg (1977). Nous n'avons pas fait cet exercice mais nous croyons qu'il serait intéressant de le faire.

3.5 5^e concept : la culture organisationnelle s'exprime en tant que capacité

Chez Crozier et Friedberg (1977), la culture est de nature dynamique. Elle met à contribution les capacités relationnelles des groupes, des individus, des systèmes et des réseaux. Dans les autres conceptions de l'organisation, la culture se définit d'abord à partir des valeurs, des attitudes et des normes intériorisées par les individus et qui se manifestent dans leur comportement sans pour autant modifier le fonctionnement bureaucratique de l'organisation basé sur la hiérarchie, la réglementation et la centralisation. C'est une logique de l'isolement et de l'impersonnalité. Des règles implicites existent et sont respectées par les membres de l'organisation qui les perçoivent comme un facteur d'équilibre dans le déroulement des activités. La culture est ici de nature statique.

La définition de la culture selon la théorie de Crozier et de Friedberg (1977) en est une qui englobe toute la réalité organisationnelle pour se traduire en capacité d'action.

« La culture n'est plus ici cet univers de valeurs et de normes incarnées et intouchables qui, en dernière instance, guident, ordonnent les comportements observés et donc en rendent compte. Formée d'un ensemble d'éléments de la vie psychique et mentale, avec ses composantes affectives, cognitives, intellectuelles, relationnelles, elle est instrument, elle est capacité que les individus acquièrent, utilisent et transforment en bâtissant et vivant leurs relations et leurs échanges avec les autres. Valeurs, normes et attitudes font partie de cet ensemble, mais elles changent de statut. Elles ne sont ici que des éléments structurant les

capacités des individus et des groupes et qui, par là, conditionnent mais ne déterminent jamais les stratégies individuelles et collectives » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 210).

La capacité d'apprentissage de l'organisation, soit son aptitude à trouver de nouvelles solutions aux problèmes dépend de l'étendue et de la profondeur de sa culture. Cela lui permet d'évaluer le potentiel qui existe et les conditions nécessaires pour qu'il s'actualise au profit de l'organisation, comprise comme un construit d'action collective. Aucun concept n'est isolé chez Crozier et Friedberg (1977) qu'il s'agisse de l'action organisée, du comportement stratégique des acteurs, de leurs jeux ou de leur pouvoir, tout se tient et se projette dans cette capacité d'agir qu'est la culture.

3.6 6^e concept : les systèmes d'action concrets prennent forme dans l'organisation

Pour Crozier et Friedberg (1977) la conformité n'est pas naturelle; elle est voulue et consentie et représente une stratégie parmi d'autres. La conformité définie à priori par rapport à des règles et procédures ou à des attentes n'est pas un acquis; c'est un construit. Les stratégies viennent débalancer la configuration prévue par les règles et ont besoin d'une autre forme de structuration. Celle-ci s'élabore autour des règles des jeux dans lesquels les acteurs s'engagent. Ces nouvelles règles constituent des mécanismes qui permettent aux jeux de s'articuler dans l'organisation. D'autres jeux interviennent au-delà des jeux isolés et servent à régulariser l'ensemble. Cela assure une stabilité et une forme de routine dans la façon dont les choses se passent. Toujours dans la logique du construit et de l'artefact, ces jeux en mouvement se présentent comme un ensemble que les auteurs nomment système d'action concret. Ils le définissent ainsi :

«Le système d'action concret est un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 286).

Ce genre de système peut être soumis autant aux dimensions conscientes qu'inconscientes des personnes qui y vivent. Dans les organisations, à cause de buts clairs et reconnus, il est possible que les dirigeants se voient accorder une fonction de supervision de ces systèmes et que la rationalité soit très présente; mais cela n'empêche pas des systèmes plus intuitifs d'exister et de se développer dans la structure officielle. C'est une façon de récupérer l'informel et de lui confirmer son espace dans la vie de l'organisation autrement qu'en le considérant comme une exception inévitable.

Dans l'organisation, il est possible, bien que complexe, de cerner les systèmes d'action, d'en trouver et décrire les composantes et d'en connaître les lois. Ces systèmes sont vivants et en processus continu de changement. Ils représentent la structure réelle de l'organisation et véhiculent leurs règles propres. Cette logique des systèmes d'action concrets propre à Crozier et Friedberg (1977) confirme leur dissociation d'avec les autres théories car elle se vérifie «à posteriori» et exige chaque fois une recherche sur le terrain par l'analyste dans le respect des concepts; mais son objectif est la mise à jour d'un réseau spécifique qui représente la configuration de ce système d'action précis.

Les systèmes d'action concrets correspondent à la structure réelle de l'organisation. Ils ne sont pas statiques; ils évoluent et se transforment selon les comportements des acteurs. Ils sont nécessaires car, autrement tous les autres concepts que nous avons décrits précédemment seraient laissés à eux-mêmes. Le concept de système d'action concret fournit le moyen d'organiser dans un ensemble cohérent les stratégies des acteurs. Leur niveau de conscience peut être plus ou moins élevé mais ils évoluent dans un cadre contrôlé par les règles qu'ils ont négocié entre eux. Les formes et les caractéristiques des systèmes d'action concrets sont variables à l'infini. Lorsqu'ils sont mis à jour, ils acquièrent un statut parce qu'ils deviennent reconnus mais ils n'en auraient pas eu besoin pour continuer à fonctionner. L'utilité d'être connus des acteurs se manifeste surtout pour expliquer les problèmes dans le fonctionnement de l'organisation. La connaissance, par les acteurs, des systèmes d'action concrets dans lesquels ils agissent va nécessairement avoir un effet sur les interactions qu'ils auront entre eux par la suite et le système se modifiera.

3.7 7^e concept : le changement se présente comme un phénomène systémique

La modification du système d'action concret nous conduit au phénomène de changement. Ce sont les modes de coopération qui se modifient et les règles du contrôle social qui se définissent autrement. Pour Crozier et Friedberg (1977) il faut que cette redéfinition de la situation se vive à travers un apprentissage collectif que les individus expérimentent ensemble.

« Pour eux, le changement est un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, bref, une nouvelle praxis sociale, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 35).

Pour que les jeux nouveaux s'installent et donnent lieu à une régulation qui est adaptée, il doit y avoir une rupture avec les intérêts, les rapports de pouvoir, les habitudes, les protections affectives et les modèles intellectuels de l'ancien système. C'est la complexité de la richesse relationnelle et institutionnelle qui est garante du succès possible du changement anticipé. Si les individus perçoivent le changement comme une perte de contrôle sur une zone d'incertitude dont ils avaient la maîtrise, ils vont y faire obstacle. Pour cette raison, les modèles de décentralisation et d'autogestion peuvent favoriser une meilleure intégration du changement car ils permettent le développement de nouveaux rapports de pouvoir et d'influence et permettent la création par les personnes touchées par le changement de mécanismes de régulation du système d'action transformé. De plus, puisque le changement est vu comme un phénomène systémique, il y aura plusieurs entrées possibles pour le provoquer et le fait d'agir sur une variable va avoir un effet sur les autres sans qu'il y ait un ordre prédéterminé à respecter. Cependant, il faut être conscient qu'il y aura aussi transformation des problèmes à résoudre et des décisions à prendre parce que les acteurs vont faire leurs nouveaux choix pour redéfinir les situations.

À ce stade-ci, nous sommes en mesure de conclure à nouveau à la distance prise par Crozier et Friedberg (1977) par rapport aux autres théories. En effet, il ne s'agit pas pour eux de changer les structures, d'ajouter des préoccupations de satisfaction, de motivation ou d'enrichissement des tâches, ni même de s'adapter aux situations ou à l'environnement. Le phénomène organisationnel est plutôt ramené à sa dimension fondamentale, soit une coalition d'individus qui construisent une coopération pour résoudre des problèmes. Les concepts, comme on l'a vu, découlent de ce postulat de base et servent de charnière à l'articulation de la théorie dans son ensemble.

4. Les critiques des auteurs adressées à Crozier et Friedberg

Puisque nous avons choisi le cadre de référence de Crozier et Friedberg comme fondement théorique de notre recherche, il devenait nécessaire de trouver le point de vue d'autres auteurs sur leurs travaux. Nous voulions connaître quelles étaient les critiques émises contre cette théorie ainsi que leurs raisons et leur étendue. Nous désirions aussi cerner le degré de reconnaissance accordée par les auteurs ainsi que les points qui les rallieraient en plus grand nombre. Aussi nous trouvions pertinent de voir la réaction de Crozier et Friedberg eux-mêmes aux commentaires et aux critiques exprimés par leurs collègues.

Nous avons recensé une quarantaine d'auteurs ayant exprimé leur pensée sur les travaux de Crozier et Friedberg (1977). Ils ont réfléchi tant sur la valeur théorique que pratique de l'analyse stratégique. Ils ont publié leur réflexion surtout dans des périodiques et, parfois, l'ont mise à profit dans le cadre d'un ouvrage complet. On retrouve aussi des commentaires dans des textes d'information sur des nouvelles publications. Dans le temps, ces écrits s'étalent de 1978 à 1994.

Une référence importante de notre travail de synthèse est le rapport paru en 1994 du Colloque de Cerisy tenu en 1990 à propos de l'analyse stratégique. L'intérêt de ce rapport est qu'il est formé non pas d'une transcription d'exposés oraux, mais de textes écrits à la suite du colloque par au-delà de trente auteurs différents y ayant participé. Crozier et

Friedberg en font partie. Seule la finale rapporte telle quelle une entrevue avec Michel Crozier. Nous avons retenu les extraits traitant des applications et des problèmes actuels de l'analyse stratégique. Nous avons laissé de côté ce qui portait davantage sur sa genèse et nous avons conservé les idées différentes sans reprendre les répétitions. Ensuite nous avons incorporé ce contenu à celui des autres références provenant d'autres sources. Certains auteurs, tels que Marc Maurice et Jean-Daniel Reynaud se retrouvent dans les deux catégories.

Pour compléter les préalables à ces références nous mentionnerons que, sur le plan quantitatif, les critiques positives et négatives se répartissent à peu près également, et que, sur le plan qualitatif, il y a une variété de pistes de réflexion qui permet de développer une distance de pensée par rapport à la théorie.

Cette perspective nous a accompagné pendant le travail d'analyse et d'interprétation des données.

4.1 Les critiques négatives

Les reproches qui ont été faits à l'analyse stratégique pourraient, à notre sens, trouver leur place en deux catégories qui seraient : la confusion et le doute. Ceux-ci s'entremêlent à travers les écrits que nous avons étudiés.

4.1.1 La confusion

Cette confusion s'exprime d'abord par une absence ou une insuffisance de liens avec l'environnement tant sur le plan théorique que pratique. Stinchcombe (1979) mentionne dans sa présentation de L'acteur et le système (1977) l'absence de corrélation avec la littérature. Dion (1982) s'exprime dans un sens analogue mais en parlant des chercheurs qui se servent de l'analyse stratégique sans connaître les études déjà faites à l'aide de cette approche à cause de leur diffusion trop restreinte. Leca et Jobert (1980) dont la critique est spécialement sévère à l'égard du même ouvrage, se plaignent du fait

que Crozier et Friedberg (1977) ne fournissent pas d'outils intellectuels permettant de rattacher les systèmes d'action aux régulateurs sociaux en général. Ils voient l'analyse des systèmes locaux comme quelque chose de désincarné qui donne une grande importance à l'acteur mais le laisse plus ou moins abandonné à lui-même. Ils ne croient pas que le jeu puisse donner du sens à l'action humaine au-delà de la pression exercée par la structure de fonctionnement. De même, pour eux, la logique du pouvoir relationnel ne peut pas dépasser celle de la domination sociale. Les relations entre les rapports sociaux et les principes de l'action collective sont ambiguës comme l'est l'analyse des enjeux qui ne tient compte ni de l'entreprise ni du marché.

Maurice (1994) dans sa comparaison entre l'analyse sociétale, qui constitue sa spécialité de recherche, et l'analyse stratégique mentionne le côté trop endogène de l'étude des systèmes d'action. Il souligne le fait que Friedberg (1993) ne croit pas que la comparaison internationale fasse une différence comme s'il voyait dans celle-ci une sorte de parti pris méthodologique qui limiterait l'explication au champ du système d'action concret observé. La limite du local ou la quasi impossibilité d'aller jusqu'à la totalité est très présente dans l'approche organisationnelle. Zald (1980) dans sa présentation de *L'acteur et le système* (1977) déplore l'absence de comparaison des situations de jeu; ce qui, selon lui, appauvrit la valeur théorique. Les jeux sont présentés comme instruments mais il n'y a pas d'exemple complet qui décrirait comment les acteurs passent des stratégies aux jeux et à la régulation de ceux-ci dans des systèmes. Segrestin (1992) voit, lui aussi, une limite à tout centrer sur l'acteur en ignorant l'institution. Il questionne ce qui reste ou renaît après avoir épluché dans leurs moindres replis les systèmes vivants dans l'entreprise. Pour Matejko (1983), cet acteur dont on parle tant, est vu par l'analyse stratégique comme incapable de coopération, un être égocentrique surveillant les pièges relationnels.

Chazel (1994) dans le débat sur *Le pouvoir et la règle* (1993) de Friedberg perçoit le système comme une façon de se représenter la réalité et non comme la réalité elle-même. Il conclut à la limite de l'opportunisme de l'acteur quand il devient essentiel de recourir à des dimensions culturelles, cognitives ou axiologiques. Crozier lui-même

admet le clivage entre la voie de recherche culturaliste et la voie de recherche plus problématique et systémique, de même que l'incapacité de son approche à apprécier un système institutionnel large.

Dion (1982) rejoint les mêmes idées en reliant trois problèmes fondamentaux au concept de pouvoir tel que défini par l'analyse stratégique : l'interaction, l'intégration des conduites et les effets culturels. L'incertitude et l'imprévisibilité qui constituent le terrain de l'interaction génératrice de pouvoir ont trop d'importance, ne sont pas claires et ignorent une partie des possibilités qui se trouveraient justement dans la certitude et la prévisibilité. La surestimation de l'indépendance de l'acteur fait oublier que sa conduite tient compte de son identité et de son éducation. De même, la culture comme capacité doit avoir des moyens pour se situer dans le jeu des acteurs. Ce jeu fait parfois peu sérieux : Stinchcombe (1979) en parle comme d'une métaphore. Selon lui, celle-ci ferait en sorte que les jeux gagnants imaginés par les acteurs seraient pris plus au sérieux que la vie réelle. Sainsaulieu, Diani et Marty (1981) montrent qu'on ne connaît pas les intentions, les motivations et les objectifs de cet acteur détaché de la société qui l'entoure. Pour eux, l'acteur stratégique est un calculateur en mal de gains dont le comportement s'identifie au marchandage. L'analyse stratégique n'est pas démocratique parce que les jeux de pouvoir sont, dans la réalité, inaccessibles à beaucoup d'individus. Et lorsque ceux-ci peuvent être des acteurs dans le système, leurs représentations mentales et leurs valeurs culturelles ne sont pas prises en compte.

4.1.2 Le doute

Le doute, quant à lui, se rattache tant à la valeur des résultats de l'analyse stratégique qu'à la théorie qui fonde la démarche. Friedberg lui-même reconnaît le caractère non scientifique des résultats obtenus. En effet, dans *Le Pouvoir et la règle* (1993) il dit :

« Tout cela, bien entendu, ne va pas sans répercussions profondes sur le statut scientifique des résultats et des modèles interprétatifs fournis par l'analyse. Ils ne sont

pas falsifiables et, à strictement parler, ne prouvent rien, dans la mesure où l'analyse n'a jamais épuisé la gamme des situations que l'on pourrait étudier et comparer », p. 309.

Et, plus loin, il ajoute :

« Ce n'est pas parce qu'on ne peut pas extrapoler facilement les résultats d'une étude particulière que son intérêt est nécessairement limité, et ce n'est pas parce qu'elle doit renoncer à produire des lois générales que l'approche organisationnelle perd sa pertinence », p. 315.

C'est la méthode et particulièrement l'importance qu'elle accorde à la comparaison de plusieurs monographies qui confère une valeur scientifique au travail du chercheur. Force est de reconnaître le caractère non scientifique des faits observés et des résultats obtenus. En poussant le raisonnement, on voit bien qu'à la limite le seul critère de jugement et d'évaluation des résultats d'une recherche, c'est leur valeur pragmatique, c'est-à-dire celle qui leur est reconnue par leurs utilisateurs. Pourtant Dupuy (1994) y voit un paradoxe dans le fait de considérer les collectifs comme des sujets, ce qui enfreint la règle de l'individualisme méthodologique. Ce point de vue tendrait à discréditer la valeur scientifique de la méthode d'analyse stratégique parce qu'elle accepte de considérer les groupes comme acteurs. Également, sur le plan de la méthode, Matejko (1980) considère que la relation est lointaine et embrouillée entre l'approche théorique et la collecte et le traitement des données. De plus, signale Dion (1982) il n'y a pas de nouvelle connaissance produite automatiquement par la présentation d'études de cas.

Certains auteurs tels que Maurice et Reynaud (1994) voient un déni ou un refus de Crozier et Friedberg (1977) face à différentes facettes de la réalité sociale telles que : la légitimité des règles, des processus et de l'autorité, les représentations sociales, le langage politique commun, l'identité personnelle et celle de l'organisation ou la polarisation des groupes autour d'un but.

Reynaud (1989) explique la légitimité à partir d'un processus qui a une durée dans le temps. L'analyse d'un moment donné, comme le fait l'analyse stratégique, ne peut rendre compte du processus. De plus il y a une légitimité de la décision qui appartient à celui qui est en position d'autorité et qui se relie à des systèmes de plusieurs ordres : juridique, économique ou administratif.

Nous nous arrêterons plus longuement sur la critique que Leca et Jobert (1980) adressent à Crozier et Friedberg (1977) en leur reprochant leur refus du langage politique commun, ce qu'ils décrivent comme une théorie non politique du langage politique. La conception politique de Crozier et Friedberg (1977) ne reconnaît pas l'état moderne dans son fonctionnement rationnel pour assurer l'intérêt général. Celui-ci va se médiatiser dans les stratégies des acteurs et prendra une forme locale. Le côté flou et désordonné est escamoté. Le seul domaine qui compte est constitué par les pratiques pendant que le pouvoir officiel est cantonné dans les buts. L'attitude de politique globale ne semble pas exister. Aussi il n'y a pas de lieu où le pouvoir se concentre. Tout se trouve dans les systèmes d'action locaux qui ne sont pas hiérarchisés. Les situations négligées sont celles où les conflits font en sorte que les positions des acteurs sont polarisées. Si la logique totaliste est réintroduite dans le système par l'acteur et, avec elle, le niveau de l'autorité et celui de l'ordre social, il faudra bien que le chercheur s'y intéresse s'il veut respecter sa méthode. Il trouvera l'effet des systèmes d'action sur les structures sociales et vice versa. Selon Leca et Jobert, le politique selon Crozier et Friedberg (1977) se définit à partir du capital relationnel disponible dans un système et des stratégies pour le gérer. Il n'y a pas de contenu propre ni de pouvoir politique propre. Ce sont les finalités vécues qui comptent. La rationalité de la fin et celle des moyens ne peuvent plus être séparées, d'où une sorte de confusion pour retracer ce qui tient tout ça ensemble.

Pour terminer ce compte rendu de critiques, nous signalerons les propos de Favereau (1994) qui communique le point de vue de l'économiste sur Le pouvoir et la règle (1993). Il semble que Friedberg (1993) se trouve au carrefour de deux positions difficiles à réconcilier pour les économistes : la rationalité limitée et l'absence de discontinuité entre organisation et action collective. Il y aurait une coordination à établir

entre la logique de l'acteur et celle du système un peu comme entre le marché et l'entreprise, mais Friedberg (1993) est perçu comme proposant une méthode de recherche de solutions plutôt qu'une solution.

4.2 Les critiques positives

4.2.1 La valorisation et l'optimisme

La reconnaissance des auteurs pour l'analyse stratégique a au moins égalé les critiques négatives. Nous avons considéré que cette reconnaissance tenait de la valorisation de la théorie et de la méthode en elles-mêmes tout autant que de l'optimisme par rapport au regard porté sur les organisations.

Malgré les critiques, l'apport de l'analyse stratégique à la compréhension de la réalité organisationnelle et sa contribution aux théories des organisations ont été abondamment reconnus par les auteurs. L'expression «grandeur et limite du modèle de Michel Crozier» employée par Dion (1982) dans le titre de son article résume bien cet état de fait. Les termes valorisation et optimisme nous paraissent appropriés pour regrouper les commentaires positifs des auteurs. Le terme valorisation est entendu ici dans le sens d'une reconnaissance de la valeur du rôle de l'acteur, du système local, des relations, du pouvoir, de la rationalité, de la stratégie et de la méthode d'analyse. Le terme optimisme, quant à lui, est employé pour désigner les nouvelles possibilités offertes par l'analyse stratégique qui sont de :

- sortir des vieux systèmes mécaniste et organique,
- définir la culture par les capacités relationnelles,
- donner des nouveaux rôles au leader et à l'intellectuel,
- débloquer la stratégie décisionnelle,
- utiliser les résultats pour la décision et le changement,
- augmenter l'intelligibilité des phénomènes organisationnels,
- créer une théorie par la multiplication et la comparaison des monographies.

Voici comment les auteurs ont formulé ces différents points de vue positifs. Touraine (1994) accorde à Michel Crozier le mérite d'avoir développé une école de pensée sociologique qui impose la reconnaissance d'une pluralité d'approches ce qui diffère de la vision fonctionnaliste ancienne. Il a donné une rationalité à la stratégie de sorte que la légitimité est devenue un produit de l'action collective et pas seulement une imposition de l'extérieur. Sainsaulieu, Diani et Marty (1981) parlent de micro-sociologie où l'acte socio-professionnel concret vécu dans le quotidien est hissé au rang des véritables rapports sociaux. Worms (1994) fait bien ressortir le renversement du raisonnement d'analyse sociale habituellement admis : Crozier (1977) va de la structure aux valeurs en passant par les comportements au lieu du contraire. Worms (1994) y voit une fécondité pour le travail législatif.

La multiplicité des exemples d'analyses faites par Crozier confère une solidité à sa théorie exploratoire, comme le signale Rosnow (1982) dans la présentation qu'il fait de L'acteur et le système (1977). Lammers (1978) mentionne aussi sa valeur comparative pour la sociologie des organisations. Binst (1990) en a montré l'exemple pour le système hospitalier où l'analyse stratégique a mis à jour les enjeux maîtres de ce secteur. Elle a eu un effet déterminant sur la façon dont les managers se sont représenté l'entreprise ou l'organisation en général.

En fin de compte, la rationalité propre d'une organisation est vue comme une production collective issue d'un apprentissage et liée aux capacités relationnelles, elles-mêmes créatrices de culture et porteuses de pouvoir. La nouvelle réalité organisationnelle émerge du vécu des acteurs compris dans leurs systèmes. Elle s'adapte au système local dans la décision qui conduit au changement. Cette rationalité qui se dégage des systèmes d'action concrets identifiés par l'analyste dans toutes ses étapes par un autre analyste qui reprendrait le même trajet que le précédent est reconnue comme limitée ce qui ne la rend pas moins valable parce qu'elle peut être analysée par une méthode scientifique qui est structurée et peut être reprise. C'est cela qui a été redit, réexpliqué et détaillé par Crozier et Friedberg (1994) dans leurs textes consécutifs au colloque de Cerisy (1994). Dans ce contexte, le leader est vu comme un innovateur de relations et l'intellectuel comme un

producteur de connaissances.

4.3 La réponse de Crozier et Friedberg

Ceci nous conduit à un arrêt non pas seulement sur la pensée de Crozier et Friedberg (1977) mais aussi sur leurs réactions. Nous retiendrons une entrevue donnée par Crozier au Colloque de Cerisy (1994) et la participation de Friedberg à un débat lors du Symposium sur Le Pouvoir et la règle (1993).

Crozier (1994) affirme sa croyance en l'instinct stratégique de celui qui cherche vraiment une opportunité et en trouve toujours. Il a confiance dans la capacité des humains à inventer des jeux différents pour aider à cerner les problèmes et à les solutionner. Il insiste beaucoup sur l'importance de l'éthique, du respect des personnes dans la restitution des résultats. Le soin à apporter à la situation d'interview est très important pour lui. Il faut que l'interviewé y trouve une satisfaction. Cette façon de faire procède d'un humanisme méthodologique qui veut aller toujours plus loin.

Friedberg (1993), de son côté, est préoccupé de redonner à la déconstruction de l'organisation sa perspective véritable, c'est-à-dire heuristique. Il ne voit pas de contradiction entre l'entreprise et le marché puisque c'est l'échange négocié de comportements qui est au centre de tout. Il perçoit positivement le flou dans la définition de l'acteur et ne voit pas la nécessité de faire l'éventail complet de tous les comportements possibles, ce qui serait contraire à la nature de la méthode. Que la rationalité soit complexe et composite est une chose naturelle. La reconstruction du système à partir des comportements des acteurs est essentielle, l'étape suivante de l'analyse. Sur le plan méthodologique, Friedberg (1993) est d'accord avec Chazel (1994) pour voir «un renversement des rapports entre la construction théorique et le travail de terrain». Il a admis comme loi générale la validité limitée des modèles et l'invalidité externe des résultats parce qu'ils ne sont ni extrapolables ni applicables au sens habituel du terme. Cela n'élimine pas cependant, selon lui, l'utilité des connaissances produites.

5. Les exemples de recherches fondées sur l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg

L'analyse stratégique a servi de fondement à plusieurs études de services publics ou d'entreprises menées par Crozier et Friedberg (1977). Un certain nombre d'exemples se retrouvent dans *L'acteur et le système* (1977) ainsi que dans *Le pouvoir et la règle* (1993). Nous en présenterons deux. Enfin, nous nous référerons à une recherche portant sur le projet éducatif dans une école. Ces applications de l'analyse stratégique rapportées ici ont pour but de faire ressortir comment les concepts qui la caractérisent se manifestent et comment leurs manifestations sont étudiées par les chercheurs. Cet ajout de pratiques à un cadre théorique se veut un moyen pour illustrer le point de vue de Crozier et Friedberg (1977) à l'effet que c'est la méthode de recherche qui soutient la valeur scientifique des résultats. Nous pensons que la sélection est suffisante pour atteindre ce but.

5.1 Le ministère de l'Industrie en France

Un premier exemple rapporté par Crozier et Friedberg (1977) dans *L'acteur et le système* est le cas du ministère de l'Industrie en France. L'étude a d'abord mis au jour deux caractéristiques informelles : la première étant que « la capacité d'action du ministère dépendait largement de sa capacité de persuasion et d'influence auprès d'autres administrations » (Crozier et Friedberg, 1977 p. 185) et la seconde à l'effet qu'il existait « au sein du ministère une structure d'influence et de pouvoir nettement déséquilibrée en faveur de certaines directions » (Crozier et Friedberg, 1977 p. 185). Il s'agissait ensuite de travailler à comprendre pourquoi les choses se passaient ainsi. Tout d'abord les directions plus fortes semblaient plus capables de mobiliser et de manipuler des réseaux de relations et de relais dans l'environnement, cela leur donnant accès à une expertise les rendant encore plus fortes. L'impossibilité pour les directions faibles d'exploiter les mêmes réseaux les empêchaient de sortir de leur faiblesse. Les mécanismes de la structure formelle échouaient dans leurs efforts pour rétablir l'équilibre, dépassés qu'ils étaient par les multiples systèmes d'action qui, à la fois, les englobaient et les dépassaient. C'est sur ce terrain que les acteurs utilisaient leur marge de liberté et développaient leurs stratégies.

5.2 L'entreprise Motavion

Friedberg (1993) dans *Le pouvoir et la règle* expose le cas de l'entreprise Motavion, spécialisée en aéronautique et présente une situation où l'analyse stratégique est venue à la rescousse alors que les opérations de l'usine connaissaient des perturbations menaçantes. La perte du marché militaire avait déjà semé une certaine panique et le besoin de se réorganiser rapidement avait conduit à une gestion quotidienne d'urgence qui avait bousculé la hiérarchie ainsi que les habitudes de planification. Le nombre de pannes était devenu effarant parce que les changements rapides de techniques, spécialement l'arrivée de machines à commandes numériques, n'avaient pas été accompagnés d'une préparation adéquate du personnel professionnel, ce qui avait automatiquement provoqué la nécessité d'augmenter le nombre des techniciens et débalancer l'équilibre entre le secteur de la fabrication et les autres secteurs de l'entreprise. Il va sans dire que le climat était conflictuel et tendu. L'analyse de type sociologique ne pouvait avoir de prétention technique mais avait pour objectif de faire la lumière sur les systèmes humains. Pour obtenir un minimum d'efficacité, il fallait que la restitution des résultats entraîne une acceptation de ceux-ci par le milieu, ce qui ne fut pas le cas au début; il a fallu plusieurs mois d'échanges et de discussions pour obtenir cet assentiment qui a permis une nouvelle définition du problème et des solutions possibles. Ce fut le premier pas vers le processus de changement qui s'est mis en branle avec la création de groupes de travail qui se sont appropriés la connaissance des systèmes humains vivant dans l'organisation. Cela a abouti à une transformation en profondeur du fonctionnement de l'usine. Cet exemple permet de saisir jusqu'à quel point il est essentiel que les concepts théoriques soient véhiculés selon une méthode de recherche, dont la dernière étape, la restitution des résultats, permet de fermer la boucle avant de s'engager dans le changement.

5.3 Le projet éducatif d'une école primaire

La dernière recherche citée, et effectuée en milieu scolaire, est celle de Dupont (1993) et portant le titre *Le projet éducatif et le système d'action concret*. Il s'agit d'un mémoire de maîtrise, fruit d'une recherche menée dans une école primaire urbaine de

grosseur moyenne et ayant comme objectif de dévoiler l'organisation réelle autour du projet éducatif axé sur les arts. L'auteur y affirme que « l'analyse stratégique est le cadre d'analyse choisi pour cette recherche » (Dupont, 1993, p. 32). Il propose un résumé de ses postulats ainsi qu'une définition de ses principaux concepts. Après avoir procédé à l'analyse de documents et à une vingtaine d'entrevues, l'auteur dans son rapport énonce les stratégies des différents acteurs : enseignants titulaires, spécialistes et directeur. Il semble évident que le projet éducatif, axé sur les arts, n'est pas bien accepté par les titulaires; que le directeur y est plus ou moins à l'aise mais a intérêt à le conserver et que ce sont les spécialistes qui s'y retrouvent le mieux. Les pouvoirs des acteurs sont ensuite décrits et mis en lien avec les stratégies. Le chercheur souligne au passage les diverses sources d'incertitude qui s'installent dans la vie de l'école.

L'organisation et la tenue du grand spectacle y jouent une place prépondérante. Un projet d'annexion d'une école voisine a avorté à cause de l'alliance du personnel enseignant et des parents contre ce projet. Ça ne semble pas avoir été possible pour cette équipe-école d'intégrer harmonieusement le projet éducatif axé sur les arts à la vie normale de l'école. Ce fut un changement mal accueilli. Les parents sont davantage traités en relais qu'en membre à part entière du projet éducatif et ils vivent de l'insatisfaction et expriment des résistances. L'ensemble de ces constatations mène à la conclusion que l'introduction d'un changement est une entreprise difficile. Bien qu'il soit question d'acteurs, de stratégies, de pouvoir et de zones d'incertitude selon la pensée de Crozier et Friedberg (1977) dans cette recherche, on ne retrouve pas la description des systèmes d'action de façon détaillée et le pouvoir reste attaché plus aux personnes qu'aux relations entre celles-ci. De plus, il n'est pas fait mention des élèves et du rôle qu'ils jouent dans l'évolution du projet. Une étape subséquente d'analyse permettrait d'aller plus loin dans la compréhension de la réalité du projet éducatif et pourrait déboucher sur des possibilités de solutions à l'insatisfaction qui risque de compromettre ce projet.

Ces trois résumés de recherches fournissent des exemples de la manière dont des chercheurs ont utilisé la théorie de Crozier et Friedberg (1977). Il serait intéressant de connaître leur opinion sur les résultats de ces recherches et surtout sur le niveau de crédit qu'ils accordent à l'application de la méthode de recherche qui prolonge la théorie. Dans

notre recherche nous avons travaillé à conserver l'esprit et la lettre du cadre théorique mais, bien sûr, il s'agit d'un premier exercice du genre pour nous, avec les limites que cet état de fait comporte.

Résumé du chapitre deuxième

Cadre théorique

Bien que la théorie de l'analyse stratégique des organisations constitue le fondement de notre cadre théorique et de notre méthode de recherche, nous avons tenu à positionner cette théorie dans un continuum historique d'abord et à la situer par rapport à d'autres théories contemporaines qui nous ont aussi éclairée.

Les théories des organisations se sont développées selon des courants successifs au cours du vingtième siècle passant d'une conception mécaniste à une conception humaniste puis situationnelle. Ces regroupements de courants avec leurs acteurs et leurs caractéristiques sont présentés surtout dans l'ouvrage de Brassard (1996)

Le type d'intervention de gestion de nature interactive avec les acteurs provient de la conception situationnelle. Quant au regard sociologique sur les organisations, il provient essentiellement de Silverman (1973) avec la théorie actionniste où une place est faite à l'environnement en plus des interactions entre acteurs. Nous avons également considéré la conception configurationnelle de Mintzberg (1991).

Crozier et Friedberg (1977) sont allés plus loin et ont structuré leur théorie en se basant sur une définition de l'organisation comme étant un construit d'action collective où les acteurs ont un comportement stratégique pour solutionner les problèmes. Ce sont les concepts de cette théorie qui ont été utilisés dans notre recherche pour définir le regard que nous avons porté sur la réalité que nous avons étudiée. Nous avons complété l'exposé de cette théorie par des références à des critiques négatives et positives exprimées par d'autres chercheurs ainsi que par des exemples d'application dans différents secteurs d'activités.

Chapitre troisième

Méthodologie

Chapitre troisième : méthodologie

1. Le type de recherche : étude de cas

Le cadre théorique de Crozier et Friedberg (1977) pour soutenir l'analyse stratégique des organisations se prolonge dans une méthode de recherche pour en actualiser l'utilisation. Cette méthode, de même que les techniques sélectionnées pour encadrer la cueillette et le traitement des données s'insèrent favorablement dans une approche par étude de cas, telle que définie par Yin (1989), c'est-à-dire :

«Une étude de cas est une recherche empirique d'informations qui étudie un phénomène actuel dans son contexte de vécu réel; quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes et dans laquelle plusieurs sources d'évidence sont employées» (Yin, 1989, p.23).

Cette définition nous paraît correspondre à l'orientation de Crozier et Friedberg (1977) qui considère le vécu des acteurs comme le matériau de base du chercheur. Comme celui-ci fait émerger des hypothèses au fur et à mesure qu'il analyse ses données, l'évidence se forme à partir de différents canaux. Celle-ci représente l'explication possible que propose le chercheur aux acteurs du champ qu'il a étudié.

Merriam (1998) a caractérisé l'étude de cas plus spécifiquement en fonction des sciences de l'éducation. Elle qualifie l'étude de cas de « particulière (particularistic), descriptive (descriptive), et heuristique (heuristic) » (Merriam, 1998, p. 29, 30). Selon cette auteure, le chercheur observe, intuitionne et ressent ce qui se passe. Il veut décrire, comprendre et expliquer la réalité. La force de l'étude de cas réside dans sa nature même qui permet d'investiguer des réalités complexes et d'aboutir à des hypothèses et à un développement de la connaissance. La limite de ce type de recherche est à la mesure du chercheur lui-même : sa crédibilité et son biais.

On perçoit ici jusqu'à quel point le respect de la méthode de recherche de Crozier et Friedberg (1977) est essentiel pour augmenter la crédibilité et diminuer le biais possible du chercheur. La recherche par une étude de cas est valide parce qu'elle se situe dans un cadre théorique précis et respecte une démarche d'analyse définie en rapport avec ce cadre, en plus de s'appuyer sur les principes de l'étude de cas et d'avoir recours à des techniques reconnues pour procéder à la cueillette et à l'analyse des données. D'ailleurs Yin (1989) et Merriam (1998) insistent sur le rôle fondamental de la théorie choisie par le chercheur de même que sur la maîtrise des méthodes de cueillette des données qualitatives pour supporter la recherche par étude de cas.

Ils proposent plusieurs outils pouvant aider le chercheur dans ce travail. Ils offrent aussi des moyens pour contourner la remise en question par le lecteur de la validité interne, de la fiabilité et de la généralisation. À cet effet la chercheuse a été attentive à faire des liens clairs pour le lecteur entre les données et les hypothèses afin qu'il soit possible de visualiser une recherche du même type dans un autre environnement.

Nous avons pris également en considération les propos de Yin (1989) et Merriam (1998) au regard des problèmes d'éthique qui peuvent miner la valeur d'une recherche. Il faut limiter les inconvénients touchant la confidentialité, les conflits d'intérêts ainsi que l'aptitude des lecteurs à comprendre les résultats. Les moyens pris, qu'il s'agisse d'ententes verbales ou écrites, de noms fictifs, de présentation simplifiée ou autres doivent être bien expliqués au lecteur de façon à dissiper tout doute sur la qualité professionnelle de la recherche.

Nous avons été vigilants dans le domaine de l'éthique. Dans un premier temps, nous avons donné des noms fictifs aux deux commissions scolaires où nous avons procédé à la cueillette d'information. Ces noms, bien qu'évocateurs du type de territoire desservi ne permettent pas de reconnaître leur région d'appartenance, ni de détecter leur véritable identité. Nous avons aussi changé certains mots-clés utilisés dans les organisations, en particulier le vocabulaire qui a trait à la structure formelle, pour des synonymes qui sont aussi clairs pour la compréhension du rapport. Tout au long de notre

travail avec les données, nous avons toujours référé à des numéros qui correspondent à chacune des entrevues que nous avons conduites. Il n'y a, bien sûr, aucune information nominative ni mot ou allusion qui pourrait conduire un lecteur plus informé vers l'identité d'une personne ou d'un lien. L'engagement de confidentialité, dont le texte se trouve à l'appendice no. 3, préparé par la chercheuse et signé par les personnes interviewées a été respecté sur tous les points. La dimension de temps présente dans cet engagement prend une importance particulière, étant donné l'écart de plusieurs années entre la cueillette d'informations et le dépôt du rapport de recherche. Nous nous étions engagée à maintenir la confidentialité dans le temps au-delà de la durée de la recherche. L'abandon temporaire et la reprise de celle-ci n'ont pas porté atteinte à cet engagement que nous maintenons toujours.

La rédaction du rapport de l'étude de cas a, elle aussi, été traitée avec soin par la chercheuse comme le recommandent les auteurs. Merriam (1998) rapporte ce que Lincoln et Guba (1985) considèrent comme devant faire partie d'une étude de cas et de la méthodologie.

Pour ce qui est de l'étude de cas :

- une discussion du problème de départ
- une description exhaustive du contexte
- une description complète des processus observés
- une discussion des éléments clés et une discussion des hypothèses qui se dégagent.

Pour ce qui est de la méthodologie :

- une information détaillée à propos de la chercheuse
- une description des méthodes employées pour recueillir et analyser les données
- une description des mesures prises pour augmenter la crédibilité de l'étude.

À cet effet, les paramètres de De Ketele et Roegiers (1993) et les techniques de Huberman et Miles (1991) que nous explicitons dans les sections 6 et 7 de ce chapitre

ont constitué un cadre de soutien utile pour la chercheuse. En dernière étape, l'agencement des différentes sections du rapport a été important. Une première version du rapport a été écrite, puis une deuxième revue, corrigée et améliorée dans plusieurs autres versions avec un agencement modifié. Par la suite, des retouches ont été effectuées et des compléments ajoutés. Le choix final de l'information à inclure dans le rapport a exigé une réflexion sérieuse et des échanges réguliers avec le directeur de recherche. La même démarche s'applique quant à d'autres décisions qui ont été prises sur la disposition et la séquence des sections du rapport de recherche, la configuration et la place des tableaux et graphiques, le style d'écriture et le respect des normes de présentation de l'institution. La chercheuse a aussi lu attentivement trois exemples de rapports de recherche acceptés et assisté à trois soutenances de thèse. De plus la chercheuse a participé régulièrement à un groupe d'échanges organisé et encadré par son directeur de recherche et regroupant des personnes qui en sont à différentes étapes de leur parcours de recherche, afin de valider au fur et à mesure le déroulement de la réalisation de l'enquête et la rédaction du rapport. La chercheuse a aussi lu quelques autres rapports d'études de cas afin d'assimiler des exemples et ensuite bien préparer toutes les pièces avant de commencer à écrire.

Il y a eu un souci constant de la chercheuse, dans toutes les étapes de son travail, de respecter le cadre conceptuel de Crozier et Friedberg (1977). C'est leur démarche d'analyse qui a été prioritaire et l'apport des autres auteurs sur les méthodes de recherche a été une contribution de support à l'analyse stratégique.

2. La démarche d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg

La démarche d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg (1977) est une démarche clinique et inductive qui s'appuie sur leur cadre conceptuel que nous avons présenté au chapitre précédent.

La chercheuse doit trouver quel est le modèle d'arrangement local convenu consciemment ou inconsciemment entre les acteurs pour fonctionner et trouver des

solutions aux problèmes qui se posent dans l'organisation. Le produit de son travail d'analyse est une explication qui dépasse le premier niveau de description. Cette explication propose aux acteurs une façon de comprendre et d'interpréter leur environnement professionnel. Pour arriver à faire émerger cette explication, qui essentiellement est composée de la mise à jour des systèmes d'action qui existent et qui évoluent, la chercheuse doit adopter certaines attitudes.

D'abord, rappelons que son matériel est constitué par les propos des acteurs sur leurs perceptions, leurs sentiments et leurs attitudes en rapport avec un contexte donné. Pour obtenir ce matériel la chercheuse doit gagner la confiance des acteurs, d'une part en se montrant crédible dans son travail par son sérieux et sa rigueur et d'autre part en étant attentive et empathique dans son écoute. Cette première étape de la démarche auprès des acteurs a lieu lors de la cueillette des données. Elle conditionne la qualité de l'information que la chercheuse obtiendra et avec laquelle elle travaillera par la suite. Tous les témoignages sont recevables; il n'y a pas de réponses aux questions posées par la chercheuse qui soient meilleures. Pour chaque acteur sa réponse est la bonne et elle l'est pour la chercheuse aussi. Celle-ci doit être vigilante de ne pas orienter la personne interviewée d'une manière verbale ou non verbale. Il lui faut conserver une neutralité tout en manifestant de l'intérêt. Cet exercice subtil d'équilibre est exigeant mais sa maîtrise est une condition de réussite des entrevues. La chercheuse garde son objectivité et, pour ce faire, son extériorité mais elle doit entrer dans un détour constitué par l'intériorité des acteurs, se mettre à leur place momentanément en quelque sorte pour arriver à saisir leur point de vue et puis revenir à son extériorité. Ce détour par l'intériorité des acteurs est nécessaire mais il comporte un risque pour la chercheuse, d'abord de s'y perdre ou de se retrouver confronter de trop près à ses propres limites, croyances et valeurs. Le piège du biais et de la subjectivité pourrait être inévitable. Plus la chercheuse aura pris conscience de ce qu'elle porte avant de passer à cette étape d'intériorisation, meilleure sera la qualité de celle-ci. Crozier et Friedberg (1977) attribuent à leur méthode d'analyse la valeur scientifique de la recherche mais ils donnent aussi au chercheur l'obligation de se conformer à des règles de comportement qui sont d'une importance capitale pour soutenir la validité et la fiabilité. Un autre

chercheur qui parcourait le même trajet obtiendrait les mêmes résultats mais pour cela il lui faudrait refaire la cueillette des informations, c'est-à-dire les entrevues de la même manière et pas seulement prendre les données transcrites froides et objectives et les traiter par la suite.

Une fois franchie l'étape du détour par l'intériorité des acteurs, la chercheuse revient à sa position d'extériorité et commence son travail de traitement des données. Elle choisira des techniques pour la compilation, le classement et la répartition dans des catégories. La question des catégories est particulière parce que Crozier et Friedberg (1977) identifient sur quoi la chercheuse doit se renseigner et, par le fait même, ils déterminent une façon de catégoriser l'information obtenue. Les renseignements que la chercheuse veut obtenir portent sur les activités des acteurs, sur leurs relations les uns avec les autres, sur l'évaluation qu'ils font de tout ça et sur les possibilités d'action, les leurs et celles des autres, qu'ils voient à partir de leur position. Citons ici les auteurs :

« Ces données témoignent de la perception stratégique qu'ont les différents acteurs de leurs situations respectives, et de leur ajustement à un système de relation plus ou moins conscient dont il s'agit précisément de faire ressortir les propriétés » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 474).

Ceci nous amène au travail de réflexion et de formulation d'hypothèses dans lequel s'engagera la chercheuse. Une fois que l'information est connue, intériorisée et organisée, la chercheuse doit la comprendre de façon à la dépasser et, dans sa phase d'analyse à trouver la structuration et le fonctionnement des systèmes d'action dans lesquels vivent les acteurs qu'elle a rencontrés. Elle doit identifier le comportement stratégique des acteurs dans ces systèmes, le décrire, l'expliquer et le projeter un peu comme sur un écran qui renverrait aux acteurs une image du fonctionnement d'ensemble construit par la chercheuse avec ce que chacun lui a fourni comme matériaux pour travailler. C'est ici que la restitution des résultats prend sa place. Une fois que la chercheuse a extrapolé ses résultats et leur a donné une forme, elle les présente aux acteurs. Ceux-ci, à leur tour, peuvent les investir avec leur réalité transformée et s'en

servir selon leurs désirs, leurs besoins et leurs possibilités. Nous terminons cette présentation de la méthode d'analyse de Crozier et Friedberg (1977) par leur mot de la fin dans l'Acteur et le système.

« La méthode d'analyse stratégique consiste donc à se servir des données recueillies lors des entretiens pour définir les stratégies que les acteurs poursuivent les uns à l'égard des autres et pour remonter, à partir de là, aux jeux auxquels elles correspondent et dans lesquels s'insèrent ces stratégies. Ces jeux à leur tour et les solutions auxquelles ils aboutissent généralement renvoient à la structuration des relations de pouvoir qui lient les divers acteurs les uns aux autres et qu'il s'agit justement de faire apparaître pour comprendre les régulations d'ensemble du système d'action étudié et en rendre compte » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 477, 478).

C'est précisément ce que nous avons travaillé à apprendre et à appliquer dans la recherche dont le présent rapport fait état.

3. Les paramètres du recueil d'informations

L'organisation du recueil d'informations a tenu compte des principes de la méthode de recherche de Crozier et Friedberg (1977). Il fallait cependant l'encadrer en choisissant parmi les techniques disponibles celles qui pouvaient s'associer à l'analyse stratégique et aider la chercheuse à maintenir son objectivité. À cet égard, le cadre de travail présenté par De Ketele et Roegiers (1993) propose diverses possibilités parmi lesquelles nous avons sélectionné celles que nous avons jugées comme étant les plus appropriées.

Au départ, nous avons adopté leur définition du recueil d'informations :

« Le recueil d'informations peut dès lors être défini comme le processus organisé pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement

définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité»
(De Ketele et Roegiers, 1993 p.16).

Les auteurs perçoivent le recueil d'informations comme primordial dans sa fonction heuristique puisque ce sera à partir de cette information recueillie que la chercheuse émettra des hypothèses. Elle l'est aussi dans les catégories de recherches dont l'objet est l'exploration d'un domaine soient : descriptive, exploratoire, spéculative et scientifique. Les fonctions du recueil d'informations associées à chacun de ces types de recherches seraient : descriptive, heuristique, prospective et prédictive. Ces quatre jumelages de types de recherches et de leurs fonctions correspondent bien, selon nous, aux exigences de la méthode de Crozier et Friedberg (1977).

L'établissement de paramètres pour le recueil d'informations dans le contexte d'une analyse clinique a des retombées à la fois positives et négatives sur la faisabilité de la recherche. En effet elle peut aider la chercheuse à naviguer avec sécurité dans l'univers de l'information spécifique au terrain analysé, mais en même temps, les paramètres, s'ils n'ont pas la flexibilité nécessaire, peuvent amener la chercheuse à passer à côté d'informations qui la conduiraient à des recoupements susceptibles de créer une généralisation qui permettrait l'élaboration d'hypothèses de description ou d'explication. Avec cette nuance en tête, voyons quels pouvaient être les paramètres appropriés.

De Ketele et Roegiers (1993) les ont regroupés autour de trois axes que sont : la pertinence, la validité et la fiabilité. Ces axes correspondent à des gestes à poser par la chercheuse : fixer les caractéristiques du recueil d'informations, fixer le type d'informations à recueillir, décider de la stratégie de recueil et se questionner après le recueil. Pour poser ces gestes, la chercheuse a eu des choix à effectuer parmi un grand nombre de possibilités. Aussi, elle devait, au départ, savoir exactement quels étaient les objectifs de son investigation. Dans le cas qui nous intéresse ses objectifs étaient de faire émerger à partir du traitement de l'information les systèmes d'action concrets qui se vivaient dans ce milieu, d'en dégager toutes les facettes possibles de façon à pouvoir rendre compte de leur structure et de leur fonctionnement dans l'organisation. Cet

objectif s'enracine dans le concept de l'action collective effectuée par des acteurs. Ceux-ci vivent des relations selon un système qui englobe autant l'inconscient que le conscient et entraînent une régulation de l'activité dans l'organisation.

De Ketele et Roegiers (1993) ont déterminé neuf paramètres formulés sous forme de questions proposant deux directions possibles. Chacune des directions est explicitée et c'est au chercheur de choisir laquelle des deux répond le mieux aux caractéristiques de sa recherche. C'est ce que nous avons fait et nous avons pris soin de respecter notre choix pendant le recueil d'informations.

Nous situerons chacun des neuf paramètres présentés par rapport aux caractéristiques de l'analyse stratégique. Pour ce faire, nous reprendrons les questions correspondant à chacun des paramètres formulés par les auteurs et nous y répondrons en fonction du cadre théorique de Crozier et Friedberg (1977). Nous avons choisi cette façon de procéder pour nous assurer que nous respections notre but qui est d'utiliser la méthode de Crozier et Friedberg (1977) en nous appropriant des moyens et des outils pour supporter notre travail. Nous précisons ici que la formulation des questions est de De Ketele et Roegiers (1993, p.179 à 196)

1^{er} paramètre : le recueil d'informations est-il libre ou au contraire contrôlé par le commanditaire, directement ou indirectement?

Le recueil d'informations a été libre. Cependant la chercheuse pouvait découvrir un certain degré de contrôle par la présence inattendue de personnes ou le manque de documents dans un dossier. Il lui a fallu détecter jusqu'où allait la liberté de recueillir l'information et comment s'assurer du niveau nécessaire à l'obtention de l'information dont elle avait vraiment besoin.

2^e paramètre : le recueil d'informations porte-t-il sur des faits ou, au contraire, sur des représentations?

Puisqu'on désire recueillir des opinions, des perceptions, des attitudes et des observations, on a dit que le recueil d'informations portait sur des « représentations » un mot que De Ketele et Roegiers utilisent dans un sens qui englobe les précédents. Ces représentations étaient portées par les acteurs. Elles n'étaient pas nécessairement conformes à la réalité objective. Ce qui était essentiel, par ailleurs, c'est que la chercheuse les ait reçues comme elles étaient réellement vécues par les acteurs.

3^e paramètre : le recueil d'informations est-il attributif ou, au contraire, narratif?

Toujours dans le cadre de la méthode d'analyse de Crozier et Friedberg (1977) confronté à la théorie sur le recueil d'informations de De Ketele et Roegiers (1993), nous dirons que ce recueil était narratif par opposition à attributif parce qu'il

«s'efforce de porter son attention sur le déroulement des actions; ou/et sur la succession des états (physiques, affectifs ou autres) qui accompagnent le déroulement des actions; ou/et sur les effets de l'action; ou/et sur les conséquences ultérieures (par exemple, les décisions, les comportements, les modifications de la situation...) qui ont suivi l'action et ses effets immédiats attendus.»
(p.154-155)

L'utilisation des techniques narratives demande un effort supplémentaire d'accumulation pour préserver la richesse des données.

4^e paramètre : la situation de recueil d'informations est-elle créée ou naturelle?

La situation du recueil d'informations sera naturelle ayant été située dans le cadre habituel et familier où vivent les acteurs. Le contexte des entretiens en est un qui libère la parole et permet d'accéder à ce qui est pensé et vécu.

5^e paramètre : la situation de recueil d'informations est-elle manipulée ou non?

Même si la situation était naturelle elle pouvait être manipulée ou non manipulée.

La chercheuse devait prendre plusieurs décisions à différents moments à cet effet. L'ouverture complète était-elle préférable à un certain niveau de direction dans les entrevues? Il était important de ne pas percevoir la manipulation négativement ici, car il est «possible de manipuler la situation naturelle sans en détruire le caractère naturel». (De Ketele et Roegiers, 1993).

6^e paramètre : quel est le degré d'inférence de l'information recueillie?

Le degré d'inférence a joué un rôle à ne pas négliger dans le recueil d'informations puisqu'il était relié au sens à donner à ce qui est recueilli. Il était souhaitable qu'il reste faible jusqu'à la fin du recueil pour ne pas teinter trop vite les données recueillies puisque la chercheuse devait laisser émerger les structures, règles, jeux et stratégies qui formeraient le système d'action concret.

7^e paramètre : le référentiel de l'investigateur qui correspond à un système de valeurs est-il plus ou moins explicité lors du recueil d'informations?

La même chose s'appliquait au référentiel de l'investigateur qui ne devait pas être très explicité au départ, ce qui aurait nui à la capacité de la chercheuse de saisir le référentiel des personnes qu'elle interview ou observe. L'investigatrice s'est donné des balises mais ne s'est pas fermée à aucun apport provenant du terrain qu'elle étudie.

8^e paramètre : le recueil d'informations présente-t-il un caractère systématique ou non?

Dans le même esprit c'est-à-dire compte tenu du fait que le référentiel de l'investigatrice est peu explicité, nous avons opté pour un recueil d'informations non systématique. Nous avons conservé la flexibilité sans perdre le cadre et les objectifs de vue en travaillant de cette façon. Nous avons retenu la vision suivante de l'esprit scientifique :

« à bien définir un problème et les objectifs à rechercher ; à choisir les moyens adéquats pour les réaliser ; à être conscient (d'une conscience « aiguisée ») des limites de son observation (biais de l'observation, situation de l'objet observé dans le tout, savoir discerner gain et opinion,...) ; à discerner la sphère de généralisation de ses résultats » (De Ketele et Roegiers, 1993, p. 174).

9° paramètre : le recueil d'informations présente-t-il un caractère longitudinal ou transversal ?

Le caractère du recueil d'informations a été plutôt transversal car celui-ci s'adaptait mieux à la représentation d'un système de relations.

En conclusion à propos de ces paramètres, nous avons constaté leur utilité pour baliser le recueil d'informations mais nous avons perçu en même temps qu'il était difficile de déterminer des paramètres qui étaient en harmonie complète avec la méthode de Crozier et Friedberg (1977).

4. Le choix des terrains, l'accès à ceux-ci et le choix des répondants

4.1 Le choix des terrains

La collecte des données a été effectuée sur le territoire de deux commissions scolaires. Une première commission scolaire est située en territoire largement urbanisé et accueille un pourcentage significatif d'élèves provenant des communautés culturelles. De plus, elle dessert une partie de population scolaire vivant dans des zones défavorisées. Une deuxième commission scolaire est située en territoire partiellement rural et partiellement de banlieue et dessert une population homogène et plutôt favorisée. Le choix de ces deux commissions scolaires a été motivé par le fait qu'elles étaient facilement accessibles pour la chercheuse d'une part et d'autre part à cause de leurs différences qui permettaient une comparaison pertinente pour la recherche.

4.2 L'accès aux terrains

Pour accéder aux terrains, nous avons obtenu dans les deux cas, l'accord des autorités afin de procéder à des entrevues avec du personnel cadre, tant dans les services que dans les écoles ainsi que du personnel professionnel de soutien pédagogique. Pour obtenir cette autorisation nous avons d'abord demandé un premier rendez-vous avec la personne qui occupait le poste de direction générale adjointe à la pédagogie. Le rendez-vous a été obtenu par contact téléphonique dans lequel nous avons exposé les raisons de notre demande à l'effet de pouvoir interviewer des personnes et observer un certain nombre de réunions. Dans les deux commissions scolaires, les personnes contactées ont exprimé le désir d'avoir de l'information écrite lors du rendez-vous. Nous avons préparé un résumé du projet de recherche anticipée, de même que la méthode que nous souhaitions employer pour la mener à bien. Les rencontres ont été cordiales et chaleureuses, et les personnes ont accepté de nous aider avec empressement. La copie du document présenté lors de ces rendez-vous se trouve à l'appendice no. 2.

L'étape suivante a consisté en la préparation d'une lettre par les deux personnes rencontrées à l'intention des directions d'école tant primaire que secondaire, des cadres des Services des ressources éducatives et des professionnels du soutien pédagogique. Cette lettre faisait appel à leur collaboration pour participer à notre recherche et mentionnait que la direction générale de la commission scolaire avait donné son aval à la démarche. À l'envoi de la lettre était joint une copie du résumé de la recherche remis au moment des rendez-vous. La copie de cette lettre se trouve aussi à l'appendice no. 2. Aucune personne ayant reçu la lettre n'a refusé de collaborer.

4.3 Le choix des sujets à interviewer

Il fallait ensuite sélectionner des sujets qui seraient interviewés. Puisque les deux commissions scolaires étaient de grandeur assez équivalente, la décision de retenir un nombre égal ou presque de répondants sélectionnés représentait un choix raisonnable et justifié. Ce sont les deux directions générales adjointes qui nous ont fourni une liste de

noms de personnes qu'elles estimaient représentatives du territoire desservi tant dans son étendue que ses caractéristiques. Ces personnes n'ont pas été avisées qu'elles avaient été ciblées pour être interviewées. Cette façon de faire nous est apparue comme porteuse d'une possibilité de biais. Nous avons décidé d'accepter la sélection qui nous a été remise parce que nous ignorions les raisons qui motivaient le choix des sujets excepté la préoccupation des deux directions générales adjointes de garantir une représentativité de tout le territoire desservi par leur commission scolaire. Les deux personnes nous avaient fait part de cette préoccupation. Mais en tout état de cause, nous reconnaissons là un aspect discutable au moins au niveau du principe.

Une fois acquis l'accès aux commissions scolaires, il nous fallait accéder aux sujets à être interviewés dont les coordonnées nous avaient été remises. Nous avons intégré notre démarche à cet égard dans la section 6 qui porte sur la cueillette des informations. Par ailleurs, il est évident que chacune des personnes a été libre d'accepter ou de refuser d'être interviewée. Il y a 42 personnes en tout qui ont été sélectionnées et toutes ont accepté de vivre l'entrevue.

Ces personnes occupaient les fonctions suivantes dans leurs commissions scolaires respectives :

TABLEAU I : FONCTION DES PERSONNES INTERVIEWÉES

Fonction	C.S. de la Cité	C.S. du Comté
Directeur des services des ressources éducatives	1	1
Coordonnateurs de l'enseignement	2	1
Directions d'école primaire	8	10
Directions d'école secondaire	4	6
Professionnels des Services des ressources éducatives	5	2
Directeurs de secteurs	2	--
TOTAL	22	20

5. La cueillette des informations

5.1 La préparation à la passation des entrevues

La majeure partie des informations dont nous avons fait le traitement provient des entrevues conduites dans les deux commissions scolaires. À la Commission scolaire de la Cité, il n'a pas été possible d'assister à des réunions ni d'obtenir des documents complémentaires. À la Commission scolaire du Comté nous avons pu procéder à une session d'observation non participante d'une durée d'une journée et nous avons obtenu quelques documents pertinents pour notre recherche.

Nous avons choisi de procéder au moyen d'entrevues semi-structurées, c'est-à-dire d'entretiens centrés sur les sujets de l'enquête et sur la perception que le répondant en a dans le but de découvrir des facteurs de comportement ou des types d'attitudes. Ce genre d'entrevue correspond aux exigences de la méthodologie de recherche de l'analyse stratégique des organisations de Crozier et Friedberg (1977) telle que décrite à la section deux du présent chapitre. Gérald Boutin (1997) mentionne les caractéristiques de l'entretien semi-structuré en citant Kvale (1983, p. 174-179) ainsi : « L'entretien semi-structuré :

- est centré sur le monde intérieur de l'interviewé
 - tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde
 - est descriptif; sans présupposition; centré sur certains thèmes
 - ouvert aux ambiguïtés et aux changements
 - tient compte de la sensibilité de l'intervieweur
 - prend place dans une interaction interpersonnelle
 - peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée »
- (Boutin, 1997, p. 46).

Cette liste de caractéristiques nous paraissait cohérente avec la méthode de recherche de Crozier et Friedberg (1977). Nous pensons également que le respect de ces caractéristiques permettait de recueillir les données nécessaires pour répondre à la question de recherche.

Afin de bien nous préparer, il a été nécessaire d'apprendre et de pratiquer ensuite pendant un certain temps les règles de base de la communication, en particulier l'écoute, afin de pouvoir créer des conditions favorables lors des entrevues elles-mêmes et d'être capable d'adopter une attitude de respect envers le participant, une ouverture et un désir d'apprendre, car les bons intervieweurs tentent de voir les choses du point de vue de la personne qu'ils interrogent; ils expriment envers elle un certain niveau d'empathie.

« En effet le but de l'intervieweur en qualitatif n'est pas de découvrir combien de personnes partagent un certain nombre de caractéristiques, mais d'avoir accès aux catégories culturelles et aux hypothèses à partir desquelles une culture construit le monde » (Boutin, 1997, p. 62) (Mc Cracken, 1988).

Pour effectuer ce travail de préparation nous avons eu recours aux informations données par Gérard Boutin (1997). C'est imprégnée de cet état d'esprit que nous avons amorcé l'étape de la collecte des données auprès des répondants dont la liste avait été élaborée, comme nous l'avons déjà mentionné, à partir des références fournies par les personnes occupant la fonction de direction générale adjointe à la pédagogie dans chacune des deux commissions scolaires sélectionnées.

5.2 La passation des entrevues

Les entrevues en tant que telles ont eu lieu entre les mois de novembre 1998 et juin 1999. Le rythme a été assez régulier oscillant de 5 à 8 par mois. Les rendez-vous ont été parfois faciles et à d'autres moments très difficiles à fixer. En effet, il fallait synchroniser les agendas de l'intervieweuse et des interviewés et surtout pour les directions d'école, il est arrivé à plusieurs reprises que des activités imprévues exigent des modifications quant à la date et à l'heure planifiées lors de la première conversation téléphonique. Environ le tiers des personnes contactées ont eu besoin de demander un changement et parmi elles, les reports se sont situés de un à cinq; cinq reports étant survenus pour une seule personne. Toutes ces ententes préalables se sont déroulées de façon cordiale et nous n'avons perçu à aucun moment qu'il s'agissait là d'une stratégie

d'évitement ou d'une autre nature. De plus, nous n'avons noté aucune différence par rapport aux personnes qui n'avaient pas demandé à déplacer le rendez-vous pendant les entrevues quant au niveau d'engagement ou d'intérêt de ces personnes, ce qui a confirmé leur bonne foi.

Tous les répondants se sont montrés remarquablement accueillants et heureux de nous faire connaître leur environnement de travail, soit par une visite des lieux ou en relatant certaines données historiques à propos de l'une ou l'autre de leurs activités. Une fois l'entrevue bien démarrée, nous avons observé un désir chez les répondants de donner le maximum. Ils prenaient le temps nécessaire et faisaient preuve de concentration et de précision. Nous avons maintenu une attitude d'écoute attentive teintée d'empathie et sans réaction de jugement par rapport aux propos exprimés. Au fur et à mesure que l'entretien progressait nous percevions un confort et une confiance qui allaient en augmentant. Nous n'avons jamais observé d'attitudes de méfiance ou de défense, mais nous avons noté chez une bonne moitié des répondants une tendance à s'efforcer de bien paraître. Il fallait parfois valider des propos ou relancer le discours par des incitatifs comme « mais encore », « pouvez-vous me donner un exemple » ou « est-ce bien ce que vous voulez dire ». Avec la certitude que nous voulions réellement en savoir plus, les personnes plus prudentes acceptaient d'ajouter de l'information presque toujours pertinente et utile.

À l'opposé, certaines personnes ne semblaient pas éprouver un désir de retenue et parlaient d'abondance et même avec une emphase presque théâtrale. Un nombre significatif de personnes ont démontré une attitude de confiance tranquille, articulée et sans animosité, ce qui ne les a pas empêchées de présenter les côtés négatifs de leur situation professionnelle. Deux personnes en particulier ont insisté à l'un ou l'autre moment de l'entrevue pour spécifier l'importance de la confidentialité en lien avec tel ou tel propos. Une personne a démontré beaucoup de nervosité, sans agressivité par ailleurs, lors de notre arrivée. Elle a questionné la pertinence d'avoir été choisie et mis en doute l'utilité de l'information qu'elle était en mesure de nous donner. Nous avons insisté un peu pour au moins avoir une conversation et regarder le questionnaire d'entrevue, ce

qu'elle a accepté. Il nous a fallu également être à l'écoute de ce que cette personne avait personnellement vécu récemment et qu'elle avait trouvé difficile. Nous étions bien disposée pour une période de mise en train prolongée qui conduirait, nous l'espérions, à une détente et une acceptation de l'entrevue, ce qui s'est effectivement produit. L'information issue de cette entrevue s'est avérée précieuse par la suite. Une entrevue n'a pas pu se dérouler sur les lieux mêmes de travail, bien que nous nous soyons rendus et que nous ayons visité les lieux. La personne devant nous recevoir avait confondu deux activités différentes de son agenda et ne pouvait pas se rendre à temps. Cet incident était significatif car il s'agissait de quelqu'un qui avait un horaire variable lourd à gérer. Nous avons tenu l'entretien sur les lieux de travail de l'intervieweuse, ce qui était apparu comme le meilleur choix pour les deux parties. Le climat de l'entretien a été serein et l'information exprimée complète et nuancée. Une dernière situation particulière digne de mention fut le fait d'avoir dû procéder à une entrevue en deux parties à cause d'une convocation d'urgence demandant à la personne interviewée de se présenter à une réunion moins de trente minutes après le début de l'entrevue. Nous avons composé avec la situation, arrêté l'entrevue en conséquence et fixé un second rendez-vous. Pour ce dernier, les étapes préparatoires n'étant pas nécessaires, il a été possible d'entrer immédiatement dans le vif du sujet et de compléter les parties manquantes. Nous n'avons pas noté de différence pouvant influencer l'interprétation des données et que nous aurions pu relier au fait d'avoir conduit cette entrevue en deux parties. La majorité des entrevues ont duré de 55 à 70 minutes. Une entrevue a été particulièrement courte et a duré 45 minutes et une autre s'est prolongée jusqu'à presque 90 minutes.

Les interviewés n'avaient pas l'obligation de répondre aux questions les unes à la suite des autres. Le questionnaire leur a été envoyé une dizaine de jours avant le moment prévu de l'entretien avec une mention spécifiant que l'envoi du questionnaire à l'avance avait pour but d'alimenter leur réflexion et qu'ils n'avaient pas à préparer des réponses à être remises lors de la rencontre.

Les entrevues ont toutes commencé par une activité de mise en train dans le but de créer un contact chaleureux entre l'interviewé et l'intervieweuse. Cette activité d'une

durée moyenne de 10 minutes a consisté en une conversation informelle à partir d'un point d'intérêt remarqué par la chercheuse au moment de son arrivée. Citons trois exemples pris dans chaque sous-groupe d'interviewés : les directions d'école primaire, les directions d'école secondaire et le personnel des services des ressources éducatives. Dans une école primaire, la conversation s'est engagée avec la directrice à partir de la beauté exceptionnelle du paysage environnant; dans une école secondaire ce fut le texte d'une déclaration d'engagement au service de la communauté encadrée et accrochée dans le hall d'entrée qui a servi de déclencheur au premier contact; avec plusieurs personnes des services des ressources éducatives le rôle d'amorce a été joué par la qualité de l'aménagement physique des lieux de travail réalisé peu de temps après la fusion administrative. Cette façon de faire s'est avérée appréciée et efficace et a placé les interviewés dans un climat de confiance, ce qui était favorable à une entrevue réussie. Cette activité a été parfois facile à réaliser et à d'autres moments plus difficile car certains interviewés se montraient soit excessivement polis ou trop pressés d'aller droit au but. Il a fallu accueillir les attitudes telles qu'elles étaient sans changer notre direction et en trouvant peu à peu un chemin de communication convivial.

Une fois que cette première étape a été franchie, il y a eu une deuxième activité d'une durée moyenne de cinq minutes et qui se voulait à la fois un rappel et une mise en contexte immédiate par rapport à l'entretien. Le rappel a consisté à vérifier si la personne interviewée avait bien reçu au début de l'année scolaire une lettre et un résumé du travail de recherche, le tout en provenance de leur direction générale adjointe à la pédagogie. Toutes les personnes rencontrées se souvenaient d'avoir reçu cet envoi. Leur souvenir était plus ou moins précis quant au contenu selon la distance parcourue dans le temps jusqu'à la date de l'entrevue.

Environ la moitié des répondants ont manifesté un intérêt à connaître le processus de sélection des personnes contactées pour être rencontrées en entrevue. Lorsque la chercheuse a expliqué qu'il s'agissait d'une présélection, sans obligation, préparée par leur direction générale adjointe en fonction d'assurer une couverture de toutes les zones du territoire et des deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, les répondants

ont manifesté une surprise et un questionnement sur un ton agréable extérieurement tout au moins, mais leur spontanéité à le faire permettait de croire qu'ils le vivaient réellement comme ça. Pour ce qui est du personnel professionnel des services des ressources éducatives, la présélection avait pour objectif de rejoindre une variété de dossiers et de disciplines.

Toutefois, il est pertinent de mentionner ici que la qualité des personnes ciblées ressortait avec évidence et que les répondants n'étaient pas dupes du fait que la perception que leurs supérieurs avaient d'eux avait joué d'une façon ou d'une autre. Mais aucun d'entre eux n'a démontré un discours ou une attitude qui aurait pu laisser croire qu'ils s'exprimaient par complaisance et non selon leurs propres pensées. Il est même arrivé à quelques reprises pour certains répondants d'avoir des propos assez critiques à l'endroit de la commission scolaire et de son style d'administration.

Nous arrivions de plus en plus près de l'entrevue elle-même. Il restait à présenter aux répondants la convention de confidentialité par laquelle nous nous engageons à ne jamais dévoiler ni verbalement ni par écrit toute information qui permettrait de reconnaître une personne ou un organisme, et ce, même au-delà de la soutenance de la thèse. Un document avait été préparé à cet effet et tous les répondants en ont pris connaissance et y ont apposé leur signature. Ceux-ci ont été consignés et conservés par la chercheuse qui y avait également apposé sa signature. Le texte de cette convention de confidentialité se trouve à l'appendice no. 3.

Il fallait ensuite obtenir l'accord des personnes interviewées pour procéder à l'enregistrement de l'entretien. Cela avait été mentionné lors de la conversation téléphonique ayant servi à fixer le rendez-vous, mais nous avons jugé approprié de revenir sur le sujet et de confirmer à nouveau l'accord des répondants sur place et avec l'équipement en fonction. Aucune personne n'a exprimé de réticence à cet effet. Ils étaient à l'aise par rapport au fait d'être enregistrés. Cependant, chez une personne occupant un poste de direction d'école, nous avons observé une attention excessive à soigner son langage, car une fois l'enregistrement terminé, le style d'expression coulait

plus naturellement et l'information dévoilée à ce moment-là a été consignée par écrit, avec l'accord de l'interviewée afin d'être incorporée à l'analyse des données. Mentionnons de plus que nous avons fait un effort conscient pour que l'équipement audio requis, un magnétophone à cassettes et un micro, reste le plus discret possible et nous avons répété au préalable le processus d'installation afin qu'il soit rapide et fonctionnel quels que soient la configuration des lieux et parfois l'emplacement des prises électriques. Nous considérons que tous les facteurs techniques pouvaient potentiellement créer un effet inhibiteur chez des personnes rencontrées dans leur environnement habituel de travail qu'ils trouvaient convenable et adéquat. Nous avons cru important malgré tout de procéder à un test préalable pour vérifier la qualité de l'enregistrement et ajuster l'appareil en fonction de la voix et de l'élocution de chaque personne. Cette étape s'est très bien passée avec tous.

À ce stade les répondants étaient tout à fait prêts et bien disposer pour s'exprimer. Ils ont tous demandé à ne pas être dérangés à moins d'une urgence absolue, pendant l'entretien. C'était comme s'ils faisaient le choix conscient de s'arrêter un moment, de rassembler leurs pensées et leurs sentiments par rapport à leur vie professionnelle et de faire l'effort de nous le communiquer de façon claire et intelligible sans hâte ni ostentation. Une seule personne à la direction d'une école primaire a dû s'arrêter en cours de route parce qu'un élève s'est blessé dans la cours de récréation et qu'il fallait le transporter à l'hôpital en ambulance.

Une fois que tout était fin prêt, le choix a été donné aux personnes interviewées soit de répondre aux questions les unes à la suite des autres ou de s'exprimer globalement avec le questionnaire en mains et avec l'assurance que l'intervieweuse relancerait l'un ou l'autre sujet qui aurait été escamoté, effleuré seulement ou carrément oublié. Puisque les catégories de consignation des données étaient déjà prévisibles, il était relativement facile pour l'intervieweuse de voir ce qui manquait comme information utile et pertinente dans les propos des interviewés. Toutes les personnes à l'exception d'une seule ont opté pour le deuxième choix et une majorité a mentionné que cette possibilité leur plaisait beaucoup. Quelques-unes ont éprouvé le besoin de vérifier si c'était

réellement correct de fonctionner ainsi. Nous les avons rassurées à ce sujet. La personne qui a opté pour le choix qui était de répondre aux questions les unes après les autres y tenait énormément et se sentait réellement plus à l'aise avec cette façon de faire. Aussi dans ce cas, nous avons eu recours à des sous-questions permettant de vérifier si l'information communiquée était complète ou, tout au moins, correspondait bien à ce que la personne voulait partager. Nous avons aussi à quelques occasions repris les propos exprimés afin de les valider et de les confirmer. Il s'est avéré que cette entrevue a été la plus courte sans que nous ayons d'indice nous permettant de dire si cela était dû au fait d'avoir répondu aux questions dans l'ordre ou si le phénomène était plutôt lié au style d'expression de la personne interviewée.

Outre quelques soubresauts d'organisation, nous n'avons connu aucun problème technique. Le matériel d'enregistrement ne nous a pas fait faux bond et a produit des cassettes d'une excellente qualité sonore, ce qui a facilité le long travail de transcription. Il reste très important de souligner le constat que nous avons fait quant à la difficulté élevée que représente la conduite de telles entrevues semi-structurées. Pour bien maintenir toutes les caractéristiques désirées, il est essentiel de conserver deux niveaux d'intervention concurremment. Un premier, dans le rapport avec l'interviewé qui assure l'écoute dans le respect entier de la logique et du style de langage de chaque répondant, ce qui nécessite déjà une attention et une conscience constantes. Un deuxième niveau, intériorisé celui-là, consiste à ne jamais perdre de vue l'objet de la recherche, les différentes zones d'information à être couvertes et une certaine uniformité dans la diversité qui permettra une catégorisation et une compression des données fidèles à la méthode de recherche sans trahir les propos des personnes interviewées. Il a fallu accorder un maximum de minutie à la préparation des entrevues, conserver une grande concentration pendant les entrevues elles-mêmes et valider le tout après la transcription. Les deux niveaux sont complémentaires et garantissent, s'ils sont pratiqués correctement et avec un bon synchronisme, que l'interviewé va être en mesure de donner tout ce qu'il peut et veut donner et que l'intervieweur ne dérapera pas pour se perdre dans des dédales qui l'éloigneraient de sa question de recherche et invalideraient l'information reçue.

Nous avons trouvé cet exercice comme étant plutôt périlleux pour une chercheuse débutante.

Aussi, ce fut fort utile, au cours d'une recherche à échelle réduite, réalisée pendant l'année qui a précédé les entrevues afin d'exercer les différentes habiletés requises, de traverser au moins une fois toutes les étapes et ensuite de les conscientiser, les évaluer pour identifier les correctifs à être apportés. Cette mini-recherche avait été menée auprès d'un service d'éducation des adultes d'une commission scolaire et avait nécessité la conduite de six entrevues auprès de personnel cadre et professionnel oeuvrant tant au Siège social que dans les Centres d'éducation des adultes eux-mêmes. Un rapport complet avait été produit et remis à la direction du Service. Nous étions maintenant prêts pour entreprendre le traitement des informations.

6. L'instrument de cueillette des informations

Les questions d'entrevue que nous avons préparées étaient en lien avec la définition opérationnelle des concepts de Crozier et Friedberg (1977). Ces questions se rapportaient aux concepts sans les nommer en tant que tels c'est-à-dire : l'action collective, le comportement stratégique, le jeu, le pouvoir, la culture, les systèmes d'action concrets et le changement. En questionnant les acteurs sur leurs buts, leurs atouts, leurs relations, leurs compétences, leurs canaux d'information et ceux des autres qui les entourent, nous anticipions obtenir l'information nécessaire et suffisante pour découvrir leurs univers stratégiques selon la conception de Crozier et Friedberg (1977) que nous avons décrit au chapitre deuxième dans le cadre théorique. Il est approprié de rappeler ici que Crozier et Friedberg (1977) définissent le pouvoir à partir des relations et non d'un attribut que posséderaient certains acteurs. Aussi, voyons comment ces auteurs voient l'analyse d'une relation de pouvoir :

« Analyser une relation de pouvoir exige donc toujours la réponse à deux séries de questions. Premièrement, quelles sont les ressources dont chaque partenaire dispose, c'est-à-dire quels sont les atouts qui, dans une situation donnée, lui permettent d'élargir sa marge de liberté?

Deuxièmement, quels sont les critères qui définissent la pertinence de ces ressources et leur caractère plus ou moins mobilisable, c'est-à-dire quel est l'enjeu de la relation et quelles sont les contraintes structurelles dans lesquelles elle s'inscrit ? » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 73).

Nous avons construit le questionnaire d'entrevue en tenant compte de cette définition. Les questions ont été présentées en deux séries. La première série de questions portait sur les activités et le statut des acteurs et la deuxième série de questions portait sur le domaine relationnel. Le questionnaire d'entrevue se présentait ainsi :

1^{re} série de questions :

- Pouvez-vous énumérer et décrire vos activités annuelles, mensuelles ou hebdomadaires dans ce qu'elles ont de plus important à vos yeux?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la réalisation de ces activités?
- Quels sont les sentiments que vous entretenez à l'égard de ces activités?
- Comment percevez-vous votre situation dans l'organigramme de votre organisation?
- Qu'est-ce qu'on attend de vous?
- Quel rôle voulez-vous jouer?
- Quelle perception les autres ont-ils de votre rôle?
- Quels sont les problèmes qui se posent?
- Comment les avez-vous solutionnés?
- Quels sont les obstacles?

2^e série de questions :

- Avec qui êtes-vous en relation de façon directe ou indirecte dans le dossier du soutien pédagogique?
- Comment percevez-vous vos relations avec les autres intervenants?
- Quel est votre but? Quel est le but des autres personnes, selon vous?
- Quels sont les atouts pertinents dont vous disposez? Quels sont les atouts des

autres, selon vous?

- Comment la structure de l'organisation est-elle un de vos atouts? Un atout des autres?
- Quel impact accordez-vous au facteur temps dans ce dossier?
- Quelles sont les relations dont vous disposez à l'extérieur de la structure organisationnelle? Le rôle possible de ces relations – Que connaissez-vous de la situation des autres?
- Quelles sont vos compétences spécifiques? Celles des autres?
- Quels sont vos canaux d'information? Ceux des autres?
- Qui sont les personnes-clés dans ce dossier? Quelle est leur position par rapport à l'organigramme officiel?
- Quels comportements vous servent le mieux dans ce dossier? Quels sont ceux des autres?
- Qu'est-ce que vous ne pouvez pas prédire dans le comportement des autres? Comment traitez-vous ces données inconnues?
- Qu'est-ce que les autres ne peuvent prédire de vous? Comment traitez-vous cette perception?

L'instrument de cueillette des informations ainsi constitué a, par la suite, été utilisé pour toutes les entrevues.

7. Le traitement des informations

7.1 La compilation et le classement des données

La quantité d'informations issues des entrevues était imposante, soit environ 1300 pages de texte dactylographié. Aussi avant de procéder à la transcription au traitement de texte des entrevues, nous avons effectué un premier travail avec chacune d'elles au fur et à mesure qu'elles avaient lieu. Nous avons écouté l'enregistrement de chaque entrevue et préparé une fiche de synthèse qui comportait les coordonnées de l'entrevue, les caractéristiques de l'environnement dans lequel elle s'est déroulée et les éléments de contenu les plus importants livrés par la personne interviewée. Ces fiches de synthèse ont

servi à faire le point après chaque entrevue et à en fixer une image particulière dans l'esprit de la chercheuse. Nous avons aussi tenu un journal de bord dans lequel nous avons consigné nos impressions après chaque entrevue.

Avant de commencer la compilation des données, nous avons effectué un choix de catégories. Celles-ci étaient prédéterminées par ce que les auteurs du cadre théorique et de la méthode d'analyse ont écrit à propos des composantes qui doivent être examinées par la chercheuse. Il fallait rester dans la mire de Crozier et Friedberg (1977) quant au but recherché.

« Il s'agit d'utiliser les données descriptives sur les opinions, les perceptions, les sentiments et les attitudes des acteurs pour reconstruire la structure de pouvoir ainsi que la nature et les règles des jeux qui régulent l'interaction des acteurs et conditionnent leurs conduites ». (Crozier et Friedberg, 1977, p. 473)

Nous avons fait un premier essai pour déterminer des catégories qui tenaient compte de ce but puis nous avons modifié notre choix afin que les limites des catégories soient plus précises, bien qu'elles conservent un certain niveau de perméabilité, pour nous arrêter à cinq catégories configurées en partie différemment dans l'une et l'autre étude de cas et qui sont :

- rôles et responsabilités,
- buts et objectifs,
- contraintes et obstacles,
- capacités et atouts,
- stratégies et moyens.

Cette façon de classifier l'information nous est apparue respectueuse de la théorie de Crozier et Friedberg (1977) quant à la méthode d'analyse en même temps qu'adaptée à notre recherche sur le territoire de commissions scolaires. D'une part tous les acteurs interviewés ont donné de l'information qu'il était possible de placer dans ces catégories et, d'autre part ces catégories permettaient de cerner les volets qui définissent la configuration de la situation des acteurs.

Par la suite nous avons entrepris de trouver des segments de sens dans chaque entrevue et à les distribuer dans l'une ou l'autre catégorie. Les acteurs avaient leur propre langage et, dans un même segment, il pouvait y avoir de l'information qui convenait à plus d'une catégorie. Dans ces cas nous avons fractionné les segments en conséquence.

Nous avons aussi fait des sous-groupes de personnes interviewées afin de pouvoir éventuellement dégager des lignes directrices par sous-groupes et aussi procéder à des comparaisons lors de l'analyse. Ces sous-groupes sont :

TABLEAU II : SOUS-GROUPES DE PERSONNES INTERVIEWÉES

Commission scolaire de la Cité	Commission scolaire du Comté
<ul style="list-style-type: none"> - le personnel cadre des Services des ressources éducatives, - le personnel professionnel des Services des ressources éducatives, - les directions d'école primaire, - les directions d'école secondaire, - les directions de secteur. 	<ul style="list-style-type: none"> - le personnel cadre des Services des ressources éducatives et le personnel professionnel des Services des ressources éducatives, - les directions d'école primaire, - les directions d'école secondaire de 1^{er} cycle et de 1^{er} et 2^e cycle.

De plus, pour chacun des acteurs de chacun des sous-groupes nous avons identifié une orientation et un objectif principal que nous présentons sous forme de tableaux. Cela nous a permis de conserver une compréhension individuelle des acteurs et de les situer dans l'analyse par rapport à leur sous-groupe et à l'ensemble.

Chaque entrevue portait un code d'identification que nous lui avons attribué composé de lettres et de chiffres. Ce code nous permettait de reconnaître la commission scolaire d'appartenance de chaque acteur, de même que son sous-groupe et sa position dans l'ordre de passation des entrevues. Ce code a servi d'étiquette pour les segments de sens qui ont été placés dans les catégories de telle sorte que nous puissions toujours retrouver la trace de ceux-ci si tel était le besoin. L'étanchéité des catégories était élevée

mais encore imparfaite de telle sorte que nous avons déplacé certains segments de sens vers une autre catégorie après avoir fait une première sélection. Le plus difficile a été de toujours préserver le sens donné par l'acteur lui-même au moment de l'entrevue avec le plus de rigueur possible. Pour ce faire les fiches de synthèse ont été utiles à certaines occasions de même que la réécoute de sections d'entrevues qui donnaient plus d'indications sur le ton et l'insistance qu'avait mis l'acteur dans ses propos. Dans certaines entrevues la progression du confort de l'acteur était perceptible et nous sentions que la censure qu'il mettait dans sa communication diminuait parallèlement. Cet exercice n'a pas nécessairement influencé la distribution dans les catégories mais l'a confirmé plusieurs fois et a été utile pour l'analyse parce qu'il a servi de validation quant à la valeur et l'importance des segments de sens retenus et classifiés.

7.2 L'analyse des données

Lorsque le travail de compilation a été terminé nous avons commencé la phase d'analyse. Dans un premier temps nous avons lu le contenu entier de chaque catégorie en cherchant à trouver des fils conducteurs dans les propos des acteurs. Puis nous avons relu la théorie de la méthode de recherche de Crozier et Friedberg (1977). Nous voulions trouver de quelle façon nous allions faire les liens entre les deux, les données et la théorie, afin d'appliquer la méthode selon les règles dans la réalité des commissions scolaires et plus particulièrement dans le domaine de notre recherche, soit les relations entre les écoles et les services des ressources éducatives.

Afin de procéder à l'analyse des données nous avons fait dans un premier temps, une autre lecture des segments de sens regroupés dans les catégories afin de commencer à cerner ce qui nous permettrait de trouver une réponse à la question de recherche que nous croyons utile de rappeler ici à savoir :

Dans le cadre de la mission des Services des ressources éducatives, comment se structurent et fonctionnent les rapports entre ceux-ci et les écoles tout particulièrement en ce qui concerne l'activité des conseillers pédagogiques?

Il fallait prendre en considération que la cueillette des informations avait été effectuée pendant une première année de fusion administrative des commissions scolaires. Tous les répondants que nous avons rencontrés portaient cette réalité nouvelle et imposée qu'ils ne percevaient pas encore clairement. Ils étaient tous encore très habitués par leur vie professionnelle antérieure même s'ils désiraient se projeter dans l'avenir. Leur sentiment d'appartenance à leur nouvelle organisation était à l'état d'embryon.

Ce qui a rendu notre travail d'analyse difficile en fonction de la question de recherche est surtout le grand écart de perspective entre le personnel cadre et professionnel des services des ressources éducatives et les directions d'école. En effet, devant le même outil de cueillette d'informations, ils se sont positionnés différemment. Les personnes appartenant aux services des ressources éducatives ont répondu dans la ligne directe de la question de recherche. Elles ont facilement retracé leur identité dans le questionnaire d'entrevue. Les directions d'école, de leur côté, ont perçu le même questionnaire de façon beaucoup plus globale, même si nous avons mentionné que notre étude portait d'abord et avant tout sur leurs rapports avec les services des ressources éducatives. Il était évident que les directions d'école voulaient placer ces rapports dans un tout plus grand constitué par leurs rapports avec l'ensemble des Services de la commission scolaire et même avec la direction générale. Par ailleurs, ces personnes isolaient parfois les services des ressources éducatives dans leurs réponses, mais de façon limitée.

Cette situation nous a posé un problème méthodologique. Devions-nous conserver uniquement l'information portant sur les rapports des écoles avec les services des ressources éducatives ou était-il plus porteur de résultats de conserver une information plus large et de trouver ensuite les liens à faire? Nous avons choisi la deuxième option, d'abord parce que nous avons dit aux personnes interviewées que leur façon de répondre serait reçue et accueillie telle quelle, ensuite parce que l'horizon plus large adopté par les directions d'école, se confirmait dans tous les cas. Nous avons conclu qu'en retenant l'ensemble de l'information pour y choisir des segments de sens, nous allions être mieux

en mesure de détecter les stratégies des acteurs. En effet, dès les premières entrevues, il était évident que pour les directions d'école les services de la commission scolaire formaient un tout dont les services des ressources éducatives faisaient partie, même si la mission de ceux-ci, selon leurs dires, était de nature plus pédagogique qu'administrative.

Aussi, notre analyse a d'abord consisté à brosser un tableau de l'univers stratégique des groupes d'acteurs afin de mieux comprendre par la suite leurs perceptions, sentiments, attitudes et comportements et en venir à dégager une structure de rapports identifiable. Ce sont les trois dimensions que nous avons déterminées et intégrées dans la rédaction des deux études de cas, c'est-à-dire :

- décrire les caractéristiques externes et internes des répondants;
- interpréter leurs perceptions, sentiments, attitudes et comportements;
- identifier une structure de rapports et la présenter.

Nous n'avons pas travaillé de façon linéaire puisque nous sommes entrés dans l'univers de chaque acteur, puis de chaque sous-groupe d'acteurs pour ensuite revenir à notre question de recherche et appliquer l'éclairage apporté par les détours consécutifs afin d'être en mesure de formuler une réponse. Nous pensons que cette façon de faire a respecté la méthode d'analyse de Crozier et Friedberg (1977) telle que nous l'avons décrite à la section deux de ce chapitre.

Les prochains chapitres présentent les études de cas des deux commissions scolaires et une analyse comparée assortie d'une interprétation des résultats.

Résumé du chapitre troisième

Méthodologie

Nous avons choisi de procéder par étude de cas et de réaliser ces études de cas dans deux commissions scolaires sélectionnées à cause de leurs caractéristiques, de leur accessibilité et de leur disposition à collaborer à notre recherche. Pour bien comprendre la nature d'une étude de cas, son cadre et ses règles, nous nous sommes inspirée surtout de Merriam (1998). Tout au long du processus nous avons respecté la confidentialité de l'information. Ce fut le cas dès le départ lors de notre premier contact avec les personnes de la commission scolaire, puis pendant le recueil d'informations et la rédaction du rapport de recherche.

Afin de déterminer les paramètres du recueil d'informations nous avons eu recours au modèle en neuf volets expliqué par De Ketele et Roegiers (1993). Pour sélectionner l'angle approprié de chacun des volets nous avons considéré le cadre théorique de Crozier et Friedberg (1977). De ce cadre théorique découle une démarche d'analyse des organisations qui est clinique et inductive et s'ancre dans le vécu des acteurs. La chercheuse a extrait de ce vécu l'essentiel de l'information qu'elle a traité ensuite pour être en mesure de formuler des hypothèses d'analyse et d'interprétation.

Nous avons conduit quarante-deux entrevues semi-structurées. Nous avons trouvé chez Boutin (1997) l'information nécessaire pour construire le questionnaire et préparer les entrevues. Par la suite nous avons procédé au traitement des données : compression, classement, distribution dans des catégories. Les catégories étaient pré-déterminées par le cadre théorique et méthodologique de Crozier et Friedberg (1977). Nous avons ainsi établi cinq catégories : les rôles et responsabilités des acteurs, leurs objectifs et intérêts, leurs contraintes et limites, leurs capacités et atouts et, enfin, leurs stratégies et moyens. Les outils que nous avons utilisés parallèlement au recueil d'informations : fiches de synthèse d'entretien, matrices et diagrammes, se retrouvent dans l'ouvrage d'Huberman et Miles (1991). Ces outils nous ont été d'une grande utilité pour organiser les données au fur et à mesure et pour soutenir notre réflexion.

Chapitre quatrième

Commission scolaire de la Cité

Chapitre quatrième : Commission scolaire de la Cité

1. Introduction

Ce chapitre présente les données de la recherche recueillies sur le site numéro un nommé Commission scolaire de la Cité, ainsi que les résultats obtenus. Il se compose de trois parties. Une première partie traite de la situation préparatoire à la fusion administrative telle que présentée par les acteurs, une deuxième partie présente l'univers stratégique des groupes d'acteurs et une troisième partie porte sur l'appréciation de la situation faite par les groupes d'acteurs.

La Commission scolaire de la Cité est issue de la fusion administrative de deux constituantes principales nommées F et G dans l'étude, celles-ci étant d'une taille équivalente, en ce qui a trait à la population scolaire desservie, à plus ou moins 10 %. Deux écoles provenant d'une troisième constituante en font également partie. Celle-ci n'a pas été retenue dans l'étude car ses caractéristiques n'ont pas été prises en compte dans le processus d'harmonisation des rapports entre les services des ressources éducatives et les écoles. De plus, leur population scolaire était appelée à être redistribuée dans des écoles de quartier.

L'échantillon sélectionné pour effectuer les entrevues comptait 22 personnes occupant des postes sur l'ensemble du territoire. Les groupes d'acteurs représentés sont au nombre de cinq : la direction des services des ressources éducatives (trois personnes), la direction des secteurs (deux personnes), les directions d'école primaire (huit personnes), les directions d'école secondaire (quatre personnes) et les conseillers pédagogiques (cinq personnes).

Cette commission scolaire offrait en 1998-1999 des services éducatifs aux jeunes dans une cinquantaine d'écoles. Le siège social de la nouvelle commission scolaire fusionnée est celui de la constituante F.

2. Première partie : La situation préparatoire à la fusion

Préalablement à la fusion administrative, une décision a été prise de partager la commission scolaire en deux secteurs regroupant chacun environ la moitié des écoles et étant sous la responsabilité d'un directeur qui relève de la direction générale. En lien avec la recherche, tous les groupes d'acteurs ont référé au nouvel organigramme où les directeurs de secteur agissent comme supérieurs immédiats des directions d'école primaire et secondaire qui appartiennent à leur secteur respectif. Les cadres des services des ressources éducatives ne sont pas en autorité sur les écoles, ni hiérarchique, ni fonctionnelle. Ils agissent comme consultants auprès des secteurs. Cela est également vrai pour les autres services de la commission scolaire. Les conseillers pédagogiques exercent leurs fonctions dans le cadre de deux liens hiérarchiques, un premier où ils relèvent des directions de leurs écoles d'affectation et un second où ils relèvent des coordonnateurs des services des ressources éducatives, pour les dossiers portant sur une matière et touchant l'ensemble des écoles. Cela se fait en conformité avec les paramètres de la tâche du conseiller pédagogique. Il y a un directeur général adjoint à la pédagogie de qui relève le directeur des services des ressources éducatives.

Les pratiques antérieures à la fusion de chacune des constituantes F et G étaient fort différentes en ce qui a trait aux relations entre les services des ressources éducatives et les écoles. Dans la constituante F, les conseillers pédagogiques étaient entièrement sous la juridiction des services des ressources éducatives. Le produit de leur travail était destiné à l'ensemble des écoles et ils travaillaient également dans les écoles pour répondre à des demandes du personnel enseignant ou pour soutenir et développer des projets particuliers. La direction des services des ressources éducatives communiquait avec les directions d'école soit dans le cadre formel des réunions ou directement avec l'une ou l'autre école en fonction de situations spécifiques. Il y avait des secteurs, un pour l'ordre d'enseignement primaire et un autre pour l'ordre d'enseignement secondaire. Ils étaient autogérés c'est-à-dire que l'une ou l'autre des directions d'école nommée par ses pairs avait la responsabilité de coordonner et d'animer des réunions régulières à l'intention des directions d'école.

Dans la constituante G, les conseillers pédagogiques étaient en majorité entièrement affectés dans les écoles depuis quelques années déjà. Ils relevaient alors des directions d'école. Une équipe de conseillers pédagogiques centralisée travaillait à des productions destinées à l'ensemble des écoles et portant essentiellement sur les matières. Il y avait des regroupements d'écoles autonomes dans leur gestion dont les directeurs étaient en lien hiérarchique avec les directions d'école. Leur statut et leur rôle s'apparentaient à celui d'un directeur général adjoint mais leur lien d'affectation se situait dans le périmètre du regroupement d'écoles. C'est par eux que transitaient toute la communication et l'information entre les écoles et la commission scolaire.

Pendant la période préparatoire à la fusion administrative, les groupes d'acteurs composés de cadres de la commission scolaire et des écoles éprouvèrent le besoin de déterminer des modalités d'harmonisation qui régiraient les relations entre tous les services incluant les services des ressources éducatives et les écoles et s'appliqueraient dès le début de l'année scolaire 1998-1999. Il leur fallait trouver une formule de compromis qui donnerait satisfaction aux écoles provenant des deux constituantes ainsi qu'aux administrateurs de la commission scolaire. À cet effet un répondant s'est exprimé ainsi : «Quand est venu le temps de décider du modèle, on partait vraiment des antipodes dans les deux commissions scolaires – évidemment ce sont des compromis qu'il faut faire dans ça – pour les gens de la constituante G, c'est bien clair que c'était le modèle de regroupement qui était important – on n'était pas en désaccord avec une forme de secteur les gens de la constituante F, mais on disait il peut y avoir une forme de contribution des services aussi qui peut se faire.»

Selon ce que les répondants ont exprimé lors des entrevues, il est possible de dresser un tableau des attentes que portaient les groupes d'acteurs au moment de la négociation des modalités d'harmonisation.

Les directions d'école des deux constituantes d'origine, tant primaire que secondaire, considèrent l'autonomie de gestion comme une valeur primordiale. Celles provenant de la constituante G veulent conserver leurs acquis et continuer de gérer eux-

mêmes leur personnel et leur budget. De plus, elles tiennent à ce que les conseillers pédagogiques continuent d'être affectés dans les écoles et à être complètement sous leur responsabilité. Les directions d'école issues de la constituante F qui avaient davantage conservé des habitudes de pratiques administratives centralisées tiennent tout autant à l'autonomie de gestion et voyaient favorablement la possibilité que les conseillers pédagogiques soient affectés dans les écoles.

La direction des services des ressources éducatives de la nouvelle commission scolaire fusionnée composée de trois personnes, un directeur, un coordonnateur et une coordonnatrice, trouve essentiel de pouvoir accéder directement aux directions d'école, si ce n'est aux écoles elles-mêmes. Pour celle-ci, la conservation et le développement d'une expertise professionnelle au service de toutes les écoles dans des domaines précis restent quelque chose de nécessaire. Pour cela, il leur faut un personnel professionnel dont elles ont la responsabilité de gestion. Les conseillers pédagogiques souhaitent la même chose. Cependant, selon leur ancienne appartenance à la composante F ou G, ils désirent soit continuer d'aller dans les écoles sur demande ou être affectés complètement dans une école.

La direction des secteurs, formée de deux directeurs, perçoit les services des ressources éducatives comme un complément au secteur. Ils veulent travailler étroitement avec eux. Cependant, comme ils exercent un rôle d'autorité hiérarchique déléguée sur les directions d'école et qu'ils coordonnent tous les liens entre elles et les services, à la fois éducatifs et administratifs, ils envisagent de déterminer l'espace qui sera occupé par les services des ressources éducatives par rapport aux écoles. Ils voient que cela se vivra dans le cadre des réunions de secteur exclusivement ou presque. Ils croient que l'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles est à favoriser.

Les pourparlers qui ont eu cours pour convenir d'un arrangement de départ ont mis à contribution le personnel cadre des écoles, des services des ressources éducatives et des secteurs. Les conseillers pédagogiques n'y ont pas participé. Il a été convenu qu'ils auraient une affectation mixte, à la fois dans les écoles pour un pourcentage de 80% et

pour les services des ressources éducatives dans un pourcentage de 20%. Pour la partie école, les conseillers pédagogiques relèveraient des directions d'école et pour la partie services, ce serait du coordonnateur au primaire et de la coordonnatrice au secondaire. Il y aurait des rencontres formelles à toutes les deux semaines pour permettre un échange réciproque d'informations qui servirait de perfectionnement pour les conseillers pédagogiques. Au secondaire, l'affectation se ferait dans une seule école alors qu'au primaire elle serait dans deux écoles. L'expression dossier corporatif désignerait ce qui est inclus dans la partie de tâche équivalent à 20 % et dont l'objectif est de desservir l'ensemble des écoles de l'un ou l'autre ordre d'enseignement.

Pour ce qui est de l'accès direct aux écoles par les services des ressources éducatives, celui-ci allait être possible lors des réunions de secteur. La direction des services présenterait l'information pertinente à propos des dossiers pédagogiques, consulterait les écoles sur des façons de faire ou des orientations et préparerait des cadres de référence à titre indicatif pour supporter les écoles dans leurs responsabilités pédagogiques. Les directions d'école détermineraient avec leur conseiller pédagogique respectif les mandats à être réalisés dans leur école. Ils en assumeraient la supervision et l'évaluation. Puisqu'ils relèvent des directeurs de secteur c'est à eux qu'ils feraient rapport du travail accompli dans le domaine du soutien pédagogique de la même façon que pour les autres champs d'activités.

Cette formule entrerait en vigueur dès le début de la première année de fusion administrative prenant effet le 1^{er} juillet 1998 et serait soumise à une évaluation au printemps de 1999 afin de voir quelles seraient les modifications souhaitables, le cas échéant.

Les dossiers principaux faisant l'objet de travaux et d'interactions porteraient sur : les programmes d'étude, le matériel didactique, les projets pédagogiques particuliers, le régime pédagogique, la réforme du curriculum en préparation, les méthodes pédagogiques, la formation continue du personnel enseignant, les règles de passage du primaire au secondaire de même que du 1^{er} au 2^e cycle du secondaire, les critères de

classement des élèves ainsi que l'évaluation des apprentissages des points de vue de la sanction, des examens et des bulletins. Cette nomenclature n'est pas exhaustive et n'a pas été élaborée formellement au départ par les groupes d'acteurs intéressés; elle est plutôt issue de l'information obtenue lors des entrevues.

La définition de tâche des conseillers pédagogiques affectés dans les écoles secondaires s'est calquée sur l'entente d'harmonisation quoique certains conseillers n'aient pas eu de dossier corporatif. Pour ceux affectés dans les écoles primaires, il a été nécessaire de procéder à des adaptations afin de tenir compte de l'équilibre à établir entre les besoins et les compétences disponibles au regard du dossier corporatif. Cela a fait osciller le pourcentage de tâche alloué au dossier « corporatif » c'est-à-dire desservant toutes les écoles de telle sorte que 11 conseillers pédagogiques sur 15 vivent avec un dossier « corporatif » et quatre n'en ont pas.

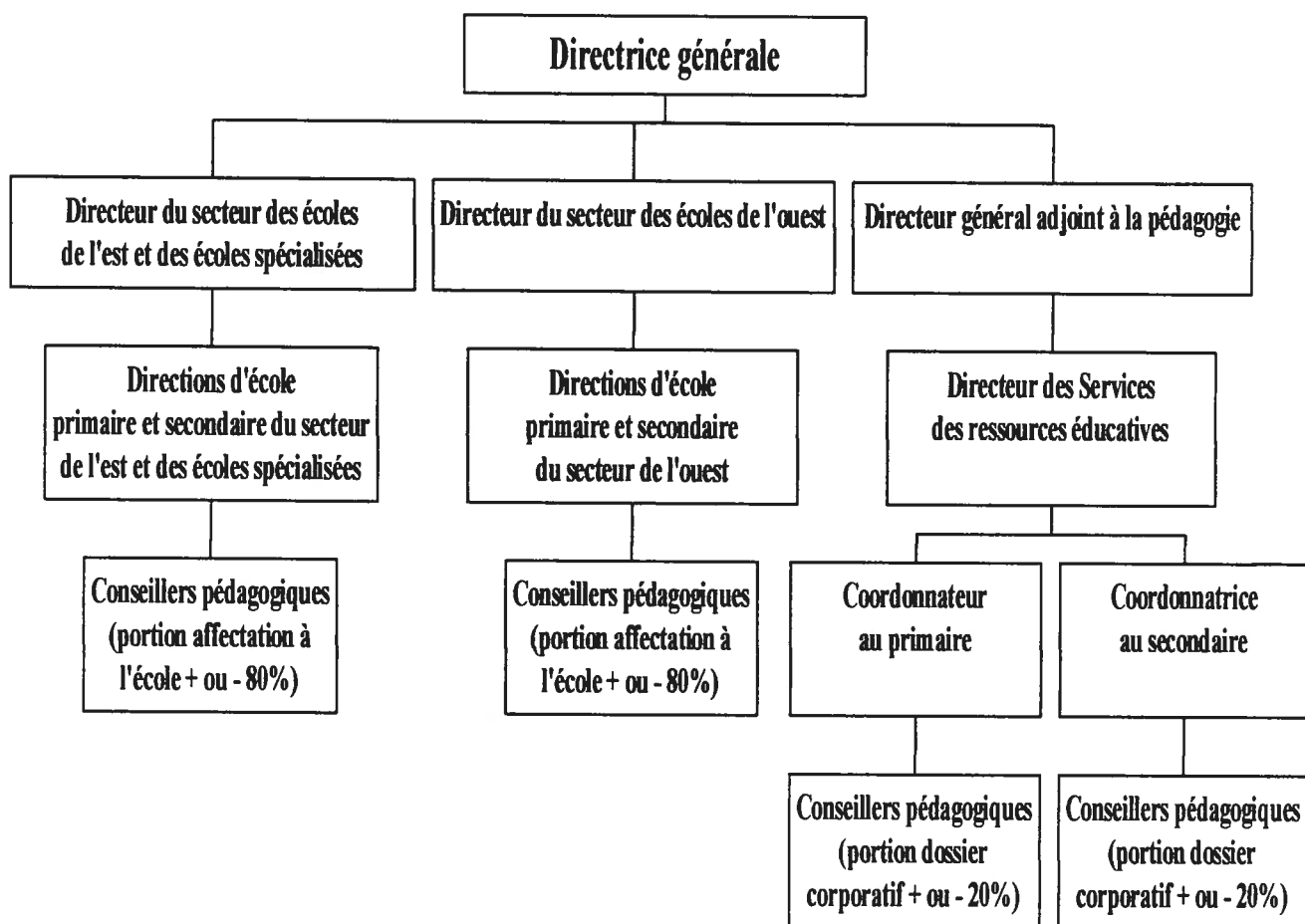
La figure 1 illustre l'organigramme partiel de la Commission scolaire de la Cité.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA CITÉ

FIGURE 1

Organigramme partiel

1998-1999



3. Deuxième partie : L'univers stratégique des groupes d'acteurs

L'univers stratégique des groupes d'acteurs en présence à la Commission scolaire de la Cité comporte des facettes diverses. Nous avons établi leur correspondance avec les concepts théoriques de Crozier et Friedberg afin de regrouper ce qui a été communiqué par les acteurs. Ensuite nous avons classé les données à l'intérieur de quatre grandes catégories dont la première comporte plus de deux volets et les trois autres deux volets. Ces catégories sont :

- l'univers mental des acteurs c'est-à-dire leurs objectifs et intérêts, la conception de leurs rôles et responsabilités, l'appréciation de leurs gains et pertes,
- leurs atouts et capacités,
- leurs limites et contraintes,
- leurs stratégies et moyens pour composer avec la réalité qui se présente à eux.

La description de cet univers stratégique va être exposée dans un texte traitant de chaque groupe d'acteurs pris dans son ensemble. Nous avons fait le choix de regrouper les acteurs en sous-groupes à cause de la compatibilité des propos que nous avons recueillis chez les individus appartenant à l'un ou l'autre sous-groupe. À cela s'ajoute un tableau présentant chacun des acteurs en particulier dans ce qu'il a de plus spécifique des points de vue de leur orientation particulière et de leur objectif fondamental.

3.1 Les directions d'école primaire

Le groupe de répondants occupant des fonctions de direction d'école primaire est composé de huit personnes, cinq femmes et trois hommes. Six de ces personnes ont complété et retourné la fiche descriptive du répondant. Leur âge se situe entre 35 et 54 ans. Leur expérience à la direction ou à la direction adjointe d'une école primaire va de 4 à 16 ans. La moitié a complété des études universitaires de 2^e cycle. Ils ont sous leur

juridiction entre 37 et 54 personnes, certaines à temps partiel. Le personnel est composé majoritairement d'enseignantes et d'enseignants.

Avant de procéder à la présentation de ce qui a été communiqué par les répondants, il est nécessaire de souligner qu'il y a un écart observable entre les réponses données par les directions d'école et la question de recherche. Bien qu'une mise en contexte ait été faite préalablement au début de l'enregistrement des entrevues, les répondants ont éprouvé le désir de s'exprimer en fonction de leur tâche dans l'école sans se limiter à ce qui avait un lien avec les services des ressources éducatives. Il leur arrive de référer spécifiquement à ces services lorsqu'ils parlent de leurs relations avec la commission scolaire, mais, à ce moment-là, ils font aussi référence aux autres Services et à la Direction générale. Il a été jugé pertinent d'inclure ces données dans le rapport car elles permettent de connaître et de comprendre les préoccupations et l'état d'esprit des directions d'école et de saisir l'angle sous lequel elles perçoivent les services des ressources éducatives. Une répondante résume bien cet état de fait : «Au niveau des services pédagogiques, je dirais que, comme on était en fusion, c'est difficile de faire une évaluation de ce qu'on a eu comme service; on ne peut pas dire qu'on n'a pas eu de bons services; je sens qu'il y a une évolution qui se fait aussi dans les façons de faire. Mettons que c'est peut-être un aspect qui est passé souvent après autre chose parce qu'il y avait dans nos réunions, des affaires, des choses plus urgentes.»

D'autre part, l'homogénéité est élevée dans le groupe des directions d'école primaire par rapport à la représentation qu'ils se font de la situation comme on le verra dans la description qui va suivre. Bien sûr, certains insistent plus ou moins selon le cas mais aucun répondant ne fait cavalier seul dans son orientation. Ce phénomène ne rend pas impossible toutefois l'identification de particularités individuelles qui permettent de caractériser les répondants.

Univers mental des acteurs

Rôles et responsabilités

Les directions d'école primaire accordent une priorité à la coordination du conseil d'établissement dans le respect des règles prévues par la loi sur l'Instruction publique. Il s'agit d'une activité de premier plan pour eux car ils doivent s'habituer à une façon différente d'intervenir pour coordonner les activités de la première année d'application de cette modalité de gestion dans leur milieu.

Leurs responsabilités sont de deux ordres : le déroulement quotidien harmonieux des activités et la vision d'un développement propre à leur école. Ils sont tous très soucieux quant à la qualité des relations avec les personnes quelles qu'elles soient et ils acceptent de reporter des tâches administratives à des moments plus favorables afin de pouvoir accorder à tous le temps nécessaire. La gestion du personnel est vue comme une tâche importante, ce qui n'exclut aucunement la gestion budgétaire ou l'organisation matérielle de l'école. Ils stimulent la réflexion des gens sur la mission de l'école et les moyens à prendre pour l'actualiser.

La préparation de la planification ainsi que du bilan écrit annuels leur incombe. Ils ont aussi à superviser le travail d'un adjoint, le cas échéant, lorsque le nombre d'élèves le permet, d'une secrétaire et d'une agente d'administration qui donne du temps aux écoles à tour de rôle pour travailler sur le budget. De plus, ils ont la responsabilité du conseiller pédagogique affecté dans leur école.

Les directions d'école primaire voient leur rôle et leurs responsabilités par rapport à leur école d'abord et avant tout. Ils participent aux rencontres mensuelles de secteur à la commission scolaire et certains sont membres de comités de travail. Les directions d'école de la constituante F prennent conscience que d'autres pratiques administratives peuvent exister avantageusement et en font l'apprentissage progressivement. Celles de la constituante G souhaitent continuer à faire les choses comme avant la fusion et sont disposées à attendre que la nouvelle structure administrative se stabilise.

Objectifs et intérêts

Les objectifs des directions d'école primaire gravitent autour de trois pôles qui sont interreliés. Ce sont : le leadership d'influence, le projet éducatif de l'école et le consensus. Le leadership d'influence est à être exercé sur l'ensemble de la communauté éducative de l'école. Il consiste à véhiculer des idées et des points de vue susceptibles d'orienter favorablement les choix d'actions à poser et de valeurs à privilégier. Elles veulent obtenir la confiance de l'environnement. Cela est jugé comme nécessaire pour bâtir un projet éducatif signifiant qui soit partagé par tous. Cela a pour conséquence que ce projet sera préparé, réalisé et évalué dans un contexte de consensus et de partenariat qui ne se limite pas à l'intention mais se manifeste dans l'agir.

Gains et pertes

Pour les directions d'école, tant primaire que secondaire, les prérogatives que leur accorde la Loi sur l'Instruction publique au chapitre des responsabilités pédagogiques est un gain théorique. C'est davantage leur rapidité à devenir solidaires, quelle que soit leur constituante de provenance, qui est leur gain réel. Car ils sont unanimes à dire qu'ils ne disposent pas des ressources nécessaires pour assumer les responsabilités qui devraient leur revenir. De plus, ils estiment que beaucoup de pratiques administratives sont encore très centralisées et que les consultations menées par la commission scolaire ne sont pas correctement synchronisées et que, par conséquent, le leadership leur échappe au profit des entités syndicales ou du comité de parents.

Capacité et atouts

Les directions d'école identifient certaines capacités susceptibles de leur permettre de jouer leur rôle avec efficacité. D'abord, elles considèrent leur expérience dans le monde scolaire comme un atout. Celle-ci est variée selon les personnes et touche essentiellement les domaines de l'enseignement, du soutien pédagogique, de la psychologie et de la gestion. Leur connaissance de la Loi sur l'Instruction publique,

compte tenu de sa nouveauté et de son impact majeur, est vue comme une capacité. Mais ce sont surtout les aptitudes d'ordre relationnel qui sont citées : être à l'écoute des autres, savoir travailler en équipe, éviter les conflits, réconcilier des parties et entrer en relation d'aide. L'Association des directeurs d'école est aussi un lieu de relations privilégié parce qu'il leur appartient et ils y développent une solidarité entre eux. L'habileté à s'adapter et à utiliser sa marge de manœuvre est aussi mentionnée par les répondants comme étant une capacité significative pour faire valoir les intérêts de leur école.

Les directions d'école primaire perçoivent favorablement la structure organisationnelle telle qu'elle a été mise en place. Le fait de relever du directeur de secteur est bien accepté et vu comme un atout facilitant la communication. Elles se sentent plutôt bien considérées de la part des autorités. Elles affirment que les services des ressources éducatives sont plus à l'écoute des écoles que les autres Services et que ce fait les rend capables d'obtenir des réponses plus satisfaisantes. Elles restent toutefois prudentes et critiques par rapport au fonctionnement car elles veulent contribuer à l'évaluation qui en sera faite.

Limites et contraintes

Certaines contraintes et obstacles se dressent sur le chemin des directions d'école à commencer par une sensation de confusion ressentie plus ou moins fortement par rapport à la compréhension du comportement adéquat à adopter pour respecter la Loi sur l'Instruction publique. Il y a une tension qui existe à cause de l'écart entre leur interprétation à l'effet qu'elles doivent être de plus en plus autonomes et responsables et leur perception quant à l'attitude adoptée par la commission scolaire dans les domaines administratif et politique plus spécialement. Certains services sont perçus comme trop directifs et peu ou pas à l'écoute des écoles, malgré la structure de secteur. Les échéances serrées qui sont imposées les empêchent de travailler en partenariat autant qu'elles le souhaiteraient et même qu'il serait nécessaire. Le Conseil des commissaires crée un effet d'ingérence qu'il soit volontaire ou non par sa façon de traiter les questions touchant les écoles et de prendre ses décisions. Tous déplorent le manque de coordination dans la

démarche de consultation de la commission scolaire qui fait en sorte que les directions d'école, régulièrement, ne sont pas les premières informées. De plus la sensation de débordement devant l'amoncellement des tâches est généralisée.

Stratégies et moyens

Les stratégies et moyens des directions d'école sont variés. Étant donné la grande quantité de sollicitations auxquelles elles doivent faire face, la gestion du temps reste une priorité. Certaines appliquent des techniques apprises, d'autres le font à leur manière personnelle. Au niveau pédagogique, elles s'investissent dans l'école de façon à être perçues comme un interlocuteur crédible et à faire véritablement partie du projet éducatif de l'école. La maîtrise de l'information, sa connaissance et son utilisation judicieuse, sont des stratégies utiles dans leurs rapports avec le personnel et les parents. Elles associent à leur approche de gestion certains principes appartenant à des méthodes pédagogiques, par exemple la pédagogie de la coopération. Elles cherchent à tirer profit de la structure de secteurs dans la mesure du possible, de façon à ce que leur école bénéficie du maximum de possibilités. Elles sont aussi disposées à prendre des sessions de formation pour améliorer leurs compétences et à proposer au personnel enseignant d'en faire autant. À cause de l'importance qu'elles accordent à la communication, elles se dotent de moyens comme les bulletins ou les mémos qu'elles utilisent à des fréquences variables selon le cas.

Les directions d'école issues de la constituante F mettent l'accent sur l'autonomie dans leur comportement. Elles étaient habituées de fonctionner dans une structure flexible, autogérée et à exploiter des réseaux informels de contacts. Elles croient que cela est compatible avec leur attente et avec la nouvelle structure. Les directions d'école de la constituante G veulent retrouver une autonomie qu'elles ont le sentiment d'avoir perdue sinon en totalité du moins en bonne partie. Elles croient qu'un fonctionnement formalisé soutenu par des dossiers bien étoffés est garant d'une haute qualité de gestion.

Tableaux des groupes d'acteurs

À la suite de la présentation des données de chacun des groupes deux types de tableaux suivront. Un premier, pour chaque groupe d'acteurs qui caractérise les acteurs individuellement quant à leur orientation particulière et à leur objectif principal. Ces tableaux permettent de détecter des nuances à l'intérieur des sous-groupes. Nous n'avons pas observé que ces caractéristiques individuelles affectaient le sentiment d'appartenance au groupe ou l'équilibre de celui-ci. Ce que nous faisons ressortir dans ces tableaux c'est la façon propre à chaque acteur de véhiculer ce que son groupe porte et de se positionner à l'intérieur de celui-ci.

Un deuxième tableau, toujours pour chaque groupe, synthétise les données par catégories afin de faciliter le repérage d'information selon le besoin de référence pour la compréhension de l'étude de cas. Les mêmes types de tableaux se retrouvent également au chapitre cinquième pour la deuxième étude de cas.

La reprise de la présentation des données sous forme de tableaux facilitera la consultation ultérieure du document. Dans la troisième partie de chaque étude de cas un tableau synthétise les données de l'appréciation de la situation faite par les groupes d'acteurs. Les tableaux I et II font état des directions d'école primaire de la Commission scolaire de la Cité.

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE PRIMAIRE

Tableau III

ACTEURS	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
D-A-2-21	Concrétiser dans le quotidien la vocation pédagogique de la direction d'école	Créer une équipe-école dynamique manifestant un esprit de coopération avec un personnel enseignant largement renouvelé
D-A-2-22	User de beaucoup de diplomatie pour maintenir l'harmonie	Rester un directeur digne de ce nom malgré les tiraillements et les envahissements de toutes sortes
D-A-2-23	Se sentir en contrôle, capable de répondre aux attentes, autonome par rapport à la commission scolaire, dans un environnement en développement	Diriger les deux écoles appelées à en former une seule et entretenir une attitude de confiance dans le succès de la nouvelle commission scolaire
D-A-2-24	Travailler selon le modèle de la coopération et utiliser peu la structure formelle	Créer une culture de l'interdépendance à tous les niveaux
D-A-2-27	Utiliser une combinaison d'expérience en adaptation scolaire et en relation d'aide pour gérer le développement de l'école	Redynamiser la pédagogie dans l'école particulièrement par le développement de l'informatique
D-A-2-28	Accorder une grande importance à la communication et se sentir en harmonie avec tous les groupes dans l'organisation, avec une réserve pour le niveau politique	Exercer un leadership d'influence par un style de communication basé sur l'animation et la réflexion
C-A-2-29	Être capable de s'imprégner du projet de l'école et d'obtenir des ressources pour le supporter	Maintenir l'existence et la vitalité du projet particulier de l'école et conserver le climat favorable récemment rétabli
D-A-2-30	Fonctionner à partir de la structure formelle et de méthodes précises; personnaliser son intervention lors de situations urgentes	Obtenir la possibilité de se différencier comme école dans certains domaines administratifs tel que le transport

Tableau IV

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE PRIMAIRE		UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS		UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordination du Conseil d'établissement ▪ Soutien au déroulement des activités quotidiennes ▪ Gestion du personnel ▪ Administration budgétaire et matérielle ▪ Stimulation de la réflexion ▪ Planification et bilan des activités ▪ Supervision du personnel administratif et de soutien pédagogique ▪ Participation aux rencontres et aux comités de la commission scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leadership d'influence ▪ Projet éducatif ▪ Consensus 	<p>Gains :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prérrogatives accordées par la Loi sur l'Instruction publique perçues ▪ Rapidité à devenir solidaire <p>Pertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiques administratives trop centralisées ▪ Mauvaise synchronisation des consultations ▪ Force du leadership de l'entité syndicale et du comité de parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérience dans le monde scolaire ▪ Connaissance de la loi sur l'Instruction publique malgré sa nouveauté ▪ Aptitudes d'ordre relationnel ▪ Habileté à s'adapter et à utiliser la marge de manœuvre disponible ▪ Position dans la hiérarchie ▪ Obtention de l'écoute des Services des ressources éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensation de confusion quant au comportement adéquat ▪ Interprétation de leur autonomie ▪ Attitude discutable de certains Services ▪ Ingérence du Conseil des commissaires ▪ Manque de coordination dans la démarche de consultation par la commission scolaire ▪ Sensation de débordement de tâches
				<p>Stratégies et moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion efficace du temps ▪ Investissement pour devenir un interlocuteur pédagogique crédible ▪ Connaissance, maîtrise et utilisation de l'information ▪ Principes de la pédagogie de la coopération appliqués à la gestion ▪ Exploitation avantageuse de la structure en secteurs ▪ Sessions de formation ▪ Utilisation d'outils de communication ▪ Recherche d'autonomie par les directions de la constituante F conformément à leur fonctionnement antérieur ▪ Récupération d'une autonomie perdue désirée par les directions de la constituante G

3.2 Les directions d'école secondaire²

Le groupe des directions d'école secondaire est composé de quatre personnes, deux femmes et deux hommes. Il y a trois personnes qui ont complété et retourné la fiche descriptive du répondant. Leur âge correspond à une catégorie différente pour chacun, soit, 35 à 44 ans, 45 à 54 ans et 55 et 65 ans. Leur expérience à la direction ou à la direction adjointe d'école secondaire va de 8 à 23 ans. Le nombre de personnes sous leur juridiction est respectivement de 95, 123 et 189 personnes, majoritairement des enseignantes et des enseignants. Elles ont chacune une équipe d'adjointes ou d'adjoints qu'elles supervisent et qui les assiste dans l'exercice de leur rôle.

La même situation que pour les directions d'école primaire se présente pour les directions d'école secondaire quant à l'orientation qu'elles ont donnée à leurs réponses aux questions de l'entrevue, c'est-à-dire que le point de vue de leurs propos est grandement axé sur ce qui se passe dans leur école.

Univers mental des acteurs

Rôles et responsabilités

Les directions d'école secondaire s'expriment essentiellement en termes de responsabilités. Elles supervisent la bonne marche de l'école. Elles s'assurent que les dossiers annuels répétitifs soient bien menés comme, à titre d'exemple, les tâches du personnel enseignant, les horaires des élèves et du personnel enseignant et les choix de cours des élèves. Elles participent à de nombreuses réunions hebdomadaires à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Elles animent les réunions du conseil d'établissement et ce sont elles qui transigent avec les représentants syndicaux. Elles ont le souci de définir un projet éducatif signifiant pour leur école et de soutenir les projets particuliers qui s'y réalisent.

2 Voir appendice 1 – Exemple de données réelles et de leur classification par catégories.

Objectifs et intérêts

S'investir sur le plan pédagogique représente une préoccupation importante pour les directions d'école secondaire car elles veulent devenir les leaders pédagogiques de leur école comme la loi le prévoit. Leur objectif est de canaliser les énergies diverses qui circulent dans l'école. Comme il s'agit de grands ensembles comportant des paliers divers et des ramifications multiples, elles tiennent à garder le cap et à définir une vision pour l'école. Opérationnaliser la nouvelle mécanique de consultation est un moyen de le faire, de même que leur attention à être disponibles et présentes dans l'école. Toutes tiennent énormément à préserver leur liberté de gestion et sont prêtes à rendre compte de ce qui se fait. Elles s'emploient à stimuler la communication dans l'école. Garder l'harmonie avec les entités syndicales constitue un but pour elles. Elles veulent intervenir pour corriger les échecs scolaires et transformer les pratiques d'évaluation. Elles préfèrent appeler les services au besoin seulement. Pour elles, cela s'applique aussi aux Services des ressources éducatives. Toutes ont un intérêt à travailler en rapport avec un objectif, qu'il soit d'ordre personnel, professionnel ou institutionnel et à développer l'identité de la commission scolaire. L'Association des directeurs est parfois sollicitée pour représenter leur vision des choses dans ce domaine d'idées auprès des autorités.

Gains et pertes

Nous n'avons pas remarqué de différences de fond dans les gains et pertes chez les directions d'école selon qu'elles proviennent du primaire ou du secondaire.

Capacités et atouts

Les directions d'école se reconnaissent une capacité d'être autonome dans leur agir. Elles se disent capables de jouer un rôle de rassembleur et d'avoir du leadership. Elles savent convaincre sans se plaindre afin d'obtenir ce qu'elles souhaitent pour leur école. Aussi, elles se disent habiles à présenter des dossiers bien étoffés. La gestion pour elles se définit tant de façon informelle que formelle. Elles savent tenir à leurs exigences et

intervenir pour régulariser les situations. Elles perçoivent un manque de transparence de la part de la commission scolaire mais elles se disent en mesure, malgré ce contexte, de conserver la confiance de leur personnel enseignant. Elles n'en contribuent pas moins à développer, en collaboration avec leurs collègues, une vision de la gestion au niveau de la commission scolaire dans laquelle leur école peut s'insérer.

La première année de fusion place les directions d'école secondaire en recherche dans une démarche d'essais et erreurs quant à leur choix d'attitudes et de comportements au regard des relations qu'elles construisent et entretiennent avec les services de la commission scolaire dans le contexte de la nouvelle structure organisationnelle. Ces personnes voient ce processus comme une capacité d'adaptation.

Il y a un besoin pour les directions d'école secondaire de se familiariser avec la nouvelle structure organisationnelle. Même si, dans le processus de fusion, des rôles ont été énoncés pour chacun des paliers administratifs : direction générale, direction de secteur, direction de service et direction d'école, l'actualisation dans le quotidien n'est pas comprise de la même façon par tout le monde. Les deux secteurs ont été instaurés pour prendre l'intérêt des écoles et servir de plaque tournante par rapport aux autres services et aux instances de la commission scolaire.

Mais, dans la nouvelle réalité qui se construit, cela crée un phénomène de mutation, un déplacement du pouvoir vers les secteurs. Pour certaines, cela veut dire vers les écoles étant donné le rôle privilégié des secteurs par rapport à elles. Pour d'autres, c'est un effet inévitable non désiré qui n'augmente pas nécessairement le pouvoir des écoles.

Dans le domaine de la reddition de comptes il y a deux modèles qui vont coexister : un, très élaboré, assorti d'un témoignage public et un autre s'apparentant plutôt à un bilan restreint. La réflexion n'est pas achevée, à peine amorcée sur cette question mais la capacité de rendre des comptes est admise par les répondants.

L'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles est accueillie

favorablement par les directions d'école secondaire. Cependant, il n'y a pas eu de définition élaborée quant à l'utilisation à en être faite par les écoles.

Les relations que les directions d'école secondaire entretiennent avec leur personnel enseignant sont restées les mêmes, c'est-à-dire plutôt harmonieuses après la fusion administrative. Cela est un atout de la part des directions d'école afin de conserver un climat de confiance et de sérénité. Par contre, les relations avec les directeurs de certains services sont souvent difficiles sans toutefois provoquer une déstabilisation. Avec la direction des services des ressources éducatives, les relations sont très bonnes généralement. Une solidarité entre les directeurs d'école s'est manifestée rapidement et elle se développe surtout par leur engagement dans l'Association des directeurs.

Limites et contraintes

En même temps qu'elles se trouvent confrontées à une nouvelle façon d'interagir dans la structure formelle, les directions d'école secondaire constatent que les moyens disponibles sont insuffisants pour leur permettre de jouer leur rôle efficacement. De plus, elles considèrent que la commission scolaire ne donne pas véritablement le pouvoir aux écoles. Un répondant l'exprime ainsi : «Alors on est obligé de se battre comme direction d'école, on a l'impression d'être sur un pied de guerre continuellement et on finit par obtenir des choses mais toujours après des luttes qui peuvent être plus ou moins longues, on a des luttes qui peuvent être plus ou moins serrées.» Les directives provenant de certains Services sont trop précises et empêchent l'exercice d'une liberté de gestion à laquelle elles aspirent.

La nouvelle réalité organisationnelle crée un malaise chez certaines et leur donne l'impression de se faire avaler par l'autre culture. Cela se manifeste surtout chez les répondants de la constituante G. Ils perçoivent négativement certaines interventions faites directement auprès de leur école par l'un ou l'autre Service parce que cela est en contradiction avec la définition du rôle des secteurs. Globalement la ligne de pouvoir est devenue confuse pour eux.

Le Conseil des commissaires est perçu comme créant une pression trop grande, ce qui s'ajoute à ce qu'elles considèrent comme de la non transparence de la part de la commission scolaire. À l'intérieur de l'école, leur contrainte principale reste l'ampleur de la distance entre les préoccupations du personnel enseignant et les leurs. La lourdeur de leur tâche limite le temps qu'elles peuvent consacrer à des activités susceptibles de réduire cette distance.

Le fonctionnement du comité consultatif de gestion n'est pas satisfaisant et on est unanime à vouloir le modifier. Sur le plan politique, la perception est à l'effet que le Conseil des commissaires a conservé un style autocratique et pour ceux de la constituante G particulièrement, cela est jugé comme problématique.

Stratégies et moyens

Les stratégies utilisées par les directions d'école secondaire se concentrent surtout autour de leurs rapports avec la commission scolaire. Elles font valoir leurs points de vue lors des réunions de secteur et elles réagissent aux présentations qui ne reflètent pas toute la réalité. De plus, elles exigent d'obtenir les documents suffisamment longtemps avant les réunions. Leur participation à des comités de travail est une façon de faire avancer ce qu'elles jugent important. Elles tiennent à expliquer ce qui se passe, par rapport à la fusion, à la Direction générale. Y aller par étape pour faire progresser la situation leur paraît une stratégie valable et cela leur permet de mieux gérer leur crédibilité. À l'intérieur de l'école, les directions d'école s'emploient à mettre le personnel enseignant en démarche par des groupes de travail et elles utilisent le conseil d'établissement comme une ressource.

Chez certaines personnes le niveau de frustration est élevé. Celles-là se résignent en attendant d'obtenir gain de cause. C'est au regard du niveau de frustration qu'elles se distinguent le plus les unes des autres. Il y a trois répondants sur quatre chez qui la frustration par rapport à la commission scolaire est élevée et même très élevée. Un 4^e répondant l'exprime plutôt par des attentes mais son degré de confort dans l'organisation

et la longueur de son expérience lui donnent une perspective qui l'aide à compenser pour la turbulence de cette première année de fusion.

Les tableaux III et IV font état des directions d'école secondaire de la Commission scolaire de la Cité.

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE

Tableau V

ACTEURS	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
C-A-3-25	Porter une frustration très accentuée par rapport aux pratiques administratives de la nouvelle commission scolaire	Récupérer l'autonomie de gestion telle qu'elle se vivait dans l'ancienne commission scolaire
D-A-3-26	Porter une insatisfaction et une irritation par rapport à la commission scolaire tout en acceptant de faire confiance aux mécanismes mis en place	Obtenir les ressources nécessaires pour réaliser concrètement la responsabilisation dans l'école
D-A-3-31	Connaître l'école en profondeur et pouvoir se situer facilement dans l'ensemble de la commission scolaire	Obtenir que la commission scolaire se définisse un projet d'organisation
C-A-3-32	Assumer au jour le jour et entièrement l'administration d'une grande école	Donner une autre perspective au personnel enseignant sur son rôle et son appartenance ainsi que sur l'évaluation des apprentissages

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE					
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS			UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes	Stratégies et moyens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervision de la bonne marche de l'école ▪ Supervision des adjoints ▪ Supervision des opérations annuelles répétitives ▪ Participation à des réunions à l'école et à la Commission scolaire ▪ Animation des réunions du Conseil d'établissement ▪ Transaction avec les représentants syndicaux ▪ Préoccupation de définir un projet éducatif ▪ Soutien aux projets particuliers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Devenir le leader pédagogique de l'école ▪ Canaliser les énergies diverses ▪ Définir une vision pour l'école ▪ Opérationnaliser la mécanique de consultation ▪ Être disponibles et présentes dans l'école ▪ Préserver la liberté de gestion ▪ Rendre des comptes ▪ Stimuler la communication ▪ Garder l'harmonie avec les entités syndicales ▪ Corriger les échecs scolaires ▪ Transformer les pratiques d'évaluation ▪ Développer une vision Commission scolaire 	<p>Gains :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prérrogatives accordées par la loi sur l'instruction publique perçues ▪ Rapidité à devenir solidaire <p>Pertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiques administratives trop centralisées ▪ Mauvaise synchronisation des consultations de la commission scolaire ▪ Force du leadership de l'entité syndicale et du comité de parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agir de façon autonome ▪ Être des rassembleurs ▪ Avoir du leadership ▪ Aptitude à convaincre ▪ Présenter des dossiers bien étoffés ▪ Tenir à leurs exigences ▪ Régulariser les situations ▪ Conserver la confiance du personnel enseignant ▪ Se familiariser avec la structure ▪ Composer avec le style autocratique du Conseil ▪ Adopter un modèle de reddition de comptes ▪ Gérer les conseillers pédagogiques dans les écoles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuffisance de moyens pour jouer leur rôle ▪ Absence de pouvoir réel donné aux écoles ▪ Sentiment de devoir se battre avec la commission scolaire ▪ Empêchement à l'exercice de la liberté de gestion ▪ Sensation qu'une culture domine l'autre ▪ Confusion dans la ligne de pouvoir ▪ Pression exagérée par le Conseil ▪ Distance par rapport aux préoccupations du personnel enseignant ▪ Lourdeur de la tâche ▪ Manque de temps ▪ Supporter le fonctionnement du comité consultatif de gestion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en valeur de leurs points de vue lors des réunions ▪ Réactions aux présentations de dossiers par les services ▪ Exigence dans le délai d'obtention des documents ▪ Communication avec la Direction générale ▪ Utilisation d'une méthode par étapes ▪ Mise sur pied de groupes de travail dans l'école ▪ Utilisation du Conseil d'établissement comme ressource ▪ Adoption d'une attitude d'attentisme pour canaliser la frustration ▪ Recherche d'autonomie par les directions de la constituante F conformément à leur fonctionnement antérieur

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE					
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS			UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes	Stratégies et moyens
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appeler les services au besoin seulement 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entretenir les relations avec les services ▪ Développer la solidarité avec les collègues 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récupération d'une autonomie perdue désirée par les directions de la constituante G

3.3 Les cadres des services des ressources éducatives

Le groupe des cadres des services des ressources éducatives est composé de trois personnes, une femme et deux hommes. Les trois personnes ont complété et retourné la fiche descriptive du répondant. Leur âge se situe soit entre 45 et 54 ans ou entre 55 et 65 ans. Leur expérience s'est diversifiée après 5 à 7 ans dans l'enseignement en allant vers la direction d'école, la gestion de services éducatifs ou le développement pédagogique. Deux d'entre elles ont complété des études universitaires de 2^e cycle.

Univers mental des acteurs

Rôles et responsabilités

Les cadres des services des ressources éducatives voient une partie de leur rôle comme étant de communiquer de l'information aux directions d'école par l'entremise des secteurs. Cette information porte notamment sur l'interprétation du régime pédagogique et des programmes d'étude. Ils jugent comme étant de leur responsabilité de préparer à l'intention des écoles, des cadres de référence sur des sujets d'ordre pédagogique, par exemple les normes et modalités d'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, dans le domaine de l'évaluation, ils sont responsables du dossier de la sanction des études ainsi que de l'analyse des résultats obtenus aux examens.

Comme autre responsabilité, ils supervisent le travail des conseillers pédagogiques pour la partie qui touche le dossier corporatif, c'est-à-dire desservant l'ensemble des écoles primaires ou secondaires et portant habituellement sur une matière scolaire en particulier. Dans le contexte de la mise en place du nouvel organigramme, les cadres des services des ressources éducatives ont préparé une grille d'analyse du modèle de conseil pédagogique adopté pour l'année 1998-1999 afin d'en permettre l'évaluation vers la fin de l'année scolaire.

Objectifs et intérêts

Les objectifs et les intérêts des cadres des services des ressources éducatives sont tant de l'ordre de l'adaptation à la structure formelle que de la conservation des acquis antérieurs. Ils veulent répondre aux attentes de la nouvelle organisation sans pour autant être perdants. C'est important pour eux de garder un rôle fondamental dans l'animation pédagogique et le soutien aux écoles de même que de préserver l'expertise professionnelle dans les matières scolaires. Ils tiennent à maintenir leur crédibilité auprès des écoles de même qu'à ce qu'il y ait un débat sur la nature de la complémentarité entre les services et les secteurs. Même si des rôles ont été définis à priori, ils trouvent important que les champs d'appartenance soient délimités dans la pratique et que de nouvelles procédures de fonctionnement soient établies. Ils sont soucieux d'appliquer le modèle adopté ainsi que de faire l'harmonisation des cultures. Précisons ici que ces trois cadres sont issus de la constituante F et porteurs eux-mêmes de la culture de la même commission scolaire antérieure. Il convient de préciser que l'un des trois avait occupé un poste en prêt de service à l'extérieur de sa commission scolaire pendant quelques années avant la fusion.

Les cadres des services des ressources éducatives perçoivent les buts à atteindre dans une double perspective tant à l'intérieur du service que dans l'ensemble de l'organisation. À l'interne, ils se voient confrontés à la nécessité de construire un esprit d'équipe parmi les conseillers pédagogiques en prenant en compte l'insécurité des personnes et en amenant, pour une partie du personnel professionnel, des spécialistes à devenir des généralistes. Sur un plan organisationnel, ils envisagent de construire un canevas de travail pour la reddition de comptes comportant rubriques et thématiques. Ils désirent également alimenter la réflexion sur l'évaluation institutionnelle.

Leurs buts et objectifs sont teintés de stratégie car leur positionnement dans la nouvelle structure formelle augmente leur vulnérabilité et le fait de protéger leur espace organisationnel devient un but sous-jacent aux autres buts déclarés plus ouvertement. Leur disposition reste malgré tout favorable à l'harmonisation des cultures

organisationnelles.

Gains et pertes

Quant à la direction des services des ressources éducatives, elle gagne de la crédibilité en étant perçue comme plus à l'écoute des écoles et plus accessible que certains services administratifs mais elle perd en prestige hiérarchique et en territoire d'intervention en devenant cantonnée dans un rôle de consultant et en conservant la gestion des conseillers pédagogiques pour le pourcentage de temps touchant leur dossier corporatif seulement.

Capacités et atouts

Les cadres des services des ressources éducatives associent leurs capacités personnelles à deux pôles de base que sont leur formation universitaire et leur expérience longue et variée. À eux trois ils cumulent un nombre d'années significatif soit à la direction d'école, dans les services des ressources éducatives tant du côté de la formation générale que de l'adaptation scolaire, au secrétariat général, dans les anciens secteurs de la constituante F, ainsi que dans des projets universitaires. Ce large réservoir d'acquis leur permet de faire face avec confiance aux diverses situations de gestion qui se présentent. Ils donnent pour preuve, entre autres, le succès obtenu lors de la négociation avec les écoles sur la question épineuse du bulletin dont le concept et le format étaient fort différents dans chacune des constituantes F et G. L'entente conclue a permis aux deux parties de conserver son bulletin et de rendre techniquement possible l'impression des bulletins dans les écoles de la constituante G.

Les relations des cadres des services des ressources éducatives avec les écoles se déroulent lors des réunions de secteur selon la structure formelle. Toutefois un certain nombre de contacts directs ont lieu entre les réunions pour des besoins qui ne peuvent pas attendre. Il y a beaucoup de nouveaux interlocuteurs à connaître dans les écoles de la constituante G. La relation entre le directeur des services des ressources éducatives et les

directeurs de secteur est quotidienne et c'est, en quelque sorte, un transfert d'expertise qui se passe car beaucoup de situations apportées à l'attention des directeurs de secteur par les directions d'école ont un lien étroit avec des dossiers traités par les services des ressources éducatives.

Les relations avec les conseillers pédagogiques sont entretenues par le coordonnateur et la coordonnatrice tant formellement lors de réunions de service qu'informellement selon les besoins. Les cadres des services des ressources éducatives font aussi partie de comités de travail ce qui leur donne l'occasion de créer d'autres modes de relations avec les directions d'école et d'exprimer leur point de vue au-delà de l'information.

Limites et contraintes

Il est clair que l'organigramme adopté faisant vivre des secteurs et des services en parallèle, les seconds étant présumément des consultants pour les premiers, n'est pas perçu comme avantageux par les cadres des services des ressources éducatives. Il s'agit essentiellement d'une situation de compromis qui exige un changement de rapports entre les services des ressources éducatives et les écoles si on les compare avec ce qui se faisait dans la constituante F. Par contre, il y a beaucoup plus de ressemblance avec ce qui prévalait dans la constituante G où la structure de regroupement autonome existait.

Au moment de la fusion, l'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles apparaissait comme une condition sine qua non pour les écoles de la constituante G et comme un choix attrayant pour les écoles de la constituante F, mais cela ne convenait pas réellement aux cadres des services des ressources éducatives.

À la lumière de ce qui a été dit précédemment, il n'est pas étonnant de constater que la lourdeur de l'organigramme apparaît comme une contrainte majeure pour les cadres des services des ressources éducatives. Il est beaucoup plus difficile de circonscrire les modes d'intervention appropriés dans la pratique quotidienne parce que

les frontières des territoires délimitant les responsabilités sont en mutation. Les différences de fonctionnement antérieur entre les deux constituantes font en sorte que les mots utilisés ne sont pas compris de la même façon par tous.

Les cadres de la constituante F avaient des liens solides avec les directions d'école et ils ne les abandonnent pas de gaieté de cœur. Ils auraient souhaité créer la même sorte de liens avec les directions d'école de la constituante G, qui de leur côté, sont entièrement favorables à ce que tout passe par les secteurs. Cela crée un inconfort qui est difficilement surmontable. Ils possèdent beaucoup d'information privilégiée sans que cela apparaisse comme une ressource suffisante pour atteindre leur but. Leur place dans les processus de gestion de la commission scolaire n'est plus évidente ni même protégée comme c'était le cas avant la fusion, ce qui crée un sentiment de vulnérabilité.

Le fait que le Conseil des commissaires se soit doté de commissions spécialisées auxquelles les dossiers doivent être présentés est perçu comme un modèle de type municipal peu approprié pour une commission scolaire car cela complexifie davantage un organigramme déjà lourd. De plus, les réunions de secteur tenues mensuellement font en sorte que les délais fixés par les directions de secteur d'une réunion à l'autre sont trop longs pour permettre aux services des ressources éducatives de ne pas s'adresser directement aux écoles et de respecter en même temps les échéanciers. Malgré une accélération du rythme des réunions de secteur en cours d'année, le rattrapage ne réussit pas à se faire.

Enfin la confusion qui règne quant au rôle à être joué par le conseiller pédagogique dans l'école alourdit la tâche des cadres des services des ressources éducatives car ils doivent composer avec toutes sortes de tiraillements pour assurer la bonne marche des dossiers corporatifs, surtout pendant les périodes de l'année où leurs besoins excèdent le 20% de temps hebdomadaire et nécessitent que les conseillers pédagogiques passent moins de temps dans les écoles.

Le passage pour les services des ressources éducatives d'une autorité fonctionnelle

sur les écoles à un rôle de Service à titre de consultants auprès des secteurs, reste l'élément de structure à la fois le plus significatif et le plus déstabilisant pour les cadres des Services des ressources éducatives. Les règles de cette transformation se construisent en cours de route au fur et à mesure que les dossiers se présentent. Le niveau plus ou moins élevé du besoin des secteurs par rapport aux services des ressources éducatives détermine l'importance que ces derniers conserveront. Aussi la fluctuation est constante dans une première année de fusion. Un répondant caractérise le modèle adopté de cette façon : «C'est sûr que c'est un modèle à la limite de la décentralisation et de l'intervention centralisée, ça marche s'il y a de la bonne foi, et de part et d'autre, de la crédibilité.»

Stratégies et moyens

Les moyens à la disposition des cadres des Services des ressources éducatives sont limités. Une stratégie d'adaptation garantissant une contribution des Services aux secteurs devient ainsi appropriée et correspond aussi à la volonté des cadres qui souhaitent conserver un espace significatif dans l'organisation. Les cadres des services des ressources éducatives adoptent une attitude combinant le repli et la proactivité. Ils cherchent à se préserver un territoire d'intervention significatif malgré une structure polarisée autour des secteurs. Leur attitude prend la tangente de celle du professionnel accompli plutôt que celle du gestionnaire.

L'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles a été faite sans faire appel aux directions d'école, au primaire plus spécialement. Cela représentait une façon concrète de démontrer que le coordonnateur de l'enseignement joue encore un rôle de gestionnaire. Il n'y a pas eu de changement par la suite malgré certaines demandes à cet effet de la part de quelques directions d'école. La quantité importante d'écoles primaires a permis de faire accepter cette façon de faire.

De son côté, le directeur des services des ressources éducatives manifeste l'intention de préparer un mémoire une fois que la formule mise à l'épreuve pour la

première fois aura été évaluée.

Ce document fera éventuellement ressortir les avantages et les inconvénients de la formule adoptée du point de vue de la qualité des services offerts.

Les tableaux V et VI font état des cadres des services des ressources éducatives de la Commission scolaire de la Cité.

LES CADRES DES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

Tableau VII

ACTEURS	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
D-A-1-11	Définir avec précision les champs d'intervention de chacun et les tâches des professionnels.	Chercher à conserver un espace d'influence important dans la structure de secteurs
D-A-1-12	Minimiser l'insatisfaction dans une organisation du travail contraignante	Réussir à se situer entre une longue expérience passée et des projets pour la retraite dans un espace présent plutôt étroit
D-A-1-13	Apprivoiser une nouvelle fonction et créer des relations harmonieuses	Maîtriser les connaissances pertinentes et répondre avec la précision attendue aux écoles

LES CADRES DES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES					
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS			UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes	Stratégies et moyens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication de l'information aux directions d'école via les secteurs ▪ Préparation de cadres de référence sur des sujets pédagogiques ▪ Gestion des dossiers de la sanction des études et des examens synthèse ▪ Supervision partielle des conseillers pédagogiques ▪ Conception d'une grille d'analyse du travail de consultant pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conservation des acquis antérieurs ▪ Maintien du rôle fondamental de soutien pédagogique ▪ Préservation de l'expertise professionnelle dans les disciplines ▪ Conservation de la crédibilité auprès des écoles ▪ Tenue d'un débat sur la complémentarité entre les secteurs et les services ▪ Délimitation pratique des champs d'appartenance ▪ Détermination de nouvelles procédures de fonctionnement ▪ Application du modèle adopté à priori ▪ Contribution à l'harmonisation des cultures 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crédibilité accrue auprès des écoles à la défaveur des services administratifs ▪ Perte de prestige hiérarchique et de territoire d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation universitaire poussée ▪ Expérience longue et variée ▪ Confiance pour résoudre des situations délicates (ex. : le bulletin) ▪ Entretien d'une relation étroite avec les directions de secteurs ▪ Transfert d'expertise vers les secteurs ▪ Entretien régulier des relations avec les conseillers pédagogiques ▪ Exercice d'une influence dans les comités de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure formelle par secteurs ▪ Compromis dans les relations avec les écoles ▪ Affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles ▪ Imposition de présenter les dossiers aux comités spécialisés du Conseil ▪ Longueur des délais et des échéanciers ▪ Confusion dans le rôle des conseillers pédagogiques ▪ Passage d'une autorité fonctionnelle à un rôle de consultants ▪ Fluctuation constante dans la perception de leur rôle ▪ Sentiment de vulnérabilité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptation à la nouvelle structure ▪ Contribution au fonctionnement des secteurs ▪ Décision quant à la répartition des conseillers pédagogiques ▪ Préparation d'un mémoire pour évaluer la nouvelle formule ▪ Combinaison de repli et de proactivité ▪ Rapprochement avec l'attitude professionnelle ▪ Éloignement de l'attitude de gestion

LES CADRES DES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES					
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS			UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes	Stratégies et moyens
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construction d'un esprit d'équipe chez les conseillers pédagogiques ▪ Construction d'un canevas de travail pour la reddition de comptes ▪ Contribution à la réflexion sur l'évaluation institutionnelle ▪ Protection de leur espace dans l'organisation 				

3.4 Les conseillers pédagogiques

Le groupe des conseillers pédagogiques est composé de cinq personnes, trois femmes et deux hommes. Toutes ont complété et retourné la fiche descriptive du répondant. Il y a quatre personnes dont l'âge se situe entre 45 et 54 ans et une entre 25 et 34 ans. Une personne provient de la constituante F, trois de la constituante G et une est nouvelle dans la fonction. L'expérience de quatre personnes sur cinq oscille entre 9 et 26 ans comme professionnel de la pédagogie, ou de l'animation pastorale ainsi que dans des responsabilités universitaires. Il y a trois personnes qui ont complété une formation universitaire de 2^e cycle.

Univers mental des acteurs

Rôles et responsabilités

Les conseillers pédagogiques perçoivent leurs rôles et responsabilités sous de multiples volets. En effet, il faut se rappeler que l'organisation a réparti leur tâche entre le service dans les écoles d'affectation et les dossiers corporatifs sans pour autant déterminer avec clarté la nature des tâches à être accomplies dans l'un et l'autre cas. Qu'il s'agisse de l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire, la perception exprimée est sensiblement la même. Leur clientèle cible est d'abord le personnel enseignant tant pour l'intervention dans l'école que pour le dossier corporatif. Ils ont un bureau dans la ou les écoles où ils sont affectés, et un autre endroit situé dans une annexe à une école primaire où ils peuvent tenir des réunions ou travailler individuellement.

Ils trouvent primordial de rester en communication étroite avec les directions d'école. Leurs tâches sont variées et consistent surtout à donner des sessions de perfectionnement au personnel enseignant et à s'investir dans des projets particuliers de l'école. Aussi, ils vont dans les classes sur demande du personnel enseignant, ils choisissent et expérimentent du matériel pédagogique, ils élaborent des outils à être utilisés par le personnel enseignant, ils organisent et animent des laboratoires

pédagogiques et ils véhiculent différentes approches pédagogiques de façon à susciter l'intérêt du personnel enseignant et, éventuellement, monter des projets avec eux. Les conseillers pédagogiques ont beaucoup de rencontres informelles avec le personnel enseignant en plus de toutes les interventions structurées et formelles qu'ils font sur une base régulière. De plus, les directions d'école leur demande de donner des avis sur la grille-matière et sur la maquette de cours.

Du côté du dossier corporatif, ils élaborent des épreuves d'évaluation dans les matières dont ils sont responsables et procèdent à l'analyse des résultats suite à la passation des épreuves.

Les conseillers pédagogiques collaborent avec les universités pour des projets de recherche, ce qu'ils considèrent comme une façon de favoriser le développement pédagogique. Ils contribuent à préparer la grille pour l'évaluation de la formule d'organisation du travail des conseillers pédagogiques adoptée pour l'année en cours. Certains conseillers pédagogiques jouent un rôle dans le syndicat des professionnels ou représentent les professionnels au Conseil d'établissement.

Objectifs et intérêts

Les conseillers pédagogiques veulent rester proches du personnel enseignant et leur être accessibles. Leur but est de les aider à acquérir le plus d'autonomie possible afin de combattre la tendance à dépendre du matériel didactique. Ils cherchent aussi à faire en sorte que le personnel enseignant crée des liens entre eux.

Parallèlement à cela, les conseillers pédagogiques trouvent nécessaire et important de créer une relation de partenaires avec les directions d'école. En même temps, ils veulent éviter le danger de se voir transformer en adjoint pédagogique dans les écoles, ce qui les ferait, selon eux, graduellement glisser vers des tâches administratives et porterait atteinte à la qualité de leurs relations avec le personnel enseignant. Par ailleurs, ils désirent exercer une influence sur le plan d'action et le projet éducatif de l'école. En

outre, ils veulent stimuler la réflexion pédagogique et se positionner comme un pivot de l'implantation de la réforme dans l'école.

Le groupe des conseillers pédagogiques tient à trouver des solutions et à continuer de jouer son rôle avec efficacité malgré la difficulté d'avoir à répondre à deux supérieurs hiérarchiques différents. Ils attendent qu'arrive le moment de l'évaluation du modèle adopté. Ils pensent que leur intervention est utile et même nécessaire.

Gains et pertes

Enfin, il n'y a pas de gain identifiable à ce stade pour les conseillers pédagogiques, mais plutôt des pertes. Ceux de la constituante F voient disparaître l'équipe centralisée de spécialistes telle qu'ils l'avaient connue et ceux de la constituante G se voient, pour la plupart, ajouter un dossier corporatif, ce qu'ils n'avaient pas antérieurement. Ils doivent composer avec une définition de rôle ambiguë et, malgré la bonne volonté évidente qu'ils expriment, ils trouvent difficile de se conformer au modèle imposé.

Capacités et atouts

Les capacités et atouts des conseillers pédagogiques tant du secondaire que du primaire sont variés et essentiellement reliés à leur expérience dans leur profession. Ils s'appuient à la fois sur leur habileté à réutiliser l'expérience acquise dans l'enseignement, qu'il s'agisse de la formation générale ou de l'adaptation scolaire, et sur des habiletés développées soit dans leur travail comme professionnel, ou comme rédacteur de matériel didactique ou encore comme collaborateur universitaire.

Ces habiletés sont de l'ordre de la recherche, de l'expérimentation, de la consultation, de la remise en question, de l'analyse et de la rédaction. Sur le plan de l'expertise dans les matières scolaires, ils connaissent les documents officiels des programmes d'étude ainsi que les méthodes pédagogiques. La maîtrise des outils technologiques est un atout supplémentaire fort utile. Le niveau de ces capacités fluctue selon les personnes.

Les aptitudes à organiser leur travail sont précieuses car les demandes excèdent le temps disponible et proviennent de sources diverses. Ils maintiennent une attitude d'ouverture pour s'approprier d'autres champs de connaissance dans les matières scolaires et rester créatifs dans leurs interventions. Ils se sentent capables de sortir des vieux paramètres connus. Ils savent faire de l'observation des pratiques pédagogiques en salle de classe et proposer des solutions novatrices.

Les habiletés de type relationnel que possèdent les conseillers pédagogiques sont aussi considérées comme importantes. Pouvoir travailler avec des individus ou des équipes, savoir animer des groupes, être capable d'accueil, d'écoute et de communication avec les personnes, être en mesure d'exprimer sa pensée dans la structure en place, s'aider entre collègues, entretenir des relations d'amitié et de solidarité, tout cela représente un bagage qui permet d'actualiser tout le reste; c'est le fondement de leur communication avec l'environnement. Aussi ils se sentent capables d'avancer malgré les frustrations et les obstacles.

Les rencontres statutaires des conseillers pédagogiques qui ont lieu aux deux semaines ont aussi un effet structurant en ce qu'elles servent de lieu d'échange, de discussion et de formation. Il s'agit là d'une capacité organisationnelle, la seule véritablement, dont ils cherchent à tirer le maximum de profit.

Du côté syndical, ils ont aussi des relations avec les autres catégories de professionnels. Cet aspect de leur vie professionnelle revêt une importance à ne pas négliger car il les aide beaucoup à faire l'équilibre par rapport aux contraintes de l'organisation du travail dans laquelle ils doivent s'insérer.

Limites et contraintes

Le tiraillement ressenti par les conseillers pédagogiques, entre les réponses à donner aux demandes de l'école et les travaux à exécuter pour satisfaire au dossier corporatif, représente une contrainte majeure et presque quotidienne quelle que soit la

constituante ou le lieu de provenance. Cela joue dans un sens ou dans l'autre selon le cas. Ils se sentent à la frontière du possible dans le modèle imposé. Il y a trop de différences dans les besoins exprimés et, pour ceux qui travaillent à l'ordre d'enseignement primaire, l'intégration à deux ou trois cultures d'école différentes, représente une lourdeur de plus. Ils éprouvent la sensation d'atteindre vite la limite de leur compétence dans les matières scolaires autres que la leur; cela est vrai tout autant au primaire qu'au secondaire. À ce sujet, un répondant dit : «D'abord dans un premier temps dans les écoles on finit par gérer une certaine incompétence, faut bien employer les mots qu'il faut.»

Les conseillers pédagogiques déplorent aussi la difficulté, dans la structure telle qu'elle existe, de s'adresser à un ensemble de directions d'école ce qui faciliterait la circulation de l'information dans les deux sens pour la bonne marche du dossier corporatif. Cela est perçu comme une perte d'influence par rapport à ce qui existait antérieurement à la fusion surtout dans la constituante F.

Comme il a déjà été mentionné, l'élément le plus structurant du travail des conseillers pédagogiques est le partage entre l'affectation dans les écoles et le dossier corporatif desservant toutes les écoles. La proportion de base est de 80% dans l'école et 20% pour le dossier corporatif avec certaines variantes dans les écoles primaires. Même si ce système est à l'essai et qu'il fera l'objet d'une évaluation, il sert d'encadrement aux rapports et aux interventions des conseillers pédagogiques.

Stratégies et moyens

Les pratiques et les ententes peuvent varier sensiblement d'une école à l'autre et les conseillers pédagogiques sont obligés de procéder eux-mêmes à des arrangements avec les directions d'école tout en tenant compte des demandes faites par leur supérieur immédiat pour le dossier corporatif qui est, à ce moment là, le coordonnateur ou la coordonnatrice de l'enseignement. Les conseillers pédagogiques ont recours à un certain nombre de stratégies et de moyens pour jouer leur rôle et atteindre leurs objectifs.

Leur recherche de stratégies porte aussi sur la gestion du temps, compte tenu qu'ils relèvent, sur le plan hiérarchique, à la fois de la direction d'école pour la majeure partie de leur tâche et des services des ressources éducatives pour le dossier corporatif. Ils ont recours à la Banque d'instruments de mesure pour trouver des épreuves d'évaluation et, même si cette tâche requiert un niveau suffisant d'habileté, elle leur permet d'économiser un temps précieux au bout du compte. Certains conseillers pédagogiques, par exception, n'ont pas de dossier corporatif et ont, en conséquence, une gestion du temps différente à effectuer, mais cela demeure malgré tout une préoccupation pour eux. Certains répartissent les proportions de temps à être alloué à l'école et au dossier corporatif sur plus d'une semaine afin de se donner une latitude pour répondre aux demandes qui leur sont faites. Cela est à être négocié avec la direction d'école.

Une stratégie significative, parce qu'elle leur permet de mettre en commun des capacités diverses, consiste à préparer des interventions et à animer des sessions en collaboration avec des collègues. Parfois ils font venir un autre collègue dans l'école où ils sont affectés surtout dans le cas où les besoins touchent des particularités précises portant sur une matière scolaire qui n'est pas celle du conseiller pédagogique affecté dans cette école.

Ils sont restés en contact dans plusieurs cas avec les personnes qui faisaient partie de leur circuit avant la fusion, qu'il s'agisse de directions d'école, d'autres professionnels, d'éditeurs ou d'universitaires. Cela leur permet d'effectuer la transition plus en douceur. La complicité entre collègues, qu'ils proviennent de la constituante F ou G ou d'ailleurs, s'est développée rapidement, grâce aux réunions tenues à toutes les deux semaines plus spécialement. L'amitié qui existait entre les conseillers pédagogiques de la composante F s'est maintenue également.

En effet, lorsque le conseiller pédagogique se rend compte qu'il ne possède pas la compétence nécessaire pour répondre adéquatement à la demande de la direction d'école, il doit trouver une solution de rechange qui est, très souvent, de recourir à l'intervention d'autres collègues même si cela n'est pas prévu dans le modèle. L'entretien d'un réseau

de contacts professionnels à l'extérieur de la commission scolaire est aussi jugé nécessaire pour alimenter les connaissances des conseillers pédagogiques. Ils font partie d'associations professionnelles, participent à des congrès et sont membres de comités à l'occasion. Ils cherchent aussi à se perfectionner par des sessions, des cours et des lectures. Ces ressources leur permettent de préparer une variété de réponses pédagogiques acceptables, clef de leur crédibilité dans l'école et dans la commission scolaire.

En effet, leur crédibilité est grandement fondée sur la valeur que le personnel enseignant accorde au discours et aux suggestions que les conseillers pédagogiques véhiculent. Ils doivent être préparés à faire face à des questions très diversifiées allant des approches pédagogiques, au contenu des programmes d'étude en passant par le matériel didactique et les technologies de l'information et de la communication, tout ça, bien souvent, sur fond de projet pédagogique novateur. Pour ce faire, la rigueur est une valeur qu'ils privilégient et ils croient que les pratiques d'imputabilité constituent une voie pour l'obtenir.

Enfin, ils veulent aussi maintenir leur visibilité et être faciles à rejoindre à n'importe quel moment lorsque les enseignantes et les enseignants sont disponibles pour les contacter; ce sont là aussi des facteurs de crédibilité.

Les tableaux IX et X font état des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire de la Cité.

LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Tableau IX

ACTEURS	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
D-A-4-16	S'adapter au nouveau modèle d'organisation du travail et composer avec une sensation de perte de qualité de service aux écoles	Évaluer le modèle et trouver un système mieux équilibré
C-A-4-17	S'en tenir à un champ d'intervention restreint tout en restant très dynamique	S'approprier son dossier corporatif et acquérir la formation nécessaire
CG-A-4-18	Faire profiter le personnel enseignant d'une longue expérience parsemée de défis	Implanter une méthode pédagogique particulière à la plus grande échelle possible
C-A-4-19	Se situer au cœur de l'action pédagogique de son école dans une attitude d'accueil, d'écoute et de support	Rechercher une plus grande valorisation par rapport aux défis anticipés et occuper un autre poste à cette fin l'an prochain
G-A-4-20	S'approprier à la fonction après avoir connu des expériences professionnelles variées en tablant sur le contact, la compétence et la créativité	Structurer et stimuler la réflexion pédagogique dans l'école

LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

UNIVERS MENTAL DES ACTEURS			UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes	Stratégies et moyens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réponse aux besoins du personnel enseignant dans les écoles et pour le dossier corporatif ▪ Communication étroite avec leurs directions d'école ▪ Préparation de sessions de perfectionnement ▪ Élaboration d'outils pédagogiques ▪ Accompagnement pédagogique dans les classes sur demande ▪ Expérimentation de matériel pédagogique ▪ Animation de laboratoires pédagogiques ▪ Présentation d'approches pédagogiques ▪ Montage de projets avec le personnel enseignant ▪ Interventions structurées dans les écoles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Augmentation de l'autonomie du personnel enseignant en rapport avec le matériel didactique ▪ Maintien de leur proximité avec le personnel enseignant et de leur accessibilité ▪ Création de liens entre le personnel enseignant ▪ Création d'une relation de partenariat avec les directions d'école ▪ Refus d'être transformés en adjoint pédagogique ▪ Stimulation de la réflexion pédagogique ▪ Position de pivot pour l'implantation de la réforme ▪ Recherche de solution ▪ Créativité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de gains identifiables <p>Pertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disparition de l'équipe centralisée de spécialistes à la constituante F ▪ Ajout d'un dossier corporatif pour ceux de la constituante G ▪ Ambiguïté dans la définition de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réutilisation de l'expérience de l'enseignement ▪ Rédaction de matériel pédagogique ▪ Analyse, recherche, remise en question ▪ Consultation et expérimentation ▪ Organisation de leur travail ▪ Connaissance des documents officiels ▪ Maîtrise des outils technologiques ▪ Attitude d'ouverture à l'apprentissage ▪ Positionnement à l'extérieur des vieux paramètres ▪ Proposition de solutions novatrices 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiraillement entre le travail à l'école et celui du dossier corporatif ▪ Différences très grandes des besoins exprimés par les écoles ▪ Appropriation de matières scolaires peu connues ▪ Impossibilité de s'adresser aux directions d'école regroupées ▪ Variations des attentes des directions d'école ▪ Obligation de fonctionner dans un modèle inconfortable pour eux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion très serrée du temps ▪ Recours à la collaboration de collègues pour préparer et animer des sessions ▪ Recours à l'aide d'un collègue pour des demandes précises sur des matières scolaires ▪ Entretien de leur circuit professionnel antérieur à la fusion ▪ Complicité entre les conseillers pédagogiques des deux constituantes ▪ Entretien de contacts extérieurs à la Commission scolaire ▪ Participation à leur association professionnelle, à des congrès et à des comités ▪ Perfectionnement professionnel continu

LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

UNIVERS MENTAL DES ACTEURS			UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes	Stratégies et moyens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontres informelles avec le personnel enseignant ▪ Préparation d'avis professionnels pour les directions d'école ▪ Élaboration d'épreuves d'évaluation ▪ Analyse des résultats d'exams ▪ Collaboration à des projets de recherche universitaire ▪ Contribution à la grille d'évaluation de leur tâche ▪ Représentation au conseil d'établissement ou au syndicat pour certains 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maintien de l'efficacité 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habiletés relationnelles d'écoute, d'animation, d'accueil, de travail d'équipe, de solidarité, d'expression, de communication ▪ Dépassement de la frustration et des obstacles ▪ Structuration par les rencontres statutaires de conseillers pédagogiques ▪ Relations syndicales avec les autres professionnels 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attention constante au maintien de leur crédibilité ▪ Maintien de leur visibilité et de leur disponibilité

3.5 Les directions de secteurs

Il y a deux directeurs de secteur. Ils se partagent la responsabilité des écoles selon une division géographique du territoire qui a été faite par secteurs. Même si ces deux personnes ont leur bureau au siège social tout comme les cadres des Services des ressources éducatives, il était nécessaire d'en faire un groupe en tant que tel étant donné leur position dans l'organigramme et leur rôle fort différents. Les deux directeurs de secteur occupent cette fonction pour la première fois puisque la structure est nouvelle. L'un provient de la constituante F et l'autre de la constituante G. Puisqu'une seule des deux personnes a complété et retourné la fiche descriptive du répondant, il est préférable, par souci de confidentialité, de ne pas dévoiler cette information.

Univers mental des acteurs

Rôles et responsabilités

Comme il a déjà été dit, les directeurs de secteur sont en autorité hiérarchique sur les directions d'école. D'ailleurs toutes les personnes rencontrées reconnaissent cette réalité. Ils répondent de leur travail à la direction générale. Ils participent de près à l'administration de la commission scolaire. Puisque les services jouent maintenant le rôle de consultants, il revient aux directeurs de secteur de négocier avec eux leur présence aux réunions même pour ce qui touche les services des ressources éducatives qui sont vus, dorénavant, dans une position de complémentarité par rapport aux secteurs.

Au moment où les directeurs de secteur ont été nommés, il n'y avait pas de définition de tâche officielle correspondant à leur poste. Des discussions avaient eu lieu qui avaient conduit à l'adoption d'un organigramme comportant deux secteurs responsables de la supervision des activités des écoles et devant rendre compte, à la Direction générale, par leurs directeurs respectifs de l'état de la situation dans les écoles. Aussi les directeurs de secteur ont-ils défini leurs rôles et responsabilités en se basant, d'une part, sur la conception des secteurs telle qu'elle leur a été présentée et, d'autre part,

sur leur lecture de la réalité des écoles. Ils se sont également inspirés de leur propre expérience antérieure, particulièrement comme directeur d'école.

Ils conçoivent que leur position les destine à recevoir les demandes, questions ou problèmes des directions d'école et à les aider à trouver des réponses satisfaisantes.

Ils exercent leurs responsabilités par des activités qui se regroupent autour de cinq pôles principaux soit : l'animation, l'évaluation, la coordination, le support et le contrôle. Ces actions constituent pour eux les interventions qu'ils accomplissent lorsqu'ils interagissent avec les directions d'école en groupe ou individuellement. Pour jouer leur rôle efficacement, ils trouvent important de visiter toutes les écoles ainsi que de procéder à l'analyse globale de ce qui s'y passe.

Ils doivent également préparer les réunions de secteur et les animer de façon à informer les écoles et à permettre aux consultations de toutes natures demandées par les directions d'école de se réaliser. C'est là qu'ils font appel aux directions des Services des ressources éducatives et des services administratifs afin qu'ils interviennent sur les sujets qui font partie de leur ordre de préoccupation.

Les directeurs de secteur font partie d'office de la commission pédagogique qui est sous la responsabilité des Services des ressources éducatives. Leurs contacts avec ce Service sont presque quotidiens. Ils peuvent aussi participer aux commissions des autres services sur invitation. Les deux directeurs de secteur sont soucieux d'aider les personnes récemment nommées à des postes de direction d'école. Ils sont responsables de faire leur embauche et leur évaluation. Un des deux directeurs de secteur est en charge des écoles spécialisées et l'autre s'occupe du dossier de la défavorisation. À cet effet, il participe aux réunions du Conseil scolaire de l'île de Montréal tel qu'il existait à ce moment là.

Les directeurs de secteur reçoivent régulièrement des appels de parents pour des problématiques reliées aux services éducatifs offerts à leurs enfants. Ils doivent donner le suivi requis selon le cas, surtout si la solution ne peut être trouvée à l'intérieur même de

l'école. En outre ils ont à organiser de la formation pour les membres des conseils d'établissement afin de faciliter le démarrage harmonieux de ceux-ci. Enfin, ils gèrent leur propre personnel assigné à chacun des secteurs, personnel de coordination, d'administration et de soutien.

Objectifs et intérêts

Dans le contexte de leur nomination et dans une première année de fusion les directeurs de secteur doivent se faire une place et s'inventer des façons de faire. Ils tiennent à avoir une vision, à la vivre et à la diffuser. C'est ainsi qu'ils ont le sentiment de contribuer à la mise en place de la nouvelle commission scolaire et d'être en mesure d'avoir une influence sur ses orientations. Ils veulent s'assurer de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Leur but premier est de changer le rapport entre la commission scolaire et les écoles. Ils veulent que les préoccupations des directions d'école fassent véritablement partie de la vie normale de la commission scolaire. Ils entendent faire l'arrimage entre les services et les écoles, de façon à ce que ces dernières obtiennent une réponse satisfaisante à leurs besoins. Un répondant affirme : «Les services des ressources éducatives sont un complément au secteur et sont un complément à l'école. L'école peut maintenant s'autosuffire parce qu'il y avait des responsabilités qui étaient dévolues auparavant à la commission scolaire et maintenant sont dévolues à l'école.»

Ils se perçoivent comme des médiateurs et des conciliateurs, ce qui permet à la Direction générale d'être libérée du contact quotidien avec les écoles. Ils entendent faire respecter le principe que les services sont au service des écoles et souhaitent que l'influence des directions d'école sur les services des ressources éducatives augmente de façon significative. Le respect des réalités particulières de chaque milieu est une valeur importante pour eux, de même que la cohérence et la transparence des décisions et de l'information.

Ils se doivent de gagner la confiance des directions d'école tout en étant leur supérieur immédiat. Ils doivent aussi obtenir la collaboration des directions de Services dont ils dépendent jusqu'à un certain point, s'ils veulent atteindre leur but de créer un pont entre les écoles et les services qui soit bien coordonné et devienne un guichet unique pour accueillir tout ce qui vient des écoles.

Gains et pertes

La direction des secteurs enregistre un gain clair de par sa position stratégique entre la Direction générale et les écoles, plaçant les services sur une voie parallèle. Par ailleurs le niveau de risque de leur position est élevé et ils ont à faire la démonstration concrète que la structure de secteur, telle que conçue, répond vraiment aux besoins des écoles. Mais puisque c'est nouveau, les possibilités pour eux sont innombrables et personne autour d'eux ne peut se référer à une expérience analogue pour mesurer la pertinence des choix que font les directeurs de secteur.

Capacités et atouts

Les directeurs de secteur considèrent leur expérience à la direction d'une école comme un atout certain. Cela représente pour eux une référence pour comprendre ce que les directions d'école ont à leur communiquer et cela leur assure une crédibilité de base. De plus, c'est très aidant pour faire une lecture adéquate de ce qui se passe dans les écoles lors des visites.

Leur habileté à écouter et à aider en adoptant une attitude positive et constructive représente une capacité très utile quotidiennement. Cela est nécessaire car la position stratégique des directeurs de secteur les place en relation avec un très grand nombre de personnes dans l'organisation : directions d'école, Direction générale, directions de Services, parents et commissaires.

Ils estiment savoir « gérer leur temps, établir des priorités, prendre des décisions,

mener des dossiers, avoir le sens de l'organisation, respecter les échéances et produire des rapports », comme le dit un répondant, toutes habiletés jugées nécessaires pour bien accomplir leurs tâches. Le personnel interne dans chaque secteur les supporte dans la réalisation de ces tâches. Le fait de connaître l'approche-client les oriente dans leur choix d'interventions tant auprès des écoles que des Services et de la direction générale.

Les directeurs de secteur se voient comme les avocats des écoles auprès de la Direction générale et des services. Ils sont conscients de leur importance et certains que leur rôle est essentiel. Ils se perçoivent comme porteurs d'avenir. Ils ont une attitude de confiance et d'engagement et ils sont fiers de leur poste de commande pour bâtir une nouvelle réalité.

Cependant, leur atout majeur reste la fonction qu'ils occupent dans l'organigramme, fonction qui se définit dans les faits comme un catalyseur pour les écoles. Elle leur permet d'avoir une influence à la fois sur les directions d'école, les services des ressources éducatives et la Direction générale. Ils sont tout à fait conscients d'occuper une position stratégique novatrice et porteuse d'avenir. Leur aptitude à actualiser la fonction de directeur de secteur selon la conception véhiculée depuis la fusion et à faire en sorte que cette structure s'implante véritablement, faisant des secteurs le levier de l'organisation est ainsi une capacité majeure.

Limites et contraintes

L'absence d'historique sur le fonctionnement d'un secteur tel que conçu lors de la fusion de même que l'absence de définition de tâche de direction de secteur représentent des contraintes pour les directeurs de secteur parce qu'ils ne peuvent pas appuyer les choix qu'ils font sur un modèle prédéterminé. Les deux titulaires de ces postes qui ne se connaissaient pas au moment de la fusion, ont aussi à apprivoiser plusieurs nouvelles réalités. Cela limite leur possibilité de se nourrir par un réseau de contacts car ils interagissent continuellement en fonction de leur rôle et ils en configurent le mode d'exercice en même temps.

Ils doivent s'en remettre à eux-mêmes et construire la réalité au fur et à mesure des événements. Il leur faut trouver un point d'équilibre entre les cultures diverses des écoles, ce qui représente un défi complexe spécialement dans une première année de fusion.

Il y a une preuve à faire que cette structure de secteurs est le meilleur choix et qu'elle est, non seulement viable, mais souhaitée et appréciée de la part des écoles et de la Direction générale. Les deux directeurs de secteur perçoivent un déplacement du pouvoir qui passe des Services vers les secteurs. Ils disent ne pas le rechercher et y voient plutôt une explication structurelle que relationnelle. Ils ne savent pas encore vers quoi cela conduira et quels seront les effets de ce phénomène sur l'administration de la commission scolaire. À cela s'ajoute la nécessité de s'adapter au contexte politique particulier, ce qui ne va pas sans difficulté car le Conseil des commissaires est perçu comme cherchant à garder le contrôle.

Stratégies et moyens

Leur collaboration constante avec les services des ressources éducatives est à la fois un moyen et une stratégie. Cela se fait dans l'harmonie mais toujours dans la perspective du changement de rapport avec les écoles. Les directeurs de secteur favorisent que les conseillers pédagogiques soient affectés dans les écoles et, sur cette question, ils sont du même avis que les directions d'école. Ils exigent que le plan d'action des écoles comporte une dimension pédagogique bien articulée. Ils réagissent aux analyses des résultats obtenus par les élèves aux examens et voient à ce que les écoles fassent les correctifs s'il y a lieu. Dans le domaine de la reddition des comptes, ils arrivent dans leur poste avec chacun une expérience différente qu'ils projettent d'harmoniser pour faire une proposition aux écoles.

Les tableaux XI et XII font état des directions de secteur de la Commission scolaire de la Cité.

LES DIRECTIONS DE SECTEUR**Tableau XI**

ACTEURS	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
D-A-1-14	Supporter les écoles en étant présent et à l'écoute	Établir un nouveau rapport avec les écoles tout en leur laissant leur autonomie
C-A-1-15	Réutiliser son expérience antérieure avec diplomatie et réfléchir sur sa pratique en fonction de ses standards et de ses exigences	Implanter une structure et une culture de réseau d'écoles

LES DIRECTIONS DE SECTEUR				
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS		UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS		
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts	Limites et contraintes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercice de l'autorité hiérarchique sur les directions d'école ▪ Participation étroite à l'administration de la Commission scolaire ▪ Négociation avec les services quant à leur contribution ▪ Reddition de comptes à la Direction générale ▪ Réception des demandes, questions ou problèmes venant des directions d'école ▪ Aide aux directions d'école ▪ Visite des écoles ▪ Analyse de la réalité vécue dans les écoles ▪ Regroupement d'activités autour de cinq pôles : animation, évaluation, coordination, support et contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se tailler une place ▪ Se créer des façons de faire ▪ Développer une vision, la vivre et la diffuser ▪ Influencer les orientations de la commission scolaire ▪ Changer le rapport entre la commission scolaire et les écoles ▪ Faire l'arrimage entre les services et les écoles ▪ Faire valoir que les services sont au service des écoles ▪ Respecter les réalités particulières des milieux ▪ Rester cohérent et transparent dans les décisions et l'information ▪ Gagner la confiance des directions d'école 	<p>Gains :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Position stratégique entre la Direction générale et les écoles ▪ Premiers bâtisseurs de la nouvelle structure dans l'action ▪ Prépondérance par rapport aux Services <p>Pertes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveau de risque élevé par rapport aux preuves à faire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérience de directions d'école ▪ Habileté à écouter et à aider ▪ Adoption d'une attitude positive et constructive ▪ Gestion du temps ▪ Choix de priorités ▪ Prise de décisions ▪ Gestion de dossiers ▪ Sens de l'organisation ▪ Respect des échéances ▪ Production de rapports ▪ Connaissance de l'approche-client ▪ Position dans l'organigramme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence d'historique et de définition de la tâche ▪ Besoin de s'approprier entre eux-deux ▪ Absence d'un réseau de contacts pour une fonction semblable ▪ Point d'équilibre à trouver entre les cultures des écoles ▪ Valeur à démontrer de la structure par secteurs ▪ Déplacement du pouvoir dans l'organisation ▪ Sensation de vivre avec l'inconnu ▪ Adaptation au contexte politique
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collaboration constante avec les services des ressources éducatives ▪ Support à l'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles ▪ Exigence d'une dimension pédagogique dans le plan d'action des écoles ▪ Réaction aux résultats des élèves et supervision des correctifs ▪ Harmonisation des modèles de reddition de comptes 	

LES DIRECTIONS DE SECTEUR			
UNIVERS MENTAL DES ACTEURS		UNIVERS STRATÉGIQUE DES ACTEURS	
Rôles et responsabilités	Objectifs et intérêts	Gains et pertes	Capacités et atouts
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Préparation et animation des réunions de secteurs ▪ Participation à la commission pédagogique des Services des ressources éducatives ▪ Participation sur invitation aux commissions des autres Services ▪ Évaluation des directions d'école ▪ Participation aux réunions du Conseil scolaire de l'île de Montréal ▪ Réponse à des problèmes soumis par les parents ▪ Organisation de sessions de formation pour les membres des Conseils d'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtenir la collaboration des directions de Services ▪ Devenir un guichet unique pour les écoles 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influence sur les directions d'école, les services des ressources éducatives et la Direction générale ▪ Conscience de leur position stratégique ▪ Actualisation de cette nouvelle fonction ▪ Implantation des secteurs comme des leviers ▪ Défenseurs des écoles ▪ Conscience de leur importance ▪ Vision orientée vers l'avenir ▪ Confiance, engagement et fierté
			Limites et contraintes
			Stratégies et moyens

4. Troisième partie : L'appréciation de la situation par les acteurs

L'appréciation de la situation par les groupes d'acteurs comporte différents points de vue. D'abord certaines zones d'incertitude et marges de manœuvre se dégagent malgré une structure formelle qui se veut très encadrante. De plus, d'autres groupes d'acteurs, périphériques par rapport à ce qui intéresse la présente étude, exercent une influence sur le comportement des groupes d'acteurs étudiés ici. Aussi, les acteurs subissent la pression de quelques facteurs lourds qui conditionnent leur environnement. Enfin, plusieurs systèmes d'interdépendance coexistent dans le fonctionnement des relations entre les acteurs.

Les zones d'incertitude et les marges de manœuvre

Une première zone d'incertitude est créée par l'absence de définition des champs et modalités d'intervention du conseiller pédagogique dans l'école. Les ententes se font localement entre la direction d'école et le conseiller pédagogique. Cela est conforme à la structure puisque la direction d'école agit en tant que supérieur hiérarchique du conseiller pédagogique lorsque celui-ci travaille dans son école. Alors quels genres de mandats peut-on lui confier et quel est le niveau de sa responsabilité par rapport à la vie pédagogique de l'école? Il n'y a pas de réponse préparée à ces questions. Les personnes de part et d'autre se fient à leurs expériences et à la représentation qu'elles se font de la situation dans telle école. Ça laisse une marge de manœuvre à tout le monde mais peu de balises pour se diriger.

Une autre zone d'incertitude est la méconnaissance des différences de fonctionnement entre les deux secteurs. Celles-ci ne sont pas identifiées clairement par les acteurs, mais plutôt appréhendées par eux. Les directions d'école éprouvent le besoin de communiquer entre elles à propos de ce qui se passe dans l'un et l'autre secteur. Les directeurs de secteur travaillent en collaboration mais comme ils n'ont pas les mêmes acquis et que la façon d'opérationnaliser leur fonction se définit dans l'action, cela laisse un espace pour plusieurs possibilités.

Quant à l'évaluation du modèle adopté, elle constitue une zone d'incertitude. Tous les groupes d'acteurs ont parlé de ce processus. Le syndicat des professionnels a exigé qu'une grille soit élaborée en début d'année, ce qui a été fait. Mais cette grille en elle-même n'offre pas à priori la neutralité souhaitée car il y a deux données qui sont perçues comme intouchables soit la structure des secteurs et l'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles.

Les cadres des Services des ressources éducatives, particulièrement le directeur, ont accès aux deux secteurs et cela pourrait être un atout. Cependant, si c'est le cas, ils n'en font pas mention dans leur discours. Leur rôle de consultants les rend perplexes quant à l'impact qu'ils peuvent encore avoir sur les décisions prises par les écoles dans le domaine pédagogique. Ils répondent à des demandes exprimées dans les secteurs mais en même temps ils continuent de mener certains dossiers à l'intérieur même de leurs services, par exemple, la préparation des épreuves synthèses. Cela leur donne une possibilité d'équilibrer les rôles. Les cadres des services des ressources éducatives auraient la possibilité d'élaborer une argumentation différente basée sur leur perception et leur expérience en ce qui a trait aux interventions les plus appropriées pour répondre adéquatement aux besoins des écoles, mais deux d'entre eux quitteront pour la retraite en juin et, au moment de l'enquête, l'orientation de la commission scolaire quant à la suite des événements n'était pas connue.

La forte solidarité qui se forge entre les acteurs d'un même groupe au fur et à mesure que la première année de fusion se déroule a pour effet que ces groupes d'acteurs investissent peu pour anticiper avec clarté ce que les autres groupes vont faire. Alors tout le monde continue sur sa lancée en s'appuyant sur ses propres perceptions et celles de son groupe d'appartenance, en se souciant assez peu de ce qui se passe à l'intérieur des autres groupes, créant par le fait même une autre zone d'incertitude.

L'influence d'autres groupes d'acteurs

L'influence de plusieurs autres groupes d'acteurs interfère dans les relations entre

les écoles, les secteurs et les services des ressources éducatives. Il est possible de le percevoir par des allusions faites par les répondants pendant les entrevues.

Évidemment la Direction générale reste un acteur toujours présent dans l'esprit de tous. C'est elle qui, de fait, développe une vision et la communique à l'organisation. Elle est perçue comme une capacité dont le pouvoir est largement conditionné par le Conseil des commissaires. Les directeurs de secteur informent la Direction générale de la situation des écoles et deviennent les intermédiaires de première ligne. Mais en même temps, certaines directions d'école tiennent à véhiculer elles-mêmes auprès de la Direction générale leur perception de la réalité. Cela est surtout le cas des directions provenant de la constituante F qui avaient l'habitude d'un rapport direct avec leur Direction générale. Ce qui était un comportement habituel et admis avant la fusion est ainsi devenu, dans ce cas, un comportement stratégique. Dans le processus de négociation du modèle d'harmonisation, le fait que la Direction générale avait déjà annoncé à certaines directions d'école que les conseillers pédagogiques seraient affectés dans les écoles a certainement eu une influence indirecte sur les discussions. Cela a constitué une limite non officielle pour les services des ressources éducatives et une capacité pour les directions d'école.

Le Conseil des commissaires représente un groupe d'acteurs ayant l'effet d'une contrainte. Il est respecté puisqu'il s'agit du pouvoir politique, mais les répondants ne retrouvent pas chez lui les comportements qui s'apparentent à la gestion participative qui est la voie de leur choix comme étant prometteuse de succès. Le Conseil des commissaires conserve une approche de type autocratique que les répondants peuvent comprendre et avec laquelle ils peuvent collaborer mais ils ne s'y retrouvent pas et la ressentent comme une lourdeur. Les directions de la constituante G considèrent que les commissaires de leurs quartiers ne sont pas assez écoutés et que ce sont les commissaires représentant les quartiers de la constituante F qui ont conservé le haut du pavé.

Un autre groupe d'acteurs, vraiment périphérique celui là, est constitué par l'Association des directeurs. Il sert de tremplin pour préparer des communications,

surtout pour exprimer solidairement des frustrations. C'est l'Association dont faisaient partie les directions de la constituante G qui a rallié le choix de la majorité et il s'agit d'un lieu d'échange recherché par les directions d'école.

Un autre acteur périphérique est le syndicat des professionnels. Il voit d'un œil critique l'aménagement de la tâche des conseillers pédagogiques et a trouvé essentiel que la grille d'évaluation du modèle soit préparée dès le début de l'année et acceptée par les parties en cause. Cela permet certains points de repère connus de tous pour observer ce qui se passe. Mais tous les groupes d'acteurs ne perçoivent pas cette grille d'évaluation en fonction de la même échelle d'importance selon qu'ils sont visés plus directement, comme les conseillers pédagogiques eux-mêmes et les cadres des services des ressources éducatives ou qu'ils se voient en position de décideurs sur la question comme les directions d'école et les directeurs de secteur. Pour ces derniers cette évaluation revêt beaucoup moins d'importance que pour les premiers qui eux, envisagent cette évaluation comme un enjeu pouvant conduire à des modifications qui leur seraient favorables.

Comme groupes d'acteurs dont l'influence est plus lointaine mais existe malgré tout, il y a les Associations professionnelles et les anciens collègues des acteurs provenant de la constituante G. Les Associations professionnelles représentent une capacité pour les conseillers pédagogiques car ceux-ci les utilisent comme une ressource pour trouver des réponses à leurs interrogations. Elles les alimentent sur les dossiers matières, les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages, entre autres. Elles permettent de briser l'isolement et d'offrir des points de comparaison de modèles d'organisation du travail existant dans d'autres milieux. Toute cette information est ensuite réinjectée soit dans les rencontres bimensuelles à la commission scolaire, soit dans les interventions faites par les conseillers pédagogiques dans les écoles. Quant aux anciens collègues de ceux de la constituante G, ils exercent un effet d'attraction puissant sur certains pouvant aboutir à un changement d'emploi ou le désir de le faire par un retour à la commission scolaire d'origine. Le deuil de ne plus appartenir à leur ancienne commission scolaire est difficile à faire pour les conseillers pédagogiques issus de la constituante G d'autant plus que la majeure partie de celle-ci continue d'exister sous un

autre nom et de fonctionner comme avant, selon eux. Plus positivement, certains de ces anciens collègues en aident quelques-uns à garder le moral et donnent là aussi des points de comparaison éclairants pour jauger la situation avec une meilleure objectivité.

Les facteurs lourds pesant sur les acteurs

Il est possible de reconnaître deux facteurs lourds pesant sur les acteurs. Il y a tout d'abord l'organigramme tel qu'il est constitué. La structure de secteur, même si, dans son concept, se veut un moyen de rapprochement entre toutes les instances, a pour effet de créer une distance, là où elle n'existait pas d'une part entre les directions d'école et la Direction générale et, d'autre part, entre ces mêmes directions d'école et les services des ressources éducatives.

Cela est perçu différemment selon que les acteurs appartiennent à l'un ou l'autre groupe d'acteurs. La perception des directions d'école et des directeurs de secteur est positive alors que celle des services des ressources éducatives en est une de compromis et d'adaptation, et, par conséquent, plutôt négative. Dans le cas des premiers et des seconds, soit les directions d'école et les directeurs de secteur, cette distance est une capacité organisationnelle car elle garantit un espace où les écoles peuvent échanger, se définir une pensée à leur image. Dans le cas des seconds, soit les services des ressources éducatives, cette même distance est une contrainte ne permettant plus le contact avec les écoles que dans un cadre bien précis.

Ce facteur est ainsi toujours présent dans les modes de rapports entre les groupes d'acteurs. Tous cherchent à s'insérer au mieux dans une structure dont ils ne connaissent que la définition théorique et c'est par leurs actions quotidiennes que se tisse petit à petit la toile des systèmes de relations. Ils cherchent à la fois à se conformer et à préserver leur avantage qu'il soit petit ou grand.

Le deuxième facteur lourd pesant sur les acteurs est leur bagage d'acquis antérieurs. La première année de fusion les place dans une situation de transition. La

lecture qu'ils font de la réalité est encore beaucoup teintée de ce qu'ils véhiculent en lien avec leur commission scolaire de provenance. Ceux qui sont issus de la constituante G ne se retrouvent plus dans les circuits administratifs. Ils croient que leurs anciennes façons de faire seraient plus appropriées à cause de la taille de la nouvelle commission scolaire qui est pourtant loin de celle de leur commission scolaire d'origine. Ils s'adaptent de leur mieux avec plus ou moins de frustration et espèrent une évolution dans le sens de leur vision le plus rapidement possible.

Ceux qui sont issus de la constituante F se reconnaissent davantage mais s'appuient sur la Loi sur l'Instruction publique pour réclamer davantage d'autonomie. Alors que la référence la plus plausible de la constituante G pour comprendre les secteurs correspond au modèle de regroupement tel qu'il existait dans leur ancienne commission scolaire, cette même référence correspond plutôt pour ceux de la constituante F à un historique de secteur par ordre d'enseignement et gérés entre pairs, ce qui est tout à fait différent.

Dans d'autres domaines d'activités, le même phénomène d'acquis antérieurs a aussi joué, par exemple dans le cas du bulletin scolaire. Chacun des deux groupes croyait à la valeur de son bulletin et n'était pas prêt à l'abandonner non seulement pour satisfaire à des impératifs pratiques mais aussi par conviction quant à sa valeur éprouvée.

Globalement, les personnes issues de la constituante G ont ressenti un effet de recul administratif. Elles ont l'impression d'avoir déjà franchi des étapes qu'elles vont devoir reprendre péniblement. Celles de la constituante F trouvent que le fonctionnement de leur ancienne commission scolaire était plutôt adéquat même si leur niveau d'autonomie aurait pu être plus grand. Elles identifient une confusion qui ne les empêche pas de fonctionner cependant car elles sont plus à l'aise que celles de la constituante G dans les zones non structurées. Elles font davantage confiance aux bénéficiaires à tirer des relations diverses qu'elles entretiennent alors que celles de la constituante G s'appuient davantage sur les structures et les règles.

Les directeurs de secteur manifestent beaucoup de motivation à dépasser l'effet des acquis antérieurs et à construire une véritable nouvelle commission scolaire. Ils ont, eux aussi, à faire la transition par rapport au passé, mais leur position stratégique les oblige en quelque sorte à accélérer leur évolution pour être en mesure de se projeter de plus en plus vers l'avenir. Ils puisent dans leur expérience passée mais ne cherchent pas à s'y accrocher. Ils évaluent la situation autour d'eux comme étant claire et ordonnée tout en étant un processus d'implantation. Ils n'expriment pas ouvertement l'intention de contrôle et, peut-être ne l'ont-ils pas réellement, mais leur désir de donner aux secteurs un rôle de plaque tournante, une sorte de rond point obligé pour les écoles et les services laisse entrevoir, à tout le moins, un danger de prérogative de contrôle éventuelle dans un avenir plus ou moins éloigné.

Les systèmes d'interdépendance

Plusieurs systèmes d'interdépendance s'installent peu à peu au fur et à mesure que la première année de fusion se déroule. Un premier système se construit entre le directeur des Services des ressources éducatives et les directeurs de secteur. Ces deux entités sont reliées l'une à l'autre par la dépendance et la complémentarité. D'une part, le niveau élevé de collaboration que le directeur des Services des ressources éducatives donne aux directeurs de secteur lui facilite la négociation pour obtenir un temps d'accès aux directions d'école. Ce temps d'accès constitue pour lui une priorité avouée mais ce n'est pas acquis d'avance et chaque réunion devient l'objet d'une négociation qui, elle, est non avouée. D'autre part, les directeurs de secteur ont besoin de l'expertise des services des ressources éducatives pour être en mesure de répondre aux demandes pédagogiques des écoles mais ils apportent aussi leur propre contribution puisqu'ils font partie d'office de la commission pédagogique. Ce besoin est difficile à cerner et on ne sait trop ce qu'il en restera une fois qu'une première année complète de fonctionnement aura été traversée. Les services des ressources éducatives ne veulent pas seulement exécuter des tâches sur demande; ils veulent aussi et surtout exercer un leadership d'influence crédible et reconnu sur le développement pédagogique des écoles. Cela est un objectif important pour eux.

Les directeurs de secteur, de leur côté, ne voient pas les choses de la même façon. Ils croient que les écoles ont à exprimer leurs besoins et que les services des ressources éducatives doivent y répondre à leur satisfaction. Ce dernier point de vue est aussi partagé par la Direction générale. Aussi, cela devient-il un cadre non officialisé, mais pourtant bien réel, dans lequel les services des ressources éducatives doivent trouver des moyens de faire valoir leur leadership et de défendre leur légitimité institutionnelle. Au moment de l'enquête tout était loin d'être stabilisé à ce chapitre.

La situation est différente avec les services administratifs pour qui, en principe, le rôle de consultants auprès des secteurs s'applique également, mais qui montrent peu d'empressement à changer leur approche administrative au dire de nombreuses directions d'école rencontrées. De plus, les directeurs de secteur ne font pas automatiquement partie des commissions ou comités reliés à ces services. Il se peut que le fait que la loi sur l'Instruction publique remette les responsabilités pédagogiques aux écoles soit une raison qui justifie que les services des ressources éducatives glissent doucement vers les secteurs alors que les autres services se maintiennent dans une relative stabilité et manifestent une forme de résistance à transformer leurs pratiques. Même certaines réactions négatives des directions d'école ne réussissent pas à les ébranler et les directeurs de secteur ont moins de prise sur eux au dire de plusieurs directions d'école.

Un deuxième système d'interdépendance existe à l'intérieur de la structure de secteur. C'est là que les directions d'école expriment leurs besoins et leurs points de vue. Ils sont capables de saisir les tendances du groupe composé de directions d'école primaire et secondaire ainsi que l'orientation de pensée du directeur de secteur. Elles composent avec cela pour faire valoir leurs idées et établir leur crédibilité surtout auprès des personnes avec qui elles travaillent pour la première année. Elles envisagent de faire des gains significatifs pour leur école mais certaines directions démontrent une préoccupation plus large qui rejoint l'ensemble des écoles.

La même chose se passe dans les deux secteurs et il ne serait pas souhaitable selon les directeurs de secteur qu'ils aillent dans des directions différentes. Cependant, dans

l'absolu, sur un plan structurel la chose serait possible car il n'y a pas de règles écrites régissant les réseaux et qui les obligeraient à respecter l'uniformité. C'est la volonté et l'attitude des acteurs qui permet de prévenir un écart trop grand entre les secteurs qui serait préjudiciable, selon les répondants, à la cohésion de l'organisation. Aussi les deux directeurs de secteur dépendent-ils de leur aptitude à créer une complicité entre eux. Toutefois, leur complicité apparaît insuffisante malgré leur bonne volonté selon quelques directions d'école, à cause de leur expérience antérieure différente.

Le lien hiérarchique des directions d'école avec le directeur de leur secteur d'appartenance canalise les relations qu'elles entretiennent avec la commission scolaire, tout au moins de façon formelle. Les directions d'école rencontrent les directeurs de service, incluant le directeur des services des ressources éducatives dans le cadre des réunions de secteur. Elles interagissent également avec les autres directions d'école de leur secteur à cette occasion. Certaines continuent d'entretenir des liens qui existaient avant la fusion. Elles n'y voient pas de contradiction avec la structure de secteur ni d'interférence. Cela peut être considéré comme un sous-système d'interdépendance car il se développe chez les directions d'école sans que les services des ressources éducatives, les secteurs, la Direction générale ou les autres services en fassent nommément partie. Ce sous-système dans lequel se tisse l'entraide entre les directions d'école a tout de même un effet indirect sur les relations des directions d'école et de la commission scolaire car l'agrandissement du champ perceptuel de chacun se répercute sur le comportement du groupe lors des réunions. Les membres de chaque groupe d'acteurs sont soucieux de se connaître entre eux mais beaucoup moins de connaître les personnes des autres groupes qu'elles ne connaissaient pas avant la fusion.

Un autre sous-système d'interdépendance est celui au cœur duquel se retrouvent les directions d'école dans leur propre école. L'enquête n'a pas vérifié la nature ou l'effet de celui-ci. La nécessité de le mentionner minimalement vient du fait qu'un nombre important de directions d'école ont insisté sur leur désir de maintenir les relations dans l'école comme elles étaient auparavant et d'absorber à leur niveau l'impact des changements inévitables provoqués par la fusion des commissions scolaires. Il s'agit là

de deux stratégies adoptées unanimement par les directions d'école. De plus, comme une grande partie de ce qu'elles ont communiqué lors des entrevues avait trait à la vie de leur école, il ressort que beaucoup de directions se sentent responsables de maintenir le cap dans leurs écoles respectives et que leur capacité à le faire va rendre les rapports plus faciles avec la commission scolaire, ce qui serait plus susceptible de protéger les avantages de leur école.

Il est utile d'ajouter qu'elles se situent dans un vaste réseau de relations. Tout ou à peu près converge vers elles d'une façon ou d'une autre. Elles doivent composer avec des groupes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école dont les intérêts et les préoccupations peuvent diverger de façon plus ou moins importante selon le cas. Les directions d'école se sont exprimées sous trois angles quant à leurs réseaux de relation.

Premièrement, elles caractérisent leurs relations avec le personnel enseignant à l'aide de certains termes qui reviennent comme : support, présence, écoute, animation, réflexion, coopération et communication. En deuxième lieu pour ce qui est de leurs relations avec les parents elles s'expriment plutôt avec les termes : accueil, écoute, réponse et négociation.

Enfin à l'extérieur de l'école, les directions entretiennent également des relations. Il peut s'agir d'organismes dédiés à la jeunesse, du service de police, de la municipalité ou de la paroisse selon la localisation de l'école et les caractéristiques du milieu environnant. Bien sûr, toutes ces ramifications comportent des variantes selon les personnes prises individuellement et les structures organisationnelles de chaque groupe.

Un troisième système d'interdépendance existe au niveau des conseillers pédagogiques. Ce système comporte quelques ramifications à cause, particulièrement, de la configuration de la tâche du conseiller pédagogique et de son double lien hiérarchique. Cette caractéristique de leur situation revient fréquemment dans leurs propos et conditionne leur comportement professionnel. Le système d'interdépendance qui existe dans l'école place le conseiller pédagogique dans un certain isolement. Si le conseiller

pédagogique veut intervenir dans l'école il doit répondre aux attentes de la direction de l'école et être accueilli favorablement par le personnel enseignant. Il dépend de son habileté à remplir ces deux conditions pour réussir mais l'école, tant la direction que le personnel enseignant, dépend des ressources que le conseiller pédagogique a à offrir et cela va influencer leurs attentes jusqu'à un certain point. Lorsque le point d'équilibre est trouvé entre les deux, la situation peut se stabiliser et atteindre une forme de régulation à la satisfaction de toutes les parties.

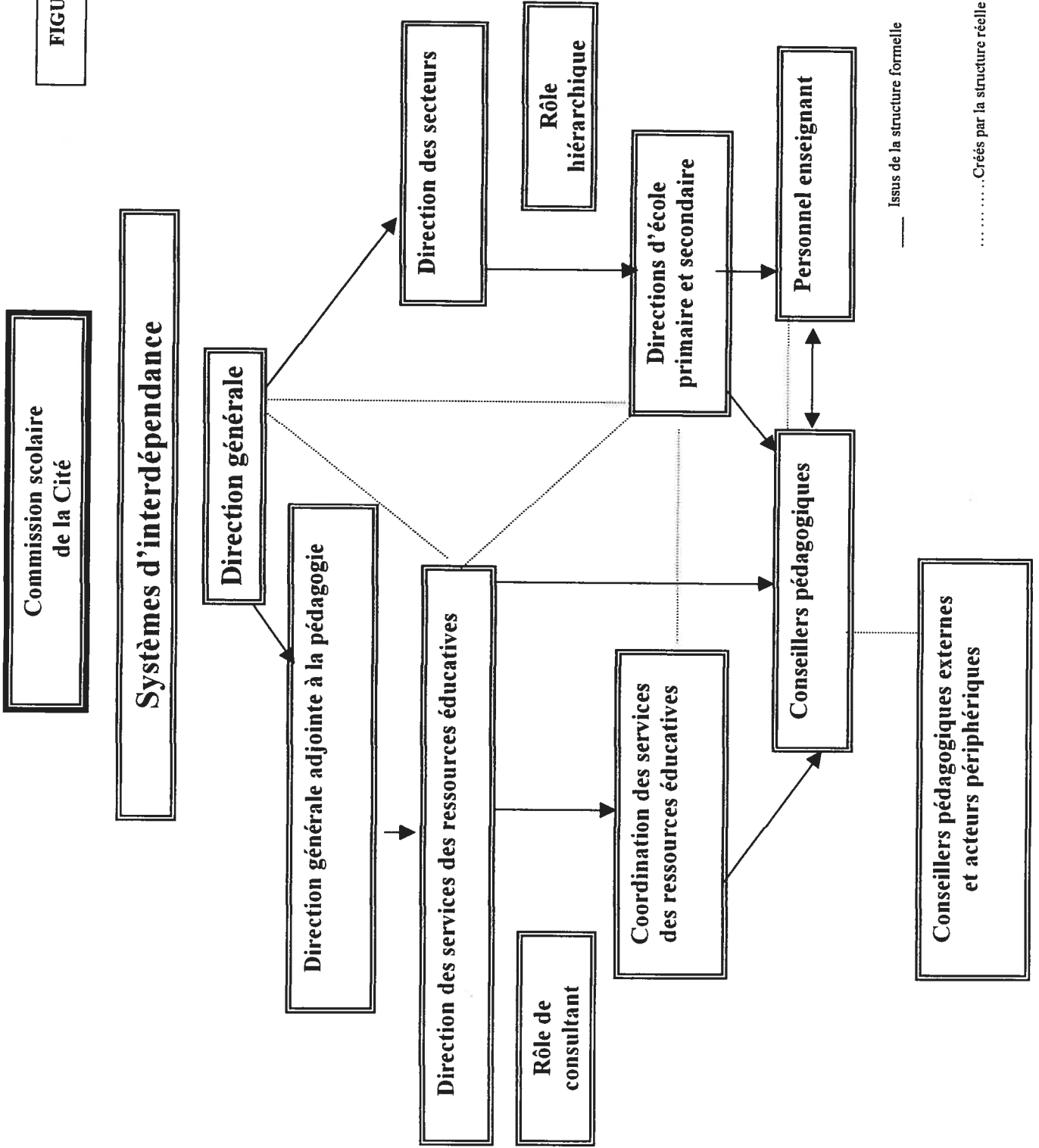
Mais puisque aucun conseiller pédagogique ne possède toutes les compétences, il y a une interdépendance nécessaire entre collègues qui se crée afin de permettre les échanges d'expertise allant même parfois jusqu'à l'intervention. Les conseillers pédagogiques veulent connaître les compétences des autres et faire connaître les leurs afin que cela devienne une voie de solution de rechange lorsque leur propre compétence a atteint sa limite. Cela se produit la plupart du temps pour des demandes rattachées au dossier corporatif qui requiert une connaissance approfondie de l'une ou l'autre discipline.

Cela nous conduit à un quatrième système d'interdépendance qui se développe entre les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques. En tant que supérieurs immédiats partiels des conseillers pédagogiques, ils apportent une sécurité au groupe puisqu'il y a plusieurs conseillers pédagogiques qui relèvent soit du coordonnateur au primaire ou de la coordonnatrice au secondaire pour la partie de leur tâche portant sur le dossier corporatif. Cela rapproche les conseillers pédagogiques entre eux et permet aux coordonnateurs de percevoir comment il est possible de fournir aux écoles un service satisfaisant par rapport au dossier corporatif qui se complexifie au-delà des matières scolaires avec l'arrivée de la réforme du curriculum plus spécialement. Ce système d'interdépendance à entrées multiples est perçu positivement par les conseillers pédagogiques qui y voient une variété d'avenues pour trouver les ressources permettant de bien jouer leur rôle et, également, une liberté professionnelle pour procéder à des ententes quant aux interventions à faire dans les écoles. Cependant, certains ressentent une pression qu'ils jugent trop élevée à cause de cette même situation. Ils ne se disent

pas prêts à vivre une situation aussi éclatée pour des années à venir.

La figure 2 est calqué principalement sur l'organigramme et illustre les systèmes d'interdépendance. Ceux qui sont représentés par des flèches à double direction sont issus de la structure formelle. Cela ne signifie pas qu'ils devaient nécessairement exister de cette façon. En effet, ce sont les groupes d'acteurs qui ont accepté de donner vie à ces systèmes soit parce que c'était avantageux pour eux ou parce qu'ils se sentaient obligés de le faire. Ces systèmes conservent toutefois quelque chose de plus ou moins artificiel et ne permettent pas toujours aux acteurs de fonctionner comme ils le voudraient réellement. C'est pourquoi une structure réelle s'est peu à peu construite entraînant la création d'autres systèmes d'interdépendance. Ceux-ci sont représentés par les lignes pointillées et vont, eux aussi, dans les deux directions. Il convient de mentionner à nouveau ici qu'il s'agit d'une première année de fusion et que ce sont, dans beaucoup de cas, des besoins de circonstances, c'est-à-dire essentiellement de tâches à accomplir, qui ont généré ces systèmes. Au moment de l'enquête, il n'était pas encore possible de pressentir lesquels allaient se maintenir et atteindre l'étape de la régulation.

FIGURE 2



Les convergences et les divergences entre les groupes d'acteurs

Tous les groupes d'acteurs expriment le désir de contribuer à la mise sur pied de la nouvelle commission scolaire mais tous veulent également trouver un équilibre qui prendra en considération ce qui est important pour eux, ce qu'ils veulent préserver à tout prix et leur vision relativement aux meilleurs gestes à poser. Ces deux objectifs sont difficilement conciliables de prime abord et cela entraîne des convergences et des divergences entre les groupes d'acteurs.

Les directions d'école ont des préoccupations semblables même si leurs méthodes de gestion peuvent différer selon qu'elles proviennent de la constituante F ou G. Tant au primaire qu'au secondaire, elles recherchent l'autonomie annoncée dans la loi sur l'Instruction publique. Elles perçoivent les secteurs comme un lieu qui leur est dédié mais elles déplorent que l'approche de communication de certains services administratifs ne s'oriente pas en fonction d'un service à donner aux écoles mais plutôt l'inverse. Cela est revenu à maintes reprises dans le discours des répondants. Elles s'investissent dans des démarches soit auprès de la Direction générale, soit à l'intérieur de l'Association des directeurs ou à l'occasion de journées de réflexion et de discussions organisées parfois à leur demande par la commission scolaire. Elles ont confiance de réussir à infléchir le sens de l'évolution de l'organisation dans la direction qu'elles souhaitent.

Avec les services des ressources éducatives, le niveau de satisfaction est plus élevé mais les directions d'école ont quand même quelques réticences. Le directeur du service est perçu comme légaliste et fortement empreint de la culture de sa commission scolaire d'origine, même s'il est aussi perçu comme étant plus sensible et à l'écoute que les directeurs des services administratifs. L'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles fait l'unanimité parmi les directions d'école. Pour ceux de la constituante G il y a une perte d'une journée semaine du conseiller mais le principe est sauf et pour ceux de la constituante F c'est un gain de quatre jours semaine à leur service en direct. Les directions d'école ne parlent pas des inconvénients que les conseillers pédagogiques ont à vivre. À leur point de vue, s'ils sont dans l'école ça ne peut qu'être bon.

La question du dossier corporatif ne préoccupe pas les directions d'école. Ils font confiance aux services des ressources éducatives sous cet aspect. Elles savent que les épreuves sommatives seront prêtes en temps voulu et que les changements aux programmes d'étude seront communiqués adéquatement. Les directeurs de secteur rejoignent les directions d'école sur le concept de base du rôle des services par rapport aux écoles.

Même si la structure de secteur s'inscrit comme une volonté ferme de l'organisation, les directeurs de secteur ont à faire la démonstration de son bien fondé et pour cela la collaboration des directions d'école est essentielle. Ils réussissent bien à l'obtenir tout en jouant leur rôle de supérieur hiérarchique, c'est du moins ce qu'ils pensent. Toutefois, il convient de mentionner ici que les directions d'école parlent beaucoup plus de la structure en tant que telle que les directeurs de secteur eux-mêmes.

C'est pour les services des ressources éducatives que la situation est la plus difficile. Ils n'ont pas d'avantage significatif à fonctionner dans la structure de secteur. Ils apportent toute la collaboration attendue mais cela leur permet tout juste de protéger certains acquis. Ils acceptent la structure de secteur comme un fait admis mais ont le sentiment d'en faire les frais, ce qui les place en divergence par rapport aux autres groupes. Ils ne croient pas que leur bonne collaboration va garantir leur avenir mais ils ne proposent pas de nouvelles modalités possibles de fonctionnement qui pourraient améliorer leur sort comme si cette hypothèse n'était même pas envisageable.

Les cadres des services des ressources éducatives doivent composer avec un organigramme ambitieux qui les place plus ou moins en parallèle et les conseillers pédagogiques se débrouillent de leur mieux avec une tâche découpée en pourcentage sans que son contenu soit bien défini pour autant. Ils se sentent loin de la structure formelle et se servent des occasions qui se présentent, comme les réunions aux deux semaines pour faire part de leurs points de vue. Par ailleurs, leurs relations sont très bonnes tant avec les directions d'école qu'avec les coordonnateurs. Leur divergence tourne plutôt autour de la conception de la tâche et de sa faisabilité. Pourtant cela ne les empêche pas d'être créatifs et d'inventer des solutions à leurs problèmes. Le tableau XIII présente une synthèse de l'appréciation de la situation faite par les acteurs.

Le tableau XIII résume l'appréciation faite par les acteurs de la Commission scolaire de la Cité relativement aux cinq volets explicités dans le texte précédent et qui sont :

- les zones d'incertitude et les marges de manœuvre;
- l'influence d'autres groupes d'acteurs;
- les facteurs lourds pesant sur les acteurs;
- les systèmes d'interdépendance;
- les convergences et les divergences entre les groupes d'acteurs.

APPRECIATION DE LA SITUATION PAR LES ACTEURS

Zones d'incertitude et marges de manoeuvre	Influence d'autres groupes d'acteurs	Facteurs lourds pesant sur les acteurs	Systèmes d'interdépendance	Convergence et divergences entre les groupes d'acteurs
<p>Zones d'incertitude :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence de définition des champs et modalités d'intervention du conseiller pédagogique dans l'école ▪ Méconnaissance des différences de fonctionnement entre les deux secteurs ▪ Processus d'évaluation du modèle adapté ▪ Solidarité étanche des groupes d'acteurs <p>Marges de manoeuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dossiers corporatifs traités à l'intérieur des services des ressources éducatives ▪ Accès aux deux secteurs par les cadres des services des ressources éducatives ▪ Possibilité d'élaborer une argumentation différente pour les cadres des services des ressources éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vision développée par la Direction générale et communication de cette vision ▪ Conditionnement exercé par le Conseil des commissaires ▪ Expression des frustrations par l'Association des directeurs ▪ Surveillance de l'évaluation du modèle par le syndicat des professionnels ▪ Soutien aux conseillers pédagogiques par les associations professionnelles ▪ Écoute donnée aux personnes de la constituante G par les anciens collègues 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception et application du nouvel organigramme ▪ Idéal de rapprochement créant tout de même des distances ▪ Variabilité de la perception selon les groupes ▪ Définition théorique non assortie d'actions prévues ▪ Acquis antérieurs à la fusion ▪ Écarts significatifs entre les personnes des constituantes F ou G ▪ Volonté des directions de secteur de dépasser les fonctionnements antérieurs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les directions de secteur et la direction des services des ressources éducatives ▪ La structure de fonctionnement des secteurs et les directions d'école ▪ Les deux directions de secteur ▪ Les directions d'école selon les réseaux informels ▪ Les directions d'école à l'intérieur de leur école ▪ Les conseillers pédagogiques et leurs directions d'école et leurs collègues ▪ Les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques 	<p>Convergences :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Similitudes des préoccupations chez les directions d'école ▪ Recherche d'autonomie ▪ Perception des secteurs comme un lieu dédié ▪ Réprobation de l'approche des services administratifs ▪ Engagement dans tous les réseaux disponibles ▪ Confiance en leur influence ▪ Ambivalence de la perception des Services des ressources éducatives ▪ Satisfaction quant à l'affectation des conseillers pédagogiques ▪ Même point de vue que les directions d'école sur le rôle des Services <p>Divergences :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incompatibilité entre la structure formelle et la place qu'ils veulent occuper pour les cadres des Services des ressources éducatives ▪ Conception du rôle et de sa faisabilité pour les conseillers pédagogiques

Résumé du chapitre quatrième

L'étude de cas de la Commission scolaire de la Cité a été effectuée à l'aide des données recueillies auprès de 22 personnes : cadres d'école primaire ou secondaire, cadres des Services des ressources éducatives et professionnels du soutien pédagogique, ainsi que cadres des secteurs. Ces personnes ont été rencontrées lors d'une entrevue semi-structurée, d'une durée d'une heure en moyenne, tenue sur le lieu de travail de chaque répondant.

Cette nouvelle commission scolaire issue de la fusion est composée d'une commission scolaire complète et d'une partie d'une autre commission scolaire. Elle se situe dans un milieu urbain multi-ethnique et comporte des secteurs défavorisés. La structure de sa nouvelle organisation est basée sur une division en deux secteurs dont les directeurs doivent superviser le fonctionnement des écoles respectives et en répondre à la Direction générale. Les services des ressources éducatives relèvent de la Direction générale adjointe à la pédagogie et agissent plus ou moins comme consultants auprès des secteurs qui regroupent les directions d'école. Les professionnels du soutien pédagogique sont affectés directement dans les écoles et sont responsables d'un dossier touchant toutes les écoles et est qualifié de « corporatif » sous la responsabilité des cadres des services des ressources éducatives. Cette structure en était à une première année d'opération au moment de l'enquête et devait faire l'objet d'une évaluation. Tous les répondants ont exprimé qu'ils s'efforçaient de s'y adapter, mais ils étaient encore très habitués par leur vie organisationnelle antérieure à la fusion.

L'univers mental et stratégique des acteurs a été présenté par groupes d'appartenance parce que c'est cette appartenance qui ressortait avec évidence lors de l'enquête. Les données ont été regroupées en quatre catégories à deux facettes qui sont :

- rôles et responsabilités c'est-à-dire, objectifs et intérêts, gains et pertes,
- capacités et atouts,
- limites et contraintes,

- stratégies et moyens.

Ces catégories correspondent aux concepts principaux de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg. Nous avons jugé nécessaire de caractériser les acteurs individuellement pour donner au lecteur une perception plus complète des acteurs formant chaque groupe.

Plusieurs zones d'incertitude sont ressorties de l'analyse des données : absence de définition claire du champ d'intervention des professionnels du soutien pédagogique, méconnaissance des différences de fonctionnement entre les deux secteurs par les cadres des écoles, inconfort des cadres des services des ressources éducatives dans l'espace déterminé pour eux. L'étude n'a pas permis de cerner comment les acteurs exploitent ces zones d'incertitude, ce qui représente une suite possible à la recherche.

Il y a des pertes significatives pour tous les groupes d'acteurs excepté pour les directions de secteur en cette première année de fusion. Les directions d'école ne savent plus dans quelle organisation elles se retrouvent, les cadres des Services des ressources éducatives voient leurs accès connus restreints par la structure et les professionnels du soutien pédagogique saisissent plus ou moins ce qu'on attend d'eux. Les directeurs de secteur construisent sur un territoire garanti par la structure et se sentent gagnants à tous les points de vue.

Les acteurs cherchent à s'adapter sans perdre les acquis positifs du passé à leurs yeux. Les autres groupes comme la Direction générale, les Associations de cadres et les syndicats exercent leur influence mais les acteurs ne la reçoivent pas de manière coordonnée.

L'organigramme reste un facteur lourd qui oriente le comportement des acteurs. Il filtre les actions et les interactions des acteurs mais il ne dépasse pas l'effet du deuxième facteur lourd formé par le bagage d'acquis antérieurs. Ce bagage aide les acteurs à continuer de fonctionner mais il est difficile pour eux de faire le tri de ce qu'ils vont

conserver et de choisir les moyens de négocier avec les autres acteurs pour le faire.

De nouveaux systèmes d'interdépendance se mettent en place à cause surtout des besoins des écoles auxquels les réponses sont pressantes. Alors le personnel des Services des ressources éducatives est plus sollicité et d'une manière qui court-circuite parfois la structure des secteurs. En même temps les secteurs développent de nouveaux réseaux de communication et l'information sur les écoles parvient différemment à la Direction générale. Les professionnels du soutien pédagogique approfondissent leurs systèmes de relations dans leurs écoles et inventent de nouveaux systèmes entre eux.

Tous les groupes d'acteurs veulent contribuer à la nouvelle organisation mais leurs divergences tant dans leur univers mental que stratégique occupent une place non négligeable en cette première année de fusion.

Chapitre cinquième

Commission scolaire du Comté

Chapitre cinquième : Commission scolaire du Comté

1. Introduction

Ce chapitre présente les données de la recherche recueillies dans l'étude de cas réalisée sur le site numéro deux nommé Commission scolaire du Comté, ainsi que les résultats obtenus. Il se compose de trois parties. Une première partie traite de la position des services des ressources éducatives selon la présentation faite par les acteurs, une deuxième partie présente l'univers stratégique des groupes d'acteurs et une troisième partie porte sur la situation globale et les systèmes d'action.

Les catégories pour présenter les données sont au nombre de cinq soit : rôles et responsabilités, buts et objectifs, contraintes et obstacles, capacités et atouts, stratégies et moyens. L'emploi du mot obstacles au lieu de limites était plus approprié pour tenir compte du contexte de cette commission scolaire.

La Commission scolaire du Comté est issue de la fusion administrative de deux constituantes principales nommées C et D dans l'étude. La constituante C était deux fois et demie plus grande que la constituante D au moment de la fusion. Cette nouvelle commission scolaire offrait en 1998-1999 des services éducatifs à environ 25,000 élèves fréquentant 38 écoles d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, huit écoles secondaires de 1^{er} cycle et d'une partie du primaire et six écoles secondaires de 1^{er} et 2^e cycle.

L'échantillon sélectionné pour effectuer les entrevues comptait vingt personnes occupant des postes de cadre ou de professionnel sur l'ensemble du territoire et réparties ainsi : dix directions d'école primaire, quatre directions d'école secondaire de 1^{er} cycle et d'une partie du primaire, deux directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle, deux conseillers pédagogiques et deux cadres des services des ressources éducatives.

Une séance d'observation d'une durée d'une journée a aussi été tenue afin de compléter certaines données obtenues lors des entrevues. Toutes les personnes interviewées de même que leurs collègues des groupes respectifs étaient présents et participaient aux activités de cette journée de réunion. Les documents de support remis aux participants à cette occasion ont fait l'objet d'une lecture; celle-ci est intégrée au texte dans son ensemble. La liste de ces documents se trouve en annexe.

2. Première partie : La position des services des ressources éducatives selon la présentation faite par les acteurs

L'organigramme de la Commission scolaire du Comté pendant la première année de la fusion se caractérisait par la continuité avec les structures antérieures tout en permettant l'affectation du personnel cadre en provenance de chacune des deux constituantes. Il n'y avait pas de contradiction à ce sujet dans les propos des différents groupes d'acteurs. Le directeur général est celui qui occupait ce poste à la constituante C. Il y a deux directeurs généraux adjoints, un pour les dossiers administratifs, qui était à la direction générale de la constituante D et un autre pour les dossiers pédagogiques qui occupait un poste de directrice des services des ressources éducatives à la constituante C. Les directions d'école sont sous l'autorité hiérarchique du Directeur général. Par ailleurs les directeurs de services jouissent d'une autorité déléguée pour exercer leurs fonctions et sont, par conséquent, autorisés à formuler des demandes aux directions d'école.

Les services des ressources éducatives sont placés sous la responsabilité hiérarchique de la directrice générale adjointe à la pédagogie. Il y a six cadres pour en assurer la gestion : un directeur, trois coordonnateurs, un à l'enseignement général, un à l'adaptation scolaire et un aux services complémentaires, ainsi que deux attachés d'administration, un à l'organisation scolaire et un autre au service à la clientèle. Cette dernière personne s'occupe, entre autres, des plaintes des parents. Le directeur du service provient de la constituante D et les autres cadres se partagent entre les deux constituantes.

Les services des ressources éducatives occupaient, selon les propos des répondants, une place de premier plan antérieurement à la fusion, particulièrement dans la constituante C, et cela s'est prolongé sans heurts après la période de fusion administrative proprement dite. Ils se voient confier des mandats diversifiés. Dans le domaine qui intéresse l'étude, c'est-à-dire les relations entre les services des ressources éducatives et les écoles et analysées particulièrement à partir des activités de soutien pédagogique, les demandes suivantes leur ont été adressées, entre autres : préparation à la réforme du curriculum, formation continue du personnel enseignant, projet éducatif et formation des membres des conseils d'établissement, évaluation des apprentissages. Il y a une attente dans l'organisation à l'effet que les réponses à donner à ces demandes proviennent des Services des ressources éducatives.

Même si les écoles se sont vues remettre des responsabilités pédagogiques en conformité avec la loi sur l'Instruction publique, celles-ci ont continué d'exprimer des attentes aux services des ressources éducatives en termes de support, d'aide et de réflexion sur les questions touchant de près ou de loin à la vie pédagogique. À la Commission scolaire du Comté les conseillers pédagogiques relèvent uniquement des cadres des services des ressources éducatives sur le plan hiérarchique et ne sont pas affectés à une ou plusieurs écoles déterminées. Ils ont leur bureau au siège social. Il n'y a pas eu d'entente formelle entre les services des ressources éducatives et les écoles quant aux rôles respectifs et aux modalités de communication entre eux. Un lien important de relations se vit dans le cadre des activités organisées par les services des ressources éducatives, et plus spécialement, une journée de rencontre mensuelle, pouvant être plus fréquente au besoin, où toutes les directions d'école et le personnel des services des ressources éducatives se rencontrent pour s'informer et discuter uniquement de questions pédagogiques. La Directrice générale adjointe à la pédagogie y participe la plupart du temps. Cette façon de faire existait déjà dans la constituante C. Il n'y a pas de sujets administratifs abordés pendant ces rencontres à moins d'une exception autorisée par le directeur du service.

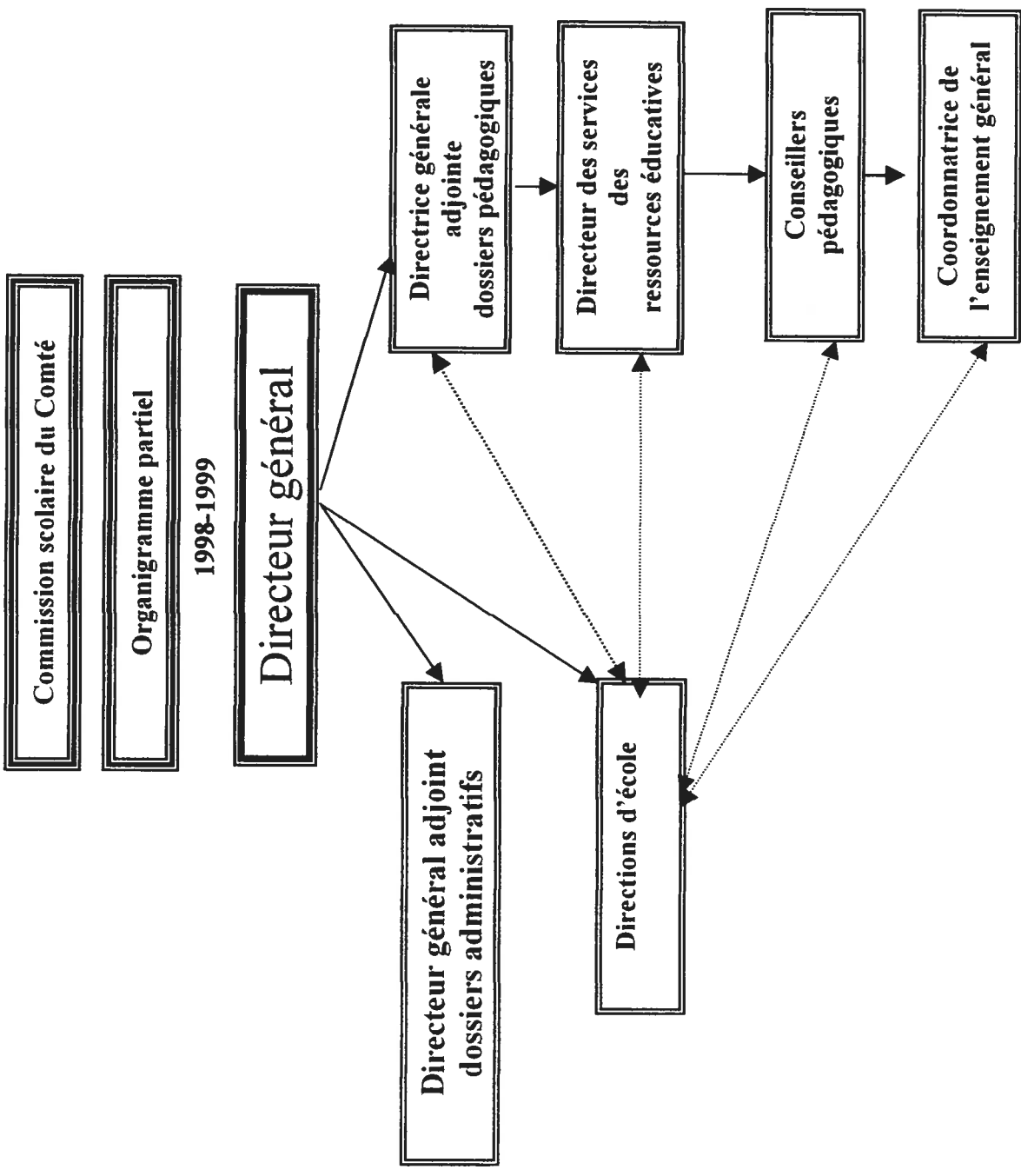
Les aspects administratifs sont traités au Comité consultatif de gestion, qui lui, est sous la responsabilité du directeur général. D'après ce qui a été dit par les répondants, cet aménagement donne satisfaction à toutes les parties. Cependant les directions d'école, toutes catégories confondues, trouvent le fonctionnement du Comité consultatif de gestion plus difficile parce qu'elles ne peuvent pas se préparer aussi bien, n'ayant pas toujours les documents ou les recevant trop tard.

De plus, le fait que les règles et procédures de la constituante C soient devenues naturellement la norme de référence rend l'adaptation des personnes provenant de la constituante D plus compliquée. Cette prévalence s'explique par la différence importante de taille entre les deux constituantes. De plus, le siège social est celui de la constituante C.

Un organigramme partiel présenté à la figure 3 permet de visualiser à la fois la structure formelle et la structure réelle de la nouvelle commission scolaire au regard des rapports entre les services des ressources éducatives et les écoles. Il a été jugé important et nécessaire de présenter certaines données caractéristiques dès le début de façon à faciliter la compréhension de la réalité organisationnelle vécue dans cette commission scolaire. Ces données seront reprises et complétées par d'autres, de façon plus détaillée dans les autres parties de cette étude de cas. Toutefois, un minimum d'explications s'impose. L'organigramme partiel présenté tient compte uniquement de la partie de la structure qui a un lien avec l'étude de cas. Les services administratifs et leurs ramifications n'y figurent pas. Pour ce qui est des services des ressources éducatives, on y fait mention uniquement de leur secteur consacré à l'enseignement général; les services complémentaires et l'organisation scolaire ne faisant pas partie de l'étude. Ce qui est important pour le cas qui nous intéresse, c'est la structure formelle qui encadre les relations hiérarchiques entre la Direction générale, les écoles et les services des ressources éducatives, d'une part et la façon dont ces relations se vivent habituellement dans la réalité, ce qui constitue la structure réelle.

Disons d'abord qu'on voit dans la figure 3 que les directions d'école relèvent du directeur général. C'est lui qui les nomme à la direction de l'une ou l'autre école et qui procède à l'évaluation de leur performance. Pour la gestion courante il délègue ses pouvoirs à ses deux directeurs généraux adjoints, l'un pour les dossiers administratifs et l'autre pour les dossiers pédagogiques. Le directeur des Services des ressources éducatives relève de la directrice générale adjointe à la pédagogie. La coordonnatrice de l'enseignement général relève du directeur des Services des ressources éducatives et les conseillers pédagogiques relèvent de la coordonnatrice. La directrice générale adjointe à la pédagogie travaille de très près avec les directions d'école même si elle n'est pas en lien hiérarchique avec eux. Cela se passe de la même façon pour le directeur des Services des ressources éducatives, pour la coordonnatrice de l'enseignement général ainsi que pour les conseillers pédagogiques. Les contacts avec l'un ou l'autre dépendent du type de demande formulée par les directions d'école. Celles-ci constituent une plaque tournante des relations entre les services et les écoles car elles sont les seules à entretenir des contacts réguliers avec des personnes appartenant à tous les niveaux hiérarchiques et qui portent des préoccupations pédagogiques à différents points de vue.

La figure 3 illustre l'organigramme partiel de la Commission scolaire du Comté.



3. Deuxième partie : L'univers stratégique des groupes d'acteurs

L'échantillon des personnes ayant été interviewées à la Commission scolaire du Comté a été partagé en trois groupes. Cela permettait de conserver davantage la cohérence dans la présentation des données. Ces groupes sont : le personnel cadre et professionnel des services des ressources éducatives, les directions d'école primaire et les directions d'école secondaire de fin de primaire et de 1^{er} cycle et des écoles secondaires de 1^{er} et 2^e cycle. Les catégories retenues, au nombre de cinq, pour le traitement des données sont quelque peu différentes que dans l'étude précédente et respectent tout autant les concepts principaux de la théorie de Crozier et Friedberg. Ces catégories sont fondées sur le fait que les acteurs jouent des rôles et prennent des responsabilités, ont des buts et visent des objectifs, affrontent des contraintes et des obstacles, possèdent des capacités et des atouts à la fois personnels et organisationnels et utilisent des stratégies et des moyens. Ces catégories tiennent compte du fait que, de façon implicite, les acteurs se situent dans un réseau de relations et de canaux de communication et évoluent dans une structure comportant des règles, celles-ci étant tout autant construites par les acteurs qu'édictees par l'organisation. Le texte traitera de chaque groupe d'acteurs sous ces différents aspects séparément et parfois de façon intégrée en apportant les nuances appropriées selon les répondants et sera complété par des tableaux soulignant des particularités individuelles des acteurs. Pour chaque groupe, un tableau synthétisant l'appréciation de la situation faite par les acteurs complète la présentation des données.

3.1 Le personnel cadre et professionnel des services des ressources éducatives

Le groupe du personnel cadre et professionnel des services des ressources éducatives est formé de quatre personnes : le directeur, la coordonnatrice à l'enseignement général et deux conseillers pédagogiques. Deux personnes proviennent de la constituante C et deux de la constituante D partagées également entre cadres et professionnels. Trois personnes ont complété et retourné la fiche descriptive du répondant, dont trois femmes et un homme. Leur âge se situe dans une catégorie

différente pour chacun entre 35 et 65 ans. Une personne possède une formation de troisième cycle. Deux personnes ont une expérience dans l'enseignement suivie d'une plus longue expérience dans les services des ressources éducatives. C'est la centralisation du personnel des services des ressources éducatives au siège social qui a motivé notre choix de regrouper ensemble les répondants cadres et professionnels.

Rôles et responsabilités

Les rôles et responsabilités des répondants appartenant au groupe des services des ressources éducatives sont complémentaires bien que différents. Ce groupe représente les trois paliers hiérarchiques internes dans le service c'est-à-dire : direction, coordination, expertise et soutien, ainsi que la variété de leurs préoccupations. Du côté des cadres, il y a la direction, plus près de l'administration de la commission scolaire et responsable d'une vision à transformer et il y a aussi la coordination où l'opérationnalisation des activités constitue la priorité. Du côté des professionnels, on retrouve la mesure et l'évaluation qui touchent toutes les écoles, toutes les matières scolaires et les deux ordres d'enseignement et on retrouve aussi une spécialité dans une discipline avec une ouverture sur les autres dimensions pédagogiques. Cela englobe un ensemble de rôles et de responsabilités diversifiés.

Les cadres travaillent avec la Direction générale à préparer la mise en place de la réforme scolaire. Ils gèrent les ressources humaines disponibles, composées de professionnels, en fonction du changement à être implanté par la réforme scolaire à venir mais aussi en fonction du changement engendré par la fusion elle-même. À cet effet, une de leurs tâches est d'harmoniser les politiques qui s'apparentent au domaine pédagogique issues des deux constituantes. Les professionnels, les conseillers pédagogiques, dont il est question dans l'étude sont ceux qui donnent le soutien pédagogique au personnel enseignant et de direction des écoles. Les professionnels des services complémentaires ne font pas partie de l'étude.

Les cadres, et plus particulièrement la coordonnatrice de l'enseignement, reçoivent les demandes de la part des directions d'école et y répondent. Pour ce faire, ils sélectionnent les activités à être tenues au Centre de formation des enseignants dont ils assurent l'administration. La coordonnatrice se charge de la planification, de la réalisation et de l'évaluation des activités qui s'y déroulent de même que de la synchronisation des échéanciers. Les cadres du service sont également responsables de présenter le régime pédagogique aux directions d'école, de même que de leur fournir des pistes de réflexion pour en faciliter la compréhension et l'interprétation. Ils sont aussi responsables de la bonne marche du CEMIS (centre d'enrichissement en micro-informatique scolaire)* et de la préparation du plan consolidé des TIC (technologies de l'information et de la communication) élaboré à partir des plans de développement des TIC de chaque école.

De plus, ils organisent des sessions de formation à l'intention des membres des conseils d'établissement de même que des colloques, par exemple sur le projet éducatif. De façon générale, ils perçoivent que l'organisation s'attend à ce qu'il y ait du développement et qu'ils soient largement porteurs de ce mandat. Alors ils font le maximum pour y répondre; ils ont la possibilité de faire des propositions et cela est même souhaité. Enfin ils sont fréquemment mis à contribution pour synthétiser des documents issus soit du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, de groupes de travail ou autres organismes pour ensuite en faire la présentation au personnel cadre de la commission scolaire.

Ces tâches ont des retombées sur le travail du personnel professionnel, car ce sont ces personnes qui donnent la plupart des sessions de perfectionnement offertes par le Centre de formation des enseignants. Le même phénomène se répète pour les colloques, le CEMIS, les TIC et la majorité des demandes de services exprimées par les directions d'école. Par ailleurs, comme une bonne partie de l'organisation du travail des professionnels est fondée sur leur identification à une matière scolaire ou à un champ

* Les CEMIS ont été remplacés par les RÉCITS à partir de 2000-2001

d'activité telle que la mesure et l'évaluation, leur tâche comporte une partie d'actions précises en lien avec cette appartenance comme la formation du personnel enseignant sur les programmes d'étude sous tous leurs volets, la supervision de l'élaboration des épreuves d'évaluation ainsi que l'analyse des résultats à ces mêmes épreuves.

La venue de la réforme du curriculum élargit leur territoire d'intervention et les interpelle. Ils doivent préparer des dossiers de réflexion à l'intention des écoles et faire partie de comités de travail impliqués dans la réforme. Pour les membres des conseils d'établissement, les professionnels ont à préparer des documents de soutien et d'information. Ils sont même allés du côté de la vidéo. Parallèlement, ils continuent de soutenir et d'accompagner des expériences pédagogiques avec le personnel enseignant. Au moment de l'enquête c'était le cas, entre autres, pour le dossier d'apprentissage. Les résultats de cette expérience serviront à mieux comprendre comment articuler le bilan des apprentissages à la fin de chaque cycle de deux ans.

Buts et objectifs

Le personnel des services des ressources éducatives, tant les cadres que les professionnels, veut exercer une influence significative à la fois sur les directions d'école et dans l'organisation en général en étant reconnus, ouverts et axés sur le développement. Cette influence recherchée porte sur les questions pédagogiques essentiellement. Le but est que celles-ci occupent une place prépondérante dans les décisions administratives. Ils croient que l'exercice de cette influence est possible comme l'exprime un cadre : « Si une personne est reconnue par ses collègues, si elle est curieuse, que c'est une personne d'envergure qui a l'esprit ouvert et est une personne de développement, elle va influencer son poste. » Ils désirent intéresser tout le monde à la réforme et en devenir les leaders. Ils entendent ajouter à la crédibilité de leur action en démontrant leur compréhension des changements qui se passent, en y trouvant une cohérence et en étant en mesure de la communiquer.

Les services des ressources éducatives veulent répondre aux demandes des écoles mais tiennent tout autant à conserver leur liberté professionnelle quant à la meilleure façon de structurer et de communiquer ces réponses. Les ressources disponibles, humaines et financières, auront à être utilisées selon des combinaisons diverses, les mieux adaptées aux situations qui se présentent. Cependant, la préservation d'un équilibre entre le service à l'organisation et leur liberté de fonctionnement est importante pour eux. Dans leur esprit, la façon de répondre aux demandes des écoles devra prendre en considération les possibilités et les ressources pour bien les desservir et ne plus se faire selon une définition de rôle établie à l'avance.

Plus concrètement, les services des ressources éducatives s'habiliteront à supporter les directions d'école à élaborer des politiques et des règlements, en plus des domaines qu'ils supportaient déjà, dans la mesure où les écoles en font la demande et s'adressent à eux pour y répondre. En rapport avec le concept d'imputabilité, ils apporteront une réflexion et trouveront des gestes à être posés par rapport à la reddition de comptes. Au moment de la fusion des commissions scolaires, il y avait très peu d'expertise dans le réseau scolaire sur cette question. Un autre de leurs buts est d'apprendre à travailler avec les parents et la communauté ce qui, traditionnellement, ne faisait pas partie du mandat de ce genre de services. Les cadres prévoient avoir à donner de la formation aux conseillers pédagogiques de façon à ce qu'ils puissent se placer au diapason des changements anticipés.

Les conseillers pédagogiques, quant à eux, partagent les buts et objectifs de leurs supérieurs hiérarchiques même s'ils tiennent à conserver leur expertise professionnelle spécifique où ils estiment donner un service de qualité aux écoles. Sur le plan pédagogique, leur stratégie est d'aller vers une diversification de leurs interventions qui touchent un ensemble de préoccupations telles que les fondements de l'éducation, les approches pédagogiques ou la gestion de classe. Cela leur permet de ne pas se limiter à une seule discipline ou un seul domaine. Sur cet aspect, il y a une divergence entre la perception des cadres et celle des conseillers pédagogiques.

Toutefois, cela pose certaines difficultés pour ce qui est de la mesure et de l'évaluation. L'efficacité du travail dans ce domaine requiert un haut niveau de spécialisation. Les buts se définissent autour du développement de l'évaluation formative au primaire et du support à donner aux écoles dans la préparation des normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, tous les conseillers pédagogiques désirent continuer d'être consultés à l'intérieur des services des ressources éducatives eux-mêmes sur les orientations à prendre, les priorités à retenir et les actions à privilégier. Ils trouvent important de personnaliser les modalités de gestion de leurs dossiers et manifestent un intérêt marqué à mettre sur pied des projets de formation pour le nouveau personnel enseignant. Ce sont là les buts et objectifs du personnel cadre et professionnel des Services des ressources éducatives.

Contraintes et obstacles

La légitimité institutionnelle des services des ressources éducatives n'a pas été remise en cause pendant cette première année de fusion. Bien au contraire ils ont constitué un appui pour les écoles mais il reste plusieurs contraintes et obstacles qui doivent être surmontés pour maintenir le niveau de qualité de services attendu par les écoles.

Au départ, la grande quantité de demandes formulées aux services des ressources éducatives par les directions d'école et le personnel enseignant, bien que constituant une source de valorisation, devient une contrainte et un obstacle à surmonter parce que les ressources pour y répondre adéquatement sont limitées. Cela fait en sorte qu'il est difficile surtout pour le personnel professionnel de travailler avec toute la profondeur souhaitée. De plus, les attentes de la Direction générale et des écoles ne sont pas toujours compatibles à première vue et cela complique la tâche de déterminer un ordre de préséance des demandes sans compter que cela crée de la confusion quant au choix de la meilleure intervention à faire.

En troisième lieu, il faut ajouter que l'importance accordée au respect de la hiérarchie contribue à alourdir le processus de réponse car il est mal accepté de ne pas suivre les paliers, l'un après l'autre, ce qui, assez souvent, prend un temps précieux. Une quatrième contrainte qui se présente et dont il est difficile d'évaluer la portée dans une première année de fusion et d'application de la loi sur l'Instruction publique, est due au fait que les directions d'école portent maintenant la responsabilité pédagogique à l'intérieur de leur école. Cela a pour conséquence, et c'est une cinquième contrainte, que des décisions très diverses peuvent être prises d'une école à l'autre et provoquer des demandes de services qui, sans se contredire nécessairement, sont distantes les unes par rapport aux autres. Cette situation a pour effet, et cela devient une sixième et une septième contrainte, d'exiger une capacité d'adaptation élevée et une modulation des réponses à donner, selon les milieux, ce qui est différent de l'uniformité ne serait-ce que minimale avec laquelle les services des ressources éducatives avaient l'habitude de travailler. Dans le passé, lorsqu'une réponse à un problème pédagogique était mise au point, elle s'appliquait dans toutes les écoles de la même façon ou presque. À cet effet, deux exemples éloquents sont la grille-matière et le bulletin dont la configuration peut différer d'une école à une autre de par les prérogatives de la loi sur l'Instruction publique. Dans une première année d'application de cette loi, cette nouvelle liberté n'a pas encore beaucoup de sens pour les répondants.

Certaines décisions prises dans les écoles, seront inévitablement en contradiction avec les croyances du personnel professionnel dont la mission est précisément de soutenir et d'accompagner les écoles. Dans ces cas, leur effort d'écoute et d'objectivité augmentera sensiblement. Ils auront à comprendre les besoins et les attentes des écoles et à y répondre de façon plus individualisée. Cette huitième contrainte est incontournable. Les cadres des services des ressources éducatives perçoivent que plusieurs conseillers pédagogiques auront à changer leur modèle d'organisation du travail car celui-ci ne tient pas assez compte de l'ampleur du changement déjà présent et surtout à venir. Une autre contrainte, la neuvième, s'ajoute à cause du manque de temps des cadres pour les rencontrer individuellement et régulièrement. Le fait que la relation des cadres avec le personnel du service, dont font partie les conseillers pédagogiques, soit de nature

hiérarchique, alors qu'elle est de nature fonctionnelle avec les directions d'école, entraîne un effet de chassé-croisé dans leurs choix d'attitudes et de comportements, ce qui complexifie leur travail de gestion. Mais cette dixième contrainte n'est pas nouvelle pour eux. Elle existait avant la fusion des commissions scolaires et l'arrivée de la loi sur l'Instruction publique. En outre, leur agenda est sans cesse bousculé par de nouvelles priorités apportées par la Direction générale et les écoles.

La onzième contrainte mentionnée par les répondants est difficile à contourner pour eux car ils n'ont pas de prise réelle sur elle mais cela a des conséquences presque quotidiennes sur leur travail. Il s'agit de la difficulté d'intéresser les directions d'école à l'appropriation et à la discussion des documents issus soit du ministère de l'Éducation, de la commission scolaire ou d'autres organismes. Ce peut être des avis et rapports du Conseil supérieur de l'éducation, des documents remis lors de rencontres nationales sur la réforme du curriculum ou encore, plus localement, des analyses de résultats aux épreuves de juin. Le personnel des services des ressources éducatives sent qu'on se fie sur lui. En même temps qu'il croit que c'est leur rôle de résumer, présenter et expliquer ces documents, il trouve que l'efficacité de leur intervention passe en partie par la responsabilité des directions d'école et que celle-ci n'est pas facile à obtenir. De plus, la douzième contrainte, la taille de la nouvelle commission scolaire, pose parfois problème. Il y a beaucoup de nouvelles personnes à connaître et les gens ne sont pas encore à l'aise avec ceux de la constituante qui n'était pas la leur. Le nombre de participants aux réunions a augmenté de façon significative ce qui alourdit le fonctionnement des mécanismes de consultation en place.

Par ailleurs, selon les répondants, les habitudes pédagogiques bien ancrées chez le personnel enseignant représentent probablement la barrière la plus difficile à ouvrir pour les services des ressources éducatives. Cette treizième contrainte est énorme selon eux. C'est un obstacle d'envergure. La réforme scolaire qui arrive à grands pas va nécessiter des bouleversements pédagogiques et on ne voit pas trop, pour le moment, comment il va être possible d'ébranler la tradition. Il y a une réflexion à effectuer et une recherche de voies possibles vers le changement à faire à brève échéance. Le personnel enseignant du

secondaire, pour qui la réforme est plus lointaine, démontre un niveau d'intérêt un peu plus bas. Afin de rendre des comptes, il est plausible de croire que les directions d'école auront plus de formulaires à compléter et de rapports à produire, ce qu'ils n'aiment pas particulièrement. C'est du moins le point de vue des cadres des Services des ressources éducatives car ils ne voient pas comment il serait possible autrement, pour la commission scolaire, de s'assurer de la qualité des services rendus aux élèves comme le prescrit la loi sur l'Instruction publique. Ils anticipent que ce mandat sera confié à leurs services d'ici peu. Cela devient une contrainte hypothétique seulement.

Une quatorzième contrainte est véhiculée par les conseillers pédagogiques. Ils déplorent d'avoir à donner des ateliers de formation très souvent entre 16 heures et 18 heures. Ils constatent que le personnel enseignant est fatigué après une journée de travail. Certains ont un long trajet à parcourir pour se rendre à l'endroit prévu pour la formation qui change d'une fois à l'autre afin de ne pas défavoriser l'une ou l'autre partie du territoire. Une solution pourrait être de placer certains ateliers lors des journées pédagogiques mais l'accès au personnel enseignant reste difficile lors de ces journées parce qu'ils sont, la plupart du temps, requis dans leur école par la direction.

Dans un domaine plus particulier, celui de la mesure et de l'évaluation, le concept d'évaluation formative est spécialement ardu à faire passer auprès du personnel enseignant et ce n'est pas peu dire, malgré plusieurs sessions de formation données sur cette question. En outre, il reste encore une image négative à faire disparaître du conseiller en mesure et évaluation qui se pose en juge par rapport aux écoles. À cet égard, un conseiller pédagogique mentionne : « Je leur dis : écoutez, on fait une étude de résultats. Moi je ne vous juge pas à travers cela, je veux essayer de voir qu'est-ce qui ne fonctionne pas, pour essayer de travailler ensemble ensuite à améliorer les résultats des élèves. » Dans un domaine connexe, il y a une harmonisation de deux bulletins complètement différents à réaliser, ce qui n'est pas facile car chaque groupe d'écoles est attaché à son style de bulletin. Tous sont contents que ce soit devenue une responsabilité école mais personne ne veut trop de disparité dans la commission scolaire. Si harmonisation équivaut à uniformité, cela représente un obstacle supplémentaire pour les

services des ressources éducatives. La solution n'était pas encore trouvée au moment de l'enquête.

Les attentes des écoles par rapport aux services des ressources éducatives sont élevées en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. La mesure et l'évaluation reste une spécialité qui s'accommode plus ou moins bien de coexister avec d'autres dossiers pour lesquels, souvent, la formation préalable du conseiller pédagogique est minime sinon inexistante. Cette responsabilité est assumée par une personne détenant une formation en mesure et évaluation et qui veut se consacrer à ce domaine même si son poste porte le titre de conseillère pédagogique. Lorsqu'on lui confie d'autres dossiers, une matière scolaire ou une approche pédagogique, elle ressent davantage l'écart qui existe entre sa préparation pour ce nouveau dossier et sa formation pour le dossier en mesure et évaluation. Cela est aussi vrai mais avec moins d'acuité pour certaines autres spécialités comme les arts ou la langue seconde.

Capacité et atouts

Les services des ressources éducatives disposent d'une dizaine d'atouts ou de capacités. Leur atout le plus important est la reconnaissance de leur valeur par l'organisation, qu'il s'agisse des écoles, de la Direction générale ou des services administratifs. Non seulement, disent-ils, que leur légitimité institutionnelle dans l'organisation n'est pas questionnée mais ils ajoutent que tant les écoles que la Direction générale leur attribuent une place privilégiée et un rôle de premier plan. Le personnel des services des ressources éducatives considère avoir une bonne écoute de la part des écoles et être bien accueilli par elles. Ces personnes disent jouir d'une haute crédibilité qui se maintient. Un cadre s'exprime de cette façon : « Je pense qu'on a une belle occasion actuellement d'ajouter à la crédibilité dans notre action, parce que les directions d'école sont généralement en demande ». Les professionnels de même que les cadres se sentent bien acceptés par les autres catégories de personnel dans leur façon de jouer leur rôle.

L'adaptation aux nouvelles réalités créées par la fusion ne pose pas de problème

particulier pour les cadres. Il s'agit là d'un deuxième atout significatif. Ils comprennent bien ce qui se passe au regard de la loi sur l'Instruction publique, de la fusion et de la réforme et se croient capables de trouver les solutions appropriées en temps voulu. Leur façon intuitive de lire la réalité les aide et augmente leur confiance. En effet, ils ne se limitent pas à suivre des règles définies d'avance dans une structure établie, mais ils prennent aussi en compte leur propre interprétation des événements. Ils arrivent à décoder le sens des problématiques exprimées et à voir les obstacles qui se présentent comme étant surmontables.

Une autre capacité vient de leur expérience antérieure dans d'autres milieux qui constitue une référence valable à leurs yeux pour nourrir leur réflexion et choisir leurs actions. Les professionnels, particulièrement, se perçoivent aussi comme étant, selon leur expression, « habiles à comprendre rapidement, à synthétiser, à assimiler, à intégrer et à traduire en activités intéressantes toute l'information qui leur parvient ».

Le personnel autant cadre que professionnel considère que leur aptitude à entretenir de bonnes relations avec les personnes de l'environnement est une capacité qui les sert bien. À titre d'exemple, il convient de mentionner que le directeur du Service est apte à garder une relation stimulante avec la Direction générale, qui favorise le maintien du support affirmé que la Direction générale donne aux services des ressources éducatives.

L'équipe de conseillers pédagogiques, une dizaine de personnes, aussi bien que les cadres savent comment s'y prendre pour aller chercher les forces des gens, même les divergents, et les mettre à contribution. Pour les conseillers pédagogiques, la qualité de leurs relations avec le personnel enseignant est importante car celui-ci constitue leur cible principale d'intervention. Ils doivent faire preuve d'écoute, de tact et de diplomatie dans le travail de soutien et d'accompagnement qu'ils effectuent auprès du personnel enseignant. Leur réseau de relations avec leurs collègues professionnels de leur commission scolaire aussi bien que d'autres commissions scolaires représente pour eux une source d'inspiration et de soutien. Leur capacité se trouve ainsi augmentée par les ressources des autres et vice et versa. Ils font preuve de patience et de persévérance dans

leurs rapports professionnels avec le personnel enseignant et ne prennent pas l'expression des résistances, qui est relativement fréquente, de façon personnelle. Ils les interprètent plutôt comme un blocage, une forme d'insécurité chez l'autre.

Ils se montrent capables de conserver leur intégrité en toutes circonstances. Il s'agit là d'un atout qui permet de bien asseoir leur crédibilité mais, en même temps, ils exercent une capacité à ne pas se laisser envahir par les pressions contradictoires qui leur sont faites. L'expérience de certains à titre de représentant syndical est utile car ils y ont développé des habiletés à répondre à des demandes et à être consultés selon un processus bien encadré.

La structure organisationnelle leur donne la possibilité d'occuper leur espace avec régularité, ce qui est loin d'être négligeable. D'une part, le directeur des services des ressources éducatives participe au comité de coordination avec les autres directeurs de services et la Direction générale, et d'autre part, il a la charge avec son équipe de gestionnaires et de professionnels d'organiser la journée mensuelle où ils rencontrent les directions d'école sur des sujets se rapportant aux préoccupations des services des ressources éducatives uniquement. Il faut prévoir un ordre du jour et préparer les documents d'information à être envoyés aux écoles une semaine à l'avance. Cette journée en plus de garantir une visibilité du service permet de ne pas noyer ce qui concerne la pédagogie dans les nombreux mandats administratifs.

Le directeur des services des ressources éducatives perçoit que son espace n'est pas menacé pour trois raisons principalement. Une première raison se trouve dans les habitudes de formalisation et de respect hiérarchique de la constituante C qui, si elles peuvent parfois être perçues comme moins chaleureuses par les personnes de la constituante D, n'en sont pas moins une forme de protection contre des individus trop ambitieux qui ne donneraient pas de chance au nouvel arrivant, fut-il directeur. La deuxième raison réside dans la tradition bien établie de recours avec confiance aux Services des ressources éducatives par les écoles. Cela était vrai dans les deux constituantes, un peu moins dans la constituante D où des coupures budgétaires avaient

entraîné l'abolition d'un certain nombre de postes et, ainsi, affaibli le service. La troisième raison est la nomination, au moment de la fusion, de l'ancienne directrice des services des ressources éducatives au poste de directrice générale adjointe à la pédagogie. Cela permet de garder présents de façon constante les objectifs et les besoins des services des ressources éducatives auprès de la Direction générale. Le directeur de ces services trouve là une voie naturelle de premier choix pour véhiculer ses demandes.

Il y a une réunion de l'équipe de gestionnaires tous les lundis matins. D'ailleurs, le comité de gestion du service porte le nom de conseil de coopération. Cette appellation qui laisse sous-entendre un style de gestion participative était employée dans la constituante C et a été conservée après la fusion. La structure interne des Services des ressources éducatives représente aussi une capacité organisationnelle car les conseillers pédagogiques peuvent s'y faire entendre. Le lieu pour le faire est surtout à l'intérieur des réunions bimensuelles tenues par la coordonnatrice. Les services des ressources éducatives au grand complet, c'est-à-dire l'enseignement général, l'adaptation scolaire, les services complémentaires, l'organisation scolaire et le service à la clientèle, tiennent une rencontre à tous les deux ou trois mois. Cette façon de faire les rencontres est appréciée et pourraient même être plus fréquentes aux dires de certains. Il s'agit là d'une autre facette de cette capacité organisationnelle que procurent les modalités de fonctionnement de la structure. Il y a là une possibilité de coordonner les orientations et les activités de plusieurs secteurs regroupés à l'intérieur d'un même service. Cela garantit à tous une meilleure information, ce qui est toujours un atout autant pour les conseillers pédagogiques que pour les gestionnaires dans leurs rapports avec le personnel des écoles. En effet, lorsque l'information se contredit ou ne s'arrime pas bien d'un secteur d'activités à un autre, le personnel des écoles devient perplexe par rapport aux actions à être entreprises.

Stratégies et moyens

Le personnel des services des ressources éducatives opte pour plusieurs stratégies et moyens qui sont mis à profit pour atteindre leurs objectifs. Les cadres se donnent une

perspective à très long terme même en sachant qu'ils auront peut-être quitté pour la retraite avant que la réalisation de leur planification ne soit complétée. Ils sont proactifs pour développer une vision des impacts des changements anticipés. Dans cette veine, ils apprennent à « gérer avec l'imagination tout autant qu'avec la raison », c'est-à-dire à faire confiance à leur inspiration et à leur intuition. Le fait qu'ils se sentent interpellés par le discours que véhicule la réforme scolaire, qu'ils ont la conviction de bien le comprendre et d'être capables de le porter dans l'organisation, les influence à se projeter dans l'avenir. Pour contribuer à ce grand chantier, ils sont soucieux de se protéger de ceux qui utiliseraient mal les changements et pourraient faire preuve d'une mauvaise foi qui porterait ombrage à l'influence des services des ressources éducatives.

La mise en place d'un encadrement plus solide proportionnel à la taille de la nouvelle organisation leur paraît nécessaire. Pour eux c'est une façon d'accélérer l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle. Les gestionnaires ont préparé, conjointement avec les professionnels, une proposition à l'intention des écoles quant à la façon de comprendre les tenants et les aboutissants de la réforme scolaire prochaine. Cette façon de faire est tout à fait dans la logique de leur approche habituelle, c'est-à-dire aller de l'avant pour proposer des solutions et des réponses. Dans le contexte particulier de cette première année avec la loi sur l'Instruction publique et la fusion, cela leur garantit une longueur d'avance. La préoccupation qu'ont les cadres de conscientiser le personnel professionnel du service donne des résultats positifs en les plaçant eux-mêmes sur la voie du changement car les deux groupes sont à des diapasons différents quant à la perception qu'ils ont du changement. Il est ainsi possible d'adapter les modalités d'intervention selon les groupes rencontrés et d'aller chercher l'engagement de tous les acteurs dans l'appropriation de la réforme. Pour assurer un bon suivi, des traces écrites des actions posées sont conservées au fur et à mesure. Cette consignation est faite individuellement puis mise en commun, synthétisée et conservée. À cet effet, ils comptent réinvestir une expertise acquise antérieurement de vérification et de contrôle par exemple en ce qui a trait au matériel didactique ou aux plans d'intervention adaptés. Toutefois ils entendent y faire certaines modifications en fonction de la nouvelle loi sur l'Instruction publique.

Le choix des ressources les plus aptes pour mener à bien les dossiers est un moyen à ne pas négliger. Plusieurs discussions ont cours dans ce sens. Afin de soutenir et de motiver le personnel professionnel, les cadres se servent de la méthode d'appréciation du rendement. Ils évitent de chercher les points faibles quand ce n'est pas nécessaire. Ils mettent l'accent sur ce que les gens font de positif. Pour ce faire, à titre d'exemple, ils peuvent envoyer une lettre personnelle annuelle pour souligner les belles réalisations de chacun. Afin de se ressourcer, le personnel des services des ressources éducatives, autant cadre que professionnel, reste ouvert à tous les canaux d'information et maintient une grande implication dans le réseau de concertation entre les commissions scolaires dans leur région.

Pour les professionnels, il est primordial de travailler en équipe, conjointement avec les collègues d'autres matières. Ils apprécient de pouvoir préparer des outils d'animation communs. Ils préparent des offres de service à l'intention des écoles. Cette façon de faire était déjà installée antérieurement dans les deux constituantes. Comme on le voit, il y a là une stratégie qui ressemble beaucoup à celle des cadres. Les services des ressources éducatives font les premiers pas, prévoient des interventions, anticipent les demandes probables des écoles et préparent des propositions d'activités. Dans leur esprit, la possibilité d'entrer dans une période d'inactivité en attente de demandes des écoles n'existe pas. Ni les cadres, ni les professionnels n'ont manifesté l'intention d'aller rencontrer les directions et les enseignantes et enseignants dans leur école respective afin de s'enquérir de leurs besoins ou de structurer avec eux un plan de perfectionnement particulier pour leur milieu. À la demande des écoles, les professionnels préparent aussi des dossiers portant sur des thématiques reliées aux champs d'intervention des services des ressources éducatives. Ils savent prévoir la probabilité à l'effet que les écoles vont vouloir des balises communes sur certaines questions fondamentales telles que l'évaluation des apprentissages et la formation continue du personnel enseignant par rapport à la réforme.

Lorsqu'ils organisent des sessions de formation, les professionnels tendent à mêler les personnes appartenant à différents milieux, tant des deux constituantes que des écoles

dans chacune d'elles. Ils prennent en considération les fondements théoriques, particulièrement ceux issus des recherches en psychologie cognitive, lorsqu'ils préparent ces sessions. Ils misent beaucoup sur le développement d'une pratique réflexive chez les enseignantes et les enseignants afin qu'ils atteignent un haut niveau d'autonomie et puissent se distancer du matériel didactique pour effectuer leurs choix pédagogiques. Cette pratique réflexive n'étant pas encore installée dans la vie des écoles, les professionnels créent des outils de soutien susceptibles d'aider le personnel enseignant. Les conseillers pédagogiques s'emploient à mettre la force de leurs convictions dans leurs présentations car ils savent que des activités ou des exposés bien structurés mais qui ne seraient pas imprégnés de leur propre énergie ne connaîtraient pas de succès. Ils se comportent dans leurs activités comme ils envisagent que le personnel enseignant aurait avantage à se comporter en classe.

Le fait de changer d'endroit pour donner les ateliers de perfectionnement associés au Centre de formation des enseignants est une stratégie gagnante car le territoire est grand et, ainsi, ce ne sont pas toujours les mêmes qui se déplacent. Par exception, habituellement pour des raisons de vocation particulière d'école ou de projet précis, certaines formations sont offertes à une seule équipe-école ou groupe d'enseignantes et d'enseignants d'une école donnée. Cela est fait lorsque c'est nécessaire et est apprécié. Toutes ces modalités d'intervention représentent des stratégies et des moyens extrêmement précieux car les gestionnaires et les professionnels considèrent que la manière de faire les choses avec le personnel des écoles est aussi importante et parfois plus que le contenu lui-même. Ils sont très à l'écoute des réactions du personnel enseignant et de direction des écoles afin d'adapter leur comportement en conséquence.

Les particularités individuelles : tableau VI

Même s'il existe une complémentarité dans les conceptions et les interventions des individus formant le groupe d'acteurs des services des ressources éducatives, cela n'exclut pas des particularités individuelles propres à chacun. Du côté des cadres, pour l'un d'entre eux, il est nécessaire de redéfinir les services des ressources éducatives à la

lumière de la loi sur l'Instruction publique et de développer un style de gestion de type coopératif. Quant à l'autre cadre, son orientation majeure est de donner à la formation continue des enseignantes et enseignants un sens et une fonction qui supporteront une implantation réussie de la réforme scolaire. De ces orientations découlent des objectifs qui sont, d'une part, de maintenir et renforcer l'espace privilégié fourni par la table regroupant les services des ressources éducatives avec les directions d'école et la participation de la Direction générale et d'autre part, l'objectif est d'amener les gens comme le dit un répondant à « accepter, vivre, s'adapter et trouver leur place dans le changement. »

Du côté des conseillers pédagogiques, pour l'un il est nécessaire d'intervenir sur le plan pédagogique de façon large et englobante tout en conservant une spécificité matière en vue d'amener le personnel enseignant à un haut niveau de pratique autonome suite à la tenue des sessions de perfectionnement. Un autre conseiller pédagogique, quant à lui, entend proposer au personnel enseignant un positionnement favorable par rapport à l'évaluation formative qui soit soutenu par une instrumentation adéquate.

Les tableaux XIV et XV font état du personnel cadre et professionnel des services des ressources éducatives de la Commission scolaire du Comté

LE PERSONNEL CADRE ET PROFESSIONNEL DES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

Tableau XIV

ACTEURS	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
F-B-1-33	Redéfinir les services des ressources éducatives à la lumière de la Loi sur l'Instruction publique et développer un style de gestion de type coopératif.	Maintenir et renforcer l'espace privilégié fourni par la table regroupant les services des ressources éducatives avec les directions d'école et la participation de la Direction générale.
F-B-4-49	Intervenir sur le plan pédagogique de façon large et englobante tout en conservant une spécificité matière.	Amener le personnel enseignant à un haut niveau de pratique autonome suite à la tenue de sessions de perfectionnement.
E-B-4-50	Proposer au personnel enseignant un positionnement favorable par rapport à l'évaluation formative soutenu par une instrumentation adéquate.	Préserver une spécialisation première en mesure et évaluation tout en continuant de travailler conjointement avec les collègues.
E-B-1-34	Donner à la formation continue au personnel enseignant, un sens et une fonction qui supporteront l'implantation réussie de la réforme scolaire.	Amener les gens à « accepter, vivre, s'adapter et trouver leur place dans le changement. »

LE PERSONNEL CADRE ET PROFESSIONNEL DES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES				
UNIVERS MENTAL ET STRATÉGIQUE DES ACTEURS				
Rôles et responsabilités	Buts et objectifs	Contraintes et obstacles	Capacités et atouts	Stratégies et moyens
Direction : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformation de la vision des Services des ressources éducatives dans la commission scolaire ▪ Coordination : opérationnalisation des activités ▪ Préparer la mise en place de la réforme ▪ Harmoniser les politiques des deux constituantes ▪ Administration du centre de formation des enseignants ▪ Transmission de l'information aux directions d'école ▪ Développement de l'information à des fins pédagogiques ▪ Formation des membres des Conseils d'établissements 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influencer les directions d'école et l'organisation en général ▪ Devenir les leaders de la réforme ▪ Structurer les réponses aux demandes des écoles ▪ Préserver l'équilibre entre le service et la liberté de fonctionnement ▪ Supporter les directions d'école dans tous les domaines autres qu'administratifs ▪ Travailler avec les parents et la communauté ▪ Former les conseillers pédagogiques au changement Pour les professionnels : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversifier leurs interventions ▪ Préserver leur expertise professionnelle ▪ Former les nouveaux enseignants ▪ Participer aux consultations ▪ Partager les buts et objectifs de leurs supérieurs ▪ Soutenir les écoles en mesure et évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressources limitées pour répondre aux demandes ▪ Compatibilité difficile entre les demandes de différentes provenances ▪ Lourdeur de la hiérarchie ▪ Responsabilité pédagogique laissée à l'école ▪ Diversité des décisions d'une école à l'autre ▪ Exigence d'adaptation élevée ▪ Variabilité des réponses à donner ▪ Contradiction entre certaines décisions et les croyances des professionnels ▪ Manque de temps ▪ Équilibre à faire entre les types d'autorité à respecter hiérarchique ou fonctionnelle ▪ Manque d'intérêt des directions d'école pour les documents officiels ▪ Agrandissement de la commission scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance généralisée de la valeur des Services des ressources éducatives ▪ Haut niveau de crédibilité ▪ Capacité d'adaptation élevée ▪ Compréhension des changements juridiques et organisationnels ▪ Expérience antérieure ▪ Qualité des relations avec tous les segments de l'environnement ▪ Capacité à composer avec les pressions contradictoires ▪ Espace réservé et protégé dans le fonctionnement de la structure organisationnelle ▪ Conseil de coopération pour la gestion interne des Services des ressources éducatives ▪ Rencontres périodiques de tous les secteurs des Services des ressources éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitude proactive ▪ Vision à long terme ▪ Style de gestion qui combine l'imagination et la raison ▪ Protection par rapport à ceux qui pourraient leur porter ombrage ▪ Mise en place d'un encadrement plus solide ▪ Proposition d'une compréhension de la réforme ▪ Travail sur la compréhension du changement et l'adaptation nécessaire ▪ Consignation écrite des interventions faites individuellement et en groupe Cadres et professionnels : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Réinvestissement de l'expérience antérieure ▪ Renforcement positif auprès des professionnels par le personnel cadre ▪ Engagement dans la concertation régionale

LE PERSONNEL CADRE ET PROFESSIONNEL DES SERVICES DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

UNIVERS MENTAL ET STRATÉGIQUE DES ACTEURS

Rôles et responsabilités	Buts et objectifs	Contraintes et obstacles	Capacités et atouts	Stratégies et moyens
<p>Professionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesure, évaluation et spécialité matière ▪ Soutien pédagogique au personnel enseignant et de direction ▪ Sessions de perfectionnement au Centre de formation ▪ Formation sur les programmes d'étude ▪ Élaboration des épreuves-synthèses ▪ Participation aux comités de travail des écoles sur la réforme ▪ Soutien à des expériences pédagogiques 		<p>Professionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habitudes pédagogiques du personnel enseignant ▪ Horaire des ateliers de formation ▪ Compréhension confuse de l'évaluation des apprentissages ▪ Harmonisation du bulletin scolaire ▪ Apprentissage de nouveaux dossiers pour les professionnels 		<p>Professionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Travail d'équipe pour les professionnels ▪ Anticipation de l'analyse réflexive chez le personnel enseignant par les professionnels ▪ Modélisation du comportement pédagogique à adopter ▪ Déplacement du lieu des ateliers de formation ▪ Ajustement des interventions aux réactions du personnel enseignant et de direction

3.2 Les directions d'école primaire

Le groupe des directions d'école primaire est formé de dix personnes. Toutes ont complété et retourné la fiche descriptive du répondant. Ce groupe est composé de trois hommes et sept femmes dont six proviennent de la constituante C, trois de la constituante D et une d'une autre commission scolaire. Quant à l'âge, huit personnes se situent dans la tranche des 45 à 54 ans et deux dans celle de 35 à 44 ans. Il y en a quatre qui ont terminé des études du niveau de la maîtrise, une a complété un certificat de deuxième cycle et une autre a débuté des études de deuxième cycle. Une autre personne a fait le choix de faire trois certificats, au-delà de son baccalauréat, dans des domaines différents. Enfin deux personnes ont suivi un programme d'introduction à la gestion (PIDEC). Leur expérience est variée et a eu l'enseignement comme point de départ. A la direction d'école, les années d'expérience sont aux deux extrêmes d'un continuum, deux personnes occupant des postes de direction depuis plus de vingt-cinq ans, alors que sept autres personnes ont de deux à cinq ans d'expérience dans ces fonctions et qu'une autre en est à ses débuts bien qu'elle ait occupé antérieurement des postes de gestion dans une autre commission scolaire.

Rôles et responsabilités

Les directions d'école primaire définissent tous leurs rôles et responsabilités d'abord en fonction de leur école surtout autour de la gestion administrative et du leadership pédagogique, ce qu'elles trouvent d'ailleurs difficile à concilier; mais il y a des différences parfois importantes entre les écoles qui s'expliquent soit par la vocation de l'école, l'aménagement de la tâche de la direction ou des décisions prises localement et ayant un impact sur le mode de gestion. Lors des entrevues, les répondants se sont exprimés par rapport à leur rôle professionnel en l'abordant à partir de l'école elle-même en incluant leurs relations avec les services des ressources éducatives et non pas l'inverse. Pour comprendre leur état d'esprit et leurs préoccupations, il est nécessaire de faire le détour par les écoles, de cerner les ressemblances et les différences pour revenir ensuite à leurs modes de rapports avec les services des ressources éducatives qui, pour

les directions d'école appartiennent à l'ensemble de leurs rapports avec la commission scolaire.

Leur homogénéité se traduit par des orientations communes dans la perception qu'elles ont de leur rôle. Elles le voient comme un rôle d'influence et non d'autorité, un rôle de décision important et un rôle de réflexion et d'écriture. Elles désirent s'appropriier l'information et la redonner aux gens de l'école. Les directions d'école primaire veulent être au cœur de l'action, donner sa couleur à l'école et répondre aux attentes du conseil d'établissement. Pour exercer ce rôle, elles désirent être guidées par les services des ressources éducatives de qui elles attendent du support et de la formation continue. La responsabilité au regard du conseil d'établissement est transformée en comparaison de celle que ces personnes avaient avec le conseil d'orientation surtout parce que c'est devenu plus formel qu'avant et que les travaux de consultation préalables aux réunions accaparent beaucoup de temps. Il y a une exception à cette constatation. En effet, dans une des écoles, le directeur avait déjà commencé depuis trois ans à travailler avec une combinaison de conseil d'orientation et de comité d'école qui ne s'appelait pas conseil d'établissement mais qui s'en rapprochait beaucoup dans ses modalités. La transition a ainsi été facilitée. L'ensemble des directions d'école considère que les réunions du conseil d'établissement se déroulent bien et que la formation donnée par les services des ressources éducatives était adéquate.

L'aspect administratif est jugé par tous comme exigeant. Cela touche la gestion financière et matérielle de l'école mais la question des services de garde et des dîneurs est aussi mentionnée et, évidemment, ça devient plus compliqué lorsqu'il n'y a pas d'adjoint, même si l'école est plus petite. La variété de situations à cet égard pour les directions d'école mérite qu'on s'y arrête car les caractéristiques propres qui conditionnent la gestion administrative de l'école se transposent dans le domaine pédagogique lorsque vient le temps d'exprimer des demandes de soutien, d'accompagnement et de formation aux services des ressources éducatives.

Une des écoles a trois missions différentes qui représentent des services à offrir à des clientèles pouvant venir soit du quartier ou du territoire de la constituante D. Cette situation a pour effet de multiplier les opérations administratives ainsi que les réunions, particulièrement en soirée. Une autre école est répartie sur deux sites assez éloignés l'un de l'autre, dont un plus petit, offrant des classes de préscolaire uniquement. Dans une autre école, le nombre d'élèves en adaptation scolaire est tellement important que deux mois complets du calendrier scolaire doivent être consacrés aux plans d'intervention adaptés. Une autre école est située en milieu rural et bénéficie des services d'un directeur trois jours par semaine seulement. Les élèves sont presque tous transportés par autobus scolaire et l'école représente leur seul lieu véritable de socialisation. Ce directeur a aussi d'autres responsabilités, telles que les stages de formation pratique et doit redresser une situation où l'école se gérait plus ou moins par elle-même dans le passé. Il ne peut pas assurer une coordination des activités sur une base quotidienne, ce qui serait un besoin, selon lui, car il constate un niveau d'incompétence à corriger chez certains membres du personnel. Pour une direction d'école desservant elle aussi un milieu rural, il y a une affectation à raison de trois jours semaine à la gestion et de deux jours à l'enseignement. Cette personne tente de maintenir un partage des journées qui soit stable mais c'est parfois impossible parce qu'elle est demandée pour des réunions qui s'ajoutent à la commission scolaire. Dans ces environnements pauvres sur le plan culturel l'intérêt pour les études est peu prononcé, en dehors des mathématiques où les élèves sont performants.

Au moment de l'enquête, une école ouvrait ses portes pour la première année. Elle est située dans une banlieue et sa clientèle est homogène et favorisée. Le directeur doit donner un bon départ à cette école, mandat qui lui est confié par la commission scolaire, spécialement en ce qui a trait à la création d'un bon esprit d'équipe chez le personnel enseignant. C'est son rôle de stimuler des relations de complémentarité entre eux et de voir à l'élaboration d'un projet éducatif. Dans une autre banlieue, elle aussi favorisée, la réputation d'une école primaire, construite au fil des ans, dépasse de beaucoup les frontières du quartier. Dans cette école, les parents sont tout autant engagés qu'exigeants. Il y a plus de quatre-vingts parents bénévoles pour supporter une panoplie de comités et d'activités parascolaires qui ont lieu après les heures de classe. Le directeur, qui n'a pas

d'adjoint, soigne sa visibilité et la transparence de l'information. Il veut que tous le connaissent et sachent ce qui se passe sous tous les volets dans son école. Un effort particulier a été fait en informatique, ce qui est le cas de plusieurs autres écoles également.

Alors qu'en général les directions d'école n'ayant pas d'adjoint se trouveraient plus heureuses d'en avoir un, il y a une école où un choix a été fait, en accord avec l'équipe-école, de ne pas avoir d'adjoint, alors que c'était autorisé. Il a été jugé préférable d'investir cet argent dans d'autres services aux élèves comme la psychoéducation et l'orthopédagogie. Une autre direction d'école nouvellement nommée a aussi envisagé la possibilité de faire ce choix et, après analyse, a conclu que cela ne desservirait pas bien l'école et qu'il était préférable de conserver un adjoint.

Cet écart entre les caractéristiques des écoles et des tâches de leur directeur a des conséquences sur les relations qu'ils entretiennent avec les services des ressources éducatives. D'abord les demandes de services sont aussi variées que sont les écoles car les besoins pédagogiques diffèrent d'un milieu à l'autre. De plus, la venue de la loi sur l'Instruction publique, leur confirme la responsabilité pédagogique dans leur école. Quelques directions ne voient pas autant la nécessité de ce genre de services même s'ils reconnaissent que le travail qui s'y fait est de bonne et même très bonne qualité. On sent qu'il y a un début de questionnement plus ou moins avancé selon le cas. Par ailleurs, toutes les directions encouragent leur personnel enseignant à participer aux sessions de perfectionnement offertes par le Centre de formation des enseignants. Aucune n'entretient de relation négative ou conflictuelle avec les services des ressources éducatives.

Buts et objectifs

Les directions d'école primaire entendent organiser leur travail de façon à être en mesure de s'occuper des personnes d'abord et avant tout même si cela a pour conséquence de déplacer ce qui était planifié. Elles sont unanimes à considérer la gestion

de l'humain comme une priorité. Cela s'inscrit dans leur identité en même temps que c'est un but à poursuivre. L'une d'entre elles le résume bien en disant : « moi, je pense qu'une direction d'école c'est une personne clé en terme relationnel ».

Un autre de leurs buts est de développer une vision de leur école, de l'entretenir et de la faire partager. Pour une direction en particulier, cette vision doit prendre en considération les besoins de la future société dans laquelle les élèves vont vivre. Et pour que les élèves parviennent à trouver leur place dans cette société, il vise leur motivation pendant le cours primaire pour qu'ils restent à l'école une fois rendus au secondaire. Pour lui, cette motivation doit être intrinsèque et s'éloigner de l'approche behavioriste qui a prévalu au cours des dernières décennies. Il trouve nécessaire de consacrer du temps pour mener une vraie réflexion avec tous les acteurs de l'école, d'une manière juste et équitable.

Pour les directions d'école, la reddition des comptes, à laquelle la loi sur l'Instruction publique donne un accent nouveau, est un processus en construction à la commission scolaire dans lequel elles désirent prendre leur place de façon à exercer leur influence sur la forme à lui donner et la coordination des intervenants qui vont y travailler. Cependant, elles seront vigilantes pour que l'importance accordée à la reddition des comptes ne viennent pas arrêter les initiatives. Elles la voient comme un moyen de mesurer les résultats obtenus par l'école mais il faut que les interventions restent centrées sur les besoins de l'enfant.

Les directions d'école primaire n'envisagent rien de moins que de mettre en apprentissage toutes les personnes de la communauté éducative. Elles veulent en venir à articuler un projet pédagogique assorti d'une planification des activités et qui implique réellement les élèves dans leurs apprentissages et que ceux-ci soient de qualité axés sur le maximum et non le minimum et se fassent dans un milieu de vie agréable. D'ailleurs, dans une des écoles, la direction a clairement reçu le mandat de recréer un bon climat de travail propice à la réussite éducative des élèves. Cette direction œuvre à devenir un partenaire avec l'équipe d'enseignantes et d'enseignants pour atteindre ce but de façon à

leur faire apprécier le modèle de coopération qu'on souhaite utiliser avec les élèves. Selon elle, cela apportera une stabilité propice à l'éclosion d'une dynamique positive avec le temps.

L'ouverture à la communauté est une préoccupation pour la majorité, tout autant que le maintien de leur crédibilité aux yeux des parents. Comme il y a une tradition récente sous cet aspect, les services des ressources éducatives seront mis à contribution pour donner de la formation et du support. Ce besoin rejoint l'ensemble des directions d'école primaire. Créer et conserver un réseau de contacts avec tous les agents du milieu est un objectif poursuivi à moyen terme. Les directions d'école primaire désirent aussi qu'un projet éducatif organisationnel au niveau de la commission scolaire soit élaboré, même s'il ne s'agit pas d'une prescription de la Loi, et elles veulent se joindre aux services des ressources éducatives et y contribuer sans omettre de donner un espace aux personnes récemment nommées à des postes de direction. Elles éprouvent le besoin de se sentir utiles et appréciés tant dans leur école qu'au niveau de la commission scolaire. Pour elles, le projet éducatif est sous la responsabilité de l'école, mais il doit trouver sa place dans un plus grand ensemble qu'est le projet de la commission scolaire.

Contraintes et obstacles

Les contraintes et les obstacles signalés par les directions d'école primaire permettent de prendre la mesure de l'écart entre la nouvelle définition du rôle de la direction d'école préconisée par la loi sur l'Instruction publique et les possibilités réelles d'actualiser ce rôle. La direction d'école ne peut pas dans les faits prendre beaucoup de décisions et a un pouvoir administratif restreint. Cela faire dire à une direction « On nous donne une marge de manœuvre sur papier mais ça ne se concrétise pas tout à fait ». Dans l'expression de ces limites il n'y a pas de lien évident avec les relations que les directions d'école entretiennent avec les services des ressources éducatives.

Ces services sont perçus positivement la plupart du temps mais ils font partie d'un tout et ne sont pas exempts des effets de l'héritage administratif et culturel de la récente

fusion. Cet héritage est lourd à porter. Les règles et procédures sont nombreuses. Elles sont regroupées dans un guide de gestion volumineux et, si on reconnaît la nécessité qu'il y en ait, on les trouve inutilement compliquées. Il faut toujours suivre la filière hiérarchique pour chacune des demandes et cette démarche doit se répéter Service par Service selon la nature de la demande, ce qui laisse peu d'autonomie aux directions d'école comme le mentionne l'un d'entre eux : « il y a tellement de différents paliers dans l'organigramme qu'on appelle autorités déléguées, qu'à un moment donné, nous on sent à la rigueur qu'on est un gérant d'épicerie et cela c'est très frustrant. »

Tous ces services ont produit une quantité impressionnante de documents que les directeurs d'école ne peuvent que partiellement lire et assimiler parce qu'elles manquent de temps et se sentent bousculées par les échéances à respecter. Celles-ci sont nombreuses et exigent la synchronisation entre les consultations à mener et les dates de tombée selon le calendrier des réunions. Le système est complexe et bureaucratique. Par exemple, il y a quatre échelons à franchir dans le cas des élèves en difficulté. De plus, ils trouvent difficile de se faire connaître par certaines directions de services. Cela crée un sentiment d'incompétence qu'ils peuvent surmonter lorsqu'ils ont l'information et la formation nécessaires, mais cette dernière surtout, arrive souvent en retard par rapport au besoin, par exemple, pour la question du budget ou pour l'élaboration d'une politique.

Dans le domaine de l'informatique, la formation manque aussi, ce qui empêche les directions d'école d'intervenir comme elles le souhaiteraient auprès de ce service qu'elles évaluent comme n'ayant pas le pas du côté pédagogique. Elles ont le sentiment d'être toujours en urgence, de ne jamais être en avant du travail à faire et de ne pas pouvoir aller en profondeur. La multitude de tâches et de commandes différentes leur donne une sensation d'éparpillement et de manque de contrôle sur les événements. Elles luttent pour ne pas devenir survoltées et garder l'énergie sans perdre en qualité, ce qui est parfois impossible. Les réunions à la commission scolaire se multiplient au-delà de celles déjà prévues et consomment un temps déjà trop limité. Le niveau de stress et de pression est élevé.

Cette pression vient au moins autant de l'intérieur de l'école que de la commission scolaire; « la pression des parents face à la gestion, face à l'encadrement, face à la discipline c'est très important. » Parce que tout converge vers la direction dans l'école, c'est à elle que revient la responsabilité de faire l'équilibre dans cet amoncellement sans nécessairement posséder tous les leviers car le modèle administratif de la commission scolaire reste encore très structuré, centralisé et hiérarchisé. La situation des directions d'école les place à la jonction de tout et de tous, comme le dit une personne : « on est toujours entre deux, les parents et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les enfants, les parents, le personnel enseignant et la commission scolaire, la commission scolaire et la municipalité. On est toujours entre deux tout le temps. »

Si tout le monde traverse une période d'adaptation et d'ajustement, qu'ils acceptent avec bonne volonté et philosophie, celle-ci est plus exigeante pour les directions d'école provenant de la constituante D. Le nombre d'écoles est presque quatre fois plus grand dans leur nouvelle commission scolaire et cela a pour conséquence de changer complètement leurs habitudes en ce qui concerne les pratiques administratives et les relations avec la commission scolaire, en plus de transformer le climat. Elles éprouvent un sentiment de perte à plusieurs points de vue. Elles ne retrouvent plus la convivialité et la complicité entre collègues qu'elles appréciaient antérieurement à la fusion. Elles ne peuvent plus communiquer facilement avec le directeur général comme c'était le cas auparavant. Elles se sentent quelque peu dépréciées car se sont les règles administratives de la constituante C, beaucoup plus grande, qui s'appliquent de façon généralisée.

Parallèlement à cela, le choix d'allégeance syndicale s'est orienté dans le même sens, c'est-à-dire l'allégeance déjà existante à la constituante C. Malgré tout, les directions d'école de la constituante D font preuve de flexibilité et de tolérance dans leur nouvel environnement organisationnel. L'une d'entre elles dit : « pourvu qu'on se retrouve dans le filon principal, moi je dis que c'est correct. » Mais au moment de l'enquête cette garantie minimale n'était pas encore évidente. Elles considèrent que l'utilisation massive du courrier électronique est une mesure efficace mais que cela accentue le côté impersonnel de la nouvelle commission scolaire. Pour les directions

d'école de la constituante C, l'effet en est plutôt un de questionnement au regard de l'évolution éventuelle de leur nouvelle commission scolaire. Elles se retrouvent davantage dans ce qui se vit mais perçoivent en même temps que le fonctionnement de la nouvelle commission scolaire se transforme subtilement dans une direction claire en théorie mais confuse en pratique.

Toutes ces contraintes, d'ordre administratif, limitent les possibilités qu'ont les directions d'école de s'investir dans l'appropriation de leur leadership pédagogique, bien que ce soit un but de première importance pour elles. Amener les enseignantes et les enseignants à réfléchir sur leur pratique est un défi de taille de même que de les motiver, les supporter et les encourager, par exemple lorsqu'il s'agit de les inciter à participer à des sessions de formation qui s'ajoutent en fin de journée à leur horaire de travail. Elles perçoivent que le niveau d'attentes par rapport aux enseignantes et enseignants est élevé et qu'une présence assidue et soutenue de leur part dans leur école faciliterait les rapports et nécessiterait beaucoup plus de temps que ce dont elles disposent. Elles jugent qu'elles devraient parfois dire non à des projets d'activités, même très valables, comme certains colloques ou des comités aviseurs de façon à pouvoir récupérer du temps quelque part. Elles perçoivent que leur tâche ne cesse d'augmenter depuis dix ans et qu'il y a des choix qui ne sont pas toujours faciles à faire. Un directeur a amélioré sa situation en augmentant le temps de soutien administratif et de conciergerie à même le budget de l'école; cependant il s'agit d'un cas d'exception. Leurs relations avec les services des ressources éducatives sont influencées par cette constante compression du temps. Alors que les directions d'école désirent l'autonomie et la responsabilité de leur leadership pédagogique, elles se voient dans l'obligation de dépendre plus qu'elles ne le souhaiteraient des services des ressources éducatives à cause des contraintes entraînées par l'ampleur de leur tâche. Cela ne signifie d'aucune façon que les directions d'école n'apprécient pas les services des ressources éducatives, bien au contraire, mais elles ne voient pas, dans cette première année de fusion, comment le transfert pédagogique pourrait être humainement possible.

Évidemment les exigences entraînées par les particularités propres à chaque école peuvent ajouter leur lot de contraintes à celles déjà existantes. Comme il a été mentionné préalablement, ces particularités peuvent provenir des vocations multiples d'une même école, de la localisation des bâtiments ou de l'organisation du travail consécutive à la tâche confiée à la direction de l'école : nombre de jours par semaine alloués ou autres dossiers. C'est sous ces aspects que les contraintes et les obstacles se différencient essentiellement. Lorsqu'une direction d'école est la quatrième en quatre ans, l'indice de difficulté s'élève pour la nouvelle direction. Dans le cas des petites écoles, en plus d'avoir une direction à temps partiel, il y a le problème de l'affectation des spécialistes qui changent à chaque année scolaire et l'impossibilité d'équilibrer les forces dans les groupes d'élèves qui sont les mêmes à se côtoyer dans le même groupe pendant six ans.

En milieu rural, en plus de la pauvreté culturelle, un nouveau phénomène vient influencer l'attitude vue par les directions d'école comme étant traditionnellement coopérative, respectueuse et pacifique de la clientèle. Il s'agit de la venue de familles en difficulté provenant de milieu urbain et venant se refaire une nouvelle vie en déménageant à la campagne. Cela augmente le taux d'élèves en difficulté et économiquement défavorisés. La demande des parents ne cesse d'augmenter pour garder les enfants dans l'école de plus en plus longtemps. Encore une fois ces nouvelles réalités ont des incidences sur le genre de demandes qui sont faites aux services des ressources éducatives pour supporter les écoles. Tout s'oriente de plus en plus vers la diversification des réponses à être données mais tous s'interrogent quant à l'ampleur anticipée de ce nouveau phénomène. Il y a une adaptation nécessaire de part et d'autre.

Capacités et atouts

La qualité de la relation entretenue par les directions d'école primaire avec les services des ressources éducatives est un atout précieux pour eux et les aide énormément. Les directions d'école primaire apprécient grandement le travail des services des ressources éducatives de même que l'appui qui leur est donné par la direction générale de la commission scolaire. Elles sont habiles pour leur faire connaître leurs besoins,

formuler des propositions d'activités à tenir et obtenir ce qui leur convient. Ces services sont perçus comme étant à l'écoute des écoles et cherchant à trouver les meilleures façons de répondre à leurs besoins. Elles estiment recevoir beaucoup de la part des services des ressources éducatives et continuent de nourrir des attentes élevées par rapport à eux surtout à l'approche de la réforme scolaire. Les colloques, les sessions sur la réforme et le Centre de formation des enseignants sont évalués comme des pôles de services utiles et nécessaires aux écoles.

La relation que les directions d'école primaire entretiennent avec les services des ressources éducatives est ouverte et positive. Il ne sera pas inutile de rappeler à ce sujet ce qu'en ont dit plusieurs directions d'école – « moi, je calcule que les services des ressources éducatives, malgré la grosseur de la commission scolaire, répondent encore très bien aux besoins des écoles; malgré tous les dossiers qu'ils ont, ils font un travail extraordinaire. » « on a beaucoup d'offres de service, on a un bon cahier de formation continue. » « Les services des ressources éducatives prennent plus de place à la commission scolaire que les autres, c'est vraiment un phénomène que je ne connaissais pas avant. » « je pourrais dire que si le reste des services de la commission scolaire fonctionnait comme les services des ressources éducatives, ce serait très plaisant et très aidant. » « la nature de mes relations avec les services des ressources éducatives c'est excellent; j'aimerais dire que j'ai du support, que je me sens en confiance avec ces gens-là, je me sens supporté ».

Les personnes qui travaillent aux services des ressources éducatives sont connues dans les écoles et leurs visites sont attendues. Les comités pédagogiques multiagents mis sur pied par les services des ressources éducatives et qui font appel aux directions d'école permettent à celles-ci de mettre à contribution leurs compétences pédagogiques en plus de renforcer la qualité de la relation entre les deux parties. Il peut leur arriver de proposer d'autres formules de sessions de formation, par exemple, et d'être bien accueillis dans ce cas.

Une autre ressource importante réside dans la relation de confiance qui existe avec la Direction générale. Toutes les directions d'école primaire rencontrées mentionnent leur considération à l'égard de la directrice générale adjointe à la pédagogie. Celle-ci est responsable des dossiers pédagogiques et donne aux directions d'école une présence et une écoute hautement reconnues. Elle fait des visites régulières dans les écoles ou reçoit les directions à leur demande. Ceux qui ont plus d'expérience en ont moins besoin, ce qui laisse plus de temps pour soutenir les personnes plus récemment nommées à des postes de directions d'école. Cet engagement de la directrice générale adjointe contribue à la crédibilité de la Direction générale qui est perçue positivement par les directions d'école primaire. Leur façon de voir la Direction générale est teintée de ce lien privilégié. Elles tiennent à rester sous l'autorité hiérarchique du directeur général tout en conservant un contact étroit avec la direction générale adjointe à la pédagogie de qui relèvent les services des ressources éducatives. Elles reconnaissent comme une valeur fondamentale l'importance que le directeur général accorde à la transparence. Le processus d'information et de consultation est jugé très démocratique à la commission scolaire; on croit à la sincérité des premiers dirigeants. Cela facilite la réponse à donner à l'obligation de rendre des comptes et conséquemment, de compléter des rapports et cela augmente aussi la confiance des directions d'école quant à leurs possibilités d'influencer le cours des choses.

Les directions d'école qui connaissent bien les ressources des différents services de la commission scolaire ont plus de facilité à obtenir ce dont elles ont besoin. Sur ce plan, les directions provenant de la constituante C sont davantage favorisées. Celles qui savent s'exprimer avec clarté et conviction et réussissent à être écoutées aux réunions à la commission scolaire jouissent de plus de prestige et augmentent leur influence. Il est jugé important pour les directions d'école de bien comprendre les demandes de la commission scolaire pour être en mesure d'y répondre correctement et de maintenir ainsi une bonne communication. Elles y arrivent la plupart du temps. Les directions d'école n'ont pas donné d'autres raisons pour justifier ou expliquer l'importance qu'elles accordent à satisfaire aux demandes de la direction générale.

D'autres capacités et atouts sont mentionnés par les directions d'école et ont trait à la vie interne de l'école ce qui n'exclut pas un lien avec les ressources de la commission scolaire mais les place à une distance plus lointaine. Les habiletés de gestion du temps arrivent en tête de liste conjointement avec les habiletés à gérer le projet éducatif par la création d'une vie pédagogique dynamique qui rend l'élève actif dans ses apprentissages. On veut rester à l'avant-garde au risque d'être un peu à part parfois mais en s'adaptant au changement à un rythme réaliste.

Les aptitudes à travailler avec un adjoint où c'est le cas, ainsi qu'à bien gérer le budget de façon à allouer des ressources aux bons endroits constituent des capacités non négligeables. Par exemple, un directeur a réussi à dégager une somme de 13 000 \$ pour la formation du personnel enseignant. Ici les services des ressources éducatives sont très sollicités. Les habiletés relationnelles combinées avec celles d'un bon gestionnaire font partie des ressources des directions d'école primaire. Être capable de reconnaître les forces de chaque membre du personnel, de compter sur une équipe, de s'engager dans des comités à l'extérieur de la commission scolaire, comme c'est le cas d'une direction qui participe à un groupe d'analyse réflexive et, enfin, de pouvoir considérer son école comme une entreprise et en être fière et maximiser l'utilisation des ressources. Toutes ces capacités énoncées parmi les directions d'école primaire rencontrées contribuent à en faire un groupe solidaire.

Ces personnes, selon leurs propres dires, cherchent à « garder la souplesse, l'ouverture, la confiance et la détermination et à voir la beauté de leur travail de direction d'école » au-delà des contraintes et des obstacles précédemment énumérés.

Elles s'appuient également sur des atouts plus personnels pour jouer leur rôle. Pour une, c'est sa bonne santé et sa capacité à aller chercher son énergie chez les autres qui la maintiennent. L'expérience professionnelle est aussi souvent citée. Elle peut être de nature diverse selon l'une ou l'autre des directions d'école. Ce peut être une expérience comme conseillère pédagogique, ou encore, en adaptation scolaire ou bien une longue expérience à la direction d'école. Une personne a déjà occupé un poste de direction des

services des ressources éducatives ce qui lui permet de comprendre beaucoup plus facilement le sens des demandes de la commission scolaire. La formation acquise est aussi un atout. Il peut s'agir d'études en administration scolaire au niveau de la maîtrise, d'études de deuxième cycle dans des domaines pédagogiques ou d'un programme de formation en administration publique.

Ce sont là l'ensemble des capacités et atouts des directions d'école primaire dont l'utilisation est à une distance plus ou moins grande de l'objet de l'étude, mais, quelle que soit cette distance, le fil conducteur reste présent de par le rôle pédagogique de plus en plus prépondérant que la direction d'école doit et désire jouer. C'est le lien de confiance entretenu avec le personnel des Services des ressources éducatives qui est un point d'appui pour accéder aux moyens nécessaires pour jouer ce rôle.

Stratégies et moyens

Les stratégies et moyens auxquels ont recours les directions d'école primaire dans leurs relations avec les services des ressources éducatives sont tributaires, d'une part, de la structure organisationnelle et des traditions et, d'autre part, de leur conception du rôle des services de la commission scolaire dans la foulée de la loi sur l'Instruction publique et de la fusion administrative. Sur le plan de la structure organisationnelle, la journée mensuelle de réunion qui regroupe le personnel des services des ressources éducatives et les directions d'école représente une occasion privilégiée d'obtenir de l'information et de faire valoir son point de vue quant aux meilleurs choix d'orientations à retenir et d'interventions à faire. Les activités se tiennent autant en ateliers qu'en grand groupe à cette occasion. Il y a aussi lors de cette journée des échanges entre collègues pour discuter de problèmes propres à l'une ou l'autre école et explorer des possibilités de solutions. Ces échanges constituent une bonne ressource de support entre pairs, selon les répondants. Lors de la session d'observation qui a été tenue dans le cadre de cette étude, il a été possible de constater que le déroulement de ce genre de journée tout en étant structuré et formel, se passe dans le respect et l'harmonie. Selon les commentaires des répondants, ce climat diffère beaucoup de celui du comité consultatif de gestion où la

tension est plus élevée et le niveau d'écoute mutuelle plus bas.

Une autre façon de s'insérer dans la structure organisationnelle au profit tant de l'école que de la commission scolaire est de participer à des comités de travail mis sur pied par les services des ressources éducatives. Ces comités ayant la plupart du temps un rôle d'aviseur sont vus par les directions d'école comme un bon moyen de se donner un espace de réflexion sur des préoccupations pédagogiques et d'exercer une influence sur l'organisation. La participation à ces comités leur permet d'obtenir de l'information privilégiée sur le fonctionnement de la nouvelle commission scolaire et, surtout, de connaître de plus près les nouvelles personnes qui occupent les postes administratifs. Elles peuvent ensuite réinvestir ces réflexions dans les travaux qu'elles mènent à l'intérieur de leur école. Selon les répondants, ils se sentent davantage dans la ligne de pensée de la commission scolaire lorsqu'ils travaillent dans leur école avec leur personnel dans le prolongement des échanges tenus lors de comités de travail de telle sorte qu'ils perçoivent qu'ils sont gagnants même si cette participation représente une surcharge de travail.

Les directions d'école suivent de près ce qui se passe sur le plan pédagogique. Plusieurs directions rencontrent leurs enseignantes et leurs enseignants individuellement pour mieux connaître et comprendre comment ils travaillent avec leurs élèves et quelles sont leurs intentions pédagogiques. Elles trouvent important de rester disponibles pour le personnel enseignant et même pour les élèves et de donner des réponses rapidement de même que d'effectuer les mises au point si nécessaire. Il y a aussi toutes sortes de comités qui existent dans les écoles. À l'approche de la réforme scolaire, ceux-ci deviennent plus nombreux. L'initiative de ces comités revient aux directions d'école mais il arrive fréquemment que des professionnels provenant des Services des ressources éducatives sont demandés pour en faire partie surtout de façon occasionnelle sur des thématiques précises. Une direction d'école, à titre d'exemple, se sert de la trousse d'auto-analyse mise au point par le ministère de l'Éducation et étudie des cas vécus dans l'école. Cela crée une ouverture intéressante pour faire passer de nouvelles idées. Celles-ci sont souvent le fruit des sessions de perfectionnement sur la réforme offertes aux

directions d'école par les services des ressources éducatives.

Parallèlement, il y a également de plus en plus d'offres d'information faites aux parents et, à cet effet, les services des ressources éducatives sont perçus comme une ressource à solliciter pour répondre à cette attente. D'ailleurs ils anticipent que les attentes de l'organisation en ce qui concerne l'information aux parents iront en augmentant dans les années à venir car il faudra associer les parents à la réussite de la réforme.

Les relations avec les services des ressources éducatives sont importantes pour la l'avancement des travaux effectués dans les écoles car ce sont ces Services qui alimentent à la fois les directions d'école et le personnel enseignant. Les directions d'école cherchent à bien identifier le type d'aide dont le personnel enseignant a besoin. Elles leur donnent l'information de même que la liste des ressources disponibles à la commission scolaire car elles voient l'animation pédagogique comme un enrichissement pour aller plus loin et un bon moyen de garder le personnel en mouvement. Cependant il n'est pas toujours facile de définir les demandes en fonction des ressources dont la commission scolaire dispose mais il est jugé approprié de s'organiser dans les écoles pour tirer le meilleur profit possible de ces ressources. Les directions d'école qui optent pour cette façon de faire ne cherchent pas d'abord et avant tout à conquérir une autonomie totale. Elles veulent plutôt offrir le plus d'avantages possibles au personnel enseignant en se renseignant sur ce qui existe et en faisant la promotion des ressources disponibles. En agissant ainsi, elles conservent le sentiment qu'elles prennent correctement leurs responsabilités par rapport à l'animation pédagogique et au perfectionnement de l'équipe d'enseignantes et d'enseignants de leur école.

D'autres directions d'école prônent une grande autonomie. Elles insistent davantage pour que le choix des moyens et des outils soit laissé à l'école. Ces directions souhaiteraient que la pyramide s'inverse et que ce soit le directeur général avec les directions d'école qui définissent les interventions à être faites par les services pour supporter les écoles. Ces directions étaient en attente d'un changement depuis longtemps

et considèrent que la loi sur l'Instruction publique a apporté la solution. Pour ces personnes, les décisions pédagogiques appartiennent entièrement à l'école et elles tolèrent mal de devoir attendre encore à cause de la fusion administrative des commissions scolaires qui monopolise beaucoup l'énergie des services administratifs et des services des ressources éducatives.

Par ailleurs, d'autres directions d'école préfèrent conserver des services sur les plans matériel et financier afin de pouvoir consacrer plus de temps à la pédagogie. Mais en même temps, elles déplorent le peu d'ouverture de ces services à évoluer dans leurs relations avec les écoles. Il y a une reconnaissance par certaines directions d'école du droit de regard de la commission scolaire sur ce qui se passe dans les écoles. L'une d'entre elles dit : « Maintenant la commission scolaire doit s'assurer que les objectifs qui sont prévus par le Ministère soient suivis par les écoles. » Mais personne ne dit comment cela pourrait se faire ni quelle serait leur attitude en pareil cas. Tout au plus mentionne-t-on qu'il serait nécessaire de circonscrire d'avance les objets de reddition de comptes.

Quelques directions d'école disent toutefois vouloir s'associer à des universités afin de faire des études longitudinales qui permettraient de cerner les résultats obtenus consécutivement aux ateliers de perfectionnement en termes d'approches pédagogiques adoptées par le personnel enseignant ou d'apprentissages effectués par les élèves. Au point de vue budgétaire les directions d'école acceptent d'investir des sommes pour soutenir le perfectionnement de leur personnel enseignant, mais cela est inégal d'une école à une autre et on ne connaît pas les critères qui président aux choix qui sont faits dans ce domaine.

Dans un autre ordre d'idées, les directions d'école tiennent à pouvoir communiquer facilement avec une personne aidante qui connaît l'information. À cet égard, le lien privilégié qui s'est établi avec la directrice générale adjointe offre une possibilité appréciée de tous. Cet état de fait est de nature à favoriser la création de nouveaux réseaux de communication qui intègrent les deux constituantes C et D; ces réseaux sont perçus comme un moyen utile et facile d'accès au quotidien. Même si c'est le travail de

la directrice générale adjointe qui contribue à cet amalgame, ce genre de réseaux fonctionne sur une base informelle. Les uns deviennent des ressources pour les autres pour faire face à des situations qui se présentent fréquemment de façon impromptue au gré de la vie de l'école.

Il y a une préoccupation de modifier chez toutes les directions d'école primaire le fonctionnement des relations de telle sorte que les personnes issues des deux constituantes se connaissent mieux. Une direction d'école porte cette préoccupation d'une façon particulière car elle provient d'une autre commission scolaire et perçoit cela comme facilitant pour favoriser des relations avec tous et aidant pour l'émergence de nouveaux groupes informels. Nous avons là l'ensemble des stratégies et moyens identifiés par les directions d'école primaire. Notre conclusion est à l'effet que la majorité des répondants préfèrent se maintenir dans la continuité pour ne pas créer de déstabilisation et se donner le temps nécessaire pour se positionner dans la nouvelle organisation. Pour une minorité de répondants toutefois, il s'agit d'une question de principe et ces personnes préfèrent prendre des risques et créer une nouvelle réalité plutôt que de gérer le statu quo.

Les tableaux XVI et XVII font état des directions d'école primaire de la Commission scolaire du Comté.

Tableau XVI

ACTEUR	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
E-B-2-37	Développer l'autonomie dans le fonctionnement de l'école et entretenir peu d'attentes par rapport à la commission scolaire.	Atteindre une prise en charge totale de son école dans tous les domaines.
E-B-2-43	Assumer tous les aspects de la gestion de l'école de façon méthodique et efficace tout en assurant une présence quotidienne aux personnes de toutes les catégories.	Maintenir un haut niveau de qualité reconnue tant du point de vue académique que de la vie étudiante et entretenir le rayonnement de l'école au-delà de son territoire.
E-B-2-48	Concentrer ses efforts autour de la vie pédagogique de l'école et de la qualité des apprentissages des élèves.	Sensibiliser le personnel enseignant avec diplomatie et délicatesse « au fait qu'il est important de réfléchir à leur pratique, de nommer ce qu'ils font pour pouvoir ensuite l'expliquer ».
F-B-2-39	Transposer dans un rôle de gestion des aspects du rôle d'enseignante et d'enseignant de façon à rester près des personnes et de leurs besoins.	Concevoir et élaborer avec l'équipe-école un projet éducatif qui intègre les trois vocations de l'école.
E-B-2-51	Mettre la priorité sur l'avancement et le développement de l'école. Reconnaître et valoriser la contribution individuelle du personnel enseignant.	Investir le maximum de ressources financières dans des services de nature pédagogique pour mieux soutenir l'enseignement et les apprentissages.
G-B-2-44	Fonder l'exercice de son rôle sur le leadership d'influence et construire un réseau de communication avec des collègues des deux constituantes.	Dépasser la période d'apprentissage de façon à sentir une plus grande maîtrise sur les situations et le travail à faire.

Tableau XVI

ACTEUR	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
E-B-2-36	Créer un environnement organisé et fonctionnel et développer un modèle de prise de décision en équipe.	Faire l'équilibre entre les relations individuelles avec le personnel et l'interaction avec l'équipe-école en évitant la sensation d'éparpillement.
F-B-2a-47	Créer un esprit d'équipe dans l'école et s'intéresser de près aux élèves en difficulté d'apprentissage.	Améliorer les conditions de perfectionnement du personnel enseignant et augmenter les communications avec les parents.
E-B-2-52	Donner à l'école les avantages d'avoir une direction engagée et soucieuse de la bonne marche des dossiers.	Prendre sa place comme directeur à trois jours par semaine tout en arrivant à coordonner plusieurs autres dossiers.
E-B-2-41	Développer les relations de l'école avec la communauté et donner du support au personnel enseignant.	Travailler à rehausser l'intérêt des élèves et des parents à vivre des activités culturelles.

**LES DIRECTIONS D'ÉCOLE PRIMAIRE
UNIVERS MENTAL ET STRATÉGIQUE DES ACTEURS**

Rôles et responsabilités	Buts et objectifs	Contraintes et obstacles	Capacités et atouts	Stratégies et moyens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leadership ▪ Influence ▪ Décision ▪ Réflexion ▪ Écriture ▪ Informer le personnel ▪ Être au cœur de l'action ▪ Répondre aux attentes du Conseil d'établissement ▪ Administration ▪ Adaptation à la mission de l'école ▪ Équilibre avec d'autres fonctions en parallèle ▪ Écart entre les écoles ▪ Entretien d'un lien de confiance avec les services des ressources éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorité à la gestion de l'humain ▪ Vision de l'école à développer, partager et entretenir ▪ Engagement dans la reddition de comptes ▪ Création d'une communauté d'apprentissage ▪ Ouverture à la communauté ▪ Contribution à un projet éducatif organisationnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restriction du pouvoir administratif et de décision ▪ Complexité des règles et procédures ▪ Rigidité des paliers hiérarchiques ▪ Pression des échelonnés ▪ Surabondance de documents ▪ Multiplication des réunions ▪ Effort supplémentaire d'adaptation pour la constituante D ▪ Augmentation constante de la tâche ▪ Dépendance par rapport aux Services des ressources éducatives ▪ Particularités de contraintes selon la mission de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualité et efficacité de la relation avec les services des ressources éducatives ▪ Satisfaction par rapport aux services obtenus ▪ Qualité et efficacité de la relation avec la directrice générale adjointe à la pédagogie ▪ Lien hiérarchique avec le directeur général ▪ Confiance dans le processus d'information et de consultation de la commission scolaire ▪ Influence sur le fonctionnement de la commission scolaire ▪ Habiletés dans la gestion pédagogique et administrative de l'école ▪ Aptitudes personnelles ▪ Expérience professionnelle et formation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploitation de la journée mensuelle de réunion avec les services des ressources éducatives ▪ Participation aux comités de travail des services des ressources éducatives ▪ Rencontres personnelles avec le personnel enseignant ▪ Formation de comités de travail dans l'école avec présence des services des ressources éducatives ▪ Démarche d'autoanalyse conduite dans l'école ▪ Séances d'information aux parents ▪ Renforcement du lien entre les services des ressources éducatives et le personnel enseignant ▪ Développement de l'autonomie de l'école ▪ Communication régulière avec la directrice générale adjointe à la pédagogie ▪ Création de liens entre les directions provenant des deux constituantes

3.3 Les directions d'école secondaire de 1^{er} cycle et de 1^{er} et 2^e cycle

Le groupe des directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle est composé de six personnes dont quatre dirigent des écoles secondaires de 1^{er} cycle et deux des écoles secondaires de 1^{er} et 2^e cycle. Rappelons que les écoles secondaires de 1^{er} et 2^e cycle de la constituante C accueillent des élèves d'une partie du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire. Quant aux deux écoles secondaires, une est située en milieu urbain et dessert la clientèle de 3^e à 5^e secondaire et l'autre est située en milieu rural et reçoit des élèves de 1^{re} à 5^e secondaire. Cinq personnes ont complété et retourné la fiche descriptive des répondants, quatre hommes et une femme. Parmi eux une personne se situe dans le groupe d'âge des 35 à 44 ans et les quatre autres dans le groupe d'âge des 45 à 54 ans. Deux personnes ont complété des études universitaires au niveau de la maîtrise et les trois autres ont soit poursuivi ces études de façon partielle, soit obtenu un diplôme de 2^e cycle. Leur expérience à la direction ou direction adjointe d'école oscille entre 2½ ans et 12 ans. Auparavant, ils avaient été enseignantes et enseignants au primaire ou au secondaire, tant dans le secteur régulier qu'en adaptation scolaire. Une personne a fait l'expérience de la responsabilité des stages alors qu'elle était en prêt de service dans une université.

Rôles et responsabilités

Les directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle voient l'année 1998-1999 comme un momentum idéal pour mettre en branle toute une série de changements sur les plans administratifs et pédagogiques. Elles veulent être les instigatrices et les promotrices de ces changements provoqués par l'arrivée de la loi sur l'Instruction publique et la fusion des commissions scolaires de même que par la venue prochaine de la réforme du curriculum. Cela fait en sorte qu'elles se définissent beaucoup plus en fonction de buts et objectifs. Pour le moment présent, elles s'attachent à préparer le changement tout en continuant d'accorder toute l'attention nécessaire à la gestion des activités de l'école. Elles sont surtout préoccupées par la gestion du personnel. Il s'agit de leur priorité puisqu'elles sont conscientes que la volonté d'engagement du personnel

est essentielle pour la réussite du changement. Ces directions d'école veulent s'approprier leurs nouvelles responsabilités, telles que la coordination du nouveau conseil d'établissement et le leadership pédagogique. Elles ne savent pas encore exactement l'envergure que ces nouvelles tâches vont prendre. Pour ce qui est du conseil d'établissement, elles ont bénéficié de sessions de perfectionnement offertes par les services des ressources éducatives. Par ailleurs dans le domaine pédagogique, elles savent que les normes et modalités d'évaluation des apprentissages sont désormais la responsabilité de l'école, mais l'expertise dans ce domaine se trouve davantage dans les services des ressources éducatives qui assumaient cette responsabilité auparavant. Les directions sont en attente d'une information plus complète à ce propos. La résolution des problèmes quotidiens leur prend beaucoup de temps. Elles sont également sollicitées pour être présentes à de nombreuses activités, ce à quoi elles tentent de répondre parce qu'elles y sont intéressées et aussi parce que cette visibilité rapporte des dividendes à l'école. La complexité de gestion alourdit le travail.

Celle-ci se manifeste de façon différente selon le cas. Dans les écoles secondaires de 1^{er} cycle, il y a deux organisations à mettre sur pied en parallèle, une qui respecte la convention collective du primaire et une autre qui respecte la convention collective du secondaire. Ces écoles desservent la clientèle d'un ou l'autre quartier de la constituante C. Dans la constituante D il n'y avait pas d'écoles secondaires de 1^{er} cycle selon ce modèle mais il y avait des écoles secondaires de 1^{er} cycle régulier. Aussi dans les deux constituantes, les élèves de la 3^e à la 5^e secondaire étaient regroupés dans une école desservant une clientèle répartie sur l'ensemble du territoire. Toutefois, dans un milieu rural, il a été décidé, depuis deux ans, d'étendre les services jusqu'à la 5^e secondaire pour des raisons de proximité qui simplifient le transport. Cette école regroupe un nombre relativement restreint d'élèves, ne dépassant pas 500. Cela se fait graduellement, une année à la fois et provoque, il va sans dire, un changement majeur pour le personnel enseignant habitué à travailler avec des élèves de 1^{re} et 2^e secondaire seulement depuis longtemps. Le directeur de cette école voit sa tâche se modifier en même temps que la vocation de son école tant sur le plan de l'organisation que sur celui de la gestion du personnel et du budget.

Dans une des écoles secondaires de 1^{er} cycle, un effort considérable a été fait pour développer l'informatique à des fins pédagogiques, allant même jusqu'à mettre sur pied certains cours sans autre matériel didactique. Le directeur de cette école assume une large part de responsabilité dans ce projet. Il le mentionne d'ailleurs : « C'est plus interactif, c'est très différent. Et je me rends compte que la motivation dans l'école est beaucoup plus grande. Les gens sont partie prenante des décisions, encore là parce que le directeur d'école croit à cela, il y adhère ».

Une autre direction d'école secondaire se voit dans l'obligation d'accepter la coupure éventuelle d'un poste d'adjoint et de planifier son organisation en conséquence. Cela est exigeant lorsqu'il y a près de 150 employés et six conventions collectives à connaître et à appliquer. Ces quelques données permettent de percevoir les réalités différentes avec lesquelles ces directions d'école ont à composer. Pour ce qui est de la reddition des comptes, les directions, tant des écoles secondaires de 1^{er} cycle que celles de 1^{er} et 2^e cycle sont d'accord pour en faire un volet intégré à leur pratique administrative mais elles sont encore en questionnement quant à la forme que cela prendra. Lorsqu'elles parlent de leur rôle et de leurs responsabilités, les directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle s'expriment par rapport à leur école respective et très peu en fonction de la commission scolaire. Leurs rapports avec les services des ressources éducatives sont positifs mais les directions de ces écoles restent ambivalentes. Elles souhaitent un transfert d'expertise directement dans les écoles pour jouer leur rôle tout en conservant, du moins pour le moment, le support des ressources des Services des ressources éducatives.

Buts et objectifs

Pour amorcer la dynamique de changement, les directions d'école secondaire des deux catégories jugent nécessaire de devenir des facilitatrices et de modifier la relation hiérarchique avec leur personnel dans le sens de la gestion participative. Elles veulent continuer de planifier et de coordonner mais le faire avec les autres selon le mode consensuel. Elles s'efforcent de pratiquer une gestion ouverte, de se rendre accessibles

en tout temps et d'établir un équilibre entre la gestion quotidienne et les nouveaux pouvoirs. Ce changement relationnel n'est pas pour autant facile comme le souligne un répondant : « La culture organisationnelle de la commission scolaire c'est beaucoup patron/employé et cet élément-là fait que les gens ont la perception de mon rôle comme le directeur, le patron, le boss et ça c'est imprégné, et changer cela est assez difficile ».

Les directions d'école envisagent la transformation de l'attitude du personnel enseignant qu'ils perçoivent comme habituellement réactive en attitude proactive et sont à la recherche de moyens pour atteindre ce but. Pour ces directions, il devient important d'être capables de proposer des orientations et d'accompagner le personnel enseignant sur le plan pédagogique. Elles entendent donner une véritable responsabilité pédagogique au personnel enseignant comportant des pouvoirs d'une part et des comptes à rendre d'autre part. Lorsqu'il s'agit d'écoles de quartier, elles veulent que les enseignantes et les enseignants soient porteurs d'un projet éducatif signifiant pour l'école elle-même et pour la communauté environnante.

Les directions d'école entendent prendre leur propre pouvoir sans attendre après la commission scolaire. Elles souhaitent une décentralisation la plus complète possible, ce qui ne les empêche pas de vouloir contribuer à des projets touchant l'ensemble de la commission scolaire et de se sentir solidaires de celle-ci. Comme nous l'a dit un répondant : « Je pense que la commission scolaire attend de moi que je puisse faire des projets, aller de l'avant, elle attend de moi aussi que je sois solidaire de mon organisation. Moi j'y crois également ». Cependant, elles tiennent à devenir véritablement capables d'assumer la marge de manœuvre qui leur est impartie de par le nouveau cadre juridique.

Par les services des ressources éducatives, elles s'attendent à être écoutées de façon à exercer une influence et elles attendent de ces services qu'ils alimentent leur réflexion. Elles expriment une sensation de tâtonnement au regard de la délimitation de ce qui doit appartenir aux services ou aux écoles. Elles perçoivent une volonté de transformation chez les services des ressources éducatives mais pas chez les services administratifs dont

les directeurs sont perçus comme prenant seuls les décisions sur les façons de faire. Cette perception est plus accentuée dans la constituante C dont le fonctionnement est jugé très formalisé et réglementé. Cela rend plus difficile l'intégration de la constituante D dont les anciens membres se retrouvent difficilement dans les dédales des procédures.

En plus de leur gestion interne et de leurs relations avec la commission scolaire, les directions d'école secondaire accordent une place particulière aux relations avec les jeunes dans cette période de changement. Elles trouvent nécessaire de connaître elles-mêmes les valeurs et les préoccupations des jeunes de même que leur façon d'apprendre. Aussi elles restent près d'eux au jour le jour et entretiennent le contact au moment des arrivées, sorties et déplacements ou encore lors de situations reliées à l'encadrement. Ces interventions n'interfèrent pas avec le travail de leurs adjoints ou du personnel enseignant. Elles représentent un chemin de plus pour favoriser un bon climat dans l'école, ce qui constitue, pour le personnel de direction, un but en soi et un préalable à tout le reste, c'est-à-dire être capables d'offrir un milieu scolaire qui réponde aux besoins actuels des jeunes tout en les préparant bien à s'intégrer dans la société. Les directions d'école secondaire pensent que cette vision des choses et les gestes qui l'actualisent sont dans la ligne de pensée de la réforme qui se prépare. Ils perçoivent que les cadres et les professionnels des Services des ressources éducatives pensent de la même façon en jouant leur rôle de support aux écoles.

Contraintes et obstacles

Les contraintes et les obstacles que doivent surmonter les directions d'école secondaire se différencient principalement de par la mission de l'école et par la constituante d'origine. Dans le cas des écoles secondaires de 1^{er} cycle, la contrainte majeure vient du fait qu'il a été impossible d'organiser le fonctionnement de ces écoles comme la commission scolaire, la constituante C à l'époque, l'avait d'abord prévu. Une solution de compromis a été acceptée qui a eu pour conséquence que les élèves d'une partie du primaire et ceux de début secondaire sont scolarisés dans la même école mais dans un cadre propre à leur ordre d'enseignement d'appartenance, primaire ou

secondaire. De plus, il n'y a pas d'enseignants titulaires pour les groupes du secondaire, comme c'était l'intention au départ. Les directions d'école ne peuvent suffire à elles seules à créer et entretenir la cohésion anticipée dont un des buts était d'adoucir le passage du primaire au secondaire pour les élèves. Il est évident de plus, qu'outre la complexification de l'aménagement des horaires, des tâches et des activités, ce mode d'organisation entre en contradiction avec le concept de cycles de deux ans au primaire et de trois ans au premier cycle du secondaire, préconisé à ce moment-là par le ministère de l'Éducation dans sa réforme en préparation. Cela préoccupe les directions d'école qui sentent une volonté de la part de la commission scolaire de maintenir les écoles secondaires de 1^{er} cycle selon le modèle qui existait à la constituante C.

Une autre contrainte qui pèse sur les directions est le degré élevé de centralisation de la constituante C, selon la perception que les directions en ont. Cette situation était mieux acceptée par les directions d'école primaire, en général, mais pas par tous. Les façons de procéder sont très formalisées et hiérarchisées. La créativité n'y trouve pas sa place ou très difficilement. Les directions d'école secondaire considèrent que leur participation au comité consultatif de gestion devrait être plus grande. Cela est encore plus difficile pour les personnes issues de la constituante D qui ont besoin de faire l'apprentissage d'un grand nombre de procédures, car plusieurs facteurs tels que leur taille plus petite, la localisation du siège social et le fait que le directeur général provienne de la constituante C, ont eu pour effet d'imposer à tout le monde les pratiques de cette constituante. Cela n'avait pas comme prémisse le non-respect de la constituante D, bien au contraire, mais cela apparaissait comme étant une étape naturelle en attendant de trouver autre chose qui deviendrait la nouvelle réalité. Pour ce qui est des services des ressources éducatives, les directions d'école perçoivent de leur part une volonté d'uniformiser les pratiques pédagogiques, alors qu'elles souhaitent plutôt l'inverse. Elles désirent que ces Services ajustent leurs interventions à la réalité de chaque école. Par ailleurs, elles tiennent à conserver le Centre de formation des enseignants.

La résistance au changement de la part du personnel enseignant représente un obstacle que tous ont à affronter. Cette résistance ne se manifeste pas partout avec la même intensité, elle peut être passive tout autant qu'active, mais elle est là. La définition même du changement n'est pas univoque et de loin, et cela porte le personnel enseignant à se retrancher derrière certaines attitudes du passé, comme le dit un directeur : « Les enseignantes et enseignants sont méfiants. Il y a une espèce de levée de boucliers face à la supervision pédagogique parce qu'ils voient là comme des tentatives, des menaces d'évaluation ». Les directions éprouvent le besoin d'échanger entre elles sur les avenues à privilégier pour augmenter le niveau de confiance du personnel de façon à ce qu'ils deviennent plus accueillant aux phénomènes de changement, sans pour autant perdre leur esprit critique.

Cette attitude est vue comme plus prometteuse pour qu'ils prennent leur place au conseil d'établissement mais elle trouve peu de racines dans l'histoire des relations patronales syndicales. La réforme en perspective insécurise plusieurs enseignantes et enseignants même s'ils ne seront véritablement touchés que dans quelques années. Les directions pensent qu'ils n'ont pas une grande motivation à s'y préparer. Les directions s'efforcent de maintenir un climat d'ouverture et cherchent des activités susceptibles d'intéresser le personnel enseignant. En milieu rural, il faut ajouter le faible attrait de la clientèle pour les activités intellectuelles car celles-ci semblent trop éloignées des préoccupations concrètes de leur quotidien. Cette réalité a été soulignée par toutes les directions d'école oeuvrant dans ce milieu. Les enseignantes et enseignants ne croient pas que les principes qui sous-tendent la réforme soient réalistes pour ces clientèles. Aussi, ces directions sont-elles à la recherche de moyens pour interpréter la théorie d'une façon significative pour leur milieu.

Pour elles, les services des ressources éducatives constituent une ressource pour répondre à ce besoin. Dans une école secondaire en particulier, située en milieu rural, le directeur doit gérer l'agrandissement de l'école qui entraîne l'augmentation de la clientèle et du personnel. Et puisque les enseignantes et enseignants de cette école sont peu habitués à travailler avec des élèves du deuxième cycle du secondaire, ils gardent les

postes auprès des élèves plus jeunes et ce sont de nouveaux enseignants souvent sans permanence qui occupent les postes auprès des élèves plus âgés. Cette situation crée une nouvelle dynamique exigeante pour le directeur.

L'étape elle-même de la fusion administrative est contraignante car certains dossiers administratifs sont remis aux écoles sans que les directions aient reçu la préparation et les ressources nécessaires. C'est le cas, par exemple, de la gestion du dossier étudiant spécialement lorsqu'il s'agit d'une grande école secondaire. La question de la gestion du temps reste une préoccupation pour tous. Les heures de travail se prolongent au-delà de l'horaire normal sans quoi il n'est pas possible d'effectuer toutes les tâches administratives et de lire les documents pour se préparer aux nombreuses réunions convoquées par la commission scolaire en cette première année de fusion. Même si elles en perçoivent la lourdeur, les directions d'école secondaire, selon leurs propos, ne sentent pas ces contraintes et obstacles comme étant insurmontables.

Capacités et atouts

Les directions d'école secondaire disent que leurs capacités et leurs atouts leur permettent de conserver leur vision d'avenir et de développement pour leur école et d'anticiper des modifications dans leurs relations avec la commission scolaire. Même si elles déplorent le degré élevé de bureaucratisation de la commission scolaire, leur fonctionnement témoigne d'une adaptation et d'un confort par rapport à cet état de fait surtout pour ceux qui sont issus de la constituante C. Elles savent à qui s'adresser et comment le faire et cela les rassure sur leur aptitude à obtenir ce dont elles ont besoin. Elles considèrent comme un avantage de relever du directeur général, même si elles ne peuvent pas toujours entrer en contact avec lui aussi souvent qu'elles le souhaiteraient, en particulier pour les directions provenant de la constituante D.

Comme c'était le cas pour les directions d'école primaire, la directrice générale adjointe à la pédagogie est reconnue unanimement comme une ressource précieuse quelle que soit la constituante de provenance. Elle est très à l'écoute des directions et les

visite à tour de rôle dans leurs écoles. Sa supervision est empreinte de respect et de confiance. Elle sait trouver des réponses appropriées et résorber les conflits qui peuvent se présenter.

La solidarité qui se développe entre les directions d'école est aussi un atout important. Cela se fait tant par un réseau de contacts informels que dans le cadre des réunions formelles. Les réunions à la commission scolaire, qu'il s'agisse du comité consultatif de gestion ou de la table des services des ressources éducatives, regroupent toutes les directions d'école des deux ordres d'enseignement. Comme les directions d'école secondaire sont moins nombreuses, elles trouvent avantageux de partager leurs problèmes et leurs solutions.

D'autres capacités et atouts de nature plus personnelle se retrouvent de manière inégale mais constante dans ce groupe de directions. Une capacité importante est l'aptitude à accepter le changement et de croire que l'immutabilité va faire avancer les choses dans la bonne direction. Il y a aussi la capacité de faire valoir auprès du personnel enseignant les bénéfices à retirer de la réciprocité, de l'ouverture et de la transparence entre direction et enseignants, comme le mentionne un directeur : « Il y a des éléments positifs qu'on retire d'être ouvert et transparent et c'est aussi retransmis aux gens; tranquillement, les barricades baissent. On réalise qu'il y a plus d'intérêt à le faire qu'à ne pas le faire. »

Ces directions se perçoivent plutôt comme des gestionnaires d'entreprise mais elles tiennent à être une ressource pour leur école au-delà de l'administration seulement. Elles disent avoir confiance dans leurs capacités d'apprentissage et de gestion du stress ainsi que dans leur estime d'elles-mêmes. Elles savent aussi qu'elles peuvent avoir de l'influence dans leur établissement, à la commission scolaire et à l'extérieur. Un directeur l'exprime par ces mots : « Oui, on a une influence; les services des ressources éducatives, surtout, sont très à l'écoute des demandes, des doléances ou de la réalité des directions d'école et ça c'est un élément très positif et je sens que j'ai une influence ».

Aussi elles s'approprient de mieux en mieux à l'aspect plus politique de leur travail introduit par les conseils d'établissement. Les directions d'école secondaire se disent habiles à comprendre les situations relationnelles. Elles peuvent travailler dans l'humour et maintenir leur ouverture et leur conviction. Elles considèrent leur formation et leur expérience comme des atouts très valables. Pour une, c'est une longue expérience de l'enseignement qui aide à rester près des jeunes, pour une autre, c'est l'expérience acquise dans le secteur de l'adaptation scolaire qui procure des solutions à proposer au personnel enseignant devant des situations d'élèves déroutantes; pour une autre encore, c'est d'avoir travaillé dans d'autres commissions scolaires, plus spécialement avec un directeur général qui faisait déjà la promotion du consensus à une époque où ce n'est pas encore admis. Ces expériences passées restent un puits de ressources pour ces directions tant dans l'exercice quotidien de leurs fonctions qu'au niveau de leur réflexion. Leur philosophie de gestion se veut fondée sur le consensus et la solution des problèmes avec le personnel basée sur les principes de la négociation raisonnée empreinte d'écoute et de compromis acceptables.

Stratégies et moyens

La majorité des stratégies et moyens mentionnés par les directions d'école secondaire se rattachent à l'exercice de leur rôle dans l'école elle-même. Ce sont des stratégies fondées sur des choix personnels mais qui tiennent compte de ce qui se passe dans l'ensemble plus large qu'est la commission scolaire. Il s'agit d'un mouvement de transfert personnalisé entre leur place dans l'école et leur place dans la commission scolaire. Même si les écoles secondaires de 1^{er} cycle issues de la constituante C offrent la fin du primaire, elles sont perçues par l'organisation comme des écoles secondaires de 1^{er} cycle et les personnes qui dirigent ces écoles sont vues et se perçoivent elles-mêmes comme des directions d'école secondaire. Elles se sentent engagées dans le bon fonctionnement de leur commission scolaire et se sentent capables d'effectuer les démarches nécessaires pour obtenir une réponse à leurs besoins. Elles sont très centrées sur leur école à priori, mais elles parlent rapidement de leurs rapports avec les services de la commission scolaire. Leur niveau de satisfaction est bon mais la présence active

des services des ressources éducatives est moins évidente dans ces écoles. Les interventions ciblent surtout les matières scolaires et beaucoup plus rarement des groupes diversifiés d'enseignantes et d'enseignants. Ces directions d'école sont très conscientes du rôle qu'elles peuvent jouer pour contribuer à l'évolution de leur organisation.

Au niveau de la commission scolaire, c'est avant tout une stratégie de participation que les directions, sur une base individuelle, utilisent pour manifester leur niveau d'engagement. Ces directions considèrent nécessaire, important et pertinent d'être actives à la table mensuelle des services des ressources éducatives. C'est là que se discutent les questions pédagogiques et se déterminent les choix d'interventions à retenir de la part de ces services auprès des écoles. Une participation passive serait, à leurs yeux, inadéquate car elles veulent influencer le cours des événements et sont confiantes de pouvoir le faire dans la structure en place. Ces directions expriment un point de vue partagé par tous à l'effet « qu'on ne veut pas que le système administratif prenne trop de place parce que la dimension pédagogique nous demande aussi d'instruire, de planifier et d'autoriser et ça c'est prioritaire dans l'école ».

En dehors de ces deux lieux formels et officiels que sont la table des Services des ressources éducatives et le comité consultatif de gestion, il y a des comités de travail ad hoc ou plus permanents auxquels certaines directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle participent. Ces comités peuvent porter sur des problématiques pédagogiques ou administratives. C'est un bon endroit pour faire valoir des points de vue et faire partie de ceux qui orientent et donnent la direction dans une période de changement comme c'est le cas pendant une première année de fusion. Les directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle croient pour la plupart qu'une pression exercée par les directions d'école sur la commission scolaire est susceptible de provoquer une modification dans la conception et l'organisation des services, même pour les services des ressources éducatives qui sont unanimement vus comme plus près des préoccupations des écoles que les services administratifs. Cependant aucune n'a vraiment explicité de quelle nature serait cette pression. On sent dans le discours des personnes qu'il y a une pensée latente en rapport avec les modalités d'organisation des services, mais cette pensée n'est pas encore

articulée suffisamment pour engendrer des actions collectives. Il y a encore du temps à investir pour connaître les personnes, trouver à qui accorder sa confiance et voir comment va se positionner le personnel du siège social une fois la vague de départ passée. En outre, il ne faut pas oublier une particularité du groupe des directions d'école secondaire de 1^{er} et 2^e cycle à l'effet que toutes les directions d'école secondaire de 1^{er} cycle offrant aussi la fin du primaire proviennent de la même commission scolaire d'origine; cela n'aide pas la cohésion de ce groupe, car dans l'autre commission scolaire, qui était de plus petite taille, il y avait une complicité entre les directeurs d'école secondaire.

Même si l'approche par offres de services leur sied pour le moment, elles veulent en venir à définir elles-mêmes le service dont elles ont besoin pour soutenir l'évolution de leur école en particulier. Pour atteindre ce but elles souhaitent une forme de négociation avec les services des ressources éducatives, mais la réflexion à ce sujet n'en est qu'à ses débuts et l'actualisation de nouvelles pratiques avec les services des ressources éducatives n'est pas une priorité pendant la première année de fusion. Pour le moment, les directions d'école secondaire attendent des services des ressources éducatives qu'ils développent des moyens pour s'assurer de la qualité de ce qui se fait dans les écoles et continuent de supporter l'évaluation des apprentissages et la formation du personnel enseignant. Comme le souligne une direction d'école secondaire : « Je devrai assumer la formation mais j'attendrai beaucoup de support de la part des services des ressources éducatives sur la formation du personnel enseignant, l'application du nouveau régime pédagogique, la mise en place des nouveaux programmes; je ne pourrai jamais, moi, être un spécialiste de tout ce qui s'en vient ». Cette façon de voir les choses montre bien combien les directions d'école sont peu outillées sur le plan pédagogique et continuent de penser que leur communication avec le personnel enseignant dans ce domaine dépend d'abord et avant tout de leur aisance avec les contenus, qu'il leur est impossible de maîtriser comme ils le disent bien. Elles ne cernent pas une zone pédagogique propre aux gestionnaires et qui les aiderait à rejoindre les préoccupations du personnel enseignant. Elles ne font pas de demandes dans ce sens là auprès des services des ressources éducatives non plus. Leur expression traduit à la fois une limite sur le plan

pédagogique en même temps qu'une stratégie unanime de recourir aux services des ressources éducatives et une capacité à réintégrer le support obtenu dans le développement pédagogique de leur école.

Dans les écoles, en tant que telles, les stratégies se diversifient. Dans une école secondaire de 1^{er} cycle, l'équipe-école a choisi d'informatiser les communications au maximum. Tous, directions, enseignantes et enseignants, élèves ont une adresse électronique ce qui n'était pas courant à ce moment dans les écoles et le directeur se sert uniquement de cette voie pour communiquer avec le personnel. Sur le plan pédagogique l'emploi des technologies de l'information et de la communication est très favorisé, allant même jusqu'à devenir parfois l'unique support à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour ce directeur, l'adhésion de toute l'équipe-école à cette approche informatisée représente un gain important dans l'instauration du changement. Le directeur n'a pas été en mesure d'expliquer comment les caractéristiques de ce changement pourraient être porteuses d'autres changements, cependant. Dans cette école, il y a aussi un comité qui a la garde du nouveau projet éducatif et voit à suivre l'évolution de son application au fur et à mesure qu'il se précise et se concrétise.

Une autre direction d'école a le souci de responsabiliser le personnel enseignant en étant très attentive à ne pas assumer ce qui ne lui appartient pas. Les enseignantes et enseignants ont à définir clairement leurs attentes et leurs exigences devant les élèves, les parents et la direction et sont responsables de toutes les étapes de réalisation même lorsqu'il y a des plaintes. La direction intervient de façon minimale et en dernier recours seulement. Cette façon de faire est vue par la direction comme étant un bon moyen de responsabiliser véritablement le personnel enseignant sans pour autant l'abandonner à son sort. Les enseignantes et enseignants sont aussi appelés par l'entremise du journal de l'école à faire partie de comités qui préparent des politiques à être éventuellement proposées. Cela a un effet positif sur la motivation du personnel enseignant. Le directeur de cette école veut conduire le personnel enseignant vers de nouveaux comportements comme le veut la loi sur l'Instruction publique et il crée des espaces pour qu'il puisse apprivoiser graduellement cette nouvelle réalité.

Les directions veulent être transparentes et lorsqu'elles présentent des choix possibles à leur personnel, elles en expliquent aussi les contraintes. Elles soignent la qualité des relations interpersonnelles avec toute la communauté éducative incluant les élèves. Leurs choix budgétaires sont effectués en tenant compte des discussions tenues avec le personnel et sont clairement exposés. Ces orientations de gestion ont été soulignées par tous les répondants.

Dans une des écoles secondaires de 1^{er} cycle, il y a une pratique systématique et régulière qui s'est installée qui consiste à partager et analyser en groupe les expériences de réussites pédagogiques dans l'école et à s'en servir pour les transposer avec d'autres groupes d'élèves afin de construire la réussite éducative dans cette école. La direction de l'école a une longue expérience de l'enseignement et elle y puise souvent pour choisir ses interventions avec le personnel enseignant. C'est son choix, qu'elle a proposé à l'équipe-école, de réfléchir à partir de ce qui se vit réellement dans l'école. En plus d'être un renforcement positif pour son équipe, cette pratique permet le partage et le support entre pairs, ce qui représente un gain considérable par rapport à la culture individualiste admise chez les enseignantes et enseignants du secondaire.

Relativement à ces divers moyens il y a des échanges qui se font entre les directions d'école surtout par des contacts informels mais parfois aussi lors des réunions formelles de la table des services des ressources éducatives. Ces contacts sont importants pour les directions d'école, comme le souligne l'une d'entre elles : « Connaître les gens, prendre le temps d'être avec eux, de discuter, de se connaître, ça fait qu'on développe des contacts, et je pense aussi au niveau des services des ressources éducatives, que c'est important parce qu'après cela il se crée comme une complicité et on réussit à se comprendre, on comprend le rôle de chacun ». Ces directions d'école sont toujours à la recherche de nouveaux moyens et habitées par une créativité constante. Elles veulent leur autonomie mais sans relation d'opposition avec la commission scolaire. Elles véhiculent moins de frustrations que les directions d'école primaire et sont proactives dans l'implantation du changement. Elles sont conscientes des écueils à éviter mais sans les percevoir comme des obstacles infranchissables.

Les tableaux XVIII et XIX font état des directions d'école secondaire de 1^{er} cycle et de 1^{er} et 2^e cycle.

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE DE 1^{ER} CYCLE ET DE 1^{ER} ET 2^E CYCLE

Tableau XVIII

ACTEUR	ORIENTATION PARTICULIÈRE	OBJECTIF PRINCIPAL
E-B-5-40	Stimuler l'autonomie de l'école en appuyant la décentralisation à son maximum.	Être et rester un leader des projets de développement pédagogique dans l'école.
E-B-3-45	Gérer par un contact soutenu qui véhicule un message de responsabilisation des personnes par rapport à leurs interventions.	Maintenir un équilibre administratif et pédagogique dans un contexte d'élargissement des services offerts dans l'école.
F-B-3-46	Promouvoir une préoccupation pour l'ensemble des écoles lors des discussions tenues en réunion à la commission scolaire.	S'approprier dans l'école tous les tenants et aboutissants des nouvelles responsabilités dévolues par la loi sur l'Instruction publique.
E-B-5-38	Être à l'écoute des besoins des élèves particulièrement ceux d'adaptation scolaire.	Modifier la relation patron-employé dans le sens du partenariat.
E-B-5-42	Entretenir un esprit d'harmonie avec l'environnement et de confiance dans ses moyens.	Donner toute sa place et sa valeur à l'école secondaire de 1 ^{er} cycle.
E-B-5-35	Prendre en considération de façon concrète les modes d'apprentissage actuels des jeunes.	Réinvestir à partir de l'analyse d'expériences réussies dans l'école.

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE DE 1^{er} CYCLE ET DE 1^{er} ET 2^e CYCLE

UNIVERS MENTAL ET STRATÉGIQUE DES ACTEURS

Rôle et responsabilités	Buts et objectifs	Contraintes et obstacles	Capacités et atouts	Stratégies et moyens
<ul style="list-style-type: none"> Gestion du personnel en fonction des changements à venir Coordination du Conseil d'établissement Leadership pédagogique dans l'école Résolution des problèmes quotidiens Présence à des activités diverses Responsabilités en lien avec les particularités de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> Instaurer la gestion participative Proposer des orientations au personnel enseignant Accompagner le personnel enseignant sur le plan pédagogique Rendre les enseignantes et enseignants proactifs et porteurs du projet éducatif Atteindre la décentralisation Assumer leur marge de manœuvre Être écoutées des services des ressources éducatives et les influencer Rester près des jeunes Entretenir un bon climat 	<ul style="list-style-type: none"> Double organisation scolaire pour les écoles de 1^{er} cycle de la constituante C Centralisation élevée Procédures très formalisées et hiérarchisées Tendance des services des ressources éducatives à vouloir uniformiser les pratiques pédagogiques Résistance au changement chez le personnel enseignant Culture en milieu rural trop éloignée de la théorie de la réforme à venir Remise de dossiers administratifs aux écoles sans préparation suffisante Gestion du temps face à la grande quantité de demandes 	<ul style="list-style-type: none"> Bonne adaptation à la bureaucratisation Lien hiérarchique avec le directeur général Relation privilégiée avec la directrice générale adjointe à la pédagogie Solidarité avec les collègues Aptitude à accepter le changement et l'imputabilité Influence sur le personnel enseignant dans le sens de l'ouverture et de la transparence Habilité à gérer les situations relationnelles Acquis des expériences antérieures Résolution de problèmes par la négociation raisonnée 	<ul style="list-style-type: none"> Se définir et être perçues comme directions du secondaire que l'on soit le cycle ou l'organisation scolaire Obtenir des réponses à leurs besoins par les services de la Commission scolaire S'approprier le domaine pédagogique de l'école Participer activement à la réunion mensuelle des services des ressources éducatives Trouver sa place au comité consultatif de gestion Utiliser toutes les possibilités de choix budgétaires Participer aux comités de travail de la Commission scolaire Influencer les orientations de la Commission scolaire sur l'organisation des Services des ressources éducatives et administratifs Travailler à devenir autonomes dans la définition des services nécessaires à l'école Faire confiance à l'expertise des Services des ressources éducatives

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE DE 1 ^{er} CYCLE ET DE 1 ^{er} ET 2 ^e CYCLE				
UNIVERS MENTAL ET STRATÉGIQUE DES ACTEURS				
Rôle et responsabilités	Buts et objectifs	Contraintes et obstacles	Capacités et atouts	Stratégies et moyens
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabiliser le personnel enseignant ▪ Adopter une attitude de transparence avec le personnel ▪ Soigner la qualité des relations interpersonnelles avec tous ▪ Partager les réussites pédagogiques entre les membres du personnel ▪ Créer un réseau de contacts avec les collègues

4. Troisième partie : L'appréciation de la situation par les acteurs

À la suite de la présentation des données nous pouvons identifier le modèle adopté à la Commission scolaire du Comté de même que les zones d'incertitude qui existent dans l'environnement des acteurs. Il est aussi possible de détecter les systèmes d'interdépendance dans lesquels les acteurs évoluent. Cette appréciation de la situation faite par les acteurs comporte un aménagement différent de celui présenté dans la première étude de cas pour refléter une réalité qui n'est pas la même. Celle-ci est plus diffuse parce que le changement n'est pas affirmé et organisé à priori. Le souci de tenir compte de deux entités dès le départ ne ressort pas avec évidence comme c'était le cas à la Commission scolaire de la Cité. C'est pourquoi nous avons configuré l'appréciation faite par les acteurs sous trois aspects, soit : le modèle d'appropriation progressive, les zones d'incertitude et les systèmes d'interdépendance.

4.1 Le modèle d'appropriation progressive

L'appellation appropriation progressive s'explique par le fait qu'à la Commission scolaire du Comté, contrairement à l'autre commission scolaire, il n'y a pas eu d'entente formelle avant le 1^{er} juillet 1998, date officielle de la fusion administrative des commissions scolaires et de l'entrée en vigueur de la loi sur l'Instruction publique, stipulant la forme officielle que prendrait la structure des relations entre les écoles et les services des ressources éducatives et même avec la commission scolaire de façon plus générale. La commission scolaire s'est placée naturellement dans une orientation de continuité au regard de la constituante C. Toutefois, la conclusion qui en ressort c'est que ce ton a été donné par les administrateurs de la constituante C qui auraient accueilli ceux de la constituante D tout en conservant leurs pratiques de gestion de façon presque identique. On ne perçoit chez les répondants ni suffisance du côté de la constituante C, ni frustration ou peut-être très légère du côté de la constituante D, ni agressivité de l'un ou l'autre côté. Ça se présente comme un état de fait reconnu mais il est évident dans les propos des répondants que l'effort d'adaptation est plus grand pour ceux qui viennent de la constituante D. Comme le mentionne une direction d'école primaire : « C'est des nouvelles pratiques. On a eu l'impression de retourner 20 ans en arrière. On était arrivé à

l'ancienne commission scolaire à une certaine autonomie et une qualité au niveau de l'esprit des services que la commission scolaire devrait avoir. On l'a reperdu. Peut-être que c'est juste une transition et qu'éventuellement ça va revenir. Je peux comprendre ».

La vie se poursuit tranquillement dans l'harmonie et sans affrontement; on se donne le temps. Les services des ressources éducatives maintiennent une offre de services où le Centre de formation des enseignants, tel qu'il existait dans la constituante C, occupe un espace significatif et où les conseillers pédagogiques de la constituante D s'insèrent sans difficulté. Le nouveau directeur des Services des ressources éducatives provient lui-même de la constituante D et s'adapte bien à sa nouvelle position. Il occupait un poste semblable auparavant mais dans une commission scolaire desservant beaucoup moins d'écoles. Il apprécie la formalisation plus accentuée dans des cadres bien définis, propres à la culture organisationnelle de la constituante C, des relations entre les services des ressources éducatives et les écoles, parce que cette façon de faire offre une garantie qu'un espace protégé existe dans la structure organisationnelle pour traiter des questions pédagogiques. D'ailleurs, l'interprétation donnée à la Commission scolaire du Comté à l'expression de questions pédagogiques englobe un grand nombre de préoccupations telles que : programmes d'études, évaluation des apprentissages, approches pédagogiques, matériel didactique, perfectionnement du personnel enseignant et réforme du curriculum. S'ajoutent à cela : l'imputabilité, l'évaluation institutionnelle, les conseils d'établissement, le projet éducatif et tout autre sujet qui n'est pas d'ordre administratif sur les plans des ressources matérielles, financières et humaines.

Il est utile de rappeler ici que les services des ressources éducatives de cette commission scolaire englobent, en plus des services pédagogiques, aspect auquel s'intéresse l'étude, les services complémentaires, l'adaptation scolaire, l'organisation scolaire et les services à la clientèle. Cela en fait à ce moment-là, un service de premier plan dans la commission scolaire. La centralisation des conseillers pédagogiques n'est pas questionnée. Ces professionnels avaient leur bureau au siège social dans les deux constituantes et ça ne posait pas de problème de conserver le même fonctionnement. Il reste que les directions d'écoles sont désireuses de voir les conseillers pédagogiques

intervenir dans leurs écoles le plus souvent possible. Les attentes des écoles sont grandes par rapport aux services des ressources éducatives et le niveau de confiance est élevé. On attend d'eux qu'ils forment et informent mais surtout qu'ils nourrissent la réflexion. Cela est même vu en tant qu'une mission pour ce service comme le souligne une direction d'école secondaire de 1^{er} cycle : « Je pense que les services des ressources éducatives, particulièrement en animation pédagogique, ont une responsabilité de susciter la réflexion ». Pendant la période de la collecte de données il n'y avait pas d'indices qui auraient permis de détecter quelle serait la nouvelle configuration anticipée de la réalité consécutivement à cette étape d'appropriation progressive. Cette appropriation n'est pas la même pour tout le monde. Les cadres de la constituante C perçoivent peu de changements dans leur environnement alors que ceux de la constituante D vivent le deuil de leur ancienne organisation. Cependant, l'identification d'un certain nombre de zones d'incertitude pourrait être assimilée à des signes précurseurs susceptibles de devenir des facteurs de modification de la réalité.

4.2 Les zones d'incertitude

Les zones d'incertitude ont été identifiées en fonction de la conception qui se retrouve dans le cadre théorique de Crozier et Friedberg. Une première zone d'incertitude est représentée par le déséquilibre entre les deux constituantes, non seulement à cause de leur différence de tailles en chiffres absolus, mais aussi et surtout à cause de la prépondérance du maintien des pratiques de la constituante C, phénomène explicable par le leadership pris par les administrateurs de la constituante C dans la préparation et le démarrage de la fusion. La Commission scolaire du Comté est-elle un agrandissement de la constituante C ou une fusion véritable des deux constituantes? Les écoles de la constituante D ont leur place et cela n'est d'aucune façon contesté, mais leur contribution comme groupe est difficile à cerner. Ce sont plutôt les individus qui s'affirment chacun à son poste respectif. Cela a l'avantage, en principe, de favoriser l'émergence de quelque chose de nouveau; mais, en pratique, les personnes de la constituante C se sentent encore dans une organisation plus semblable que différente si ce n'est de la grandeur. Le directeur des services des ressources éducatives, issu de la constituante D, représente une figure de référence pour ses anciens collègues mais doit

entrer dans un mode de fonctionnement déjà établi par la constituante C. Il est difficile, voire même impossible, d'élaborer une projection de l'amalgame éventuel des deux constituantes. L'étendue de son influence n'était pas perceptible au moment de l'enquête.

Une deuxième zone d'incertitude est constituée par le sort qui sera réservé aux écoles secondaires de 1^{er} cycle offrant une partie du primaire. Les responsables de l'organisation scolaire qui relèvent aussi des services des ressources éducatives auront à se pencher sur cette question pour procéder à la répartition des élèves. Certaines personnes commencent à se demander comment il va être possible de concilier ce type d'école avec les prescriptions de la réforme. La constituante C avait su persuader, tant le personnel que la population, du bien-fondé de mettre sur pied ces écoles. Un des directeurs de ces écoles l'énonce clairement : « Moi, je crois à l'école secondaire de 1^{er} cycle beaucoup, beaucoup. J'y crois énormément. Mon but est de vraiment développer une école secondaire de 1^{er} cycle signifiante du quartier, oui, c'est mon but. Je pense que les autres personnes ont exactement le même but ». Par ailleurs, il n'avait pas été possible de faire vivre ces écoles en accord avec le concept qui avait présidé à leur naissance car la commission scolaire avait été tenue de respecter les règles particulières à chacun des deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, même s'ils habitaient sous le même toit avec une direction unique. Les répondants de la constituante C, même ceux qui disent croire beaucoup à l'école secondaire de 1^{er} cycle offrant une partie du primaire, n'ont pas nommé de gain identifiable à l'appui de ce mode d'organisation. Cette question est préoccupante, mais il y a une perspective à moyen terme pour y répondre, compte tenu de l'échéancier d'application de la réforme prévu par le ministère de l'Éducation. Toutefois, dans le contexte de la fusion proprement dite, comment les écoles de la constituante D seront-elles touchées, là où il n'y a pas d'écoles secondaires offrant le 1^{er} cycle et une partie du primaire mais par ailleurs, des écoles desservant des élèves de 1^{re} et de 2^e secondaire? Il est raisonnable de s'interroger sur cette situation en tant que telle mais surtout sur les chemins à envisager pour résoudre ce problème. Il se pourrait que les écoles secondaires de 1^{er} cycle offrant une partie du primaire deviennent le talon d'Achille de la constituante C tout comme la nouvelle commission scolaire pourrait arriver à défendre cette structure malgré son incongruité apparente. Au moment

de l'enquête ce problème paraissait encore théorique aux personnes interviewées.

Une troisième zone d'incertitude se polarise autour de l'évolution appréhendée du rôle des services des ressources éducatives et de leur aptitude à répondre adéquatement aux nouveaux besoins. Au moment de la fusion et pendant toute la première année, leur position était très favorable. Les écoles se retrouvant avec de nouvelles responsabilités se sont tournées instinctivement vers les services des ressources éducatives pour obtenir des réponses et des pistes de réflexion. Mais il faudra que les services des ressources éducatives s'investissent dans l'adaptation à la transformation des attentes des écoles qui se fera au fur et à mesure que les directions d'écoles s'habiliteront à exercer le leadership pédagogique et que les conseils d'établissement exerceront leur pouvoir dans toute son étendue.

Déjà les cadres des services des ressources éducatives considèrent que leur personnel professionnel, en l'occurrence les conseillers pédagogiques, est trop axé sur la spécialisation disciplinaire et peu enclin à travailler en équipe. Ils le perçoivent comme étant à une distance encore trop grande des nouvelles réalités amenées par la loi sur l'Instruction publique, la fusion administrative et la réforme du curriculum. À titre d'exemple, ils ne le croient pas en mesure de donner des services aux écoles, pour les soutenir dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de leur projet éducatif. Pourtant, ce qui est étonnant et paradoxal, c'est que les conseillers pédagogiques rencontrés manifestent un grand intérêt pour le changement et tiennent à devenir des figures de proue du soutien à l'appropriation et à l'implantation de la réforme.

Cette distance surprend mais elle se justifie par la surcharge de travail engendrée par la fusion, ce qui a restreint les contacts entre les cadres et les professionnels des services des ressources éducatives. Encore là, la nature de l'interdépendance entre ces groupes constituera un facteur déterminant dans le développement de services renouvelés.

4.3 Les systèmes d'interdépendance

Globalement, l'étude de cas sur la Commission scolaire du Comté conduit à un certain nombre de résultats qui permettent de cerner des systèmes d'interdépendance entre les services des ressources éducatives et les écoles dans le domaine pédagogique. Dans les services des ressources éducatives, il y a deux cadres qui proviennent de la constituante D, le directeur et la coordonnatrice des services complémentaires. La coordonnatrice à l'enseignement général touchée par l'étude est issue de la constituante C. Elle y oeuvrait depuis quelques années déjà.

À l'intérieur des services des ressources éducatives eux-mêmes il a été nécessaire de créer un esprit d'équipe, une cohésion entre les cadres. D'ailleurs, le comité de gestion de ces services portait le nom de conseil de coopération et le nouveau directeur a décidé de garder ce nom trouvant là une symbolique intéressante. Dans les services des ressources éducatives, il y a les conseillers pédagogiques des deux constituantes qui ont à se connaître et à trouver comment ils pourront collaborer les uns avec les autres. Cela ne va pas de soi selon les répondants interrogés. L'expression « on est de la visite qui colle » en dit long sur la perception qu'ont les conseillers pédagogiques de la constituante D. La réforme du curriculum en perspective procure un terrain privilégié pour provoquer la coopération, mais cela nécessite des efforts. Ces deux groupes d'acteurs appartiennent au même service et ont aussi à se définir des modalités d'interaction sur le plan hiérarchique. Les conseillers pédagogiques relèvent de la coordonnatrice à l'enseignement général. Étant donné le nombre de paliers dans le nouvel organigramme, ils se sentent loin de la Direction générale. Ils interprètent la plupart du temps par eux-mêmes l'information qu'ils reçoivent et choisissent leurs interventions en fonction de leur compréhension et à la lumière de leur expérience professionnelle antérieure.

On constate qu'au moment de l'enquête, les rapports d'interdépendance sont embryonnaires entre les secteurs à l'intérieur des services des ressources éducatives. Certaines personnes ne peuvent pas décrire clairement encore qui est en relation avec qui et à quel sujet. Un phénomène analogue se produit dans les groupes de directions

d'école. Certaines sont nouvellement nommées, pas nécessairement dans leur constituante de provenance; d'autres sont en poste depuis longtemps. Il y a beaucoup plus de personnes au comité consultatif de gestion et à la table mensuelle des services des ressources éducatives et l'organigramme est plus lourd qu'avant. Ces personnes ont, elles aussi, à se connaître entre elles et à s'approprier à une nouvelle réalité. Encore là, la directrice générale adjointe à la pédagogie est très inter reliée. Cela est reconnu par tous quelle que soit la provenance.

Les directions d'école entretiennent à la fois des rapports de groupe et des rapports individuels avec les services des ressources éducatives. Ils discutent et adoptent des lignes directrices en grand groupe, mais ils font aussi valoir leurs points de vue dans des comités de travail et lorsqu'ils communiquent avec les services des ressources éducatives à propos de besoins particuliers dans leur école. Les contacts sont harmonieux et il n'a pas été fait mention de tension par aucun répondant. Lors d'une session d'observation tenue en novembre 1999, il a été possible de confirmer ces allégations. Aussi les divergences sont-elles peu perceptibles dans les activités de groupe. C'est dans le cadre des entrevues individuelles, car cela ne paraissait pas pendant la journée d'observation de la réunion mensuelle des services des ressources éducatives, que certains répondants ont manifesté une forte volonté de décentralisation sans pour autant dénier la valeur des services rendus par le personnel des services des ressources éducatives. Il y a un niveau de confusion à éclaircir à propos de la décentralisation par rapport aux aspects administratifs et aux aspects pédagogiques. Le but est souvent mentionné mais personne ne paraît connaître les moyens adéquats pour l'atteindre. Cet état de fait brouille la communication et empêche l'interdépendance de prendre forme.

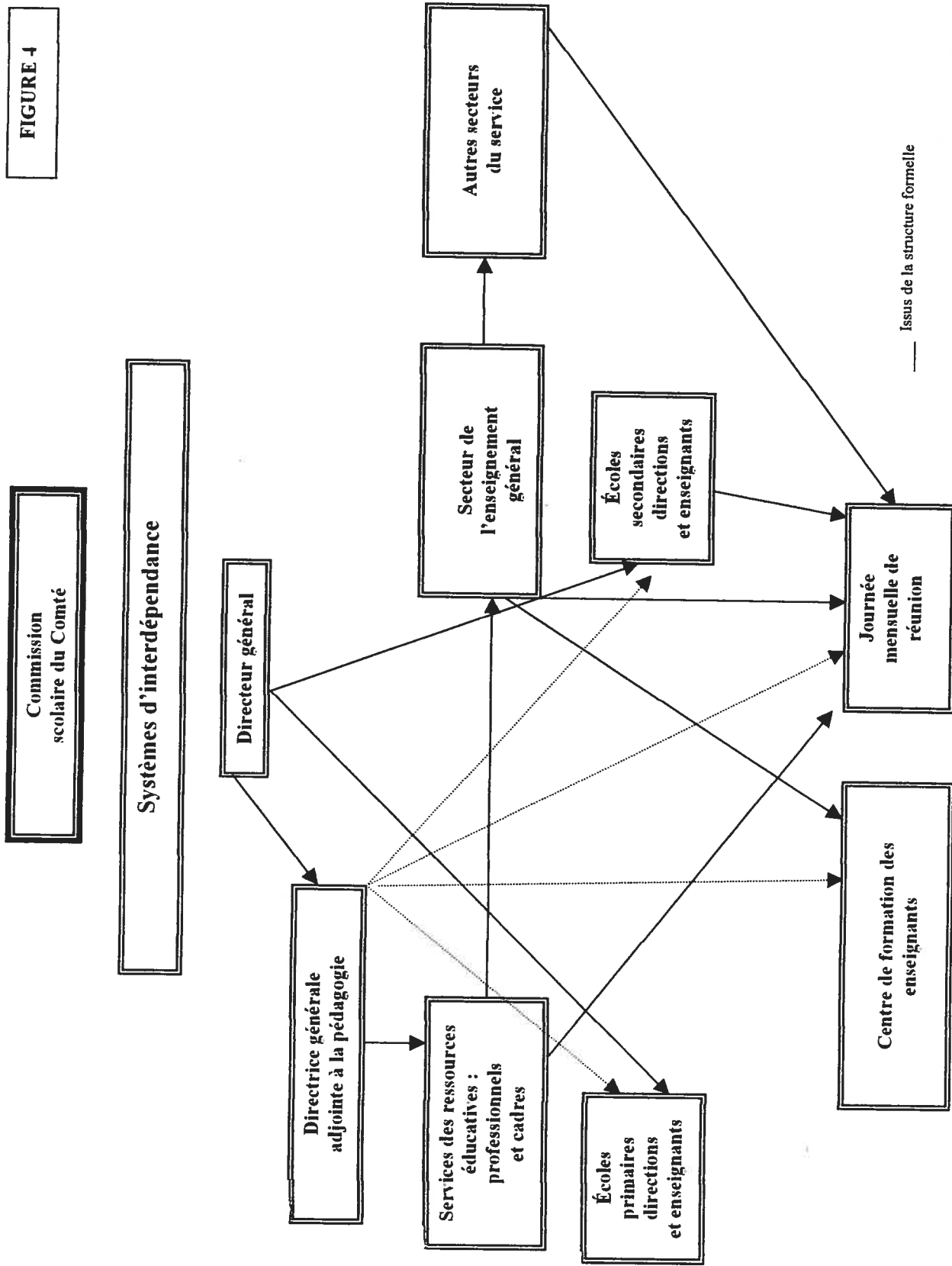
Le Centre de formation des enseignants est un lieu où se tissent des liens entre les enseignantes et enseignants de différentes écoles primaires ou secondaires ainsi qu'avec les professionnels des services des ressources éducatives. Ces réseaux de relations ont des retombées sur les décisions que le personnel enseignant et les professionnels prennent, soit pour l'organisation des sessions qui sont offertes ou encore pour l'application dans les écoles des contenus et des exercices proposés. L'information à cet effet est transmise aussi par d'autres canaux. Ainsi en est-il des directions d'école lorsqu'elles participent à la journée mensuelle de réunion des services des ressources

éducatives ou des professionnels lorsqu'ils participent aux réunions tenues par la coordonnatrice de l'enseignement général.

L'interdépendance entre le directeur des services des ressources éducatives et la Directrice générale adjointe à la pédagogie représente un système fort parce qu'il est lié à la structure formelle de la commission scolaire et au réseau de relations avec toutes les directions d'école. Même pour ce qui est des écoles de la nouvelle constituante, le rapport de confiance avec la Directrice générale adjointe à la pédagogie s'est établi rapidement et solidement avec les directions. La figure 4 illustre les systèmes d'interdépendance en indiquant ceux qui sont issus de la structure formelle et ceux qui sont créés par la structure réelle. Enfin le tableau XX présente une synthèse de l'appréciation de la situation faite par les acteurs de la Commission scolaire du Comté relativement aux trois volets explicités dans le texte et sont :

- le modèle d'appropriation progressive;
- les zones d'incertitude;
- les systèmes d'interdépendance.

FIGURE 4



APPRECIATION DE LA SITUATION PAR LES ACTEURS		
Modèle d'appropriation progressive	Zones d'incertitude	Systèmes d'interdépendance
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas d'entente formelle avant le 1^{er} juillet 1998 sur la structure des relations entre les écoles et les services des ressources éducatives ▪ Orientation de continuité au regard de la constituante C ▪ Effort d'adaptation plus grand pour les acteurs issus de la constituante D ▪ Climat d'harmonie exempt d'affrontement ▪ Maintien du Centre de formation des enseignants comme à la constituante C ▪ Formalisation accentuée et cadres de travail bien définis ▪ Événail très large de préoccupations pédagogiques ▪ Centralisation des conseillers pédagogiques ▪ Attentes et niveau de confiance élevés de la part des écoles envers les services des ressources éducatives ▪ Perception faible des changements par les cadres et les professionnels de la constituante C ▪ Deuil de leur organisation pour les personnes de la constituante D 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déséquilibre dans la taille des deux constituantes ▪ Prépondérance du maintien des pratiques de la constituante C ▪ Contribution du groupe des écoles de la constituante D difficile à cerner ▪ Influence peu perceptible du directeur des services des ressources éducatives issu de la constituante D ▪ Impossibilité d'élaborer une projection de l'amalgame éventuel des deux constituantes ▪ Sort futur incertain des écoles secondaires de 1^{er} cycle offrant une partie du primaire ▪ Évolution appréhendée du rôle des services des ressources éducatives ▪ Position très favorable des services des ressources éducatives pendant la première année de fusion ▪ Transformation des attentes des écoles à envisager dans un avenir prochain ▪ Adaptation à prévoir pour les services des ressources éducatives ▪ Confiance limitée des cadres dans la capacité des conseillers pédagogiques à modifier leur façon de donner les services ▪ Paradoxe dans l'intérêt des conseillers pédagogiques pour le changement par rapport à la perception qu'ont les cadres ▪ Facteur déterminant pour le renouvellement des services représenté par l'interdépendance entre les cadres et les professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Système interne aux services des ressources éducatives <ul style="list-style-type: none"> - isolement des conseillers pédagogiques - rapports embryonnaires entre les secteurs du service - comité de gestion du service faisant office de lieu de coopération ▪ Interdépendance faible entre les directions d'école au comité de gestion ▪ Interdépendance forte des individus et des groupes entre les écoles et les services des ressources éducatives ▪ Interdépendance brouillée par une forte volonté de décentralisation non clairement exprimée par les directions d'école ▪ Interdépendance entre les enseignants développée à partir des activités du Centre de formation des enseignants ▪ Forte interdépendance entre le directeur des services des ressources éducatives et la directrice générale adjointe à la pédagogie ▪ Forte interdépendance entre les directions d'école et la directrice générale adjointe à la pédagogie

Résumé du chapitre cinquième

L'étude de cas de la Commission scolaire du Comté a été menée de la même façon que la première étude de cas. Les données ont été recueillies auprès de vingt personnes : cadres d'école primaire et secondaire, cadres des services des ressources éducatives et professionnels du soutien pédagogique. Les mêmes modalités d'entrevue ainsi que d'analyse des données ont été appliquées.

Cette commission scolaire est située dans un milieu en partie de banlieue et en partie rural. La population est homogène et il y a peu de défavorisation. Dans ce cas, il s'agit de la fusion de deux commissions scolaires, les constituantes C et D, de taille très différente, l'une étant deux fois et demie plus grande que l'autre. La structure organisationnelle n'a pas été modifiée par la fusion si ce n'est l'ajout d'un poste de direction générale adjointe; elle correspond à la structure de la constituante C. Les directions d'école relèvent du directeur général. La plus petite commission scolaire s'est intégrée à la plus grande sur le plan administratif car ce sont les pratiques de cette dernière qui ont prévalu. Les services des ressources éducatives sont sous la responsabilité de la direction générale adjointe à la pédagogie. Le rôle de ces services est important et les attentes des écoles sont nombreuses. Les professionnels du soutien pédagogique relèvent des services des ressources éducatives et ne sont pas affectés directement dans les écoles.

Les directions d'école voient l'arrivée de la loi sur l'Instruction publique d'un très bon œil car elles espèrent depuis longtemps l'arrivée d'une décentralisation véritable. La fusion administrative en tant que telle n'a pas de liens directs avec cette attente. Ils souhaitent beaucoup de changements du côté des services administratifs mais peu pour le moment du côté des services des ressources éducatives. Les directions d'école ne sont pas pressées en cette première année de fusion. Elles acceptent de bon gré de laisser les choses se mettre en place. C'est plus facile pour les directions de la constituante C qui continuent comme avant alors que les directions de la constituante D doivent fournir un effort d'adaptation important.

Les cadres des services des ressources éducatives sont positionnés dans une dynamique de changement pour répondre aux attentes des écoles. Ils veulent exercer leur leadership dans ce sens sur le personnel professionnel de soutien pédagogique qui, lui, est beaucoup plus d'accord avec les changements anticipés et la nécessité de leur engagement dans cette voie que leurs supérieurs ne le croient. Les services des ressources éducatives font face à un nombre significatif de contraintes et d'obstacles pour arriver à répondre aux attentes dont les plus lourds sont : la quantité trop grande de demandes, les paliers hiérarchiques nombreux, les nouvelles pratiques à définir pour les conseillers pédagogiques et, surtout, la résistance du personnel enseignant à changer ses habitudes.

Nous avons utilisé l'appellation appropriation progressive pour désigner le modèle de fonctionnement choisi par cette commission scolaire pour vivre la première année de fusion administrative. Mais la perception est différente selon que les acteurs proviennent de la constituante C ou D.

En effet la première zone d'incertitude à occuper par les acteurs provient du déséquilibre de grandeur entre les deux constituantes. La deuxième zone d'incertitude est créée par l'avenir des écoles secondaires de 1^{er} cycle qui reçoivent aussi des élèves du primaire. La troisième zone d'incertitude se situe autour du rôle à redéfinir des Services des ressources éducatives pour répondre à de nouveaux besoins.

Les systèmes d'interdépendance qui se vivent dans l'organisation prennent forme malgré le maintien d'une structure formelle déjà existante. Ces systèmes n'ont pas de direction identifiée car personne n'anticipe la forme que prendront les changements.

Chapitre sixième

Analyse comparée des deux études de cas et interprétation générale des résultats

Chapitre sixième : Analyse comparée des deux études de cas

1. Le contexte général et la structure formelle des deux sites de l'étude

C'est par l'analyse comparée des deux études de cas qu'il sera possible de cerner les convergences et les divergences entre les deux sites choisis pour conduire l'étude. Cette analyse se présentera selon la même séquence que celle qui se retrouve dans les études de cas c'est-à-dire : la structure formelle mise en place dans les nouvelles commissions scolaires immédiatement après la fusion, les stratégies employées par les acteurs pour faire des gains et minimiser les pertes et, conséquemment, la structure réelle vécue dans l'organisation dans ce qu'elle comporte de systèmes d'action et d'interdépendances.

La fusion administrative des commissions scolaires prenait effet le 1^{er} juillet 1998, est-il besoin de le rappeler. Elle a été imposée à tout le réseau et les conseils provisoires instaurés à l'automne 1997 avaient pour mandat de se coordonner et de prendre les décisions nécessaires pour garantir minimalement un fonctionnement administratif opérationnel dès le départ des nouvelles commissions scolaires fusionnées. Cet événement à caractère essentiellement administratif était doublé à la même période par l'adoption de la loi sur l'Instruction publique, qui, comme on le sait, entrait en vigueur le 1^{er} juillet 1998 également. Celle-ci comportait plusieurs articles qui venaient modifier de façon significative les rôles et pouvoirs des directions d'école et pouvait changer leurs attentes par rapport aux services offerts par la commission scolaire.

Cette dernière restait une entité légale avec des commissaires élus, mais le maintien de services centralisés devenait beaucoup plus aléatoire qu'il ne l'avait été depuis les années '70. Le financement de ces services serait désormais supporté par les montants perçus à même la taxe scolaire et n'apparaîtrait plus annuellement dans les règles budgétaires du M.É.Q. comme par le passé. Cela, il va sans dire, fragilisait la légitimité institutionnelle des services de toute nature. Certaines questions revenaient régulièrement dans les débats qui avaient lieu aux tables de gestion des commissions scolaires; allait-on retourner dans les écoles les cadres et les professionnels des services des ressources

éducatives? Quant aux services administratifs, allait-on donner des contrats à des firmes externes ou encore laisser les écoles assumer toutes ces responsabilités?

Il est important de connaître ces réalités pour être en mesure de saisir l'évolution des relations entre les écoles et les services. Dans les deux sites de notre étude, quelques gestionnaires issus des écoles de grande taille prônaient la fermeture pure et simple des sièges sociaux. D'autres, généralement issus d'écoles de dimensions plus restreintes, souhaitaient une période de transition pendant laquelle les services tant éducatifs qu'administratifs de la commission scolaire offriraient du support et de l'encadrement aux écoles mais se délesteraient progressivement de leur rôle prépondérant pour se positionner d'abord et avant tout en soutien aux écoles.

Aucune direction d'école, ni dans la Commission scolaire du Comté, ni dans la Commission scolaire de la Cité ne souhaitait le statu quo, car depuis plusieurs années déjà, les directions d'école réclamaient d'être considérées comme des gestionnaires autonomes et responsables. Elles voulaient une plus grande marge de manœuvre et voilà que la Loi sur l'Instruction publique leur accordait, tout au moins théoriquement, les pouvoirs tant attendus. Mais comment articuler le tout dans la réalité, alors que tous et chacun en avaient une conception qui variait beaucoup?

Et que dire maintenant des employés des sièges sociaux jouissant pour la plupart des droits et privilèges de la sécurité d'emploi? Allaient-ils se laisser influencer aussi facilement et transformer leurs pratiques du jour au lendemain? La réponse à cette question, jamais formulée en tant que telle bien sûr, a été négative dans les deux commissions scolaires. Le premier paradoxe à contourner, et non le moindre, était à l'effet que l'employeur officiel du personnel des écoles restait la commission scolaire. Il fallait donc que des personnes gèrent les ressources humaines, alors aussi bien utiliser le personnel en poste qu'on devait payer de toute façon et, qui plus est, avait développé l'expertise appropriée. Le même phénomène se répétait dans le domaine des ressources financières puisque le M.É.Q. continuait de verser les allocations à la commission scolaire et non aux écoles. Pour des raisons identiques les ressources matérielles et le

transport se retrouvaient dans la même situation. Était-il vraiment essentiel de changer les pratiques des services administratifs au moment de la fusion ou peu de temps après? Les directions d'école répondaient oui et les directions de services répondaient non dans les faits, sans l'affirmer formellement. Il s'agissait là d'une constante dans les deux commissions scolaires qui était décriée en chœur par toutes les directions d'écoles. Car, même si l'étude portait sur les relations entre les services des ressources éducatives et les écoles et excluait à proprement parler, les autres types de services, les directions d'école dans leurs réponses lors des entrevues, commençaient systématiquement par s'exprimer sur l'état de leurs relations avec la commission scolaire en général. Leurs récriminations étaient unanimes à l'égard des services administratifs. Elles leur reprochaient d'être autoritaires et directifs, de manquer de transparence, de ne pas écouter les écoles et de prendre des décisions qui, selon elles, ne leur revenaient pas. C'est seulement après avoir surmonté cette vague envahissante que les directions d'école pouvaient s'arrêter sur leurs relations avec les services des ressources éducatives et en parler.

Le personnel des services des ressources éducatives de son côté manifestait un désir évident de s'adapter et d'aider les écoles à s'assumer sur le plan pédagogique. Par contre, ils croyaient qu'une centralisation configurée autrement et sur des dossiers bien précis serait bénéfique pour les écoles. Ces personnes étaient aptes à retourner occuper des postes dans les écoles mais elles ne le souhaitaient pas nécessairement car elles avaient développé une identité différente propre aux services qu'elles tenaient à conserver et elles se voyaient comme les meilleures ressources particulièrement en fonction de la réforme du curriculum qui se rapprochait à grands pas et exigerait des changements organisationnels et pédagogiques majeurs. Par ailleurs, tant le personnel cadre que professionnel ressentait une pression venant de toutes parts dans l'organisation. Les services des ressources éducatives coûtaient cher et ils n'étaient plus aussi essentiels puisque tout devait se passer dans les écoles. De plus, il n'y avait pas d'indicateurs pour mesurer leur impact autre que le degré de satisfaction des écoles. Devrait-on maintenir une armada de services pédagogiques centralisés et, du même souffle, dire aux directions d'école qu'elles étaient les leaders et responsables pédagogiques de leurs écoles?

Dans les deux commissions scolaires, ces questions avaient été posées à diverses tables soit de gestion ou de consultation. Cependant, les réponses n'ont pas été les mêmes et n'ont pas donné lieu à l'instauration de structures formelles identiques selon qu'on se retrouvait dans la Commission scolaire du Comté ou la Commission scolaire de la Cité. Les organigrammes partiels se trouvant dans les études de cas parlent déjà beaucoup à cet égard.

À la Commission scolaire du Comté, dans la plus grande des deux commissions scolaires constituantes on avait conservé une structure imposante de services éducatifs centralisés. Tous les dossiers autres qu'administratifs passaient par là : les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, l'adaptation scolaire, les services complémentaires, le service à la clientèle et l'organisation scolaire. Avec les changements apportés par la loi sur l'Instruction publique, la formation des membres des conseils d'établissement a été aussi confiée au personnel des services des ressources éducatives. Au moment de l'étude, la même chose était en train de se produire pour tout ce qui touchait le projet éducatif. Il ne semblait pas y avoir de limites appréhendées aux demandes qui pouvaient être faites auprès de ces services. Le niveau de confiance des écoles et de la Direction générale par rapport aux résultats anticipés était très élevé. Aussi le directeur des services des ressources éducatives jouissait-il d'un grand prestige et était réputé capable de trouver des mécanismes de réponse satisfaisants à toutes ces demandes. La plus petite commission scolaire constituante était vue par la plus grande comme ayant tout avantage à s'intégrer naturellement à cette solide structure en place d'autant plus que le nouveau directeur de service nommé était issu de chez eux.

Dans cette commission scolaire de moins grande taille, la structure des services des ressources éducatives avait commencé à s'étioler progressivement pendant les dernières années précédant la fusion pour des motifs à la fois budgétaires et idéologiques. Toutefois le personnel interviewé de cette commission scolaire ne voyait pas d'un mauvais œil l'existence d'une structure de services forte. Les directions d'école percevaient davantage un désir réel de les soutenir chez les services des ressources éducatives ce qui réduisait de beaucoup leur inquiétude par rapport à la structure très

centralisée. Cela représentait, sur le plan du principe, une contradiction avec laquelle il leur était facile de vivre.

Cette orientation de soutien se confirmait également au niveau de la Direction générale de la commission scolaire fusionnée qui avait clairement attribué à deux directions générales différentes la responsabilité des services administratifs d'une part, et des services pédagogiques, d'autre part. De plus, la culture organisationnelle s'ajoutait comme renforcement, puisque la culture très hiérarchisée de la plus grande des deux commissions scolaires constituantes s'est imposée dès le départ. Le respect absolu des paliers et le peu d'interaction entre eux était une réalité admise plutôt difficile à intégrer pour le personnel professionnel et les directions d'école de la commission scolaire constituante plus petite qui avaient l'habitude d'un style de communication convivial qui plaçait la personne avant le poste occupé. La taille importante de la nouvelle commission scolaire donnait raison en apparence à la prédominance d'une approche bureaucratique pour justifier une saine administration.

Par comparaison, la Commission scolaire de la Cité a adopté un comportement différent. Tout autant que pour la Commission scolaire du Comté, il nous faut retourner à l'état de la situation d'avant la fusion pour comprendre le sens des décisions qui ont été prises. Il est important de ne pas oublier que l'étude porte sur la première année de la fusion. Aussi, les acteurs qui ont été interviewés étaient tous encore habités par leur expérience antérieure qui leur servait de point de référence pour se projeter dans la construction d'une nouvelle réalité. Certains avaient recours à ce référent plus que d'autres, comme nous le verrons plus loin.

La structure formelle adoptée à la Commission scolaire de la Cité était perçue et voulue comme la structure de gestion de l'avenir pour la nouvelle commission scolaire fusionnée. Les décideurs n'avaient pas retenu le principe de la continuité comme devant occuper la place prédominante. Même si les deux entités constituantes étaient de taille égale ou à peu près, les ententes n'ont pas été plus faciles, peu s'en faut. La constituante où se trouvait le siège social portait son histoire, sa structure, sa culture et ses pratiques.

Sa position de départ en a été une d'accueil par rapport à l'autre constituante. Mais celle-ci n'avait guère besoin d'être accueillie. La deuxième constituante de la Commission scolaire de la Cité n'était pas une commission scolaire complète, mais plutôt une section, fut-elle de taille équivalente d'une beaucoup plus grande commission scolaire. Cette section représentait le membre amputé devant se greffer avec succès à un autre corps, mais, attention, en ne perdant rien de sa propre identité. Car les acteurs de cette section de la commission scolaire croyaient fermement que leurs façons de faire étaient les meilleures et cette conviction n'a été que renforcée dans un réflexe de protection.

Dès le départ, avant même le 1^{er} juillet 1998, les pertes à éviter étaient une préoccupation généralisée de la deuxième constituante. Les dossiers devaient être menés aussi rondement selon des règles claires et surtout, la sacro-sainte autonomie des écoles ne devait être touchée sous aucune considération. La deuxième constituante se targuait d'être à l'avant-garde étant donné le degré relativement élevé d'avancement de la décentralisation dans leur ancienne commission scolaire. Il était hors de question de reculer sous cet aspect.

La première constituante, quant à elle, ne paraissait pas véhiculer d'à priori négatif et puisque la Direction générale était issue de son organisation, cela minimisait les risques. De plus, le siège social allait être le même qu'avant et les directeurs de services aussi. La première constituante était préoccupée de négocier une entente satisfaisante avec l'autre partie mais n'entretenait pas de crainte majeure.

Une décision lourde de conséquences a été prise à l'effet de partager le territoire de la nouvelle commission scolaire en deux secteurs selon la répartition des municipalités sur le territoire. Chaque secteur allait être doté d'un directeur et d'une infrastructure administrative pour le supporter. Ce canal serait la voie obligée des directions d'école pour communiquer avec la commission scolaire quel que soit le dossier ou la préoccupation. La direction de regroupement devenait ainsi, en quelque sorte, un point de convergence administratif qui dirigeait les questions et les demandes vers les bons interlocuteurs et, en même temps, s'alimentait auprès de ceux-ci.

Qu'advenait-il alors des services des ressources éducatives et administratifs? Tout comme à la Commission scolaire du Comté, ils étaient chacun sous la juridiction d'une direction générale adjointe. Il est utile de signaler ici que les services des ressources éducatives étaient sous la responsabilité d'une personne provenant de la deuxième constituante qui, elle, avait une tradition administrative par regroupements d'écoles. Le rôle des services des ressources éducatives allait se définir comme celui d'un service conseil capable d'informer, d'éclairer, de proposer, d'écouter et de répondre. En principe, ils n'étaient pas autorisés à communiquer directement avec les écoles. Cette nouvelle façon de faire conférait un prestige amoindri aux services des ressources éducatives et les reléguait dans une position de figurants jusqu'à un certain point. Le besoin qu'on en avait devenait beaucoup plus relatif sur un plan théorique.

Évidemment la table était mise pour la décentralisation des services des ressources éducatives et c'est bien ce qui s'est produit. La répartition du personnel professionnel directement dans les écoles, combinée au maintien d'un pourcentage de travaux centralisés, s'est faite selon des calculs de besoins hypothétiques. Cette décision a été elle aussi lourde de conséquences, ce qui ne signifie aucunement qu'elle n'était pas bonne, bien au contraire. Les directions d'écoles allaient pouvoir gérer elles-mêmes les professionnels du soutien et du développement pédagogique, ce qui leur apparaissait comme un pas en avant et une manière plus adéquate de répondre à leurs besoins. Les cadres des services des ressources éducatives coordonneraient la bonne marche de cet ensemble plutôt compliqué, mais ils le feraient dans un espace hiérarchique restreint. Au départ, ils se percevaient comme capables d'assumer ce rôle, même si ce n'était pas leur choix.

À ce moment-ci, nous sommes bien en mesure de voir les positions assez différentes occupées par les acteurs sur les échiquiers des nouvelles commissions scolaires. À la Commission scolaire du Comté, l'adaptabilité dans la continuité a été prédominante alors qu'à la Commission scolaire de la Cité c'est plutôt la structuration du renouvellement qui s'est imposée. Les figures 5 et 6 représentent graphiquement les modèles structurels respectifs retenus dans les deux commissions scolaires pendant la



première année de fusion.



FIGURE 5

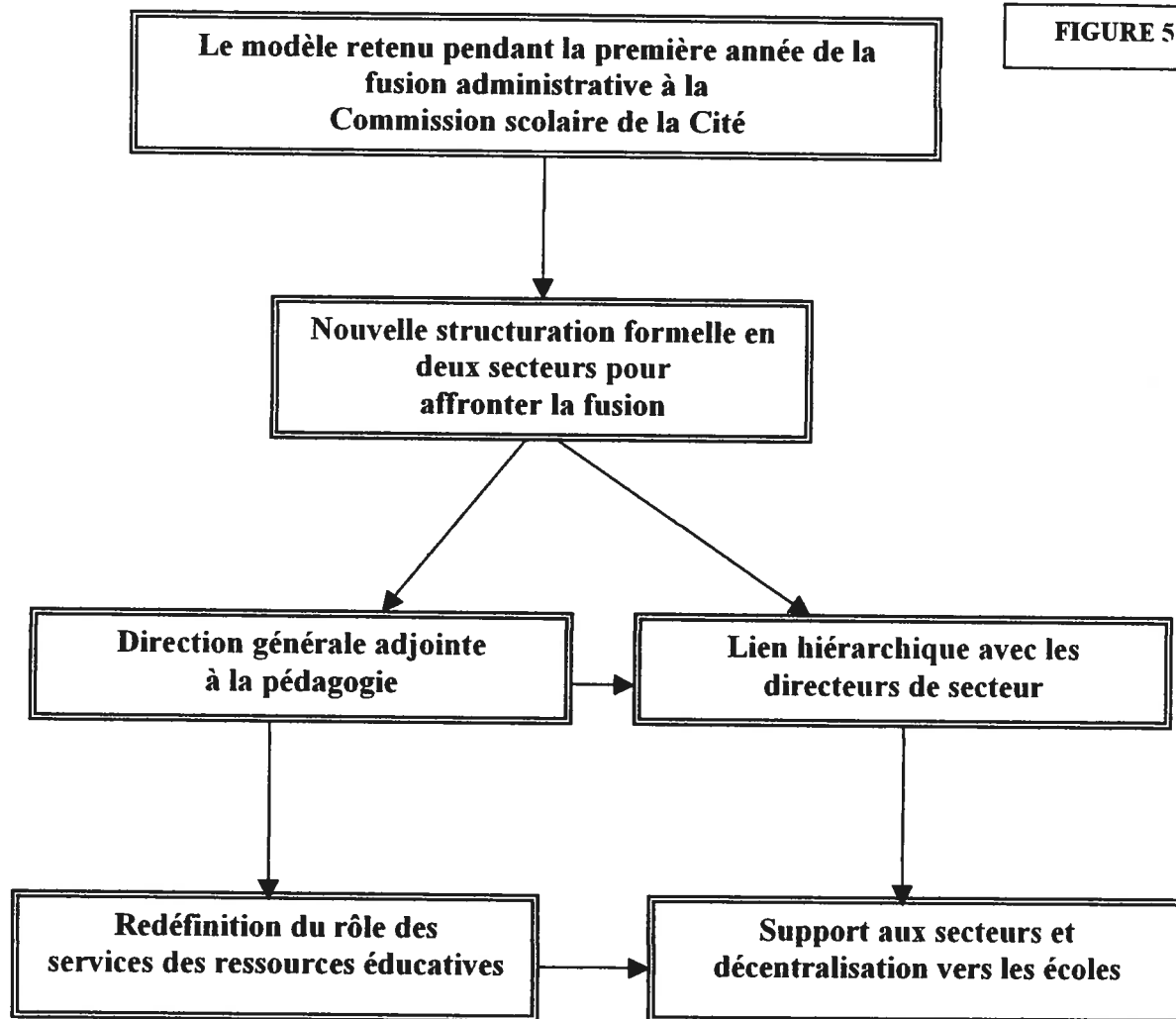
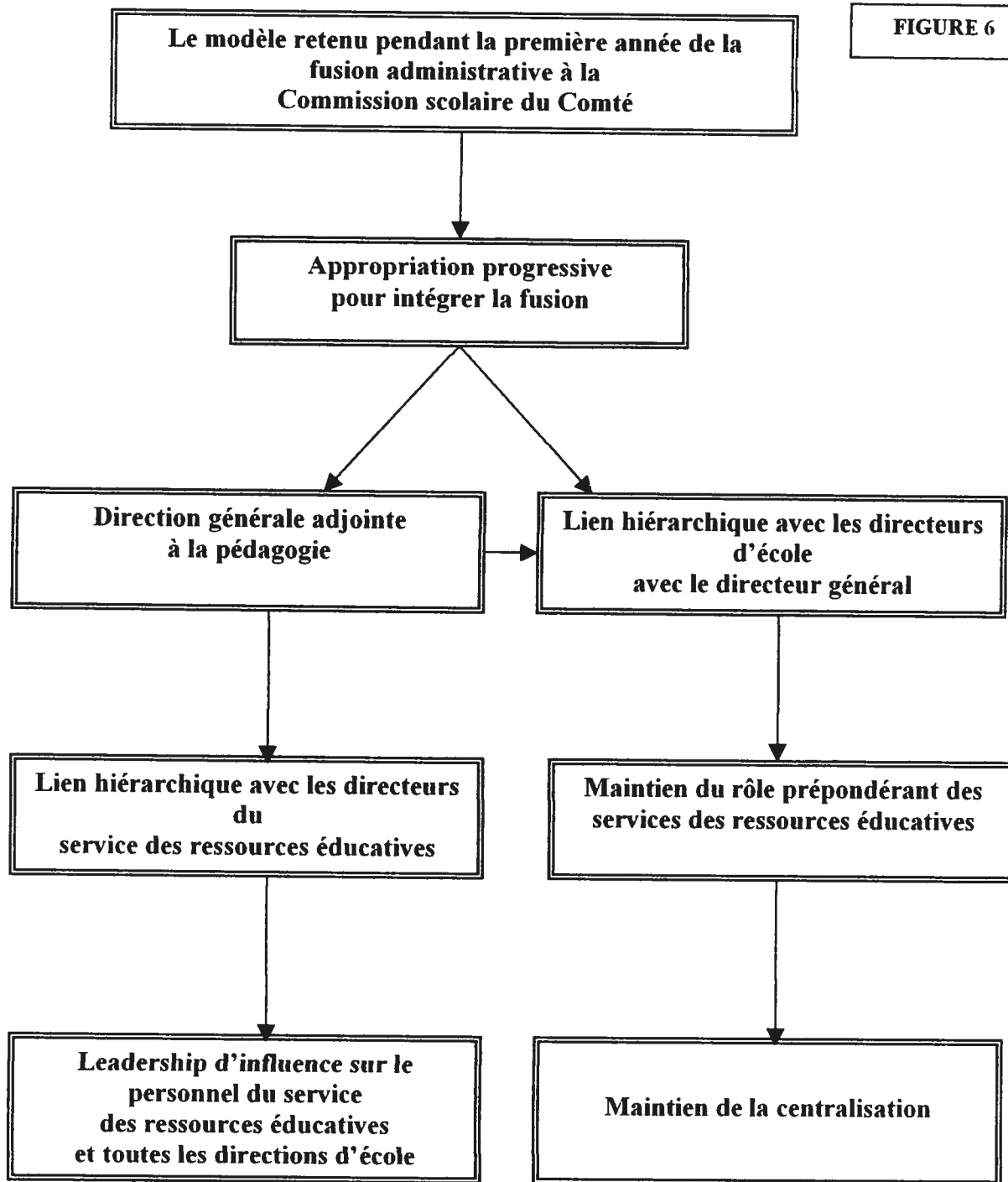


FIGURE 6



Les stratégies des acteurs tiennent tout autant compte des ressources des individus et des relations qu'ils établissent entre eux que des caractéristiques de l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans les chapitres précédents, une description des stratégies employées par les acteurs a été présentée avec, comme fondement, les données recueillies, consignées, compressées, catégorisées et analysées. Ici nous cherchons à donner un sens aux stratégies en sélectionnant les plus importantes, celles qui se répètent le plus souvent soit à l'intérieur d'un même sous-groupe de personnes ou de plusieurs sous-groupes. La compréhension dégagée des stratégies des acteurs va servir de base à la structure réelle qu'ils vivent, la résultante de l'étude. Nous cernerons la perspective que les acteurs donnent à leurs stratégies pour connaître et comprendre leurs gains, leurs pertes et leurs systèmes d'action. Tous les acteurs rencontrés ont unanimement exprimé leur intention de coopérer positivement au succès de leur nouvelle organisation. La variation des tangentes se trouvait dans les actions choisies pour actualiser cette intention et préalablement dans la conception que chacun se faisait de la coopération.

2. Les points saillants des deux sites de l'étude

2.1 La Commission scolaire de la Cité

À la Commission scolaire de la Cité, à cause des changements majeurs dans les structures et de l'importance accordée aux nouvelles règles, le niveau d'insécurité était particulièrement élevé et il y avait de l'agressivité parfois explicite et parfois implicite, qui s'exprimait. La stratégie des directeurs de secteur a été d'avancer coûte que coûte dans le chemin clairement tracé par les décisions prises avant juillet 1998. Ils s'attendaient tout naturellement à ce que tous se soumettent, les services et les écoles, et ajustent leur comportement en fonction de la nouvelle structure. Ni l'un ni l'autre de ces directeurs n'était prêt à voir un seul inconvénient au partage de la commission scolaire en deux secteurs et ils étaient persuadés qu'il s'agissait là d'une solution idéale. Les deux véhiculaient une grande confiance dans leur réussite. Pour eux, la décision prenait forme dans la réalité, immédiatement et entièrement, et ils ne voyaient ni la nécessité, ni l'utilité de se laisser arrêter ou même ralentir par les réactions des uns et des autres au sujet de cette nouvelle structure.

Par exemple, le fait que le contact direct entre la Direction générale et les directions d'école n'était pas possible n'était pas perçu comme une limite par les directeurs de secteur. Ils le voyaient même comme un avantage, une lourdeur en moins pour la Direction générale. Pourtant l'un et l'autre savaient que pour une des deux constituantes, cette possibilité de contact existait et était appréciée avant la fusion. Plusieurs directions d'école de cette constituante ont mentionné que ce changement représentait une perte pour elles.

De plus, les directeurs de secteur avaient la possibilité de filtrer les demandes des directions d'école jusqu'à un certain point. Celles-ci, pour obtenir satisfaction, devaient exercer une influence favorable sur leur directeur de secteur respectif. Aussi, celui-ci faisait rapport de ce qu'il voyait et entendait lorsqu'il visitait les écoles, ce qui représentait un autre moyen significatif pour véhiculer une image positive ou négative des écoles.

Le niveau de confiance dans les ententes écrites, les règles établies, les rapports, les déclarations formelles, les planifications détaillées et les évaluations était très élevé pour les directeurs de secteur et pour les personnes de la constituante issue d'une plus grande commission scolaire. Les façons de dire et d'écrire étaient de première importance. Faire des interventions préparées et étudiées représentait une valeur sûre pour ces personnes. On pourrait affirmer qu'elles en tiraient un sentiment de supériorité et que leur attitude à cet égard était teintée d'une suffisance à peine voilée. Le message envoyé résonnait comme ceci : « Vous qui prétendez nous diriger et nous intégrer à votre culture, auriez grand avantage à apprendre à travailler comme nous. »

Pour l'autre partie, composée des personnes issues de la constituante ayant le siège social, la Directrice générale et l'essentiel du personnel des services, la définition de la situation était fort différente. Il était admis d'emblée que l'agrandissement de la commission scolaire, car à leurs yeux il s'agissait bien de cela, requérait des changements de structures et de pratiques. Mais ces changements devaient se vivre dans un but de fonctionnalité sans exclure les accès directs, les réseaux informels de contacts,

la convivialité et une certaine spontanéité. Après tout, les choses allaient plutôt bien dans le passé, de l'avis de la majorité. Il n'était pas du tout nécessaire de se priver de tous ces avantages au nom de la fusion. Certaines directions d'école primaire déploraient l'excès de centralisation de l'ancienne commission scolaire mais ça semblait possible de vivre avec cet état de fait. Les personnes de cette constituante étaient prêtes à écouter les autres mais pas dans le but de se formaliser davantage ou, si elles le faisaient, cela ne changeait rien à leur désir de les intégrer à leur réseau et d'interagir selon un mode plus personnalisé. Les personnes de cette constituante étaient moins déstabilisées et insécurisées et arboraient plutôt la confiance tranquille de ceux qui sont d'accord pour faire des compromis sans céder sur ce qui est le plus important pour eux.

Ce défi se présentait avec acuité pour les cadres des services des ressources éducatives qui se voyaient reléguer au rang de consultants sans pouvoir décisionnel dans l'organisation et sans autorité sur les écoles. Il leur fallait préserver un minimum de terrain d'intervention bien à eux et surtout conserver un droit d'accès aux directions d'école sur certains dossiers. Ils ont réussi de justesse sans trop percevoir quelle serait leur véritable place par rapport à l'infrastructure de support dans chaque secteur. Mais il leur restait une stratégie possible relativement simple d'utilisation qui était le contrôle de l'expertise et de l'information. En effet, les directeurs de secteur avaient besoin d'eux pour répondre aux questions et aux demandes des directions d'école. Les cadres des services des ressources éducatives ne pouvaient se soustraire à l'obligation de collaboration mais ils pouvaient donner l'information à leur manière, de telle sorte que les directions d'école éprouvent le besoin de les contacter par la suite ou de les inviter dans leurs écoles pour connaître le fin mot de l'histoire. Avec la réforme de l'éducation dans l'air, le terrain était favorable à la pratique d'une telle stratégie qui, selon nos constatations, s'est exercée sans excès et sans effets secondaires perceptibles.

Les cadres des services des ressources éducatives de même que les conseillers pédagogiques ont continué d'exercer leur liberté individuelle lorsqu'ils croyaient que le résultat serait meilleur. C'était aussi une manière de maintenir leur importance et de prendre leurs distances par rapport à la structure. À titre d'exemple, citons le fait que

l'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles primaires s'est faite sans avoir d'abord demandé l'opinion des directions d'école à ce sujet. Le message se voulait : « Nous savons ce qui est bon pour vous; vous voulez gérer les conseillers pédagogiques dans vos écoles, alors prenez ce qu'on vous donne. » D'autres interventions du même genre ont également eu lieu.

Du côté des conseillers pédagogiques plusieurs stratégies sont venues pallier pour les vides, ou ce qu'eux percevaient comme tels, laissés par la structure. Il leur fallait créer une complicité avec les directions d'école en même temps qu'avec les enseignantes et les enseignants des écoles où ils étaient affectés. Cette forme de double allégeance exigeait beaucoup de doigté surtout pour les conseillers pédagogiques du primaire qui devaient travailler dans deux et parfois trois écoles différentes. Les demandes exprimées par le personnel enseignant ne correspondaient que rarement complètement avec les attentes des directions d'école dont la vision de développement les amenait à se projeter à plus long terme. Aussi les conseillers pédagogiques ont-ils agi rapidement pour recueillir les besoins, les attentes et les demandes des uns et des autres pour ensuite évaluer quelle serait la meilleure combinaison de réponses à faire accepter par les directions et le personnel enseignant. Lorsqu'ils réussissaient à le faire, cela leur garantissait un statut privilégié dans la vie de l'école.

Cette partie était plus facile à gagner pour les conseillers pédagogiques issus de la plus grande commission scolaire dont une section était devenue une des deux constituantes de la nouvelle commission scolaire. En effet, ces conseillers pédagogiques intervenaient depuis quelques années déjà directement dans les écoles. Pour les autres conseillers pédagogiques, il s'agissait d'un apprentissage complexe.

Dans les écoles secondaires, le problème se posait autrement. Même s'ils intervenaient dans une seule école, ils se retrouvaient devant des enseignantes et enseignants provenant d'une grande variété de champs d'enseignement pour lesquels, dans la plupart des cas, ils n'avaient pas été préparés. Il leur fallait tabler sur d'autres ressources que les contenus de matières scolaires à l'exception, bien sûr, de celle de leur

champ d'appartenance. Cela était souvent plus facile à faire accepter des directions d'école, qui souhaitaient des changements dans les approches pédagogiques et la gestion de classe, ce que les conseillers pédagogiques étaient en mesure de faire.

Il faut se rappeler qu'en plus d'appartenir à une ou plusieurs écoles, les conseillers pédagogiques devaient assumer des mandats directement des services des ressources éducatives centralisés pour répondre à des besoins exprimés par toutes les écoles ou à des attentes des cadres de ces services dont ils relevaient pour ce pourcentage de tâche. Ces mandats correspondaient en général à leur expertise et à leurs capacités, mais c'est au niveau de la gestion du temps que la situation se corsait. Il leur fallait manœuvrer avec beaucoup de finesse avec tout le monde et, particulièrement, avec leurs multiples patrons pour réussir à maintenir un minimum d'équilibre.

Pour les cadres des services des ressources éducatives, les mandats visant l'ensemble des écoles et dont ils avaient gardé la responsabilité avaient beaucoup de valeur car ils leur permettaient de redevenir ce qu'ils avaient été antérieurement et de retrouver un contrôle sur des dossiers qui avaient plus d'impact sur la vie des écoles que le pourcentage de temps qui leur était consacré. Cela se confirmait dans le cas des épreuves de fin d'année ou des sessions de formation sur la réforme du curriculum. Cet effet n'était pas ressenti de la même façon par les conseillers pédagogiques qui effectuaient le travail et voyait celui-ci comme un surcroît de tâche.

Aussi les conseillers pédagogiques ont-ils vite compris qu'une stratégie gagnante pour eux était de recourir le plus souvent possible à l'entraide entre pairs de façon à faire circuler les expertises diverses au bénéfice des écoles. Pour réussir à mettre cette stratégie en application, il fallait que les conseillers pédagogiques fassent preuve d'ingéniosité et du sens de l'organisation, car cette façon de faire était, sur le plan du principe, en contradiction avec la planification prévue par les autorités. Les nombreux réseaux de contacts antérieurs à la fusion ont ainsi joué le rôle de bouée de sauvetage pour aider l'un ou l'autre des conseillers pédagogiques à satisfaire une demande qui lui était adressée. La solidarité qui s'est installée à l'intérieur de ce groupe d'acteurs est

graduellement devenue une force à utiliser de façon stratégique.

Les conseillers pédagogiques ont mis à profit leurs connaissances et leur expérience pour former un groupe homogène et ils se sont aussi tournés vers leur syndicat pour qu'il veille à l'évaluation des nouvelles formes d'organisation de leur travail. Leur niveau de confiance par rapport à leurs représentants syndicaux était élevé mais ils n'étaient pas conscients que leurs supérieurs tant dans les écoles qu'à la commission scolaire se préoccupaient relativement peu de cette démarche. Cette stratégie avait un effet de support moral mais il y avait peu de retombées prévisibles dans la réalité.

Les transformations du contexte de travail des directions d'école les ont conduites, elles aussi, à se solidariser entre elles et à faire de leur Association une source de ralliement à utiliser dans leurs rapports avec la commission scolaire. Elles cherchaient à se positionner avantageusement au regard des prérogatives de la nouvelle Loi sur l'instruction publique. Les directions d'école éprouaient le besoin de discuter entre elles pour se construire une pensée commune autour de la compréhension à avoir de leurs droits et privilèges. L'Association des directeurs d'école représentait un lien sécuritaire et favorable pour se structurer et s'organiser.

En conclusion, le comportement stratégique des acteurs à la Commission scolaire de la Cité s'est vécu sur un fond de déstabilisation et s'est orienté vers de nouveaux buts à cibler dans une structure organisationnelle transformée. Tous n'étaient pas égaux sur la ligne de départ. Les directeurs de secteur se sont vus accorder un grand espace gratuitement mais il était théorique et sans tradition. Les directions d'école ne voulaient rien perdre et en même temps augmenter leur pouvoir décisionnel dans leur école et leur influence à la commission scolaire. Les cadres des services des ressources éducatives devenus des éminences grises avec un rôle largement symbolique se cherchaient et ont eu de la difficulté à trouver à quoi s'accrocher pour se projeter dans un horizon temporel suffisamment lointain pour être en mesure de se développer un plan d'action qui aurait des chances de succès.

Quant aux conseillers pédagogiques, ils s'adaptaient tant bien que mal et cherchaient à se recréer des réseaux de support et à retrouver le plaisir professionnel. Ils ne se sentaient pas véritablement insécurisés et étaient valorisés tant par les écoles que par la commission scolaire. Ils étaient surtout préoccupés de se réorganiser de façon à performer sans tomber dans l'épuisement professionnel.

Le niveau de conscience des acteurs pour choisir leur comportement stratégique n'était que peu perceptible lors de l'étude. Ils donnaient l'impression d'avancer à tâtons dans un univers dont ils ne maîtrisaient pas les tenants et aboutissants. Parce que les nouveaux encadrements assortis de leurs règlements avaient été en grande partie déterminés avant le 1^{er} juillet 1998, tous se montraient soucieux d'être perçus comme respectant les règles. Ils ne semblaient pas voir qu'ils auraient pu tout aussi bien s'organiser selon des modèles différents et choisir d'autres comportements. Leur capacité de distance critique par rapport à ce qu'ils faisaient était à courte vue. L'emphase était plutôt sur le démarrage de la machine en provoquant le moins de heurts possibles et en gardant les écoles dans une illusion d'absence de changements significatifs.

Le pronostic de gains était évidemment plus élevé pour les secteurs que pour les services. Quant aux directions d'école, elles étaient en meilleure posture qu'elles ne le croyaient et la vision à plus long terme leur aurait été favorable. Ce n'est pas ce qu'elles ont choisi de faire, cependant. Leur attitude de coopération positive était présente et homogène teintée toutefois de la prudence de ceux qui en ont déjà vu d'autres. Certaines directions d'école laissaient transparaître une volonté d'imposer plus rapidement des modalités de fonctionnement auxquelles elles tenaient. L'harmonie qu'on pouvait percevoir à la Commission scolaire de la Cité reposait en bonne partie sur la solidité apparente d'une structure formelle remaniée. Le niveau d'adhésion à cette structure était très variable et se présentait avec un écart large du plus bas au plus haut. Par ailleurs, chose étonnante, cela n'apparaissait pas, pour les cadres supérieurs, comme une préoccupation dont il aurait fallu tenir compte.

2.2 La Commission scolaire du Comté

À la Commission scolaire du Comté, les stratégies des groupes d'acteurs ont pris d'autres orientations. Chez eux, il n'y avait pas l'impression généralisée de course à gagner comme à la Commission scolaire de la Cité où les forces en présence bien que différentes et parfois même en contradiction se retrouvaient sur un pied d'égalité jusqu'à un certain point.

À la Commission scolaire du Comté, la disproportion de taille entre les deux constituantes représentait un facteur majeur incontournable qui conditionnait le comportement stratégique des acteurs. Les choses se passaient comme si c'était la plus grande commission scolaire qui faisait une place à la plus petite dans son organisation. Au cours des entrevues, une professionnelle a bien résumé un sentiment répandu chez les personnes issues de la plus petite commission scolaire, surtout celles en poste au siège social, en disant : « On est traité comme de la visite, mais de la visite qui colle. »

Aussi, dans un souci d'adaptation, beaucoup de ces personnes ont-elles jugé bon de mettre en veilleuse leur culture antérieure et de se conformer au moule déjà prévu pour elles. Il n'y a pas eu de concertation entre les acteurs pour agir de cette façon, mais ça permettait de se donner un temps d'observation pour évaluer comment il serait possible ensuite d'introduire des éléments différents.

Du côté de la plus grande commission scolaire, il y avait une volonté restreinte de s'intéresser à la culture organisationnelle de l'autre partie. Pourquoi le faire puisque toutes les procédures administratives se poursuivaient comme avant? Il y avait une ignorance des pratiques de ceux qui arrivaient, qui pouvait aller jusqu'au déni de leur contribution en tant que groupe constitué porteur d'une histoire, d'une culture et de traditions. Dans les écoles, le problème appartenait à chaque direction de la petite constituante. Il leur fallait se retrouver dans un labyrinthe compliqué et surtout toujours respecter la hiérarchie, valeur très importante pour la commission scolaire de grande taille. La vie des écoles elles-mêmes ne s'en trouvait pas dérangée. Ces directions d'école acceptaient la situation avec philosophie. Toutes étaient prêtes à donner la

chance à la nouvelle organisation de réussir.

Prises individuellement, ces directions se sentaient écoutées et respectées à la table de gestion, mais elles devaient se distancer de leur ancien sentiment d'appartenance encore fortement présent chez plusieurs. Il y avait une fierté lorsque quelqu'un issu de la petite organisation arrivait à faire passer des idées ou des modalités de fonctionnement. Le directeur de leur plus grosse école percevait qu'on lui accordait beaucoup de crédit et il trouvait correct de critiquer les services administratifs parfois trop contrôlants. Il se permettait d'exiger des informations précises et agissait avec plus d'indépendance par rapport au fait qu'il venait de la petite commission scolaire. Une autre direction d'école adoptait une stratégie différente parce qu'elle provenait d'un autre milieu complètement étranger aux deux commissions scolaires constituantes. Son expérience était variée mais elle n'avait pas encore été directrice d'une école. Elle avait choisi d'adopter une attitude d'apprentissage ouverte à toutes les possibilités d'où qu'elles viennent. Sur le plan des relations, elle se donnait comme rôle de rapprocher les directions d'école des deux groupes d'origine. Elle a aussi rapidement fait sa place auprès de la direction générale à cause de sa connaissance approfondie de l'administration des commissions scolaires.

Cet éclatement individuel des stratégies pour une partie des acteurs est particulier à la Commission scolaire du Comté. A la Commission scolaire de la Cité les groupes et les sous-groupes ne se sont pas scindés de la sorte.

Un autre facteur majeur incontournable qui a conditionné le comportement stratégique des acteurs est la ligne hiérarchique qui plaçait toutes les directions d'école sous l'autorité du directeur général. Le personnel de la plus grande constituante était rassuré par ce fait, mais les directions d'école cherchaient à vérifier si l'accès allait être aussi facile qu'avant et l'accueil aussi chaleureux. Une fois cette vérification faite, elles pouvaient retourner à leur routine sans craindre une trop grosse vague de changements. De plus, ces directions d'école connaissaient tous les rouages administratifs et savaient quelle personne devait être contactée pour obtenir rapidement une information ou une solution. Bien sûr, l'ancien directeur général de la petite constituante avait maintenant la

responsabilité des services administratifs comme directeur général adjoint mais ça ne créait pas d'inquiétude quant à des modifications significatives éventuelles.

La situation se présentait différemment pour les directions d'école de la petite constituante. Chacune devait construire son lien de confiance avec celui qui était pour elles, un nouveau directeur général. Encore une fois cette nécessité les ramenait dans des stratégies plus individuelles que de groupes. Leur conviction à propos de la réussite de leurs rapports avec le directeur général était élevée. Elles se sentaient accueillies et ne doutaient pas de recevoir autant de sa part que les écoles de la grande constituante. Il en allait autrement pour ce qui était de leurs relations avec les services centralisés de la commission scolaire. Les stratégies à utiliser n'apparaissaient pas du tout clairement. Le tout était perçu comme un ensemble compliqué, bureaucratique, hiérarchisé et très formalisé. Il ne fallait pas se tromper de personne ou s'exprimer autrement que de la façon habituellement recevable sous peine de voir sa demande reléguer aux oubliettes ou pire encore, d'être taxé de mauvaise collaboration. Assez étonnamment, cet effort supplémentaire exigé plus ou moins consciemment des directions d'école de la petite constituante était bien toléré par elles. Elles composaient bien avec une réalité sur laquelle elles avaient peu d'emprise et gagnaient du terrain petit à petit. Pour garder le moral elles entretenaient leur ancien réseau informel de contacts entre elles pour échanger sur ce qu'elles vivaient et se retrouver dans une atmosphère de communication bien connue.

Les relations qui se vivaient entre les directions d'école et les services des ressources éducatives avec la directrice-générale adjointe responsable de la pédagogie constituaient une stratégie qu'on pourrait qualifier d'organisationnelle tellement elle était généralisée. La polarisation de la confiance sans réticences se faisait autour de cette personne et cela allait dans les deux directions, de sa part à elle et de la part de l'environnement. Elle représentait une référence unique, unanime et constante pour les personnes de toutes provenances. Cet état de fait a été souligné à de nombreuses reprises par les répondants de l'étude, sans pour autant qu'une seule question porte là-dessus. La directrice-générale adjointe visitait les écoles à tour de rôle, elle était disponible pour

recevoir les personnes qui le désiraient sur rendez-vous, elle travaillait en étroite collaboration avec le directeur des services des ressources éducatives, poste qu'elle avait elle-même occupé avant la fusion des commissions scolaires. De plus, elle entretenait un bon rapport avec le directeur général adjoint responsable des services administratifs et le directeur général lui-même.

Son territoire d'intervention était délimité par la structure hiérarchique mais son territoire d'influence ne l'était pas et il s'est agrandi de façon significative avec la fusion. Elle était partisane de l'approche qui consiste à donner du temps au temps pour permettre à tous de se retrouver, de se faire un espace sans se sentir bousculé. Elle pouvait s'appuyer sur une structure organisationnelle solide qu'elle connaissait bien et qui trouvait dans la fusion une consolidation plutôt qu'une remise en question.

La directrice générale adjointe ne demandait pas aux directions d'école de ne pas exercer tout de suite leur leadership pédagogique mais ça devenait une conséquence naturelle et admise de sa philosophie et de sa façon de faire. La stratégie consistait à s'approprier ce qui se passait, individuellement puis ensemble pour en venir à une lecture la plus univoque possible de la loi sur l'Instruction publique et de ses ramifications. Car il était surprenant de constater combien on parlait de cette nouvelle loi de l'Instruction publique et, une fois qu'une interprétation avait atteint le point de l'acceptation, ce n'était plus questionné. Alors qu'à la Commission scolaire de la Cité, préoccupée de se doter de politiques, règlements et procédures dans le nouveau contexte de la fusion, peu de personnes référaient fréquemment à la loi sur l'Instruction publique.

Il n'est pas certain que la directrice-générale adjointe elle-même favorisait ou encourageait un tel comportement au regard de la Loi. Par contre, elle ne cherchait pas à changer le rapport entretenu avec la Loi. C'était une réalité organisationnelle perçue comme nécessaire. C'était en même temps un avantage intéressant à exploiter pour elle, si on prend en considération son style d'intervention. Elle pouvait entrer dans un mode d'écoute active sachant bien qu'il n'y avait pas de risque que ça ébranle les grandes orientations. Le rôle de la directrice-générale adjointe était aussi loin que possible d'être

négligeable. Une certaine omniprésence sereine qu'elle exerçait avec brio contribuait à créer un sentiment de sécurité très bienvenu, il va sans dire, pendant cette période de transformation.

La directrice générale adjointe ne faisait pas partie des répondants interviewés; aussi il est difficile de se prononcer sur son niveau de conscience de ses stratégies. Lorsque les personnes interviewées en ont parlé, elles voyaient plus le comportement de la directrice générale adjointe comme une façon d'être qui convenait dans les circonstances que comme une stratégie utilisée en fonction d'un but à atteindre.

À l'intérieur des services des ressources éducatives, le style d'intervention de la directrice-générale adjointe était à la fois semblable et différent. Semblable quant à l'approche et aux valeurs véhiculées et différent à cause de son lien hiérarchique direct avec le directeur des services des ressources éducatives. Celui-ci, rappelons-le, provenait de la petite constituante. Il faisait partie des quelques rarissimes personnes issues de cette constituante à avoir été affectées à des postes de cadres supérieurs. Sa stratégie première a consisté à se positionner dans la structure en place, en y apportant son expérience antérieure bien sûr, mais sans effectuer de changements même mineurs. Il se retrouvait déjà dans une situation avantageuse de promotion administrative parce que la commission scolaire étant plus grande, la politique d'administration salariale lui donnait automatiquement accès à une classe salariale plus élevée.

Le nouveau directeur des services des ressources éducatives a adopté un comportement hautement professionnel fondé sur l'éthique, la loyauté et une démarche rationnelle sans faille. Cela lui permettait de se construire une crédibilité au-dessus de toute forme de partisanerie. Il pouvait conserver pour lui-même ses impressions, perceptions et réactions et envoyer un message clair d'objectivité. Les répondants de la petite constituante n'interprétaient pas ce comportement comme un rejet parce que leur lien de confiance était bien établi et de longue date avant la fusion. De plus, les directions d'école de la petite constituante voyaient dans le directeur des Services des ressources éducatives une personne certainement capable de les comprendre et

susceptible de les aider occasionnellement.

Par ailleurs, pour ce directeur il devenait plus difficile de se faire reconnaître au-delà de la structure formelle par les directions d'école de la grande constituante car il y avait peu d'avantages à le faire pour elles puisque leur ancienne directrice des services des ressources éducatives était maintenant Directrice générale adjointe à la pédagogie. Le canal de communication non seulement restait ouvert mais il conduisait encore plus loin.

Le directeur des services des ressources éducatives devait aussi tenir compte du fait que la coordonnatrice de l'enseignement général sous sa juridiction avait été embauchée par l'ancienne directrice des services des ressources éducatives devenue directrice générale adjointe et que ces deux personnes entretenaient un lien d'amitié. La coordonnatrice avait acquis une forte crédibilité particulièrement auprès des directions d'école de la grande constituante. Elle avait mis sur pied un système bien rôdé pour offrir des ateliers de formation continue au personnel enseignant et elle avait préparé des tableaux synthèse pertinents et utiles de la Loi sur l'Instruction publique et de ses incidences dans l'administration des écoles. C'est elle qui gérait les conseillers pédagogiques dont les services étaient entièrement centralisés. Elle aussi avait adopté la bonne attitude professionnelle de respect et de collaboration avec le nouveau directeur des services des ressources éducatives, maintenant son supérieur immédiat. Mais à aucun moment n'a-t-elle mentionné qu'elle percevait qu'il pouvait apporter une perspective renouvelée à la gestion des services des ressources éducatives ni même que sa contribution au-delà des tâches habituelles était un atout important pour la nouvelle organisation. Elle n'avait pas besoin d'aller aussi loin pour maintenir sa cote, alors pourquoi l'aurait-elle fait? Elle trouvait normal et même nécessaire de raffiner les activités du Centre de formation des enseignants et d'utiliser l'expertise des conseillers pédagogiques anciens et nouveaux à cette fin.

Tant le directeur des services des ressources éducatives que la coordonnatrice trouvaient que les demandes devenaient de plus en plus nombreuses et complexes mais

ils ne cherchaient pas à s'en délester. Il était de bonne guerre pour la pérennité de leur existence d'entretenir un lien de dépendance, fut-il camouflé, entre les écoles et les services des ressources éducatives. Aussi répondaient-ils oui rapidement sans parfois être complètement certains de posséder les ressources adéquates. C'était là une stratégie risquée, mais encore moins que celle qui aurait consisté à sélectionner les demandes même avec des bonnes raisons.

Le directeur des services des ressources éducatives et la coordonnatrice de l'enseignement général reconnaissaient des compétences à leurs conseillers pédagogiques dans leur matière scolaire ou leur domaine respectif. Mais cela n'était plus suffisant. Ils déploraient leur manque d'intérêt pour élargir leurs horizons et renouveler leurs moyens d'intervention. Ni l'un ni l'autre de ces deux cadres gestionnaires ne voyait de solution à court terme à ce problème, du moins pas de solution planifiée et organisée. Ils devaient, eux-mêmes, faire face à tellement de nouvelles réalités qu'ils manquaient du temps qui aurait été pourtant essentiel pour superviser plus et mieux les conseillers pédagogiques.

Curieusement, ceux-ci ne percevaient pas du tout la réalité de la même façon que leurs patrons. Il y avait une distance significative, voire même inquiétante entre les deux paliers hiérarchiques en présence. Cela ressortait à l'évidence des propos des répondants interviewés. Les conseillers pédagogiques n'entretenaient pas le même ordre de préoccupation et ils ne savaient pas quelle était la vision de leurs supérieurs au moment de l'enquête. Ils continuaient d'intervenir en conformité avec les modèles qu'ils connaissaient, pas tellement par stratégie mais plutôt dans le respect d'une conviction développée par leur expérience passée. Chacun entretenait son lien avec les écoles dans un certain créneau et le travail était effectué selon les standards professionnels éprouvés dans le domaine selon leur point de vue. Quel intérêt y aurait-il eu à opérer des modifications qui auraient pu avoir un effet déstabilisant dans une période où les changements organisationnels étaient déjà trop nombreux. Ils se voyaient comme une vigie qui garantit la bonne marche de ce qui a existé et a fait ses preuves. Ils ne cherchaient pas à se protéger car ils ne se sentaient pas menacés étant donné la forte

légitimité institutionnelle accordée aux services des ressources éducatives par leur organisation. La stratégie du travail individuel dans sa spécialité portait encore ses fruits selon eux et ils ne réalisaient pas que leurs supérieurs avaient d'autres attentes et d'autres visées pour eux, peu ou pas d'indices étant offerts à leur réflexion. Le travail en collégialité et en complémentarité d'expertises était plutôt rare et un fait d'exception car il ne répondait pas à un besoin perçu. Les interactions à l'horizontale n'étaient pas fréquentes, même si elles n'étaient pas, en soi, dévalorisées. Ça ne faisait pas partie de la culture c'est tout.

Avec ce tableau comme fond de scène, il devient possible de comprendre les stratégies retenues pour préparer l'appropriation de la réforme du curriculum par les écoles. Il y a eu, bien sûr, des échanges et des débats en plus des sessions d'information au fur et à mesure que le ministère de l'Éducation dévoilait ses orientations par rapport au Programme de formation à venir. Les points majeurs qui touchaient l'approche par compétences, les domaines généraux de formation, les compétences transversales comme objet d'apprentissage et bien des compétences disciplinaires, tout ça requérait une interaction interdisciplinaire et un travail coopératif entre les professionnels de l'enseignement. Et, évidemment, toute l'organisation par cycle se fondait sur le travail en collégialité. Ces éléments, absents de la vie des écoles pour la plupart, requéraient pour pouvoir s'actualiser, que les formateurs s'y préparent adéquatement. Or les conseillers pédagogiques et même les cadres des services des ressources éducatives, à la Commission scolaire du Comté, ont intégré l'information selon une structure mentale verticale et séquentielle qui maintenait une compartimentation déjà trop présente. Le souci de laisser les écoles se prendre en charge selon leur propre dynamique et de permettre par le fait même l'émergence de modèles d'appropriation diversifiés ne faisaient pas réellement partie des orientations. Aussi la stratégie a-t-elle été d'élaborer avec les directions d'école une planification précise qui prévoyait utiliser toutes ou presque les journées pédagogiques prévues au calendrier scolaire pour des sessions obligatoires de formation dont une partie importante était consacrée aux programmes d'étude les uns à la suite des autres. Tout ça se ferait dans les règles de l'art avec une documentation de qualité bien préparée et une animation bien rodée. Cette stratégie a dû

être revue de fond en comble quelques mois à peine après avoir débuté. Ça ne semblait pas véritablement possible d'orienter la pensée des dirigeants dans une autre direction, malgré toute leur bonne volonté à analyser la situation et à en identifier les forces et les faiblesses.

Curieusement, un environnement organisationnel plus convivial et moins menaçant qu'à la Commission scolaire de la Cité créait plutôt un effritement des solidarités et provoquait l'individualisme de la plupart des acteurs en même temps qu'une centralisation très paradoxale dans un milieu où le respect de la loi sur l'Instruction publique était véhiculé comme une priorité absolue.

Le tableau XXI synthétise les points saillants qui ressortent dans les deux sites de l'étude.

Tableau XXI

LES POINTS SAILLANTS DES DEUX SITES DE L'ÉTUDE	
COMMISSION SCOLAIRE DE LA CITÉ	COMMISSION SCOLAIRE DU COMTÉ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Changements majeurs dans les structures ▪ Importance accordée aux nouvelles règles ▪ Niveau d'insécurité élevé ▪ Conviction des directeurs de secteur dans l'exercice de leur nouveau rôle ▪ Constituantes de tailles équivalentes ▪ Personnes de la constituante issue d'une grande commission scolaire désireuses de reconstituer leurs anciennes pratiques ▪ Personnes issues de la commission scolaire ayant conservé le siège social et la Directrice générale désireuses de conserver leur ancienne culture dans les nouvelles structures ▪ Positionnement du service des ressources éducatives en rapport aux secteurs ▪ Décentralisation des conseillers pédagogiques dans les écoles ▪ Stratégies de survie par les cadres du service des ressources éducatives ▪ Stratégies de compensation par les conseillers pédagogiques ▪ Stratégies de repositionnement par les directions d'école ▪ Modèle basé sur la restructuration et la redéfinition des rôles ▪ Insistance sur les décisions prises localement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de changements majeurs dans les structures ▪ Importance accordée à la bureaucratization et à la hiérarchisation ▪ Niveau d'insécurité bas ▪ Leadership d'influence de la Directrice générale adjointe à la pédagogie ▪ Constituantes de tailles différentes ▪ Personnes issues de la grande constituante fonctionnant en continuité avec les règles antérieures à la fusion ▪ Personnes issues de la petite constituante fonctionnant en rupture par rapport à leur ancienne organisation ▪ Positionnement très honorable avec un grand rayonnement du Service des ressources éducatives ▪ Centralisation des conseillers pédagogiques au siège social ▪ Stratégies proactives des cadres et des conseillers pédagogiques du service des ressources éducatives ▪ Stratégies de recherche d'autonomie des directions d'école de la plus grande constituante ▪ Stratégies d'adaptation des directions d'école de la plus petite constituante ▪ Modèle basé sur l'appropriation progressive de la fusion administrative ▪ Insistance sur la loi sur l'Instruction publique

3. La structure réelle ou les systèmes d'action concrets

3.1 Les rappels théoriques

Les systèmes d'action concrets qui évoluent dans l'organisation constituent la structure réelle de celle-ci. Ces systèmes d'action loin d'être indépendants de la structure formelle, se fondent sur cette dernière et se forment ensuite selon les définitions de situation que se font les acteurs et les relations qu'ils établissent avec les autres acteurs. Une fois établis, ces systèmes représentent un univers réel de fonctionnement avec leurs caractéristiques, leurs processus de construction et de régulation et leurs paliers d'émergence.

Aussi pour chacune des deux commissions scolaires de notre étude, ces différentes facettes seront envisagées pour répondre à notre question de recherche soit : dans le cadre de la mission des services des ressources éducatives des commissions scolaires, comment se structurent et fonctionnent les rapports entre ceux-ci et les écoles, tout particulièrement en ce qui concerne l'activité des conseillers pédagogiques et qu'est-ce qui explique cette structure et ce fonctionnement?

La théorie de l'analyse stratégique se nourrit de la nature et des caractéristiques des systèmes d'action concrets qui évoluent dans les organisations. Nous allons maintenant regarder ce qui se passe à la Commission scolaire de la Cité et à la Commission scolaire du Comté sous l'éclairage de cette théorie. Nous interpréterons les constats observés dans l'une et l'autre commission scolaire. De cette manière nous verrons avec plus de clarté la contingence des choix des acteurs.

L'objet d'analyse de notre étude dans les deux commissions scolaires portait sur l'action organisée dans un espace spécifique donné afin de circonscrire des interprétations permettant de formuler une réponse à la question de recherche. Aussi, nous citerons certaines conclusions issues du premier niveau d'analyse des données pour situer concrètement à quel palier d'émergence selon la théorie de Friedberg (1993), il est possible de placer les systèmes d'action pendant la première année de la fusion administrative de même que les caractéristiques de structuration et de fonctionnement

pouvant appuyer ce choix.

Selon Friedberg (1993), la séquence génétique de l'émergence des systèmes d'action se présente par seuils qui comportent trois paliers. Au premier palier, on retrouve le remplacement de la non-coopération et du conflit entre les acteurs par leur coexistence dans une collusion tacite qui englobe au moins les dirigeants. Au deuxième palier, il se crée une finalisation et une prise de conscience plus grande de la coopération par une introduction et une acceptation de la mesure explicite des résultats et de leur transformation en buts acceptés et intériorisés. La coopération est maintenant valorisée pour les résultats concrets obtenus. Lorsque les parties prenantes acceptent de déléguer explicitement un certain degré de responsabilité pour la régulation et le pilotage du système d'action, elles ont atteint le troisième palier. Une évolution en sens inverse est aussi possible puisque les organisations vivent et connaissent des hauts et des bas comme tous les organismes vivants.

Dans l'abstrait, la notion de système d'action demeure une construction de l'observateur. Pourtant, ce même système d'action rend compte de la persistance et du développement d'un ensemble social concret et délimité. D'une façon tout aussi contradictoire, la capacité collective d'agir dans l'organisation permet aux membres de fonctionner mais représente en même temps une barrière cognitive pour inventer d'autres règles. L'échange entre les acteurs pourrait être de type économique selon un principe donnant / donnant mais du point de vue de l'analyse stratégique il est plutôt de type politique car il se caractérise par une tentative de manipulation en leur faveur par les joueurs. Ainsi l'échange négocié devient un jeu comportant certains facteurs (Friedberg, 1993) et qui sert de fondement à un équilibre non égalitaire comportant des arrangements et des compromis à l'aide desquels la structure initiale de pouvoir se réaménage et rend possible la coopération positive.

Sur un continuum imaginaire (Friedberg, 1993), nous pourrions avoir des acteurs en forte compétition où la mesure de la performance de chacun prend beaucoup d'importance. Cela donnerait aux acteurs un espace de jeu minimal. À l'autre bout du

continuum, les objectifs, les besoins et les exigences des participants restent ambigus, diffus et difficiles à articuler. Dans ce cas, l'espace de jeu des acteurs serait maximal. Nous verrons où il est possible de positionner les deux commissions scolaires ayant fait l'objet de l'étude entre les deux pôles du continuum. Ce rappel théorique s'enrichit plus complètement de l'apport de Friedberg (1993) parce que nous avons jugé cela nécessaire pour traiter notre problématique. Ajoutons qu'il faut y aller avec prudence et ne pas se laisser berner par une double illusion qui nous amènerait, soit à sous-estimer le caractère structuré et organisé des contextes d'action plus diffus ou à surestimer le caractère structurant et discriminant de la formalisation des organisations.

L'action collective se définit avant tout, selon la théorie de Crozier et Friedberg (1977), comme un marché où la concurrence prend forme à travers une interaction non structurée, désordonnée et aléatoire entre les acteurs. Il existe une perspective à première vue paradoxale dans laquelle se côtoient l'absence de hiérarchie, l'égalité et la fluidité d'un côté et l'opposition à tout ce qui n'est pas organisé de l'autre.

3.2 La Commission scolaire de la Cité : interprétation générale

Déjà dans chacune des deux études de cas nous avons décrit et expliqué à partir de l'analyse des données, la structure et le fonctionnement des rapports entre les services des ressources éducatives et les écoles. Mais, comme nous l'avons vu, ces rapports ne sont pas isolés mais s'inscrivent dans un ensemble plus large et indissociable formé par les rapports que les écoles entretiennent avec les autres services et la direction générale. Aussi notre interprétation générale incorpore cet état de fait.

À la Commission scolaire de la Cité, l'instauration d'une nouvelle structure formelle se voulait, consciemment ou inconsciemment, un chemin privilégié par les acteurs pour éviter une collaboration insuffisante et un climat de conflit qui auraient dangereusement freiné le décollage de la nouvelle organisation. La Direction générale et les directions de secteur s'entendaient parfaitement sur la structure adoptée. Cela permettait à cette commission scolaire d'atteindre un premier palier d'émergence de

systemes d'action concrets et garantissait que les décisions requises par les événements pourraient être prises. Il y avait cependant un niveau de fragilité non négligeable du fait que dès que le niveau hiérarchique inférieur suivant était atteint, l'unanimité commençait à s'effriter et même à s'effacer. En effet, les directions de services n'appréciaient pas la structure par secteurs géographiques d'écoles et les directions d'école étaient partagées par rapport à la nouvelle structure selon leur constituante de provenance. Dès lors, cette structure formelle, partie prenante du champ de force de l'organisation, créait de nouvelles incertitudes et structurait des espaces à être explorés de négociation et de jeu entre les acteurs.

Les acteurs provenant de la constituante issue d'une plus grande commission scolaire ont, globalement, opté pour affirmer rapidement et clairement le style de gestion et les façons de faire qu'ils entendaient conserver et même faire adopter par les autres gestionnaires. Ils ne rataient pas une occasion de faire ressortir les incohérences par rapport à l'application de la décentralisation et se servaient de la formalisation déjà valorisée par l'organisation en devenir pour asseoir leur pouvoir. Ils croyaient imposer une logique de comportement prévisible porteuse de contrôle. Cela avait l'avantage de donner du temps à ces personnes pour trouver leur place dans les réseaux de relations.

Car, pour les personnes de l'ancienne constituante qui occupaient le siège social ainsi que pour celles des écoles qui relevaient de lui antérieurement, les réseaux informels déjà existants continuaient tout simplement comme avant mais avec un minimum d'ajustements pour respecter, tout au moins en apparence, les prescriptions de la structure formelle. La régulation rendue nécessaire entre ces deux tendances mutuellement exclusives, entraînait une tension créatrice. Cette tension à son tour ramenait les acteurs dans une logique d'imprévisibilité et d'incertitude servant à reconstruire le jeu de l'échange négocié des comportements. En effet, les directions d'école allaient-elles maintenir les mêmes attitudes qu'avant la fusion?

Dès les premiers mois d'existence de la nouvelle commission scolaire, plusieurs directions d'école de la constituante d'accueil surtout au primaire, se sont ralliées à leurs

collègues de l'ancienne grande commission scolaire, à propos de la décentralisation voyant que cela pouvait augmenter avantageusement leur niveau d'autonomie pour gérer leur école. Pourtant, avant la fusion, elles ne se plaignaient pas trop des méfaits d'une centralisation relativement poussée. L'impossibilité pour les directions d'école de jouer sur les deux secteurs à la fois représentait un écueil à contourner pour ne pas porter préjudice à leur nouvelle solidarité. Là-dessus les directions de la constituante d'accueil se percevaient comme avantagées car c'était leur ancienne directrice générale qui était toujours là et elles ne sentaient pas qu'une inaccessibilité complète s'était installée malgré la structure formelle.

Du côté des cadres des services des ressources éducatives, l'acceptation de la nouvelle définition des rôles a été difficile, mais ils ont tous les trois exprimé un bon niveau de confiance par rapport au succès à être anticipé dans le fonctionnement de la structure formelle de l'organisation. Ils comptaient beaucoup sur les règles établies à priori et tenaient énormément à conserver leur accès direct aux écoles d'une façon ou d'une autre. Cependant, ils n'affichaient pas la même solidité que les directeurs de secteur et leur sentiment de vulnérabilité était perceptible.

Les conseillers pédagogiques, tout compte fait, étaient moins coincés dans tous ces changements même s'ils considéraient leur défi à relever comme étant lourd et complexe.

Les relations entre les écoles et les services des ressources éducatives ont atteint en partie seulement le deuxième palier de la séquence génétique de l'émergence de systèmes d'action concrets. En effet, certains résultats, qui ont été obtenus, ont permis une prise de conscience plus grande de la coopération. Le traitement réussi d'un dossier important, comme celui du bulletin scolaire en est un exemple éloquent. Une réussite atteinte rapidement après la fusion a été la satisfaction créée chez les directions d'école par l'affectation des conseillers pédagogiques dans les écoles sous l'autorité des directions d'école elles-mêmes. Par contre, les relations tendues entre les écoles et les services administratifs ont entraîné un contre-effet qui a contribué à entretenir la

méfiance. Aussi, même si la coopération a été valorisée pour les résultats concrets obtenus, il n'y a pas eu, à proprement parler, de transformation en buts acceptés et intériorisés. Il n'est pas impossible que ce niveau ait été atteint ultérieurement, mais au moment de l'étude, cela ne pouvait pas être observé et vérifié.

Puisque la régulation et le pilotage du système sont nécessaires à l'atteinte d'un troisième palier d'émergence, il va sans dire que les nombreux entrechocs omniprésents de la fusion limitaient grandement les possibilités de ce côté. Les écoles se devaient de continuer à opérer de façon satisfaisante et les services à rendre restaient les mêmes qu'avant, nonobstant les soubresauts administratifs.

Les relations de pouvoir se vivaient selon un processus qui se construisait dans la mouvance. Même si les ententes entre les parties étaient claires quant à la nouvelle structure formelle, aux rôles des uns et des autres et aux règles à suivre, la zone d'autonomie dans les transactions entre les acteurs restait grande. Les comportements ne se transformaient pas aussi rapidement que l'écriture des règles. Les acteurs continuaient d'avoir recours aux comportements qu'ils connaissaient et qui leur avaient rapporté des gains dans le passé. Cette attitude se remarquait surtout chez les directions d'école secondaire de la constituante d'accueil. Pour elles, il n'y avait pas lieu de se hâter pour changer. Les directions d'école secondaire de la deuxième constituante, quant à elles, cherchaient par tous les moyens à conserver leurs anciens comportements qu'elles associaient à la nouvelle structure mais n'arrivaient pas à les faire accepter aussi facilement qu'elles l'auraient souhaité malgré tout. Un exemple parmi d'autres a été observé lorsque les services des ressources éducatives se sont mêlés du remplacement d'un psychoéducateur dans une de ces écoles, ce qui a été perçu comme une atteinte à l'autonomie. Aussi, c'est surtout dans une logique d'imprévisibilité et d'incertitude que le jeu de l'échange négocié des comportements se déroulait.

Selon le continuum imaginaire de Friedberg (1993), les acteurs de la Commission scolaire de la Cité que nous avons rencontrés ne se percevaient pas clairement au même endroit. L'importance de la performance et de la compétition était présente de façon plus

évidente chez ceux provenant d'une ancienne grande commission scolaire. Ceux provenant de la commission scolaire d'accueil vivaient plus de questionnements quant à ce qu'ils désiraient réellement. Les premiers voulaient reprendre pied en regagnant ce qu'ils croyaient avoir perdu et les seconds voulaient préserver leurs acquis et définir leurs nouveaux gains.

Un regard sur quatre facteurs propres à ce type d'échange, selon la théorie de Friedberg (1993), va nous aider à percevoir la réalité vécue sous d'autres angles. Le premier est constitué par l'existence d'un minimum de ressources pour tout le monde. Les directeurs de secteur avaient comme principale ressource l'appui de la nouvelle structure formelle. L'organisation attendait d'eux qu'ils soient les artisans de l'avenir et elle leur fournissait une infrastructure de support et une crédibilité à priori. Les cadres des Services des ressources éducatives possédaient beaucoup d'information privilégiée et une expertise solide dans l'administration des services pédagogiques. Même si leur espace formel était plus restreint qu'avant, leur influence continuait d'être présente. Les conseillers pédagogiques portaient leurs compétences spécifiques comme ressource majeure pour supporter les écoles et ils ont multiplié cette ressource en y ajoutant une solidarité et une complicité professionnelles. Quant aux directions d'école, leur ressource la plus importante a été précisément leur position dans leurs écoles respectives. Ces personnes maîtrisaient la diffusion de l'information dans leur milieu et pouvaient ainsi moduler le rythme du développement de la culture organisationnelle souhaitée par les premiers dirigeants.

Un autre facteur, le deuxième, déterminant du contexte d'action est constitué par l'existence et le caractère plus ou moins contraignant de barrières de toutes sortes. Dans une première année de fusion, la barrière la plus contraignante à la Commission scolaire de la Cité aura été l'effet presque traumatisant de la coupure brusque avec les anciennes commissions scolaires et le fait que les nouvelles commissions scolaires aient été imposées à tout le monde. La mise en place d'une structure formelle à la ressemblance de la constituante issue d'une plus grande commission scolaire par rapport à la constituante d'accueil a entraîné une contrainte. Pour les uns cette structure aurait dû

véhiculer une autre culture et pour les autres cette nouvelle structure formelle n'apportait pas en soi une amélioration. Cela entraînait en contradiction avec le point de vue des cadres supérieurs qui comptaient beaucoup sur les mérites anticipés de la structure formelle pour le fonctionnement optimum de l'organisation.

L'existence ou l'absence de techniques de mesures acceptées et maîtrisées, troisième facteur, représente aussi un aspect significatif des contextes d'action. La stabilité dans les processus d'échange qui rend possible la coopération est influencée par les moyens que l'organisation se donne pour évaluer ses actions, ses choix, ses politiques, ses décisions, ses orientations et ses relations. Or, il est évident que l'urgence de faire fonctionner les écoles pour maintenir les services éducatifs à la population offrait peu de possibilité de mettre en place des mécanismes réflexifs qui auraient facilité la régulation des processus. C'est plutôt le niveau de réaction provoqué par la satisfaction ou l'insatisfaction des acteurs qui servait de baromètre. Il fallait faire des ajustements au fur et à mesure pour éviter l'état de crise, par exemple, lorsque les directions d'école se plaignaient d'un trop grand dirigisme de la part des services administratifs. Du côté des services pédagogiques, il y avait une intention plus ou moins ferme d'évaluer l'efficacité du modèle de partage entre la décentralisation et la centralisation sans toutefois qu'aucun moyen concret de collecte de données en cours de route n'ait été arrêté. Personne ne semblait trop savoir comment cette étape d'évaluation allait se passer réellement si ce n'est qu'elle aurait lieu consécutivement à une exigence exprimée par le syndicat des professionnels. Il était sans doute utopique de croire que des techniques de mesure et d'évaluation crédibles pouvaient être complètement maîtrisées mais, selon nous, il aurait été utile et souhaitable de faire accepter quelques techniques susceptibles de donner une meilleure direction aux différents chemins empruntés par les acteurs pour se positionner et agir dans leur nouvelle réalité.

Un quatrième et dernier facteur, plus difficile à cerner celui-là dans l'étude que nous avons menée, se définit par la facilité plus ou moins grande à transférer les coûts relationnels des arrangements, des compromis et des jeux sur des acteurs tiers pouvant, jusqu'à un certain point, porter le poids des effets secondaires indésirables. Le processus

de fonctionnement à l'effet que les conseillers pédagogiques relevaient des directions d'école pour 80 % de leur tâche, représentait un compromis qui affaiblissait beaucoup le pouvoir des cadres des services des ressources éducatives sur les directions d'école. Il leur fallait trouver des chemins alternatifs d'influence dans le domaine pédagogique mais qui ne leur redonnaient pas le prestige dont ils jouissaient antérieurement. La difficulté de trouver des acteurs tiers en mesure d'absorber les contrecoups avait pour conséquence de coincer les cadres des services des ressources éducatives dans un espace restreint malgré eux. En sens inverse, les directeurs de secteur avaient une latitude facile à utiliser pour transférer sur les directions d'école les effets de leurs arrangements avec la Direction générale lorsque celle-ci manifestait des attentes trop élevées par rapport au degré d'efficacité de la structure par secteur. Il y avait beaucoup de déséquilibre et d'incertitude provoqués par les changements récents et certaines avenues potentiellement prometteuses n'étaient pas exploitées par des acteurs qui auraient eu avantage à le faire pourtant. À titre d'exemple, citons tout le domaine du leadership d'influence porteur de pouvoir qui était à la portée des cadres des services des ressources éducatives, alors qu'eux-mêmes ne semblaient pas le percevoir tout à fait. C'est ainsi que les stratégies des acteurs revêtaient une importance décisive pour la suite des événements. Les services des ressources éducatives étaient-ils aussi bâillonnés par la structure des secteurs qu'ils le croyaient? Ils voulaient préserver leur lien direct avec les écoles, ce qu'ils ont réussi à faire jusqu'à un certain point; mais l'ont-ils utilisé suffisamment pour consolider leur position? Quant aux directeurs de secteur, leur vision respective différente de leur rôle laissait présager des divergences non souhaitées. Pour l'un, il s'agissait de servir les écoles en créant un carrefour pour faire transiger les demandes et pour l'autre c'était plutôt orienté dans le sens d'un pouvoir sur les écoles. Dans quelle proportion le pouvoir et le service se côtoyaient-ils? Les résultats de l'étude ne le disent pas, mais il serait intéressant de retourner dans la réalité d'aujourd'hui et de chercher comment ces premiers jalons ont laissé leurs traces. Au moment de la fusion, les directions d'école de la Commission scolaire de la Cité se préoccupaient davantage d'être opérationnelles. Mais elles étaient aussi à l'affût des nouvelles possibilités offertes. Voilà qui complète le regard porté sur la Commission scolaire de la Cité.

3.3 La Commission scolaire du Comté : interprétation générale

Regardons maintenant comment se dessine l'action collective à la Commission scolaire du Comté. En apparence, à tout le moins, une impression générale de bonne entente sans conflits ouverts se dégage des propos des acteurs recueillis lors des entrevues. Il n'y a pas eu de négociation pour instaurer des structures formelles renouvelées susceptibles d'aider au bon fonctionnement de la nouvelle organisation. Il n'y a pas eu non plus de discussions pour définir le rôle des services des ressources éducatives et les modalités de leurs relations avec les écoles. Si, à la Commission scolaire de la Cité, le danger était de se laisser berner par le caractère structurant et discriminant de la formalisation et de croire que les acteurs allaient se conformer sans introduire le jeu de leurs comportements particuliers, le danger était aussi grand à la Commission scolaire du Comté d'ignorer les conséquences de l'absence d'une restructuration formelle des rôles et des rapports.

Le modèle que nous avons nommé d'appropriation progressive s'est installé sans fracas mais il s'est imposé sans avoir été annoncé. Il n'y avait pas d'autres options possibles. Cela fut-il un choix conscient de la Direction générale? L'étude ne permet pas de conclure quant à cette hypothèse. Ce qu'on sait cependant c'est qu'aucun répondant n'a mentionné qu'il y avait eu une réflexion, une discussion ou une décision sur le fonctionnement de la commission scolaire consécutivement à la fusion administrative des commissions scolaires.

C'est plutôt une attitude prudente qui a prévalu. Cette attitude était fondée sur l'évitement de tout bouleversement qui pourrait déstabiliser les acteurs et l'organisation. Le premier palier d'émergence des systèmes d'action était atteint à priori sans qu'on puisse réellement le vérifier. Il y avait une collusion tacite mais on ne peut pas affirmer qu'elle constituait le remplacement de la non-coopération et du conflit.

Mais pourquoi alors fallait-il s'en tenir presque exclusivement aux structures et aux pratiques administratives de la plus grande des deux constituantes? Bien sûr, certains

nouveaux postes ont été créés et le partage des dossiers revu au niveau de la Direction générale mais cet état de fait ne modifiait pas véritablement le fonctionnement habituel et les modes de rapports formels. La culture bureaucratique et hiérarchisée a pris les devants. Les acteurs de la constituante C étaient bien rodés à cette culture et se sentaient à l'aise. Les acteurs de la constituante D s'adaptaient mais vivaient un inconfort. Ils ne s'intégraient pas encore aux systèmes d'action prévalant de la constituante F mais en changeaient la nature malgré eux en y participant. Les acteurs ne définissaient pas les changements, les nouveaux contours de leurs relations. Leurs propos étaient parcellaires. Ceux qui avaient des certitudes n'avaient pas de schèmes de référence pour voir autre chose, tandis que ceux qui cherchaient leur place étaient si occupés à retrouver des points d'appui qu'ils n'avaient pas de distance critique par rapport à ce qui se passait.

La directrice générale adjointe à la pédagogie représentait en elle-même un carrefour de relations et constituait un facteur primordial de structuration des systèmes d'action. Aussi, le fait que toutes les directions d'école relevaient du directeur général, représentait un autre facteur structurel primordial qui conditionnait les systèmes d'action. Ces deux personnes de par leur position hiérarchique et leur façon d'entretenir les relations avec les écoles créaient une uniformité apparente sans distinction quant à la constituante d'origine.

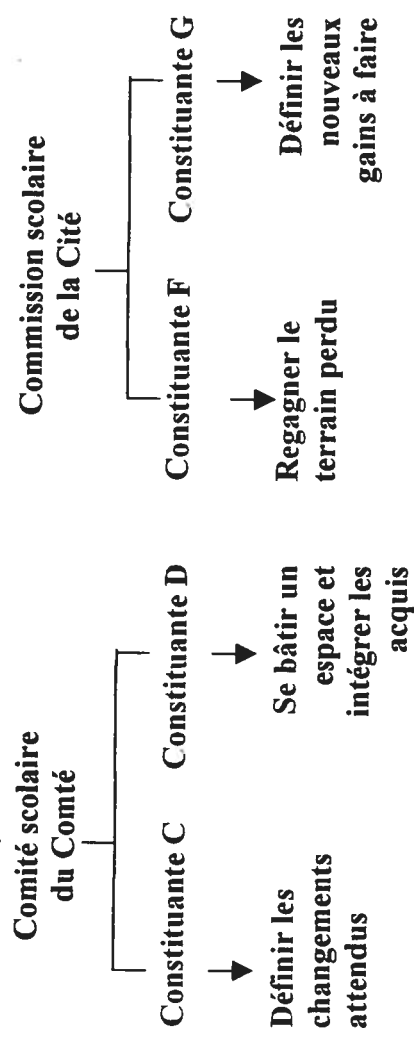
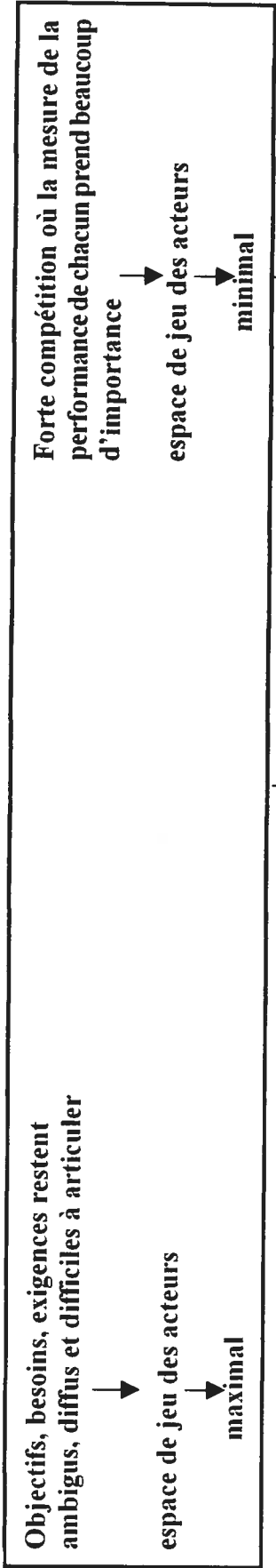
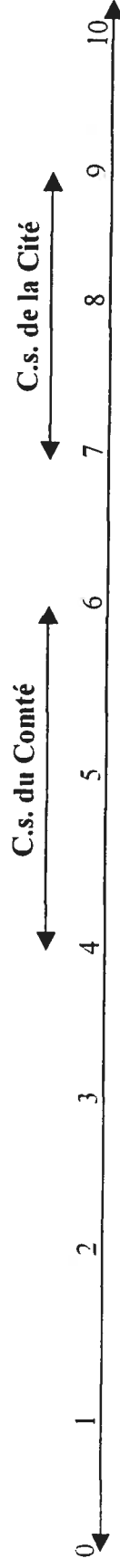
Pourtant les acteurs de la constituante C ont continué d'entretenir leurs réseaux antérieurs à la fusion plus ou moins en sourdine et les acteurs de la constituante D ont continué de le faire naturellement. Il y avait un déséquilibre perceptible mais qui ne provoquait pas d'inquiétude. Les uns continuaient et les autres s'intégraient. C'est ainsi que la sérénité apparente et véritable jusqu'à un certain point, était sauve.

Selon le continuum imaginaire de Friedberg (1993), les acteurs de la Commission scolaire du Comté sont à mi-chemin. La compétition et la performance ne représentent pas une préoccupation importante exprimée par les acteurs. D'autre part, ils ne sont pas à l'autre extrémité complètement c'est-à-dire dans l'ambiguïté. Les acteurs de la plus grande commission scolaire s'attendent à des changements sans pouvoir les définir et

ceux de la plus petite se bâtissent un espace sans savoir encore comment leurs acquis pourront s'harmoniser avec la culture existante. La figure 7 positionne chacune des deux commissions scolaires sur le continuum imaginaire de Friedberg (1993).

FIGURE 7

Position des deux sites de l'étude sur le continuum imaginaire



À la Commission scolaire du Comté le jeu de l'échange négocié des comportements se déroulait tout autant qu'à la Commission scolaire de la Cité mais selon une logique différente, plus prévisible. Les quatre facteurs propres à l'échange négocié de comportement se présentent, eux aussi, différemment. Le premier facteur qui touche l'existence d'un minimum de ressources pour tout le monde s'applique de façon inégale. Les acteurs de la constituante C, toutes catégories confondues, bénéficiaient d'une quantité de ressources importante et qui plus est, se caractérisaient par sa solidité. Nous pouvons en faire une nomenclature qui parle d'elle-même : le même directeur général, le même siège social, la plupart des mêmes cadres supérieurs, le plus grand nombre d'écoles, une structure formelle presque identique, leur ancienne directrice des Services des ressources éducatives devenue directrice générale adjointe à la pédagogie, les règles et procédures connues qui se poursuivent, une culture organisationnelle très similaire, les réseaux informels toujours existants. Il est évident que les acteurs de la constituante D se trouvaient désavantagés au regard de ce type de ressources. Quelques personnes issues de leur organisation occupaient des postes de haut niveau et cela leur permettait d'envisager que leur culture organisationnelle a trouvé un chemin pour influencer l'éventuelle culture renouvelée de la commission scolaire fusionnée. Mais pendant la première année de fusion ce chemin n'était pas clair du tout.

Cet état de situation constituait en lui-même un aspect majeur du deuxième facteur déterminant du contexte d'action, soit le caractère plus ou moins contraignant de barrières de toutes sortes. Mais cette fois, nous voyons que ce qui représentait de grandes ressources pour les acteurs de la constituante F constituait en même temps une forme de barrière pour accéder à l'autonomie prévue par la loi sur l'Instruction publique et à laquelle ils aspiraient. Ils toléraient bien cette contrainte mais ce n'était que temporaire pour donner une chance à tout le monde de s'installer dans la fusion. Quant aux acteurs de la constituante G, même s'ils percevaient et ressentaient la contrainte de devoir fonctionner autrement, ils ne croyaient pas que c'était une barrière infranchissable. Ils la voyaient plutôt comme un compromis de transition.

Le troisième facteur qui s'identifie à l'existence ou l'absence de techniques de mesures acceptées et maîtrisées était imperceptible à la Commission scolaire du Comté. Les répondants n'ont pas mentionné l'existence d'une préoccupation de cet ordre. Il a été question d'imputabilité au sens de la loi mais pas de mécanismes d'évaluation des choix locaux. Si, par exemple, l'approche adoptée a dû être modifiée pour préparer la réforme du curriculum, ce n'était pas à la suite d'un mécanisme prévu d'évaluation du choix d'orientation qui avait été fait, mais plutôt à cause d'un constat de non atteinte des buts anticipés. Ce troisième facteur n'avait pas encore pris forme pendant la première année de la fusion.

Il en va de même pour le quatrième facteur qui se manifeste par la facilité plus ou moins grande à transférer à des tiers les coûts relationnels des arrangements, des compromis et des jeux. Encore là, il y a une absence de données pouvant nous éclairer. Contrairement à ceux de la Commission scolaire de la Cité, les répondants de la Commission scolaire du Comté ont peu ou pas parlé d'autres instances comme le Conseil des commissaires, le comité de parents, les syndicats ou l'Association des directeurs. L'impression qui ressortait est que tout se passait entre eux et que, les ondes de choc d'intensités diverses étaient absorbées dans la dynamique interne. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer qu'aucun tiers n'avait un rôle à jouer parce que les données recueillies ne le permettent pas non plus. Les questionnements étaient moins nombreux. Une majorité de répondants continuaient à se comporter comme avant. La minorité allait s'adapter comme si cela allait de soi mais les acteurs majoritaires ne semblaient y voir ni inconvénient, ni enrichissement. Les acteurs minoritaires apprenaient à trouver leur place, à se conformer à des règles et procédures déterminées par l'autre partie. À ce point de vue la Commission scolaire du Comté était beaucoup plus bureaucratisée que la Commission scolaire de la Cité, mais les tenants de cette bureaucratie ne semblaient pas voir que la fusion constituait un événement de plus grande envergure que la simple adjonction d'un nombre d'écoles. Un peu partout dans les services, des personnes nouvelles s'intégraient de leur mieux. Allaient-elles se contenter de s'intégrer ou tenter de faire valoir leurs anciennes pratiques? Le contexte de la fusion leur donnait beaucoup de possibilités de comportements à adopter contrairement aux apparences car leurs

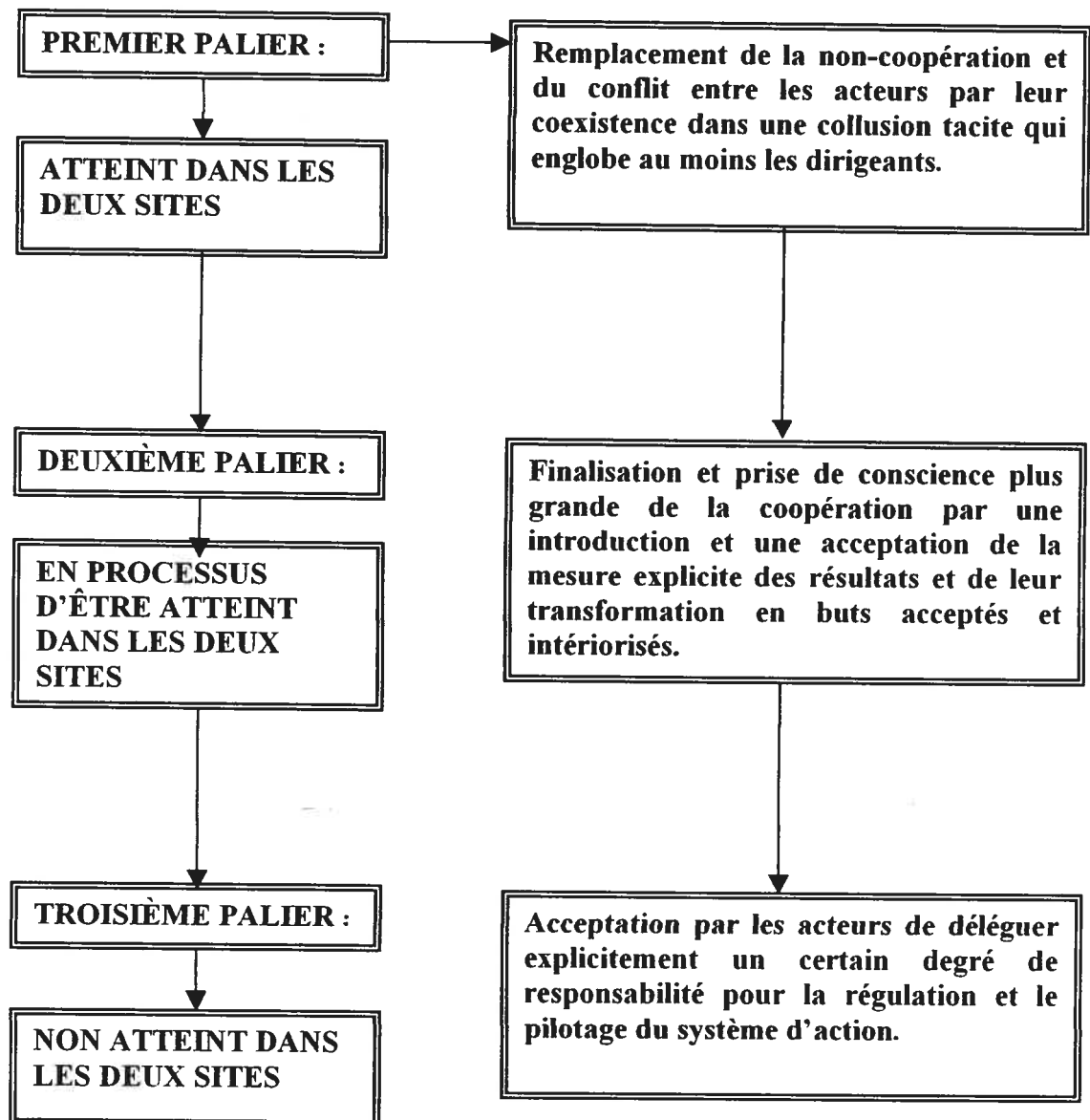
anciennes certitudes se retrouvaient annihilées alors que les certitudes de la partie majoritaire n'étaient même pas questionnées. Il y avait là une combinaison d'ingrédients dont l'aboutissement était très imprévisible mais sans que cela ne crée d'inquiétude assez curieusement. Aurait-il été possible d'évaluer davantage et mieux l'arrivée d'une composante organisationnelle plus petite et par voie de conséquence de construire au moins une représentation de l'organisation renouvelée? Cela était peut-être perçu comme trop insécurisant pour démarrer mais quelles ont été les conséquences de la façon de faire retenue? Encore là, il serait intéressant de retourner voir la réalité avec cette question. Cela résume les caractéristiques de la structure réelle à la Commission scolaire du Comté.

La figure 8 fait le lien entre la séquence génétique de l'émergence des systèmes d'action selon Friedberg (1993) et leur degré d'atteinte dans les deux sites de l'étude.

Le tableau XXII présente une synthèse de la façon dont les quatre facteurs du jeu de l'échange négocié prennent ou ne prennent pas forme, selon le cas, dans l'une ou l'autre commission scolaire.

FIGURE 8

**SÉQUENCE GÉNÉTIQUE DE L'ÉMERGENCE DES SYSTÈMES D'ACTION
ET DEGRÉ D'ATTEINTE DANS LES DEUX SITES DE L'ÉTUDE**



LES QUATRE FACTEURS DU JEU DE L'ÉCHANGE NÉGOCIÉ DANS LES DEUX SITES

Tableau XXII

FACTEURS	COMMISSION SCOLAIRE DE LA CITÉ	COMMISSION SCOLAIRE DU COMTÉ
1. Existence d'un minimum de ressources pour tout le monde	<ul style="list-style-type: none"> • directeurs de secteur : structure formelle • cadres des SRE² : information privilégiée et expertise • conseillers pédagogiques : compétence spécifiques • directions d'école : position dans leur école respective 	<ul style="list-style-type: none"> • quantité importante et solidité des ressources pour les acteurs de la constituante C • ressources plus limitées pour les acteurs de la constituante D
2. Existence et caractère plus ou moins contraignant de barrières	<ul style="list-style-type: none"> • nouvelle structure formelle imposée 	<ul style="list-style-type: none"> • culture bureaucratique très hiérarchisée peu propice à la décentralisation • familière aux acteurs de la constituante C • nouvelle pour les acteurs de la constituante D
3. Existence ou absence de techniques de mesures acceptées et maîtrisées	<ul style="list-style-type: none"> • pas de mécanismes réflexifs pour faciliter la régulation des processus • prévision d'une évaluation en fin d'année du modèle adopté dans les services pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • aucune mention d'une préoccupation de cet ordre par les répondants
4. Transfert des coûts relationnels sur des acteurs tiers	<ul style="list-style-type: none"> • possibilité restreinte pour les cadres des SRE • possibilité pour les directeurs de secteur d'utiliser le nouveau rapport avec les directions d'école • interaction avec les instances et les associations 	<ul style="list-style-type: none"> • pas de référence à des groupes tiers

SRE: Services des ressources éducatives

4. Le sens à donner aux constantes dans les résultats

Les résultats des deux études de cas démontrent que la structure et le fonctionnement des relations entre les écoles et les services de la commission scolaire, particulièrement les services des ressources éducatives, mis en place dans un contexte de fusion, comportent quelques constantes. Le premier facteur lourd est la référence exprimée par tous les répondants à la culture d'appartenance antérieure. Cela est un rempart précieux au fait de se retrouver dans une nouvelle organisation qui n'existe que de nom. Tous se défendent bien de ne pas vouloir s'adapter au changement imposé mais tous croient que de conserver ce qu'ils voyaient comme excellent auparavant serait un atout favorable dans le processus de fusion.

À ce stade, les répondants étaient propulsés dans l'action sans pouvoir développer une perspective et surtout avec la sensation d'être des étrangers les uns par rapport aux autres. Ils appliquaient des lois et des règles communes à tout le système scolaire mais d'une manière qui, pour chacun, était jugée la meilleure.

Même si les deux organisations d'où provenaient les répondants de l'étude ont opté pour des modèles complètement différents dans une première année de fusion et jeter les bases de l'avenir, cela n'a pas contribué à amoindrir les questionnements, les deuils et les frustrations. Dans les deux commissions scolaires la perte était ressentie beaucoup plus fortement que le gain.

Dans les deux commissions scolaires également, un groupe percevait un autre groupe comme plus important et influent. Les raisons variaient mais le résultat était le même. Les nouvelles structures installées à la Commission scolaire de la Cité ont créé une illusion d'accord général mais beaucoup de répondants ne s'y retrouvaient pas ou peu même s'ils avaient participé aux discussions qui avaient conduit à la prise de décision. À la Commission scolaire du Comté, ce fut l'inverse; une sorte d'immobilisme prévalait; on continuait comme avant mais avec un nombre d'écoles qui s'ajoutaient. C'était une autre forme d'illusion. Pour une partie des répondants c'était une négation de leur identité et de leur culture et pour l'autre partie, une négation de la fusion elle-même.

Pour ces derniers, l'entrée en vigueur de la Loi sur l'Instruction publique était le facteur clé.

Alors c'est d'abord et avant tout dans le fonctionnement lui-même des organisations que les relations ont pris une forme qui devenait une référence concrète pour les répondants. C'est à partir de situations réelles qu'il fallait traiter en respectant un échéancier en fonction d'un produit final que les répondants ont donné du sens et une direction à leur nouvelle réalité. Un exemple éloquent de cet état de fait fut l'harmonisation du bulletin au secondaire à la Commission scolaire de la Cité. Pour plusieurs écoles la production d'un bulletin décentralisé et critérié de surcroît, représentait un changement très important en plus d'être non désiré. Les membres des tables de discussion dédiées à traiter cette question ont investi une somme d'énergie non négligeable pour bâtir un terrain d'entente sur cette question épineuse qu'était le bulletin. Les répondants des Services des ressources éducatives étaient très fiers de la réussite de ce dossier et ils le voyaient comme un modèle à suivre dans d'autres domaines. Les répondants des écoles partageaient aussi cette façon de voir, tant les personnes qui continuaient avec une formule connue que celles qui changeaient de façon de faire.

À la Commission scolaire du Comté les attentes étaient différentes sans être divergentes entre les répondants appartenant au plus grand groupe et les autres qui s'intégraient à une structure établie. Dans le premier cas, les répondants recherchaient énormément un nouveau mode de rapport entre les services et les écoles. C'est avec les services des ressources éducatives qu'ils se sentaient le plus près de ce changement. Dans le deuxième cas, les répondants étaient, eux aussi, plus satisfaits de leurs rapports avec les services des ressources éducatives qu'avec les autres services d'autant plus que le nouveau directeur était un des leurs. Leur attente n'était pas tant dans le mode de rapport que dans leur désir de retrouver un niveau de services de soutien qu'ils avaient perdu bien avant la fusion des commissions scolaires. Aussi entrevoyaient-ils la situation très positivement.

Cet état d'esprit a trouvé son application concrète pour tout le monde dans le dossier de la formation qui a été donnée sur le fonctionnement des nouveaux Conseils d'établissement. Cette responsabilité avait été confiée aux Services des ressources éducatives et les personnes l'ont assumée de façon planifiée sans distinction de provenance des écoles. Puisque c'était une nouvelle réalité, il y avait une volonté commune de comprendre la Loi sur l'Instruction publique et de construire à partir de cela car il n'aurait pas été approprié de s'accrocher au fonctionnement des anciens Conseils d'orientation.

Nous voyons par ces exemples que ce sont les personnes en place confrontées à une nouvelle réalité qui ont posé les gestes nécessaires et jugées par elles les meilleurs pour donner du sens à leur nouvelle organisation.

Dans les deux constituantes des deux organisations, des réseaux de relations diverses existaient. Les répondants y faisaient référence pour la plupart. Ils continuaient d'entretenir ces réseaux par habitude en partie mais aussi pour se donner une porte de sortie en cas de besoin. Ils ne cherchaient pas à mettre fin à ces réseaux pour en constituer de nouveaux. Rien ne pressait et il n'y avait pas d'inconvénient à conserver ce qui avait été si utile dans leur passé récent. Était-ce un poids organisationnel caché que ces systèmes d'action vivants dans l'organisation ou plutôt une bouée pour des individus propulsés dans un ailleurs indéfinissable à ce moment-là? Que diraient-ils aujourd'hui de ces réseaux prolongés au-delà de l'organisation dont ils étaient issus? Ont-ils servi de tremplin pour construire de nouveaux systèmes ou se sont-ils éteints imperceptiblement? Seule une autre recherche pourrait trouver réponse à ces questions, bien sûr.

Cette première année de fusion a consisté plutôt en une accommodation transitoire pendant laquelle les individus et les groupes tentaient de percevoir et de comprendre leur environnement et la place qu'ils occupaient et de construire leurs modes de coopération.

Résumé du chapitre sixième

Analyse comparée des deux études de cas et interprétation des résultats

La comparaison des deux études de cas permet de dégager les ressemblances et les différences dans les modes de fonctionnement et les systèmes de relations instaurés pendant la première année de fusion administrative et, en même temps, d'application de la Loi sur l'Instruction publique. Ce contexte identique en théorie n'a pas généré des structures et des modalités semblables.

À la Commission scolaire de la Cité, l'entrée dans la fusion organisationnelle s'est effectuée en définissant de nouvelles structures avant la fusion elle-même. L'établissement de deux secteurs qui se partageaient les écoles et le positionnement des Services des ressources éducatives dans un rôle de consultants internes ont constitué deux facteurs majeurs dans le fonctionnement de la nouvelle organisation. Les réseaux de relations antérieurs à la fusion ont continué de vivre cependant, en même temps que tous cherchaient à répondre aux nouvelles attentes. Il n'y avait pas de satisfaction ou très peu, à l'exception des directions de secteur qui étaient les seules personnes à croire véritablement que la nouvelle structure était la solution de l'avenir. Les pressions étaient fortes de la part de plusieurs, sinon tous, pour conserver les modalités antérieures tant au regard de l'administration que du soutien pédagogique. Les expertises acquises trouvaient leur place avec difficulté. Il y avait un mélange de réactions et d'essais pour bâtir de nouvelles pratiques et reconstituer des systèmes de relations dans la structure telle que définie et en périphérie.

À la Commission scolaire du Comté c'est la continuité selon les pratiques de la plus grande des deux constituantes qui a prévalu. Cela s'est fait sans fracas et les personnes issues de la plus petite constituante ont accepté la situation plutôt bien et ont fait l'effort d'adaptation requis en se disant que les valeurs de leur organisation antérieure trouveraient leur place avec le temps. Il n'y avait pas de climat de tension ni d'affrontement. Mais il y avait certaines contradictions entre les attentes des directions

d'école et la manière très hiérarchisée dont les services de la commission scolaire se comportaient. Du côté des services des ressources éducatives, la contradiction était dans le fait que ces services étaient complètement centralisés, ce qui à première vue, n'aurait pas dû être souhaité par les directions d'école, alors que celles-ci appréciaient le travail des services des ressources éducatives et continuaient de formuler des attentes. Le momentum de la première année de fusion n'était pas approprié pour des avancées importantes sur le chemin de l'autonomie. Toutefois, il y avait une ouverture à des relations différentes de la part des services des ressources éducatives et cela se confirmait au niveau de la direction générale par le rôle prépondérant de la direction générale adjointe à la pédagogie.

Si on se reporte aux paliers d'émergence des systèmes d'action selon Friedberg (1993) nous avons conclu qu'à la Commission scolaire de la Cité les acteurs se situaient au premier palier soit dans une collusion tacite qui englobait au moins les dirigeants. Il y avait une direction vers un deuxième palier d'acceptation intériorisée des buts mais peu d'indices permettant de confirmer l'engagement des acteurs dans ce sens. À la Commission scolaire du Comté la coopération a été valorisée à priori mais la recherche n'a pas permis de savoir si les acteurs se plaçaient vraiment dans le deuxième palier ou s'ils n'avaient pas plutôt inconsciemment escamoté le premier palier pour ne pas trop perturbé le fonctionnement de l'organisation.

Les résultats obtenus par cette recherche permettent de voir et de comprendre comment les acteurs des deux organisations ont choisi d'agir pour préserver un équilibre fortement ébranlé tout en cherchant à se tourner vers l'avenir. Cependant les énergies ont été trop sollicitées dans ce contexte de fusion pour permettre aux acteurs de se projeter au-delà d'un horizon rapproché.

Conclusion

Ce rapport de recherche a fait état du travail effectué afin de répondre à la question de recherche suivante :

Dans le cadre de la mission des services des ressources éducatives des commissions scolaires, comment se structurent et fonctionnent les rapports entre ceux-ci et les écoles, tout particulièrement en ce qui concerne l'activité des conseillers pédagogiques et qu'est-ce qui explique cette structure et ce fonctionnement?

Problématique

Notre problématique trouve sa source dans le secteur du monde scolaire québécois occupé par les activités des services des ressources éducatives des commissions scolaires dans leurs rapports avec les écoles. Ces services font partie des services gérés par le siège social et leurs responsabilités habituelles portent sur : les élèves EHDAA*, les services complémentaires, l'organisation scolaire, l'application d'articles des lois scolaires et enfin sur l'animation et le soutien pédagogique, objet spécifique de notre étude. Les services des ressources éducatives font face à des contraintes communes telles que la loi sur l'Instruction publique, les conventions collectives et les ressources financières qui leur sont allouées. Pourtant leur organisation et leur fonctionnement, en l'absence de règles définies, dépendent avant tout de décisions locales et comportent des similarités et des différences significatives

Bien que les écrits soient peu nombreux sur cette question nous avons recensé des textes pertinents et utiles traitant de la décentralisation, de la gestion des ressources éducatives, de la tâche des conseillers pédagogiques, du changement et de la fonction d'encadrement.

* Élèves handicapés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Cette recherche comportait des objectifs de description et d'explication quant aux composantes décisionnelles et opérationnelles dans le domaine étudié, aux propriétés des structures de pouvoirs, aux modes de régulation des systèmes d'acteurs ciblés ainsi qu'aux mécanismes spécifiques de la coopération. Le momentum de la collecte des données était particulièrement significatif car il s'agissait de la première année, soit 1998-1999, de fusion administrative des commissions scolaires et d'application de la Loi 180, modifiant la loi sur l'Instruction publique.

Cadre théorique

Nous avons choisi la théorie de Crozier et Friedberg (1977) et Friedberg (1993) comme cadre théorique de la recherche. Nous l'avons située en lien avec les théories des organisations qui ont jalonné le XX^e siècle soit les conceptions : mécaniste, centrée sur les besoins humains, situationnelle, actionniste et configurationnelle. Nous avons retenu sept concepts chez Crozier et Friedberg. Au départ l'organisation est définie comme un construit d'action collective dont les acteurs ont un comportement stratégique régulé par des jeux qui comportent des lois. Dans cette organisation le pouvoir équivaut à une relation et il constitue le fondement de l'action organisée. La culture, quant à elle, s'exprime en tant que capacité. Aussi, des ensembles humains structurés se forment. Il s'agit des systèmes d'action concrets qui ont pour effet de coordonner les actions. Ils représentent la structure réelle de l'organisation. Enfin le changement devient un phénomène systémique qui modifie le système d'action et transforme les problèmes et les décisions.

Méthodologie

Afin de respecter ces concepts, nous avons adopté la méthode d'analyse de Crozier et Friedberg (1977) que nous avons enrichie de la pensée d'autres auteurs à différentes étapes du processus. Comme le titre le mentionne, notre étude a été conduite dans deux

commissions scolaires.* Elle a pris la forme de deux études de cas, selon la définition de Merriam (1998) qui la qualifie de particulière, descriptive et heuristique.

La démarche d'analyse selon Crozier et Friedberg (1977) doit être clinique et inductive afin de comprendre et d'interpréter l'environnement. Pour ce faire, le matériel provenait des propos des acteurs recueillis avec une attitude d'écoute, d'objectivité et de neutralité dans le but d'identifier le comportement stratégique des acteurs. Nous avons décrit et expliqué celui-ci et avons projeté la structuration des relations de même que la régulation des systèmes d'action identifiés.

Pour recueillir l'information, nous avons retenu la définition et les paramètres de De Ketele et Roegiers (1993) à savoir que le recueil d'informations est un processus organisé offrant des garanties de validité, de pertinence et de fiabilité. Il était libre, narratif, avec un degré d'inférence faible, un référentiel peu explicité, un caractère non systématique et transversal. Enfin le recueil d'informations portait sur des représentations dans une situation naturelle et manipulée positivement.

Nos répondants étaient au nombre de 42 : des cadres et professionnels des services des ressources éducatives et des directions d'école primaire et secondaire. Ils se répartissaient dans les deux commissions scolaires : l'une était située en territoire urbain et comportait des communautés culturelles et un certain niveau de défavorisation et était formée de deux constituantes de taille équivalente (F et G) et l'autre, formée de deux constituantes, une grande et une plus petite (C et D), était située en territoire rural et de banlieue et desservait une population homogène et plutôt favorisée. Nous les avons nommées Commission scolaire de la Cité et Commission scolaire du Comté.

La cueillette des informations s'est effectuée par des entrevues semi-structurées selon la définition de Boutin (1997), c'est-à-dire centrées sur le monde intérieur de l'interviewé, descriptives, sans présupposition, centrées sur certains thèmes et qui

* L'auteure n'était pas employée et n'avait aucun lien d'emploi avec l'une ou l'autre de ces commissions scolaires

prennent place dans une interaction interpersonnelle. Le questionnaire portait sur l'action collective, le comportement stratégique, le jeu, le pouvoir, la culture, les systèmes d'action concrets et le changement. Les questions ciblaient les buts, les atouts, les relations, les compétences, les canaux d'information, les contraintes, les rôles et les moyens des répondants. Nous avons regroupé les données en cinq catégories à deux volets qui sont : rôles et responsabilités, buts et objectifs, contraintes et obstacles, capacités et atouts ainsi que stratégies et moyens.

Les deux sites de l'étude

À la Commission scolaire de la Cité, une décision avait été prise préalablement à la fusion qui était effective le 1^{er} juillet 1998. Celle-ci stipulait que la commission scolaire serait partagée en deux secteurs, est et ouest, et que ceux-ci seraient en lien hiérarchique avec les écoles. Les services des ressources éducatives deviendraient des consultants pour les secteurs. Les conseillers pédagogiques, quant à eux, seraient affectés dans les écoles pour 80 % de leur temps et consacraient le 20 % restant à un dossier dit « corporatif » touchant tous les établissements. Ce changement de structure était important et a eu des conséquences pour tous les acteurs. Pour ceux provenant de la constituante F, il s'agissait d'un changement presque complet tandis que pour ceux provenant de la constituante G, il s'agissait d'une modalité susceptible de les ramener vers des pratiques antérieures qu'ils valorisaient. Les attentes des acteurs étaient variables selon qu'ils occupaient un poste de cadre de service, cadre d'école ou professionnel.

Les systèmes d'interdépendance que l'étude a permis de détecter suivaient la filière hiérarchique parfois facilement et parfois par obligation. Les anciens systèmes de rapport de la constituante F entre la direction générale, les services des ressources éducatives et les écoles ont continué de se manifester ouvrant ainsi la porte aux acteurs de la constituante G à faire la même chose. Cet état de fait ralentissait l'implantation des secteurs telle que prévue mais a permis aux acteurs d'agrandir l'espace de jeu pour adopter des comportements jugés stratégiques. De façon plus concrète, ce fut utile pour

rencontrer les échéanciers imposés par les étapes de l'année scolaire en cours.

À la Commission scolaire du Comté il n'y a pas eu de modification de structure autre que l'ajout d'un directeur général adjoint administratif. Le fonctionnement de la nouvelle commission scolaire fusionnée s'est naturellement orienté vers les règles et procédures de la plus grande constituante (C), et ce, dans tous les domaines. Il y avait une attitude de prudence qui prévalait pour répondre aux questionnements qui surgissaient. Les acteurs s'approprièrent progressivement leur nouvelle réalité créée par la fusion administrative et la nouvelle répartition des rôles et pouvoirs décrite dans la loi 180 modifiant la loi sur l'Instruction publique.

Le positionnement des services des ressources éducatives était très favorable même si la gestion en restait centralisée. Ils se plaçaient sous l'autorité de la directrice générale adjointe à la pédagogie et répondaient à un large éventail de demandes de la part des écoles. Les directions d'école de leur côté, maintenaient leur lien hiérarchique avec le directeur général.

Les systèmes d'interdépendance à la Commission scolaire du Comté se structuraient sans difficulté selon les liens hiérarchiques prévus dans l'organigramme. Même les acteurs provenant de la constituante D et qui pourtant devaient abandonner la plupart de leurs anciennes pratiques, s'adaptaient et s'intégraient à ces systèmes de façon individuelle. Par ailleurs, un autre système a pris forme et avait comme pivot la directrice générale adjointe à la pédagogie. Un réseau de relations très solide et jouissant de l'appui de tous les groupes s'est formé et permettait à la directrice générale adjointe à la pédagogie de conserver ou de bâtir des liens avec toutes les directions d'école en plus des liens déjà existants avec les services des ressources éducatives. Ce phénomène était perçu par les répondants comme rassembleur et rassurant et nourrissait leur sentiment de confiance envers l'organisation. Cela n'arrêtait pas le questionnement quant à la légitimité des services centralisés, même celle des services des ressources éducatives, mais produisait un effet d'allouer du temps pour y répondre. Dans cette commission scolaire, il y avait une journée mensuelle consacrée aux affaires des services des

ressources éducatives avec les écoles, ce qui offrait une garantie d'espace de discussion et donc d'influence susceptible de conduire à des gains.

Dans les deux commissions scolaires la dissociation entre les services des ressources éducatives et les autres services ne ressortait pas des propos des répondants, plus particulièrement chez les directions d'école. Également dans les deux études de cas, les répondants faisaient référence à leurs pratiques et à leur culture antérieures tout en s'investissant dans la construction de leur réalité transformée. Aussi l'impact sur eux de la première année de fusion administrative et de l'application des modifications à la loi sur l'Instruction publique était-il perceptible presque palpable parfois sans que nous ayons été en mesure d'en définir le contour et les enjeux.

Un certain nombre de différences entre les deux sites sont aussi ressorties dans les points saillants de l'étude. D'abord à la Commission scolaire de la Cité, des changements majeurs ont servi à instaurer un nouvel organigramme. Le modèle de fonctionnement était basé sur la restructuration et la redéfinition des rapports. Dans cette commission scolaire le niveau de sécurité des acteurs était bas alors qu'à la Commission scolaire du Comté, où il n'y avait pas eu de changements structurels importants le niveau d'insécurité était élevé. Ce qui se dégageait chez les hauts dirigeants était fort différent. À la Commission scolaire de la Cité, le moteur du changement résidait dans la conviction manifestée par les directeurs de secteur dans l'exercice de leur nouveau rôle. Alors qu'à la Commission scolaire du Comté c'était l'influence généralisée de la directrice générale adjointe à la pédagogie qui agissait comme moteur de la continuité.

Afin de poursuivre notre comparaison des résultats issus des deux sites, nous avons eu recours à la théorie de Friedberg (1993). Celui-ci a mis au point un continuum imaginaire comportant une échelle allant de 1 à 10 et définissant l'espace de jeu des acteurs comme étant maximal (10) ou minimal (0). Il a de plus élaboré une séquence génétique de l'émergence des systèmes d'action à trois paliers allant de la collusion tacite des acteurs à la régulation et au pilotage du système d'action en passant par l'acceptation et l'intériorisation des buts par les acteurs. Enfin Friedberg a aussi

déterminé quatre facteurs du jeu de l'échange négocié des comportements des acteurs : un minimum de ressources, des barrières plus ou moins contraignantes, des techniques de mesure et des acteurs tiers pour absorber les coûts relationnels.

La Commission scolaire de la Cité se situait dans un espace minimal de jeu sur le continuum imaginaire alors que la Commission scolaire du Comté se positionnait plutôt à un niveau moyen. Dans les deux commissions scolaires, le premier niveau de la séquence d'émergence des systèmes d'action était atteint et le deuxième niveau en voie de l'être. Pour ce qui est des facteurs du jeu de l'échange négocié des comportements, les deux premiers soit les ressources et les contraintes étaient identifiables dans les deux sites. Par contre pour ce qui est des techniques de mesure et des coûts relationnels transférés sur des tiers il n'en a pas été fait mention à la commission scolaire du Comté mais à la Commission scolaire de la Cité quelques exemples ont été donnés par les répondants soit : l'évaluation prévue du modèle et le rôle de l'Association des directeurs.

Apport et limites

Les résultats de l'étude nous ont permis de répondre à la question de recherche, puisque nous avons été en mesure de décrire et d'expliquer les structures et le fonctionnement des systèmes d'action à l'œuvre dans chacune des organisations en ce qui a trait aux relations entre les services des ressources éducatives, sous l'aspect de l'animation pédagogique et les écoles.

La généralisation des résultats réside dans les possibilités offertes par l'application de cette méthode d'analyse. La théorie de Crozier et Friedberg apparaît comme une théorie qui transcende un espace socio-culturel précis, même si la question du pouvoir y est prédominante. L'apport de la théorie avait été mentionné par les auteurs dans le rapport du Colloque de Cerisy (1994). Nous croyons comme eux, que la compréhension de la réalité organisationnelle provoque un déblocage de la stratégie décisionnelle et que, conséquemment, les acteurs peuvent utiliser les résultats pour piloter le changement. Avec plusieurs monographies on en vient à développer une sensibilité aux différents

phénomènes permettant d'anticiper la configuration des systèmes d'action et de déterminer des facteurs lourds dans des situations identiques.

Toutefois, la théorie de Crozier et Friedberg présente une limite en ce qui concerne la saisie de la réalité. Cela était d'autant plus évident étant donné le contexte très évolutif d'une première année de fusion organisationnelle. Cette constatation était inattendue pour nous. En ce qui concerne la conception à l'effet que l'organisation est un construit d'action collective, cette réalité se présentait encore à l'état d'ébauche et n'avait pas une forme claire. La régulation du comportement stratégique des acteurs se détectait partiellement. Nous avons perçu les difficultés des fusions pour les acteurs. Parmi les éléments qui se dégageaient de ce contexte particulier, la prégnance du passé et la nécessité pour les acteurs de se raccrocher à un minimum de certitudes représentaient des constantes. Aussi, un retour dans les milieux visités pour prendre état de la situation actuelle permettrait de donner une perspective diachronique à l'objet de notre étude. Nous avons saisi les données comme si nous nous étions arrêtés sur une image précise d'un film et en avons fait l'analyse. D'autres études pourraient être conduites dans des contextes de fusion afin d'approfondir cette question. Comme il ne s'agissait pas de l'objet de notre étude, nous avons conservé la question de la fusion en filigrane seulement dans notre rapport.

Nous avons constaté également que la manipulation des concepts de Crozier et Friedberg (1977) demeure difficile et complexe. Ils ne sont pas étanches les uns par rapport aux autres et cela crée un effet de superposition qui se répercute lorsque vient le temps de classer les données dans des catégories. Il est parfois difficile de distinguer clairement dans les propos des acteurs ce qu'ils identifient comme des stratégies, des rôles, des objectifs ou des capacités. Il faut aussi insérer les jeux quelque part, ce pourquoi les acteurs ne proposent pas de cadre clair pour supporter les décisions du chercheur.

Nous dirons en dernier lieu que notre connaissance, étalée sur plusieurs décennies du système scolaire québécois, ainsi que notre expérience professionnelle dans les services

des ressources éducatives de même qu'à la direction d'une école, nous ont aidée à appréhender le sens donné par les répondants à leurs propos et à en extraire des explications cohérentes.

Références

Références

- Aktouf, O. (1989). Le Management entre tradition et renouvellement. Gaétan Morin éditeur (édition révisée).
- Anderson, S. E. (2003). The School District Role in Educational change : A Review of the Literature. International Centre for Educational Change. Ontario Institute for Studies in Education.
- Argyris, C. (1976). Increasing Leadership Effectiveness. New-York : Willy.
- Barnabé, C. et Girard C. H. (1987). Administration scolaire, théorie et pratique. Gaétan Morin éditeur.
- Bertrand, Y. (1991). Culture organisationnelle. Collection Communication organisationnelle.
- Binst, M. (1994). Vertus et limites de l'analyse stratégique pour l'intervention à l'hôpital. (p. 369-371). Extrait du Colloque de Cerisy (1990), sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.
- Blau, P. M. et Schoenherr R. (1971). The Structure of Organizations. New-York : Basic Books.
- Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, A. (2003). La fonction d'encadrement dans les commissions scolaires du Québec et le cadre de l'encadrement. Article Colloque du Girsef-Labriprof-Louvain-la-Neuve.
- Brassard, A. (1987). Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du congrès de l'A.C.F.A.S.
- Brassard, A. (1996). Conception des organisations et conceptions de la gestion. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Brassard, A. et Brunet, L. (1991). La conception traditionnelle de la gestion révisée. Revue Française de gestion (1983), (mars-avril-mai). Montréal : Université de Montréal.
- Brassard, A. et Brunet, L. (1983). Centrtalisation – décentralisation : Étude de modèles organisationnels. Montréal : Université de Montréal.

Brassard, A., Lusignan J. et Lessard, C. (2002). Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions scolaires du Québec. Université de Montréal, Labriprof-Crifpe. Faculté des sciences de l'éducation.

Brunet, L., Brassard, A. et Corriveau, L. (1991). Administration scolaire et efficacité dans les organisations. Édition Agence d'Arc.

Burns, M. L. (1995). Values Based Planning for Quality Education. Technomic Publishing Company Inc. Pennsylvania : Lancaster.

Burns, T. (1967). The Comparative Study of Organizations. Methods of Organizational Research. Pittsburg : University of Pittsburg Press.

Burns, T. et Stalker G. M. (1961). The Management of Innovation. Londres : Tavistock.

Butera, F. (1991). La métamorphose de l'organisation; du château au réseau. Les Éditions d'Organisation.

Chazel, F., Favereau O. et Friedberg E. (1994), Symposium sur Le Pouvoir et la Règle. Sociologie du travail, n° 1/94, p. 85-109. Paris : Dunod.

Chevalier, F. (1991). Cercles de qualité et changement organisationnel. Économica Éditions.

Commission des écoles catholiques de Montréal (1989). Tâches de soutien à l'enseignement. Tâches de soutien à l'école ou à l'élève. Tâches du système. Manuscrit non publié.

Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin (1992). Organisations politiques et administration.

Commission scolaire de l'Eau-Vive (1994). Calendrier pour le déroulement des activités.

Commission scolaire de Le Gardeur (1995). Organisation du service de l'enseignement.

Commission scolaire des Manoirs (1993). Secteur animation et développement pédagogique.

Commission scolaire Jacques-Cartier (1987). Cahier de gestion.

Commission scolaire La Vallière (date de parution inconnue). Structuration des services éducatifs à la Commission scolaire La Vallière : une approche globale.

Commission scolaire Outaouais-Hull (1994). Plan d'organisation des Ressources éducatives.

Commission scolaire régionale de Chambly (1975). Politiques, directives, procédures.

Commission scolaire Saint-Jérôme (1993). Le service de l'enseignement et les services complémentaires.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). La gestion de l'action éducative. Rapport d'étape. Québec.

Conseil supérieur de l'éducation, Duquet, D (1994). La maîtrise du changement en éducation, première étape : découvrir quelques outils conceptuels.

Conseil supérieur de l'éducation, Hart, S.-A. (1993). L'enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche - programme au collégial : étude de cas. Rapport annuel. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Québec.

Côté, A., Bélanger, J. (1986). Individu, groupe et organisation. Gaétan Morin Éditeurs.

Crozier, M. (1970). Le phénomène bureaucratique. Paris : Éditions du Seuil.

Crozier, M. (1989). L'entreprise à l'écoute : Apprendre le management post-industriel. Interéditions.

Crozier, M. (1994). Le problème de l'action collective. p. 236-251. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective. Paris : Éditions du Seuil.

Crozier, M., Sériex, H. (1994). Du management panique à l'entreprise du XXI^e siècle. Maxima, Laurent de Mesnil éditeur (présente édition).

Danzberger, J. P. et autres (1992). Governing Public Schools : New Times, New Requirements. Washington, D.C. : Institute for Educational Leadership.

De Ketele, J., Roegiers, X. (1993). Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles : De Boeck.

Dion, S. (1982). Pouvoir et conflits dans l'organisation : grandeur et limites du modèle de Michel Crozier. Revue canadienne de sciences politiques XV : I.

Dion, S. (1994). Une stratégie pour l'analyse stratégique. p. 99-107. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.

Dow, G. K. (1988). Configurational and Coactivational Views of Organization Structure. Academy of Management Review, vol. 13, n° 1.

Dupont, P. (1993). Le projet éducatif et le système d'action concret. (Mémoire de maîtrise non publié). Montréal : Université du Québec.

Dupuy, J.-P. (1994). Apprentissage organisationnel et critique de la subjectivité, p. 229-235. Extraits du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions Du Seuil.

Emery, F.E., Trist, E.L. (1964). The Causal Texture of Organizational Environments. *Human Relations*, XVIII, p. 21-33. Trad. fr. (1965) La texture causale de l'environnement des organisations. *Sociologie du Travail* (1989), p. 337-350.

Éthier, G. (1989). La gestion de l'excellence en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ewald, F. (1981). Pour une critique de la raison collective. *Revue générale des publications françaises et étrangères*, août-septembre, p. 797-811.

Fédération des commissions scolaires du Québec (1994). L'organisation du travail en milieu scolaire, *Perfectionnement des gestionnaires scolaires*.

Fédération des commissions scolaires du Québec (1993). La gestion de la qualité totale des services à offrir à la clientèle d'une organisation scolaire, *Perfectionnement des gestionnaires scolaires*.

Fédération des commissions scolaires du Québec (1993). La gestion participative et la mobilisation des ressources humaines, *Perfectionnement des gestionnaires scolaires*.

Fédération des commissions scolaires du Québec (1991). Analyse et développement d'une organisation scolaire, *Perfectionnement des gestionnaires scolaires*.

Fédération des commissions scolaires du Québec (1991). Développement organisationnel et autres concepts de gestion, *Perfectionnement des gestionnaires scolaires*.

Flachmann, K., Flachmann, M. (1990). The Prose Reader, Essays for Thinking Reading and Writing (Second edition). Prentice Hall Inc.

Friedberg, E. (1993). Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée. Paris : Éditions du Seuil.

Friedberg, E. (1994). Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention, p. 135-151. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.

Genck, F., Klingenberg, A. (1991). Effective Schools through Effective Management. The School Board's Responsibility (Revised edition). Springfield : Illinois Association of School Boards.

Gouldner, A.W. (1967) Reciprocity and Autonomy in Functional Theory. *System, Change and Conflict*. New-York : Free Press of Glencoe.

Gouvernement du Québec (1998). Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (1990). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Québec : Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1990). Régime pédagogique de l'enseignement secondaire. Québec : Éditeur officiel.

Grémion, C. (1994). Théorie de la décision et de l'action. p. 116-121. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.

Guay, M.-M. avec la collaboration de Éthier, G., Turgeon, J. et Parenteau, R. Performance et secteur public – réalités, enjeux et paradoxes. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hackman, J. R., Oldham, G. R. (1980). Work redesign. Philippines : Addison-Wesley Publishing Company Inc.

Hage, J. et Aiken, M. (1970). Social Change in Complex Organization. New-York : Random House.

Hickson, D.J. et al (1978). Grounds for Comparative Organization Theory : Quicksand or Hard-Core? Organizations Unlike and Alike : Towards a Comparative Sociology of Organizations. Londres : Sage Publications.

Hoy, W., Miskel C. G. (1987). Educational administration (3rd edition). New-York : Random House.

Huberman M.A., Miles M. B. (1991). Analyse des données qualitatives Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.

Interaction. Groupe-conseil. Démarches et outils de gestion pour la direction des services éducatifs. Volumes 1 et 2, Longueuil.

Kennedy C. (1993). Toutes les théories du Management. Paris : Laurent DuMesnil éditions, Maxima.

Kuty, O. (1975). Orientation culturelle. Revue française de sociologie, vol. 16, no 1.

Laing, R.D. (1967). The Politics of Experience. Harmondsworth, Penguin.

Lammers, C. J. (1978). The Comparative Sociology of Organizations. Institute for Sociology. Netherlands :University of Leydon.

Laurin, P. (1989). Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec : la réalité Québec : Association des cadres scolaires du Québec.

Lawrence, P.R., Lorsch, J.W. (1967). Organization and Environment. Harvard Business School.

Leavitt, J.J. (1965). Applied Organizational Change in Industry : Structure, Technological and Humanistic Approaches. In March J.G. Handbook of Organization. Chicago, IL : Rang McNally (p 1144-1170).

Leca, J., Jobert, B. (1980). Le dépérissement de l'état, À propos de L'acteur et le système de Crozier M. et Friedberg E. Revue française de sciences politiques, vol. 30, n° 6, p. 1125-1170.

Leclerc, J.(1996). En éducation, la nécessité d'une autre gestion. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lessard, C. (2003). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client. LABRIPROF, Université de Montréal.

Lynch, D., Kordis, P.L. (1994). La stratégie du dauphin : les idées gagnantes du 21^e siècle. Les Éditions de l'Homme.

Macdonald, M. H. Book Reviews. Social Science Quaterly, March 1982, vol. 63, n° 1, p. 189-190.

March, J.G., Simon, H. A. (1991). Les organisations. Paris : Dunod.

March, J.G., Simon, H.A. (1958). Organizations. New-York : Willy, 1958.

Matejko, A. J. (1983). Book Reviews. Relations Industrielles, vol. 38, n° 2, 1983, p. 448-452.

Maurice, M. (1994). Acteurs, règles et contextes. À propos des formes de la régulation sociale et de leur mode de généralisation. Revue française de sociologie, p. 645-658.

Maurice, M. (1994). Questions à la méthode de l'analyse stratégique à partir de l'analyse sociétale, p. 170-178. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé, Paris : Éditions du Seuil.

Mayer, N. Z. (1982). Social Forces, vol. 61:1, p. 328.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Ministère de l'Éducation du Québec (1977). Système de gestion des ressources éducatives. Direction générale de l'administration, fascicules 1 à 13.

Mintzberg, H. (1986). Le pouvoir dans les organisations. France : Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1990). Le management - voyage au centre des organisations. France : Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1991). Structure et dynamique des organisations. France : Les Éditions d'Organisation.

Nguyen, D. P. (1993). Le fait organisationnel et la bureautique. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université du Québec.

Ouellet, A. (1982). Processus de recherche, Une approche systémique. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paquette, C. (1991). Des idées d'avenir pour un monde qui vacille. Collection Autodéveloppement, Éditions Québec/Amérique.

Pavé, F. (1994). Colloque de Cerisy. L'analyse stratégique. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Autour de Michel Crozier, Colloque de Cerisy. Éditions du Seuil. Paris.

Pavé, F. (1994). Entrevue avec Michel Crozier, p. 375-399. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.

Payette, A. (1988). L'efficacité des gestionnaires et des organisations. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Peters, T., Waterman, R. (1983). Le prix de l'Excellence. Paris : Inter Éditions.

Pitcher, P. (1994). Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations - Rêves, réalités et illusions du leadership. Collection Presses HEC des éditions Québec/Amérique.

Probst, G. J. B., Bruggimann, O., Mercier, J.-Y. et Rakotobarison, A. (1992). Organisation et Management, Tome 2, Gérer le changement organisationnel. Les Éditions d'Organisation.

Reynaud, J.-D. (1989). Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale. Armand Colin éditeur.

Reynaud, J.-D. (1994). L'acteur stratégique et la légitimité, p. 204-210. Extrait du colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : éditions du Seuil.

Rojot, J., Bergmann, A. (1989). Comportement et organisation, Comportement organisationnel et théorie des organisations. France : Librairie Vuibert.

- Rosnow, R. L. (1982). Book Reviews. Social Science Quarterly, vol. 63, n°1
- Sainsaulieu, R., Diani, M., Marty, M.-O. (1981). L'année sociologique, vol. 31, p. 447-458.
- Segrestin, D. (1992). Sociologie de l'entreprise. Armand Colin, éditeur.
- Séguin, F., Chanlat, J.-F. (1983). L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique, Tome 1, Les théories de l'organisation. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S et Cook, S.W.(1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal : HRW.
- Sériex, H. (1993). Le big bang des organisations, Quand l'entreprise, l'État, les régions entrent en mutation. Calmann-Lévy éditeur.
- Silverman, D. (1973). Les théories des organisations. Dunod, Paris/Bruxelles/Montréal.
- Stinchcombe, A. L. (1979). Book Reviews. American Journal of Sociology, vol. 84, n° 5, 1979, p. 1266-1268.
- Thompson, J.D. (1967). Organizations in Action. New-York. (Mc-Graw-Hill).
- Touraine, A. (1994). La pensée stratégique de Michel Crozier, p. 163-169. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.
- Tremblay, M.-A. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. McGraw-Hill éditeurs.
- Van Der Maren, J.-M.. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck University.
- Voyer, P. (1994). Tableaux de bord de gestion. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Woodward, J. (1965). Industrial Organization : Theory and Practice. London : Oxford University Press.
- Working together to make learning better (1995). B.-C. : School District 36, Surrey.
- Worms, J.-P. (1994). Mais si, on peut changer la société par décret!, p. 255-263. Extrait du Colloque de Cerisy, sous la direction de Francis Pavé. Paris : Éditions du Seuil.
- Yin, R. K. (1989). Case Study Research, Design and Methods, (Applied Social Research Methods Series), vol. 5, (édition révisée). Sage Publications.

Les appendices

Appendice 1

SEGMENTS DE SENS PAR CATÉGORIES DES DONNÉES
ISSUES DES ENTREVUES AVEC
LES DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE
DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA CITÉ

Les segments de sens suivants font partie des données retenues pour préparer la rédaction de la section 3.2 portant sur l'univers stratégique des directions d'école secondaire ainsi que pour élaborer les tableaux III et IV. Ils ont été sélectionnés à cause de leur pertinence.

Les catégories utilisées pour cette phase de rédaction des données diffèrent en partie des catégories du texte final. Cette modification nous a permis de nous rapprocher encore plus des concepts du cadre théorique. C'est ainsi que nous avons partagé l'univers des acteurs en deux parties : l'univers mental et l'univers stratégique.

Dans la partie portant sur l'univers mental des acteurs, nous avons opté pour l'expression rôles et responsabilités plutôt qu'activités et responsabilités. De plus nous avons associé les intérêts aux objectifs ainsi que les limites aux contraintes.

Les catégories qui se retrouvent dans les segments de sens cités et qui se nomment relations et structures et règles ont été abolies dans la phase finale de la rédaction et le traitement des données. Leur contenu a été intégré aux catégories telles qu'elles apparaissent dans le texte et le tableau IV. C'est pourquoi nous avons indiqué la référence à côté de chaque segment de sens de ces catégories.

Pour ce qui est des énoncés du tableau III, il s'agit d'une formulation de la chercheuse à la suite de la lecture de la transcription de chaque entrevue et de l'analyse qu'elle en a effectuée pour repérer l'orientation particulière et l'objectif principal de chaque acteur.

L'ensemble du processus expliqué ici a été appliqué de la même façon pour tous les sous-groupes d'acteurs. De plus, tous les segments de sens ont conservé un numéro

de telle sorte qu'il est toujours possible de retracer le répondant qui correspond à un segment de sens en particulier.

Activités et responsabilités

1. « On ramasse les problèmes des élèves, des enseignants, des parents et j'assiste à une multiplicité de réunions à chaque semaine. Je dirais que la moyenne par mois, c'est au moins 10 réunions. Alors parfois, il y en a moins parfois il y en a plus. On est très sollicité au niveau de la commission scolaire pour assister à des tables de travail. Avec l'arrivée de la loi sur l'Instruction publique, ce qu'on expérimente nous ici, c'est que les directeurs et les directrices sont sollicités beaucoup. »
2. « On a des réunions de gestion, je dirais de 3 à 4 par semaine, d'une heure, ce n'est pas de longues gestions, nous, ça va arriver sur un thème qu'on nomme une gestion mais on préfère se faire des courtes gestions d'une heure où on s'assure d'avoir la même vision, de réagir de la même façon, pas pour centraliser la décision parce que ça appartient vraiment aux gens, mais c'est comme sécurisant et ce que le milieu nous dit : c'est qu'on a une équipe de direction qui s'en va vraiment dans la même ligne, dans la même orientation. »
3. « J'ai la gestion du personnel, évidemment, dans le sens que du personnel avec lequel je travaille, soit des enseignants, des personnels non-enseignants, les secrétaires, le soutien, concierge, tout ce beau monde-là, j'en ai la responsabilité et dans la philosophie de gestion, pour moi c'est important de travailler en projet. Donc les gens ici sont dynamiques, très positifs et évidemment on est dans plusieurs projets de toutes sortes. »

Buts et objectifs

4. « Ce qui me préoccupe beaucoup c'est d'essayer de redonner un souffle pédagogique et le goût d'enseigner. Essayer de s'adapter aux jeunes. »
5. « Oui, d'abord d'être un petit peu en avance, je pense que c'est important d'avoir cette vision. Je pense que les gens s'attendent qu'on ait une vision comme directeur, qu'on ait à proposer, qu'on écoute le milieu, qu'on soit capable de ramasser un peu toutes les énergies qu'on a dans le milieu et de voir qu'est-ce qu'on peut construire avec ça, quelle tendance qu'on peut donner. »
6. « Personnellement j'étais aussi décentralisateur et même un peu plus que ma commission scolaire, de telle sorte que mes adjoints ont aussi une très large marge de manœuvre dans la gestion. Mais il faut quand même assurer une certaine uniformité de fonctionnement dans l'école. »

Capacités

7. « J'ai toujours été impliqué à peu près partout. Alors moi je dis que j'ai pu participer à la gestion de la commission scolaire depuis que je suis une direction d'école finalement. J'ai toujours pu jouer ce rôle-là. »
8. « J'ai pu aussi aller chercher une bonne partie de ce que je voulais pour mon établissement, cela c'est important. On travaille ensemble et quand j'étais animateur du réseau secondaire, je devais souvent faire peut-être plus de compromis parce que c'était moi qui animais.
9. « Veut ou veut pas, pour être dans des postes comme on a, ça prend du monde qui a une certaine estime de soi et être solide. Si tu es insécure, ça ne va pas et pour moi, on sait qu'on doit être des communicateurs. On doit avoir un grand leadership. »
10. « Pour moi ça prend du monde rassembleur, du monde capable de faire des compromis, d'accepter que : bon, cette affaire je ne la gagnerai pas pour mon établissement. Essayer d'avoir une vision commission scolaire. »

Contraintes

11. « Je pense que les plus grandes difficultés, c'est le manque de ressources, le manque de moyens. Mais c'est sûr qu'on nous a transféré beaucoup de responsabilité, beaucoup de dossiers. Mais ce qui est difficile, c'est qu'on ne nous transfère pas toujours les ressources : humaines et financières pour supporter une telle déconcentration. On a l'impression qu'on attend beaucoup de nous dans le milieu, nous par rapport à la commission scolaire, on est un peu les porte-parole d'une multiplicité de nouvelles façons de faire, mais dans le milieu on est souvent placé dans la situation de dire « non, on n'est pas capable, on n'a pas l'argent », c'est frustrant. Le degré de frustration a été augmenté avec la fusion. »
12. « Mais c'est sûr que dans une situation comme celle-là, ils nous disent quelquefois des choses qui nous font mal parce qu'on n'a pas de pouvoir là-dessus, parce que le pouvoir est écrit, le pouvoir on l'a dans une loi, le pouvoir ça sert à la commission scolaire de nous dire qu'on a le pouvoir quand à quelque part ils veulent se décharger mais le pouvoir on ne l'a pas eu encore.
13. « Ce n'est pas facile à arrimer. Ce qui est d'autant plus dur c'est que la direction d'école n'a pas le droit de vote. Alors on a l'impression d'être là comme décorations. Et ils s'adressent à toi quand ils ont besoin de toi ou bien si moi j'ai des choses à présenter, au nom de l'école, je le fais, mais c'est tout un apprentissage. »
14. « Ils (les enseignants) n'ont pas une appartenance si forte, finalement à leur école, en tant que telle. Elle l'est mais au niveau, je dirais sentimental. Ça ne se traduit pas dans des prises de décisions, dans des concessions à faire, dans une recherche

de solutions pour que l'institution/école se m... apportent plus de service deviennent plus cohérente, deviennent plus représentative dans le milieu. »

Stratégies et moyens

15. « On fait ce qu'on appelle, un conseil d'établissement préparatoire. Le soir on a le conseil d'établissement. S'il y a quelque chose qui ne passe pas ensemble, on ne le présente pas. »
16. « Oui. C'est leur projet. Quand on a défini nos valeurs, ça n'a pas été une petite démarche, ça nous a pris 1 an où on a eu des ateliers avec les élèves, des ateliers avec les enseignants, on a eu des ateliers avec les parents, et ensemble le monde se rattache, auquel tout le monde croit, quand on a cela on peut aller très loin après. »
17. « Tout d'abord un comité de travail, mais il y en a qui peuvent faire des comités pour ne pas que ça aboutisse. Mais nous ça doit aboutir, on a déjà les échanciers. Comme présentement sur les absences, on travaille depuis 1 mois, et on va aboutir que d'après moi au conseil d'établissement de mai, la politique qui est énorme, qui a des engagements financiers, on va aller chercher un 25,000 \$ pour cela. Donc, on arriverait en mai avec une politique et les ressources votées. »
18. « Pour moi c'est toujours cela, c'est de bien définir un projet commission scolaire, vers quoi on s'en va, comment on veut le vivre, comment on intègre l'esprit de la loi sur l'Instruction publique là-dedans. Le nouveau curriculum, comment on va vivre cela. »
19. « Surtout que c'est la première année, alors la stratégie ça va être de, moi faire évoluer mon équipe de profs avant d'amener quelque chose au conseil d'établissement. »
20. « Et je suis dans un mode de me créer un réseau, dans la commission scolaire, pour voir ce que je suis capable d'aller chercher. »
21. « Il faut que je joue cette stratégie-là de ne pas m'isoler et de garder ma crédibilité et de ronger briqué par briqué. C'est ce qui va arriver, briqué par briqué. »
22. « Par l'association, je pense, qu'on va créer une dynamique, on est en train de travailler là-dessus. On a justement une rencontre, le CA, on en a une aux deux jours pour poursuivre les orientations et tout cela. »

Relations

23. « Et il y a aussi une réalité que l'on vit à la commission scolaire, c'est qu'ils n'ont pas trouvé le moyen encore d'avoir un modèle de communication et de transparence qui fait qu'on est dans une attitude de confiance à l'égard de notre commission scolaire. » (Limites et contraintes)

24. « On est obligé de se battre comme direction d'école, on a l'impression d'être sur le pied de guerre continuellement et qu'on finit par obtenir des choses mais toujours après des luttes qui peuvent être plus ou moins longues, ou des luttes qui peuvent être plus ou moins serrées. » (Stratégies et moyens)
25. « Et on a toujours été très insatisfait du comité consultatif de gestion parce qu'il ne joue pas le rôle et la fonction qu'il devrait jouer dans le vécu de la commission scolaire. » (Limites et contraintes)
26. « Oui on a une influence. On a de l'écoute et on est capable d'exprimer nos besoins et nos attentes et c'est pris en considération. Et quand ce n'est pas possible de le faire, on a l'explication. Je trouve qu'il y a une bonne relation entre le service de l'enseignement et nos écoles. » (Capacités et atouts)
27. « Donc il y a des orientations précises qui sont données par les commissions scolaires dans un paquet d'éléments, et qui vont à l'encontre de l'esprit de la loi sur l'Instruction publique. Donc le directeur d'école est placé beaucoup en double allégeance entre la partie administrative de sa commission scolaire, qui est son employeur réel, et l'allégeance légale qu'il a face à son conseil d'établissement et cela fait des relations qui sont très pénibles. » (Limites et contraintes)
28. « C'est une fusion qui n'est pas facile pour toutes sortes de raisons. Je pense que tout le monde a une bonne intention mais dépendant de l'histoire avec laquelle on arrive, bien évidemment, notre lecture de la réalité est différente et c'est là qu'on a des problèmes. Si on peut dire les mêmes mots, mais dire des choses totalement différentes et souvent, je ne parlerais pas de conflits ouverts, ce n'est pas des conflits, je pense qu'on n'est pas au stade du conflit parce que personne ne souhaite cela, des conflits. Mais on est au stade de se positionner. » (Limites et contraintes)
29. « Donc, ça pour moi, c'est majeur, la liberté de gestion d'être capable de décider avec mon équipe-école, où l'on s'en va, qu'est-ce qu'on fait, on fait telle affaire plutôt que telle affaire. Tu sais, cette espèce d'échange qu'on a avec notre équipe-école que là, j'ai joué la même carte, parce que je me disais : moi, je peux vivre des choses pas très agréables à la commission scolaire, mais mon monde, à l'école, n'est pas obligé de voir cela. » (Objectifs et intérêts)
30. « Non, parce que tout le monde se cherche le pouvoir. C'est tellement comme cela, que : il dit, il pense : moi je l'ai le pouvoir, je suis correct, je suis branché. – Non, parce que tout le monde se cherche le pouvoir. C'est tellement comme cela. Finalement il se fait planter et il dit : j'ai un problème, là. On se ramasse, on s'en parle, et là il y en a un autre qui a trouvé le pouvoir. C'est constamment, et effectivement, il n'y a pas de ligne. » (Gains et pertes)
31. « Les services éducatifs, c'est plus... Le directeur est plus articulé, il maîtrise beaucoup mieux ses dossiers. À la dernière réunion, il faut qu'il se déplace dans les écoles pour, justement, travailler les dérogations pour voir si on est correct, ça je trouve que c'est un bon support, c'est intéressant. » (Gains et pertes)

32. « Je travaille toujours avec mon secteur. Un problème, j'appelle à mon secteur. N'importe quelle sorte de problème. Eux, ils iront voir les services. Moi je ne veux pas parler aux services. Jamais. Jamais, ça m'arrange. » (Stratégies et moyens)

Structures et règles

33. « Il y a eu toute la réorganisation du bureau de l'enseignement aussi, ce n'est pas nécessairement aussi clair pour nous, car les personnes avec qui on était habitué de parler, ont été mutées. On appelle toujours ces personnes-là et ils disent : ce n'est pas à moi, c'est à une autre. Disons au niveau organisationnel, il y a encore beaucoup de choses à faire. » (Limites et contraintes)
34. « Ce qui fait que si on a besoin d'utiliser les services de l'enseignement, on est sûr d'avoir des réponses. Et c'est peut-être le service qu'on a le moins remis en question dans tout l'ensemble des services de la commission parce que ce n'est pas seulement sur le même palier. Il n'y a pas d'argent impliqué ou des choses de même. C'est vraiment collé sur les programmes, collé sur le curriculum, il y a une préoccupation pédagogique de qualité. Ça c'est clair. » (Capacités et atouts)
35. « On a convenu ensemble de la répartition du temps et le directeur de l'enseignement ne sollicite pas les services de mon conseiller pédagogique directement, il s'adresse à moi. Car c'est moi qui suis la supérieure immédiate. Et je dirai que pour le milieu c'est extraordinaire. » (Capacités et atouts)
36. « Quand tu es conseiller pédagogique, ce n'est pas un programme, c'est la pédagogie, les stratégies de classe, l'intégration des technologies dans l'enseignement. Alors ça fait partie de l'enseignement et de l'animation pédagogique et ça fait du bien dans nos écoles parce que depuis deux ans, nous on était plus capable de faire de l'animation pédagogique, on est pris par l'encadrement des élèves et le suivi disciplinaire. Alors la pédagogie était en train de... Il n'y avait plus de discours pédagogiques dans les écoles » (Stratégies et moyens)
37. « Parce que l'organigramme peut être facilitateur, je n'ai pas de doute là-dessus. Mais à un moment donné, nous on est passé d'un organigramme, on a changé, on est revenu à quelque chose de semblable en 23 ans de carrière de direction, tu les vois à peu près toutes passées. Je ne suis même pas désabusé, je me dis c'est normal. Puis dépendant des ressources qu'on a aussi, dépendant qu'on s'adapte au Ministère, parce qu'il faut toujours s'adapter au Ministère, au style de pouvoir qui est donné aux écoles, moi je dis : là ce n'est pas l'organigramme, il y a cela et l'autre fois d'après c'est de dire : qu'on doit diminuer au maximum les services commissions scolaires, au maximum. » (Capacités et atouts)
38. « Ça prend aussi une direction générale extrêmement solide, capable d'être présente, de comprendre, de connaître, de ramasser son monde, c'est extrêmement exigeant, une démarche comme cela, beaucoup plus finalement que d'envoyer une lettre et dire : ça doit être fait comme cela ou des choses semblables et ça exige une

congruence, cela c'est difficile d'avoir tout le monde, tu sais on s'en va dans le même chemin, ce n'est pas facile de faire cela. » (Objectifs et intérêts)

39. « On a chacun nos conseillers pédagogiques dans nos écoles. Pour moi c'est un pas extrêmement important. Nous ici avec l'arrivée du nouveau curriculum, même si c'est plus loin au secondaire, cette déconcentration vers les établissements a été quelque chose d'extrêmement important, extrêmement dynamique, on est très satisfait dans le milieu, il y a plein de projets qui sont sortis de cela. » (Capacités et atouts)
40. « Donc que mon conseiller pédagogique se réunisse avec les autres, qu'il rende des services aux autres dans sa matière, les autres dans la même, moi il est en anglais, chez nous. Donc il rend certains services pour le quart de sa tâche, il est au service soit des autres établissements ou du central, moi je pense que ça nous aide à avoir cette vision commission scolaire. Ça nous empêche de s'enfermer. » (Stratégies et moyens)
41. « Cela c'est important cette participation aux différents comités à cette vie commission scolaire pour se garder, non pas pour se défendre, parce que c'est toujours cela le danger, il faut se garder cette vision commission scolaire. » (Rôles et responsabilités)
42. « Plutôt que les secteurs, dans le fond, sont plus là, il y a peut-être trop de ressources à mon avis, mais tout le monde ne dira pas la même chose parmi nous, si on avait un vote, je perdrais probablement, pour le moment, peut-être que dans 5 ans ils changeront d'idées, mais le réseau c'est un endroit de coordination, dans le fond, l'animation des établissements et pour moi il ne faudrait pas trop en mettre là parce que ça risque de devenir une autre petite commission scolaire, plus que finalement, juste de dire on réunit le monde, faut qu'il se parle, fait qu'il se fasse des orientations, une distribution de ressources ou des choses semblables, mais de là à aller faire de l'animation pédagogique là-dedans, je suis loin d'être sûr que c'est la place. Je n'y crois pas beaucoup. » (Objectifs et intérêts)
43. « Alors ça veut dire que l'organisme officiel de participation de décisions aux actions de la commission scolaire ne se réunit pas. On est en période de décisions pour l'an prochain, ils viennent d'annuler le prochain CCG. Ce n'est pas mon affaire, personnellement, c'est le temps. Tu sais, il demeure que, c'est là quand je parle de vision qu'on voudrait, l'organisme où là on décide ensemble, et je comprends que le pouvoir politique a le beau jeu, beau jeu mais on ne l'aide pas. On n'est pas capable. On n'a pas l'occasion, l'endroit pour prendre une décision. » (Limites et contraintes)
44. « Beaucoup de résistance de services parce que, évidemment la loi sur l'Instruction publique enlève beaucoup de pouvoirs aux commissions scolaires, donc, enlève du pouvoir aux services, et l'on sait ce que, quand on essaie d'enlever du pouvoir à un être humain, évidemment il réagit beaucoup pour ne pas le perdre. Ça on comprend cela. On ferait pareil probablement. Mais, au bout de la ligne, la responsabilité dans

l'école, c'est nous qui l'avons. Ce n'est pas le directeur des ressources matérielles. »(Gains et pertes)

Appendice 2

Longueuil 20 août 1998

À : Direction générale adjointe à la pédagogie
Commission scolaire

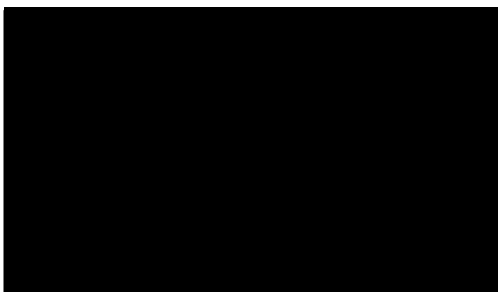
Monsieur ou Madame,

Je communique avec vous afin de vous demander l'autorisation d'interviewer des membres du personnel cadre et professionnel de votre commission scolaire en rapport avec la recherche que je conduis en vue de l'obtention du grade de Ph.d en administration de l'éducation.

Cette recherche porte sur les modes de coopération entre les services des ressources éducatives des commissions scolaires et les écoles. Je désire interviewer des personnes occupant des postes de direction d'école primaire et secondaire ainsi que des personnes occupant des postes de cadres ou de professionnels des Services des ressources éducatives afin de recueillir les données.

Je joins un résumé de mon projet de recherche à ma demande afin de vous donner une information plus complète. J'apprécierais pouvoir vous rencontrer pour vous donner plus de détails.

Je vous remercie de l'attention que vous accorderez à ma demande et je vous offre l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Résumé du projet de recherche

Problématique :

Le projet de recherche porte sur la problématique des relations qui existent entre les écoles et les services des ressources éducatives dans les commissions scolaires. L'organisation de ces services n'est pas encadré par des lois et des prescriptions. Nous voulons comprendre la façon dont ces relations se structurent, comment elles fonctionnent et ce qui explique cette structure et ce fonctionnement. Notre question de recherche se formule ainsi : dans le cadre de la mission des Services des ressources éducatives des commissions scolaires, comment se structurent et fonctionnent les rapports entre ceux-ci et les écoles, tout particulièrement en ce qui concerne l'activité des conseillers pédagogiques et qu'est-ce qui explique cette structure et ce fonctionnement?

Cadre théorique :

Le cadre théorique retenu sera celui de Crozier et Friedberg (1977) portant sur l'analyse stratégique des organisations. Nous avons également retenu la théorie de Friedberg (1993) et celle de Mintzberg (1991). De plus, nous regrouperons des opinions d'auteurs favorables et défavorables à Crozier et Friedberg (1977). La théorie actionniste de Silverman (1973) sera également été considérée à cause de son rôle de précurseur de plusieurs courants actuels. Nous résumerons aussi l'histoire des théories des organisations depuis le début du XX^e siècle à partir de l'ouvrage de Brassard (1996).

Méthodologie :

Sur le plan méthodologique, c'est la méthode de recherche proposée par Crozier et Friedberg (1977) qui sera utilisée. Pour rendre cette méthode opérationnelle nous avons opté pour l'étude de cas selon l'approche de Merriam (1998) surtout parce qu'elle s'appliquait au milieu de l'éducation. Pour effectuer des études de cas que nous voulons ensuite comparées, nous voulons interviewer des répondants occupant des fonctions dans

les services des ressources éducatives ou à la direction des écoles dans deux commissions scolaires différentes par plusieurs de leurs caractéristiques. Nous désirons procéder à des interviews semi-structurées selon l'approche présentée par Boutin (1997). Nous encadrerons la collecte de données en nous fondant sur les travaux de De Ketele et Roegiers (1993) et nous procéderons à l'analyse et à l'interprétation des données en utilisant des outils présentés dans l'ouvrage de Huberman et Miles (1991). Enfin, nous construirons notre propre interprétation générale de façon à répondre à la question de recherche.

Appendice 3

Longueuil, _____

Recherche doctorale en administration de l'éducation

Convention de confidentialité

Vous participez à une recherche doctorale en administration de l'éducation portant sur les modes de coopération entre les services des ressources éducatives des commissions scolaires et les écoles.

Cette recherche est conduite par Huguette Drouin, étudiante au doctorat au département de fondements et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal.

Par la présente convention de confidentialité, je m'engage à ne pas divulguer d'informations susceptibles de permettre la reconnaissance des personnes de quelque façon que ce soit, verbalement ou par écrit. Cet engagement n'est pas limité dans le temps. Il est valable pendant la durée de la recherche et se prolongera après la parution du rapport. Une attention particulière à cet effet sera apportée lors de la rédaction du rapport de recherche.

En foi de quoi j'ai signé :

Huguette Drouin

J'accepte cette convention de confidentialité.

Signature du répondant ou de la répondante

Version réécrite en avril 2005

Appendice 4



Formation générale des jeunes

Le 27 mai 1999

Monsieur,

Vous avez accepté de me rencontrer afin de participer à une série d'entrevues que je conduis dans le cadre d'une recherche doctorale en administration de l'éducation. Je tiens à vous remercier très sincèrement. Votre générosité me permet d'avancer dans ces études dont les résultats, je l'espère, apporteront quelque bénéfice à votre commission scolaire.

Afin de compléter les renseignements dont j'ai besoin, je sollicite votre collaboration à nouveau. J'apprécierais que vous complétiez la demande d'information ci-jointe et que vous me la retourniez par courrier ou télécopie. Vous trouverez un code qui me sert à vous identifier; il n'est donc pas nécessaire d'inscrire votre nom. Également sont inscrits la date et l'heure de l'entrevue ainsi que le code du site si nécessaire.

De plus, si vous jugiez utile de me fournir de nouvelles données complémentaires à celles de l'entrevue, j'apprécierais que vous communiquiez avec moi, au travail ou à mon domicile, afin que je puisse les consigner.

Veillez recevoir l'expression de mes meilleures salutations ainsi que l'assurance de ma gratitude.

Huguette Drouin



Université de Montréal

RECHERCHE DOCTORALE EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Partie A

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Code de la répondante ou du répondant

2. Sexe : F M

3. Groupe d'âge :

Entre 25 et 34 ans	<input type="checkbox"/>	Entre 35 et 44 ans	<input type="checkbox"/>
Entre 45 et 54 ans	<input type="checkbox"/>	Entre 55 et 65 ans	<input type="checkbox"/>

4. Commission scolaire actuelle : _____

5. Commission scolaire de provenance : _____

6. Formation (diplômes obtenus et autres formations jugées pertinentes) :

7. Expérience (postes occupés depuis le début de la carrière en commençant par le poste actuel et nombre d'années pour chacun, responsabilités, participations, reconnaissances ou autres projets jugés pertinents) :

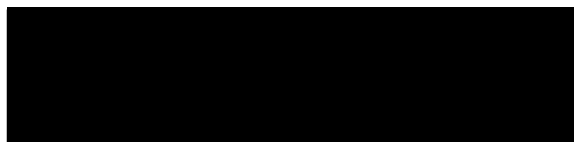
8. Autre information utile (changement de poste ou d'affectation prévisibles, retraite prochaine, année sabbatique, nouvelle formation, projet, etc.) :

9. Commentaires (au besoin) :

10. Date et heure de l'entrevue : _____

S'il vous plaît, veuillez retourner cette fiche complétée à :

**Huguette Drouin, coordonnatrice
Commission scolaire Marie-Victorin
13, rue Saint-Laurent Est
Longueuil (Québec) J4H 4B7**



Partie B**FICHE DE RENSEIGNEMENTS SUR LE SITE**

(À compléter si vous êtes directrice ou directeur d'un établissement)

Code du site1. **Nombre d'élèves : Réel :** _____ **Pondéré :** _____**Nombre de personnes sous votre juridiction :**

Cadres : _____

Enseignants : _____

Professionnels : _____

Employés de soutien : _____

Autres : _____

2. **Clientèle desservie :**

Ordres d'enseignements : _____

Classes : _____

3. **Services et projets particuliers :**

4. **Environnement :****Caractéristiques de la communauté :**

Caratéristiques de l'emplacement et de l'édifice :

P.S. : Si je ne vous avais pas demandé de signer la convention de confidentialité lors de l'entrevue, je vous prie de le faire et de me la retourner en même temps

Merci.

25/03/19 10:01:04