

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**THÈSE
PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

par

DANIEL TURCOTTE

**LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
À L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES COMME MODALITÉ
DE RÉDUCTION DE L'INADAPTATION SCOLAIRE:
UNE ANALYSE STRATÉGIQUE**

AVRIL 1991



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Un tel projet résulte de la contribution de plusieurs personnes qui s'y sont impliquées à divers titres. Qu'il me soit permis de les remercier ici.

Il convient en premier lieu d'exprimer toute ma reconnaissance à M. Louis-Philippe Boucher, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a agit comme directeur de cette thèse. Son support, sa disponibilité et ses conseils judicieux ont largement facilité la réalisation de ce projet.

Je tiens également à remercier le co-directeur de cette thèse, M. Gilles A. Bonneau, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour la richesse et l'originalité de ses observations.

Enfin, je veux remercier les personnes qui ont accepté de collaborer à cette recherche en partageant une partie de leur réalité.

RÉSUMÉ

Les grandes réformes de structure apportées au système d'éducation, dans les années soixante, réformes qui laissaient planer la possibilité d'une augmentation incessante du niveau de connaissances des générations à venir, n'ont pas donné les résultats escomptés. L'école se trouve toujours dans la position d'être incapable de répondre aux attentes qu'on a entretenues à son endroit. Aux yeux de plusieurs observateurs, des signes de malaise indiquent qu'il y a encore des embâcles dans le processus qui mène au développement complet des élèves. Ces signes de malaise, ce sont, notamment, l'abandon scolaire, l'absentéisme, l'insuffisance de rendement, en fait, tous ces comportements qui peuvent être considérés comme autant de manifestations d'une situation d'inadaptation scolaire. Si l'avenue privilégiée pour contrer ces manifestations consiste en des actions collectives et concertées de tous les acteurs du milieu scolaire, et particulièrement des enseignants, les connaissances sur les conditions qui peuvent influencer leur implication dans de telles actions demeurent limitées. Les enseignants sont généralement considérés comme isolés, individualistes et peu enclins au travail en équipe.

Partant de l'objectif général de mieux comprendre la participation des enseignants aux efforts de réduction de l'inadaptation scolaire, cette recherche poursuit comme objectifs spécifiques 1) de décrire la nature de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, 2) de faire ressortir les conditions et contraintes de cette participation et, 3) de cerner la façon avec laquelle les enseignants concilient les exigences de l'encadrement avec leurs préoccupations personnelles.

Sa réalisation s'appuie sur les concepts et la démarche de l'analyse stratégique; une importance particulière est accordée au vécu des acteurs, à leurs activités, leurs contraintes, leurs relations, leurs satisfactions et insatisfactions. Les données utilisées proviennent d'entrevues réalisées auprès de quatre-vingts informateurs (dont soixante-cinq enseignants), de quatre écoles différentes de niveau secondaire.

La reconstitution descriptive des systèmes d'encadrement mis en place dans les écoles participantes met en lumière la contribution attendue des divers acteurs en contact avec les élèves, contribution

dont la nature est spécifiée à travers un ensemble de règles et de prescriptions. L'étude du fonctionnement informel de ces systèmes révèle toutefois que l'application n'est pas toujours conforme à ce qui est prescrit; la contribution des enseignants à l'encadrement des élèves s'actualise à travers diverses pratiques qui sont regroupées sous quatre modes de participation: la participation réfractaire, la participation sélective, la participation engagée et la participation abusive.

Les informations recueillies font ressortir trois catégories d'influences sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. La première renvoie à des éléments liés au système scolaire, sur lesquels les acteurs de l'école n'ont pas de contrôle direct: lourdeur de la tâche, contenu des programmes, contraintes d'horaire. La deuxième regroupe des éléments se rapportant aux caractéristiques individuelles des acteurs: conception des interventions à privilégier, connaissances, habiletés, intérêt. Enfin, la troisième catégorie fait référence à des éléments de la dynamique dans laquelle s'inscrit l'application du système d'encadrement: relations entre les acteurs, réactions des élèves, bénéfices retirés.

Si plusieurs contraintes pèsent sur les enseignants, celles-ci ne réduisent pas totalement leur zone d'autonomie, comme le révèle la diversité relevée dans les modes de participation. En fait, outre l'incertitude que pose l'intervention face au phénomène de l'inadaptation scolaire, la zone d'indétermination découlant du contrôle quasi exclusif que les enseignants exercent sur la classe, zone stratégique "cruciale" de l'organisation scolaire, leur confère un pouvoir considérable qu'ils peuvent utiliser pour négocier leur participation à l'encadrement des élèves.

Leur marge de liberté est cependant assujettie à l'exigence que pose la survie du système d'encadrement et à leur impossibilité de prévoir la nature de la participation des autres acteurs. Ainsi, l'option de laisser les autres assumer les inconvénients de l'encadrement, stratégie qui permettrait à l'enseignant de retirer les bénéfices du système sans avoir à y contribuer, est contrebalancée par l'exigence d'une application minimale du système. En effet, si aucun enseignant ne met le système en application, celui-ci devient inopérant, privant ainsi tous les acteurs des bénéfices collectifs qu'ils en retirent. La participation des enseignants à l'encadrement se présente donc comme une solution, satisfaisante mais non optimale, à une recherche d'équilibre entre la contribution fournie et les bénéfices retirés, solution qui ne prend de sens qu'en tenant compte de la structure de jeu dans laquelle s'inscrit cette participation.

TABLE DES MATIÈRES

| | Page |
|--|------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| RÉSUMÉ | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| INTRODUCTION | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE: LES ASSISES DE LA RECHERCHE | 9 |
| CHAPITRE 1. L'INADAPTATION SCOLAIRE: UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE . . . | 10 |
| 1. Une définition de l'inadaptation | 10 |
| 2. Les manifestations de l'inadaptation scolaire | 12 |
| 3. Les facteurs d'inadaptation | 16 |
| 4. Les modalités d'intervention | 32 |
| 5. La participation des enseignants à l'encadrement | 36 |
| Résumé | 40 |
| CHAPITRE 2. LE CADRE CONCEPTUEL | 42 |
| 1. La notion de participation | 42 |
| 2. Les approches du comportement organisationnel | 47 |
| 3. La participation comme conduite intentionnelle | 54 |
| 4. L'analyse stratégique | 57 |
| 5. L'analyse stratégique comme outil | 62 |
| Résumé | 67 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE RÉALISATION DE L'ÉTUDE | 68 |
| 1. Le choix d'une méthodologie qualitative | 68 |
| 2. Le choix de la population | 70 |
| 3. Les étapes de la cueillette des données | 73 |
| 4. L'analyse et le traitement des données | 79 |
| Résumé | 83 |
| DEUXIÈME PARTIE: LES RÉSULTATS | 84 |
| CHAPITRE 4. RECONSTITUTION DESCRIPTIVE DES SYSTÈMES D'ENCADREMENT | 85 |
| 1. L'environnement des systèmes d'encadrement | 85 |
| 2. L'évolution des systèmes d'encadrement | 90 |
| 3. Les finalités des systèmes d'encadrement | 93 |
| 4. Le cadre structurel des systèmes | 95 |
| 5. L'activité des systèmes | 103 |
| 6. Similitudes et différences | 112 |
| Résumé | 116 |
| CHAPITRE 5. LA RELATIVE AUTONOMIE DES ACTEURS | 118 |
| 1. La réponse aux prescriptions du système d'encadrement | 119 |
| 2. Les comportements de l'enseignant en classe | 134 |
| 3. La participation des enseignants: un essai de typologie | 138 |
| Résumé | 142 |
| CHAPITRE 6. LA PARTICIPATION: LA RÉSULTANTE DE PLUSIEURS INFLUENCES | 143 |
| 1. Les enjeux idéologiques | 144 |
| 2. Les contraintes organisationnelles | 157 |

| | |
|--|-----|
| 3. Les bénéfices de la participation | 174 |
| Résumé | 182 |
| CHAPITRE 7. LE DILEMME DE L'ACTION COLLECTIVE | 185 |
| 1. La participation: une activité intentionnelle | 186 |
| 2. La marge de liberté des enseignants | 193 |
| 3. La médiation entre les contraintes et la participation | 200 |
| 4. L'effet contre-intuitif de l'action collective | 205 |
| Résumé | 209 |
| CONCLUSION | 211 |
| BIBLIOGRAPHIE | 223 |
| APPENDICES | 239 |
| 1. Guide d'entrevue avec les enseignant-es | 239 |
| 2. Liste des codes utilisés pour le classement des données | 242 |
| 3. Liste des documents obtenus des écoles | 246 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 1. Distribution des informateurs selon l'école et la fonction . | 72 |
| 2. Caractéristiques des écoles participantes | 86 |
| 3. Les finalités des systèmes d'encadrement | 94 |
| 4. Les fonctions et les étapes du processus d'encadrement . . . | 98 |
| 5. Les libérations accordées et les modalités d'attribution des fonctions prévues au système d'encadrement, selon les écoles | 102 |
| 6. Les fonctions et tâches prévues au système d'encadrement, selon les écoles | 114 |
| 7. Fréquence des comportements problématiques attribués aux professeurs-matières, selon les écoles | 132 |
| 8. L'objectif principal attribué à la fonction de l'enseignant | 145 |
| 9. Les facteurs qui, selon les enseignants, contribuent à l'inadaptation scolaire, selon leur ordre d'importance . | 149 |
| 10. Typologie empirique de la vision des enseignants du type d'intervention à privilégier face à l'inadaptation scolaire | 153 |
| 11. Les éléments de la dynamique rétribution-sanction vécue dans les rapports direction-enseignants | 171 |
| 12. Les stratégies possibles pour l'enseignant et les résultats prévisibles | 203 |

INTRODUCTION

La perception de l'éducation comme un important facteur de développement économique et social, a amené les sociétés industrialisées à mettre beaucoup d'accent sur le développement d'un système d'éducation qui soit accessible à tous. Dès la fin de la guerre, la scolarisation au niveau secondaire inférieur commença à se généraliser dans tous les pays industrialisés (Husén, 1983). A partir des années soixante, procédant d'un constat d'inadéquation de l'école traditionnelle aux nouveaux besoins sociaux, de grandes réformes de structures furent amorcées: le système scolaire connût une croissance qualitative et quantitative importante (Crespo et Lessard; 1985). On espérait alors que l'école contribuerait à réduire les inégalités sociales en devenant le levier qui viendrait à bout des barrières culturelles et économiques. Cette vision optimiste laissait planer la possibilité d'une augmentation incessante du niveau de connaissances des générations à venir, garantissant ainsi le développement économique et le progrès social.

Cependant cette "euphorie" devait céder la place au désenchantement (Husén, 1983). Devant le constat que les réformes apportées au système d'éducation en vue d'en faire le moteur d'un développement économique harmonieux au sein d'une société plus

égalitaire ne donnaient pas les résultats escomptés, les remises en question de l'école, notamment de l'école secondaire, se sont multipliées (Balthazar & Bélanger, 1989; Boyer, 1983; Conseil Supérieur, 1982; Dumont et Martin, 1990; Goodlad, 1984; National Commission on Excellence in Education (NCEE), 1983; Hamon & Rotman, 1984; Husén, 1983; Silberman, 1971). L'école se trouve actuellement placée "dans la position d'être incapable de répondre aux attentes de plus en plus nombreuses et diverses qu'on a entretenues à son endroit et d'avoir à faire face à une insatisfaction également grandissante" (COPIE, 1982, p. 11).

Essentiellement, les critiques qui sont formulées se rapportent à la détérioration de la qualité de l'éducation et à l'incapacité de l'école de répondre aux besoins et aspirations d'un bon nombre de ses élèves, notamment chez les groupes économiquement défavorisés. Ainsi, d'un côté, on dénonce l'affaiblissement de la discipline et la trop grande autonomie laissée aux élèves, de l'autre, on mentionne que l'école étouffe la créativité et qu'elle est discriminatoire à l'endroit des élèves des classes défavorisées (Hamilton, 1983). Aux yeux de certains observateurs, des "signes de malaise" indiquent qu'il y a encore des embâcles dans le processus qui mène au développement complet des élèves (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1982).

Ces signes de malaise, ce sont notamment l'abandon scolaire, l'absentéisme, le vandalisme, l'indiscipline, en fait tous ces comportements qui peuvent être considérés comme autant de

manifestations d'une situation d'inadaptation scolaire. Bien que ces phénomènes mettent en évidence une réalité de "dissonance" entre l'élève et l'école (COPIE, 1981), le discours généralement répandu ne tient pas l'institution scolaire pour seule responsable de ces problèmes. On lui reproche toutefois son incapacité à y faire face efficacement, compromettant ainsi la réalisation des mandats de transmission des connaissances académiques et de socialisation qui lui sont dévolus. En ce sens, les manifestations d'inadaptation scolaire questionnent la capacité de l'école à remplir sa mission.

Bien que le phénomène de l'inadaptation scolaire soit largement répandu, ce n'est pas au niveau du système d'éducation que les correctifs sont généralement suggérés, mais au niveau des écoles. C'est là, estime-t-on, que doivent se déployer les efforts pour assurer aux élèves la réalisation de leurs objectifs scolaires (CSE, 1982; Comité catholique du CSE, 1989). Conformément à cette orientation, on retrouve dans la littérature de nombreux exemples de programmes d'intervention, pour certains ponctuels, pour d'autres de longue durée, qui visent à réduire les manifestations d'inadaptation (Crespo et Cournoyer, 1978; Feldhusen, 1979; Henripin et Proulx, 1986; Marvin et coll. 1977; Noblit et Short, 1985; 1985a; St-Pierre, 1983; Van Avery, 1975; Wint, 1975). Ces programmes, souvent davantage intuitifs que fondés sur des observations empiriques (Goldstein et coll., 1984), n'apportent cependant pas toujours les résultats escomptés: l'absentéisme, les troubles de comportement en classe et l'indiscipline sont toujours au

nombre des problèmes prioritaires auxquels se disent confrontés respectivement directeurs, enseignants et élèves (Duke, 1978; Goodlad, 1984; Neill, 1979; NEA, 1976; Phi Delta Kappan, 1984).

Faut-il en conclure que l'inadaptation est un phénomène inévitable face auquel il n'existe aucune avenue de solution? Certaines expériences indiquent qu'il est possible de mettre en place des actions qui peuvent avoir une influence positive sur le fonctionnement des élèves, contribuant ainsi à la réduction de l'inadaptation (Apter, 1982; Davis et Thomson, 1976; Duke, 1977; Feldhusen, 1979; Goldstein et coll., 1984; Galloway, 1985; Garibaldi, 1987; Marvin et coll., 1977; Neill, 1979; Purkey et Smith, 1983; Rutter et coll., 1979). Globalement, l'analyse de ces expériences fait ressortir que la concertation des acteurs dans l'application des mesures choisies exerce plus d'impact sur les résultats que la nature même de ces mesures; les interventions jugées les plus efficaces sont généralement basées sur des actions concertées de tous les acteurs du milieu scolaire, et particulièrement, des directeurs, des enseignants, des élèves et des parents. Ces observations sont concordantes avec les préoccupations exprimées par le Conseil Supérieur de l'éducation qui souligne:

On ne saurait trop insister sur la nécessaire et précieuse concertation des efforts de tous les partenaires qui oeuvrent, dans l'école, auprès des élèves. Toutes les personnes qui remplissent une fonction dans l'école influencent par leurs paroles, par leurs attitudes, par leurs gestes, la qualité de la vie scolaire (CSE, 1982, p. 17).

Parmi les partenaires qui oeuvrent auprès de l'élève, les enseignants occupent une position de premier plan puisque ce sont les acteurs le plus fréquemment en contact direct avec les élèves. C'est principalement à travers leur action que prend forme l'orientation que se donne une école face au phénomène de l'inadaptation; en ce sens, il est difficile d'envisager des interventions dans lesquelles ils ne seraient pas impliqués.

A l'exception de la nécessité que les enseignants soient associés au développement et à la planification de ces actions, recommandation dont la pertinence n'est plus à démontrer, les connaissances sur les conditions qui peuvent contribuer à l'implication active des enseignants dans de telles actions sont limitées. En fait, les données sur la réalité scolaire présentent les enseignants comme des acteurs isolés, individualistes et peu enclins au travail en équipe (Lortie, 1975). Le problème de la coopération apparaît d'autant plus délicat que l'organisation scolaire, particulièrement au niveau secondaire, est considérée comme correspondant davantage à l'image d'un système à faible interdépendance qu'à celle d'une bureaucratie rationnelle (Herriot et Firestone, 1982, 1983; Weick, 1976, 1982, 1985). Dans un tel système, les objectifs sont définis en termes vagues, il y a peu de consensus sur les politiques et procédures à mettre en application et il est difficile pour les administrateurs de contrôler le degré de conformité aux normes organisationnelles. Dans ce contexte d'"anarchie organisée", selon l'expression de Cohen et March (1974), la

concertation peut difficilement s'obtenir par la contrainte; les enseignants disposent d'une autonomie professionnelle qui leur permet de se soustraire au contrôle hiérarchique et d'agir selon leur vision personnelle (Purkey et Smith, 1983).

La présente étude s'intéresse à la participation des enseignants à l'encadrement des élèves au secondaire. Partant de l'objectif général de mieux comprendre cette participation, elle vise plus spécifiquement comme objectifs: 1) de décrire la nature de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, 2) de faire ressortir les conditions et les contraintes de cette participation et, 3) de cerner la façon dont les enseignants concilient les exigences de cette action collective et leurs préoccupations personnelles.

L'encadrement des élèves est généralement considéré comme une modalité de premier plan en matière de réduction de l'inadaptation scolaire. En effet, on estime que "la qualité de l'encadrement des élèves aura [...] un impact sur la qualité de leurs apprentissages et de leur intégration à la vie en société" (Comité catholique du CSE, 1989, p. 12). Toutefois, notamment au niveau secondaire, ce volet de la réalité scolaire qu'est l'encadrement fait toujours problème (Dionne, 1986). Dans la mesure où ils sont considérés comme la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève, les enseignants occupent un rôle de premier plan en matière d'encadrement; une

meilleure compréhension de leur participation à l'encadrement apparaît une avenue prometteuse pour l'amélioration de cette pratique.

Ce rapport comporte thèse comporte deux parties. La première expose la problématique d'ensemble de l'inadaptation scolaire et de l'encadrement, présente le cadre conceptuel et décrit la méthodologie. Considérant que la participation peut être plus facilement comprise une fois située par rapport à l'objet auquel elle se rapporte, le premier chapitre porte sur l'inadaptation scolaire et fait état des résultats de quelques études portant sur l'implication des enseignants à l'encadrement des élèves. Le deuxième chapitre traite du thème de la participation et présente le cadre conceptuel retenu pour la réalisation de la présente recherche. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie; on y retrouve la description de la population étudiée, des étapes de cueillette des données et des méthodes d'analyse et de traitement des informations.

La deuxième partie porte sur les résultats. Le chapitre quatre présente une reconstitution descriptive des systèmes d'encadrement utilisés dans les écoles participantes. Les chapitres cinq et six décrivent respectivement les différents modes de participation relevés chez les enseignants et les éléments qui influencent cette participation. Le dernier chapitre situe les observations réalisées à la lumière des concepts de l'analyse stratégique. Enfin, la conclusion résume brièvement l'ensemble de la démarche, discute des limites et de

la portée de ses résultats et dégage quelques implications pour la recherche face au phénomène de l'inadaptation scolaire.

La présente étude aborde le problème de l'inadaptation scolaire dans une approche globale en évitant, d'une part, de réduire ce phénomène à ses manifestations et en considérant, d'autre part, les diverses perspectives d'explication qui sont avancées pour en rendre compte. En outre, elle cherche à s'écarter du réductionnisme méthodologique en privilégiant une démarche inductive dans l'étude de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves.

Sur un autre plan, cette recherche répond à un souci d'interdisciplinarité en empruntant des concepts et en répondant à des préoccupations qui relèvent des sciences de l'éducation, de l'étude du comportement organisationnel, de la sociologie des organisations et du travail social.

PREMIÈRE PARTIE

LES ASSISES DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

L'INADAPTATION SCOLAIRE: UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE

Le présent chapitre examine la problématique de l'inadaptation scolaire et pose le problème de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. Il traite de l'inadaptation scolaire dans ses grandes lignes en considérant d'abord sa définition, ses manifestations les plus problématiques et ses principales perspectives d'explication. Par la suite, on y retrouve une présentation de quelques modalités d'intervention actuellement utilisées en milieu scolaire et une description des principaux résultats de travaux traitant de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves.

1. Une définition de l'inadaptation

Alors que le concept d'adaptation est utilisé pour décrire le processus visant à assurer l'harmonie entre des éléments en interaction ou pour représenter la résultante de ce processus (Legendre, 1988),

la notion d'inadaptation s'entend généralement comme une situation de discordance entre les réponses d'un individu et les exigences de son environnement. Se situant au niveau de la relation individu-milieu (Paquette et coll., 1980), elle désigne une réalité relationnelle qui se définit par rapport à un milieu donné et dans un temps donné (COPIE, 1981). En fait, la nuance qui distingue l'adaptation de l'inadaptation varie selon le contexte et selon les acteurs impliqués: "les critères de l'inadaptation ne sont pas immuables mais dépendent pour une large part de la norme sociale, du tissu social et de leur évolution" (Gaudin et Percerot, 1979, p. 3). L'inadaptation se présente donc essentiellement comme une réalité qui est fonction du seuil de tolérance du milieu social dans lequel évolue une personne.

Transposée à la réalité scolaire, la notion d'inadaptation est généralement utilisée pour désigner la situation de l'élève qui ne répond pas aux exigences de l'école dans laquelle il se trouve, soit parce qu'il présente un comportement déviant, soit parce qu'il fait preuve d'une incompétence à atteindre le niveau de performance attendu (Thurman, 1977). Ainsi, l'élève inadapté est celui qui, du fait de son comportement ou de sa performance, est en conflit prolongé avec les exigences de son entourage (Veil et coll., 1977). La composante contextuelle et normative de l'inadaptation fait ressortir qu'il s'agit là d'un phénomène essentiellement subjectif, dont les limites sont floues et difficiles à préciser (Dopchie et coll., 1971). En fait, c'est chaque milieu scolaire, chaque acteur même, qui à partir de ses

attentes et de ses normes, détermine si tel comportement constitue une inadaptation (Paquette et coll., 1980). En ce sens, l'inadaptation scolaire est une réalité subjective qui n'a de sens que dans le contexte particulier dans lequel elle se produit et qu'en référence aux exigences des acteurs qui en dressent le "constat". Si les normes fixées par l'école contribuent à déterminer le seuil critique des comportements, le seuil de tolérance des intervenants concourt à définir les critères au-delà desquels apparaît l'inadaptation (Goupil, 1990).

L'inadaptation scolaire apparaît donc comme un phénomène situationnel qui se manifeste par des comportements ou des performances qui contreviennent aux normes de l'école où ils se manifestent et qui excèdent le seuil de tolérance de la personne en autorité qui les perçoit. La difficulté que pose l'identification de l'inadaptation scolaire ne tient pas à son seul caractère contextuel et subjectif, elle tient également au fait que l'inadaptation est un phénomène multiforme aux manifestations multiples.

2. Les manifestations de l'inadaptation scolaire

Les manifestations de l'inadaptation scolaire revêtent des formes fort variées dans le vécu quotidien d'une école secondaire. Dans leur étude sur l'inadaptation scolaire au secondaire, Crespo et Cournoyer (1978) ont regroupé les manifestations qu'ils ont relevées, selon deux types d'inadaptation: l'inadaptation caractérisée et l'inadaptation

diffuse. Le premier type est associé à des activités marginales (vandalisme, absentéisme chronique, violence) et à des difficultés d'ordre familial ou d'ordre sexuel. Le second type correspond à des réactions d'ennui, de dispersion, de chahut en classe, d'étrangeté à l'école.

Si plusieurs comportements peuvent témoigner d'une situation de dissonance entre l'élève et l'école, ces comportements ne sont pas tous problématiques au même titre pour les acteurs du milieu scolaire. Ainsi, la dispersion, l'inattention et l'absence de motivation sont des manifestations qui n'ont pas d'effet perturbateur marqué, conséquemment, elles feront rarement l'objet d'une intervention. S'inscrivant le plus souvent à l'intérieur des limites de tolérance du milieu, c'est à posteriori qu'on les reconnaît. Ils n'en sont pourtant pas moins significatifs; "celui qui a trainé pendant des années son ennui et son désintérêt pour l'école sans provoquer de heurts ne doit pas moins être considéré comme vivant une situation d'inadaptation" (COPIE, 1981, p. 158).

Si l'inattention, la dispersion et l'absence de motivation passent généralement inaperçues (COPIE, 1981), il en est autrement de l'absentéisme. Symptôme par excellence de l'inadaptation (Crespo et Cournoyer, 1978), l'absentéisme constitue un problème majeur pour les administrateurs d'école (Duke, 1978; Neill, 1979). Le caractère problématique de l'absentéisme découle notamment du fait qu'il a des conséquences négatives sur la performance scolaire de l'élève, sur

l'efficacité de l'enseignement et sur la réputation d'un établissement scolaire (Englander, 1986).

Pour l'enseignant, plus que l'absentéisme, c'est le chahut en classe, l'indiscipline, les troubles de comportement et le défi de l'autorité qui créent les problèmes les plus sérieux (Duke, 1978; Goodlad, 1984; NEA, 1976). Ces manifestations ont un impact majeur sur la nature de leur tâche; puisqu'ils doivent consacrer beaucoup de temps et d'énergie en classe au maintien de l'ordre et de la discipline (Hurn, 1985; Walker et Buckley, 1973). Les parents et les élèves sont également d'avis que l'indiscipline et les troubles de comportement constituent des problèmes majeurs à l'école (Goodlad, 1984, Phi Delta Kappan, 1984). Dans leur cas, cependant, ces problèmes référerait davantage à des comportements, comme les vols et les bagarres, qu'à l'indiscipline: "theft and fighting problems that directly victimize students - seem the most frequently mentioned by students as the leading discipline problems" (Duke, 1978, p. 326).

Mais c'est sans doute l'abandon prématuré des études, plus communément appelé le décrochage scolaire, qui constitue le plus évident des signes de dysfonctionnement de l'école. Selon les données actuelles, on situe à 72% seulement la probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires par "la voie du secteur des jeunes" (CSÉ, 1988). Ce problème, que certains ont qualifié de "cancer du système d'éducation" (Larouche, 1976), de "plaie sociale" (Caouette, 1984), suscite beaucoup d'inquiétude tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de

l'école. Les acteurs de l'école se sentent d'autant plus concernés par ce problème que l'abandon prématuré n'est pas un événement impromptu dans la vie scolaire d'un élève. Le plus souvent, il se présente comme l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations et de crises (Beck & Muia, 1980; Hicks, 1969; Morissette, 1984) et marqué de suspensions et de mises en retrait répétées (Horn, 1975). Pour plusieurs élèves, l'abandon représente le seul dénouement à une situation intenable. Résultant d'une situation extrême d'inadaptation, certains auteurs l'interprètent comme un comportement de dénonciation de l'école (COPIE, 1981).

Pour résumer, on constate que l'inadaptation se présente sous des dehors variés dont les conséquences ne sont pas les mêmes pour tous les acteurs de l'école. Si tous ces acteurs reconnaissent l'importance du problème, les cibles d'intervention jugées prioritaires varient d'un groupe à l'autre. Pour les administrateurs, l'absentéisme vient au premier rang des problèmes à solutionner; dans le cas des enseignants, c'est l'indiscipline en classe, alors que la violence inquiète davantage les élèves et les parents. Cette divergence de vue n'est sans doute pas étrangère à la difficulté que pose l'adoption d'actions concertées et cohérentes: chacun y va de ses intérêts personnels.

It becomes somewhat more understandable why a "crisis" in school discipline seems to exist. Each of the three major role groups involved in high schools is concerned primarily about a different set of discipline problems. Self-interest dictates priorities (Duke, 1978, p. 326).

3. Les facteurs d'inadaptation

La difficulté que pose l'intervention face à l'inadaptation scolaire ne tient pas au seul désaccord des différents groupes d'acteurs concernant les problèmes prioritaires; l'explication même du phénomène est sujet à discussion. Cette explication est abordée sous différentes perspectives, qui sans être nécessairement exclusives, sont souvent à l'origine de débats qui les mettent en opposition et qui amènent à des opinions différentes sur les actions à mettre en place. Les principaux facteurs mis de l'avant pour expliquer l'inadaptation scolaire peuvent être situés selon trois visions du problème: une vision psychologique, une vision sociologique et une vision organisationnelle. La première explique les comportements par la dynamique de l'élève: ses caractéristiques propres, son développement, ses aptitudes, ses expériences antérieures. La seconde s'intéresse aux rapports sociaux qui s'établissent à l'intérieur du système d'éducation et elle tente d'expliquer la nature, le fonctionnement et l'évolution de ce système en référence à des facteurs sociaux, culturels, politiques ou économiques (Baby, 1983). La dernière met l'accent sur l'organisation scolaire et sur les interactions des acteurs ou, plus spécifiquement, sur les "processus scolaires internes qui [...] contribuent à rendre compte des comportements des enseignants et des élèves" (Trottier, 1987, p. 26-27).

3.1 la vision psychologique

La vision psychologique s'appuie sur une conception de l'inadaptation comme un problème individuel qui s'explique par les caractéristiques personnelles de l'élève ou celles de son milieu familial.

1) Les caractéristiques de l'élève

Plusieurs études se sont intéressées à la relation entre les capacités intellectuelles de l'élève et les comportements d'absentéisme (Fogelman, 1978; May, 1975; Tyerman, 1958) ou d'abandon prématuré (Cervantès, 1965; Elliot et coll., 1966; Schreiber, 1962). Leurs résultats ont démontré que la relation entre les capacités intellectuelles et l'inadaptation scolaire n'est pas constante. Si certains auteurs affirment qu'il n'existe aucun lien entre ce que mesurent les tests d'intelligence et l'inadaptation scolaire (Cordier, 1975), pour d'autres, ces données correspondent à un facteur parmi d'autres (Dopchie et coll., 1971). Selon certains auteurs, la qualité de l'investissement de l'élève et la présence de conditions d'apprentissage favorables auraient plus d'influence sur la nature des apprentissages que les seules capacités intellectuelles (Bloom, 1980; Karweit, 1988). En fait, expliquer l'inadaptation, particulièrement au secondaire, par la seule référence au potentiel intellectuel de l'élève est une voie qui laisse en marge une multitude d'autres facteurs.

Un autre type d'explication, qui se retrouve dans la vision psychologique, consiste à associer l'inadaptation aux caractéristiques affectives de l'élève. Ainsi, Cordier (1975) mentionne que les "inadaptés scolaires" ont tendance à se surestimer, sont plus suggestibles et sont plus imprécis à la tâche. D'autres auteurs y voient la résultante de sentiments d'insécurité, d'anxiété et d'immaturité (Mannoni, 1979; McCarthy et Paraskevopoulos, 1969; Quay et Quay, 1965; Villars, 1972), ou encore, de "blocages de la pensée" associés à des facteurs affectifs (Vial et coll., 1970). Roth et Meyersburg (1963) avancent l'idée d'un syndrome de l'échec scolaire (non achievement syndrome) qui se manifesterait particulièrement à l'adolescence. Selon Pauli et Brimer (1971), l'échec scolaire est tributaire d'une prédisposition affective, perceptible dès le plus jeune âge, qui se caractérise par des manifestations d'insécurité et d'évitement face à la compétition.

Cette approche du problème ne fait cependant pas l'unanimité. D'une part, on souligne que le degré de relation entre le fonctionnement scolaire et les traits de personnalité n'est pas suffisamment consistant pour conduire à des généralisations (Bower et coll., 1970). D'autre part, on critique le caractère étroit et restreint de cette conception du problème: "En mettant l'accent sur les carences de l'enfant, ce modèle fait abstraction du rôle que peuvent jouer des institutions (famille, école, etc.) dans la création ou le développement d'inadaptations" (Lépine, 1980, p. 169).

2) Le vécu familial de l'élève

Les relations qui se tissent au sein de la famille sont fréquemment mises au premier plan dans l'explication de l'inadaptation scolaire du fait, notamment, que la réalité familiale influence le vécu de l'élève au niveau de son investissement dans le travail et de sa perception de la vie scolaire (GRESAS, 1981). Globalement, les facteurs familiaux associés à l'inadaptation scolaire peuvent être regroupés selon deux catégories de variables généralement inter-reliées: les relations affectives au sein de la famille et les méthodes éducatives des parents.

Pour certains auteurs, les situations d'échec scolaire peuvent s'interpréter comme le résultat de conflits, de perturbations et de malentendus relationnels au sein de la famille (Avanzini, 1977; Mannoni, 1979; Weiner, 1975). Climat familial et échec scolaire peuvent alors s'inscrire dans un processus de causalité circulaire où l'échec devient à son tour cause de perturbation au sein de la famille (Gilly, 1978; Repusseau, 1978). Par ailleurs, certaines études ont établi une relation entre la structure de la famille et le fonctionnement scolaire. Ainsi, on a observé que les enfants provenant de familles monoparentales sont plus nombreux à se retrouver parmi les enfants présentant des difficultés de comportement et ils ont tendance à obtenir des résultats scolaires légèrement inférieurs (Emery, 1988).

Les attitudes éducatives des parents semblent également exercer une influence sur le cheminement scolaire. Les élèves obtiendraient de meilleurs résultats et auraient moins tendance à abandonner l'école prématurément quand les parents se montrent plus acceptants, adoptent des attitudes éducatives plus démocratiques et supportent davantage leur enfant (Barnes, 1973; Bower et coll., 1970; Cervantès, 1965; Lesser & Kandel, 1975; Nielsen et Gerber, 1979; Schreiber, 1963; Silberman, 1971; Tseng, 1972).

Bien que le vécu familial de l'élève soit une dimension importante de sa réalité, il demeure difficile d'établir le poids véritable qu'il représente dans l'apparition ou le développement de l'inadaptation scolaire. On peut certes associer la présence de situations familiales perturbées ou stressantes avec certaines manifestations d'inadaptation, mais il reste à les inscrire dans une relation de causalité (Galloway, 1985). Il en est de même des pratiques éducatives dont l'influence reste à démontrer (Gaudreau, 1980), particulièrement à l'adolescence où la famille n'est qu'un des agents de socialisation qui agit sur l'élève (Snyder et Huntley, 1990). Par ailleurs, devant le caractère massif des manifestations d'inadaptation, particulièrement chez les élèves provenant de milieux économiquement défavorisés, il est nécessaire de dépasser la réalité familiale privée et de réinsérer ce problème dans ses racines sociales, culturelles, économiques et politiques. C'est la voie privilégiée par la vision sociologique.

3.2 La vision sociologique

L'influence des facteurs sociaux, économiques et culturels sur la carrière scolaire est un phénomène qui s'inscrit dans une dynamique complexe. En effet, ces facteurs "exercent à la fois un impact direct sur le cheminement scolaire et une influence médiatisée en façonnant les attitudes, les perceptions et les représentations que se font les jeunes de leur destin scolaire" (Mellouki et Ribeiro, 1983, p. 118).

L'élève qui provient d'un milieu social défavorisé a généralement une carrière scolaire plus courte et il a plus de chances de se retrouver au rang des inadaptés (Horth, 1973; Lépine, 1980). Parmi les particularités qui caractérisent son fonctionnement scolaire, on constate qu'il s'absente plus souvent de l'école (Galloway, 1976, 1985; Neill, 1979), que ses résultats scolaires sont moins élevés (Baudelot et Establet, 1980; Boucher et coll., 1980; Bourdieu et Passeron, 1975; Gaudreau, 1983; Perrenoud, 1970; Repusseau, 1978; Teil, 1973; Vial et coll., 1970), qu'il est plus susceptible de s'orienter dans les options professionnelles terminales (Boucher et coll., 1980; McVeigh et Shostak, 1978; Roberge et coll., 1979) et d'abandonner prématurément l'école (Ausubel et coll., 1977; Bowles, 1972; Cervantès, 1965; Howard et Anderson, 1978; Zamanzadeh et Prince, 1978). L'école structure donc un processus de sélection dont le plus souvent sortent gagnants les élèves provenant des milieux économiquement favorisés.

Si la perspective sociologique contribue à apporter un éclairage sur ce phénomène, l'explication varie selon que le modèle d'analyse utilisé s'inscrit dans le paradigme conflictuel ou dans le paradigme fonctionnel.

1) Le paradigme conflictuel

Bien que le paradigme conflictuel englobe plusieurs tendances explicatives sur les relations entre l'école et la société, on y véhicule essentiellement que le système scolaire est intimement lié aux intérêts des classes dominantes d'une société. C'est un instrument de sélection et de socialisation qui a pour fonction de perpétuer les inégalités sociales, en enseignant des savoir-faire dans des formes qui assurent l'assujettissement à l'idéologie dominante (Althusser, 1970). En assurant la reproduction des rapports de production, le système scolaire perpétue l'inégalité sociale; en ce sens, il porte en lui la source même de l'inadaptation scolaire.

L'appareil scolaire constitue l'instrument qui contribue au maintien de la division sociale. Son rôle consiste, d'une part à répartir sa clientèle dans les différentes filières ou réseaux scolaires de manière à ce que la différenciation d'origine reste intacte et, d'autre part, à doter chaque groupe de la portion d'idéologie qui convient au rôle qu'il doit remplir au sein des rapports sociaux de production (Mellouki, 1983, p. 155).

De ce point de vue, il tient de l'utopie de croire que le système scolaire peut favoriser une plus grande égalité sociale: les élites dominantes se servent de l'école pour consolider leur position sociale et leurs privilèges. Dans la mesure où les inégalités scolaires

résultent des inégalités sociales et les maintiennent à la fois, il n'y a qu'une voie de solution: "l'atteinte de l'objectif de l'égalité devant l'école devra passer par la construction d'une société égalitaire" (Méthé, 1983, p. 200).

2) Le paradigme fonctionnel

Dans la conception véhiculée par les tenants du paradigme fonctionnel, l'institution scolaire se présente comme une réponse aux besoins de l'ensemble de la société, et non pas comme un instrument des classes dominantes. Ainsi, l'école remplit une double fonction: formative et sélective. D'une part, elle transmet les connaissances techniques nécessaires au progrès social; d'autre part, elle choisit les individus sur la base de leurs aptitudes et de leur motivation pour leur assigner une position particulière dans la structure professionnelle. Cette sélection, fondée sur la performance scolaire plutôt que sur l'appartenance sociale, élimine les barrières qui font entrave à la mobilité sociale. C'est le principe de la méritocratie (Husén, 1983; Mellouki, 1983).

Deux principales tendances se dégagent au sein de ce paradigme dans l'explication du phénomène de l'inadaptation scolaire. La première se rapproche de la vision psychologique du fait qu'elle attribue l'inadaptation à des caractéristiques individuelles. Elle en diffère, cependant, du fait que l'accent est placé sur des facteurs d'ordre culturel plutôt que sur la composante affective. Ainsi, les élèves des

classes sociales inférieures obtiennent de moins bons résultats soit parce qu'ils ont hérité d'une insuffisance de capacités, soit parce qu'ils présentent des caractéristiques propres à la culture de pauvreté: absence de motivation, faible niveau d'aspiration, manque de volonté (Méthé, 1983, p. 188).

La seconde tendance reconnaît que la société n'est pas totalement méritocratique: les différences dans la réussite scolaire et professionnelle ne tiennent pas aux seules caractéristiques individuelles des enfants. Les conditions physiques et matérielles, les valeurs culturelles et les stimulations langagières auxquelles ont été soumis certains enfants font en sorte qu'ils se présentent à l'école avec des acquis qui font obstacle à leur réussite scolaire. C'est la thèse du handicap socio-culturel.

La thèse est la suivante: les enfants des classes populaires échouent parce qu'ils sont "handicapés" dans leur développement psychologique. Il y a en eux, des "limitations", des "obstacles", des "manques" qui les gênent pour apprendre, et restreignent leurs possibilités d'accès au savoir. Ces manques sont surtout situés sur le plan linguistique (...) et sur le plan intellectuel (...). Ils sont la conséquence de conditions d'existence incluant non seulement des difficultés et des privations matérielles, mais aussi l'insuffisance culturelle des familles (sous-stimulation et privation culturelle) (Vial et Stanbak, 1978, p. 91).

Si, selon la première explication, l'orientation de certains élèves dans un cheminement scolaire limité se présente comme un fait inéluctable, selon la seconde, c'est à l'école qu'il revient de s'ajuster aux particularités de l'enfant. L'égalité en éducation se

conçoit alors comme le droit d'être traité différemment suivant ses intérêts et ses acquis antérieurs: "égalité de possibilités d'accès ne signifie pas identité de traitement" (Husén, 1983, p.94). Ainsi, l'école doit utiliser tous les moyens pour permettre à chaque élève de devenir un citoyen à part entière (Trottier et coll., 1975).

Les paradigmes conflictuel et fonctionnel offrent chacun une vision de la fonction sociale de l'école. Ils ne rendent cependant pas totalement justice à la complexité d'une problématique comme l'inadaptation qui relève également des contraintes d'ordre pédagogique et organisationnel qui pèsent sur l'école. Ces deux perspectives ignorent le fait qu'une grande partie de ce qui se passe à l'école n'est pas lié directement aux besoins de la société ou aux exigences des classes dominantes. Plusieurs des contraintes avec lesquelles doit composer l'école se réfèrent aux difficultés que pose l'enseignement et à la réalité de la classe (Hurn, 1985). D'où la nécessité de recourir à une approche qui tienne compte des caractéristiques particulières de l'organisation scolaire et des interactions entre les acteurs du système: "ce qui se passe à l'intérieur du système d'enseignement n'est pas influencé uniquement par des facteurs externes, mais aussi par les interactions des acteurs du système scolaire" (Trottier, 1987, p. 27).

3.3 La vision organisationnelle

La considération des rapports entre le fonctionnement scolaire et les caractéristiques de l'école peut s'articuler à partir de deux grandes catégories de facteurs qui ne sont pas mutuellement exclusives: les ressources de l'école et son fonctionnement (Bédard, 1980). La première catégorie se rapporte aux caractéristiques physiques de l'école: sa structure et ses ressources. La seconde aborde l'école comme milieu social: climat, attitudes des enseignants, rapports interpersonnels.

L'incidence des ressources de l'école sur la performance des élèves a fait l'objet de moult controverses depuis la publication aux États-unis, du rapport Coleman (Coleman et coll., 1966). Ce rapport avance, notamment, que la quantité de ressources dont dispose une école a peu d'influence sur la réussite des élèves puisque les différences de performance sont aussi importantes à l'intérieur d'une même école que d'une école à l'autre. Ces mêmes conclusions devaient être réaffirmées ultérieurement par les travaux de Jencks et ses collaborateurs (1979). Cependant, comme le souligne Bédard (1980) au terme d'une analyse critique des recherches sur l'impact des variables scolaires sur le destin des élèves, on ne peut conclure que l'école n'a rien à voir avec le comportement et la performance des élèves. En fait, l'influence de l'école tiendrait davantage à son climat et à son

fonctionnement qu'à ses caractéristiques structurelles (Trottier, 1981).

Ainsi, selon Crespo et Cournoyer (1978), l'organisation de l'école constitue un facteur déterminant de l'inadaptation des élèves dans la mesure où "les comportements jugés inadaptés seraient des réponses rationnelles plus ou moins consciemment adaptés [sic] aux circonstances que rencontre l'étudiant à l'école" (p. 97-98). Les manifestations d'inadaptation se présentent alors comme des réactions aux situations anxiogènes produites par l'environnement scolaire ou comme des façons d'exprimer son opposition à la rigidité de l'organisation (Carrière et coll., 1981). Elles peuvent également relever d'une intention de s'affirmer auprès de ses pairs; transgresser les règles de l'école, défier les systèmes de contrôle pour en découvrir les points faibles exercent un attrait sur l'élève (Crespo et Cournoyer, 1978; Willies, 1977). Ainsi, les contrôles peuvent contribuer à déclencher le comportement auquel ils s'attaquent (McPartland et McDill, 1977; Nielsen et Gerber, 1979). On se retrouve alors au coeur d'une dynamique où la réaction de l'école à l'inadaptation contribue à la prolonger et à l'entretenir, à l'installer même dans une sorte de normalité marginale (Veil et coll., 1977; Villars, 1972). S'installe alors une dynamique où mesures de contrôle et manifestations d'inadaptation évoluent parallèlement; les contrôles mis en place provoquent, chez les élèves, des manifestations d'inadaptation qui nécessitent l'application de nouvelles mesures de contrôle encore plus sévères.

The effort to control disruptive or inattentive students can often create a vicious circle whereby disruption leads to increase controls and more rules, which in turn leads to more resentment and further disruption (Hurn, 1985, p. 23).

On ne peut évidemment attribuer les manifestations d'inadaptation aux seules mesures de contrôle; d'autres aspects du fonctionnement de l'école sont également en cause. Ainsi, selon Garbarino et Asp (1983), le caractère impersonnel des grosses écoles favorise la passivité et l'irresponsabilité des élèves, notamment chez les élèves marginaux. En outre, selon Boucher et Ouellet (1986), il existe une relation entre la taille de l'école et le rendement scolaire.

Duke (1978a) rapporte les résultats d'études qui établissent un lien entre les problèmes de comportement chez l'élève et certaines caractéristiques de l'école telles que le climat de compétition, des pratiques disciplinaires inconsistantes, des règlements oppressifs, l'absence de support à l'élève et l'inexistence d'enseignement individualisé. Wayson (1982: voir Goupil, 1990) fait état d'une liste de facteurs qui peuvent contribuer à l'apparition de problèmes de discipline, facteurs qu'il regroupe autour des thèmes suivants: les modalités de communication, de résolution de problèmes et de prise de décision, les relations avec la direction, le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, les procédés d'élaboration et d'application des règles de discipline, les procédés pédagogiques, l'environnement physique, les relations avec les parents et les ressources communautaires.

Certaines particularités de la classe peuvent favoriser l'émergence des manifestations d'inadaptation. Parmi celles-ci, on retrouve l'inadéquation du contenu enseigné par rapport aux attentes des élèves; plusieurs élèves, particulièrement chez ceux qui proviennent d'un milieu économiquement défavorisé, n'arrivent pas toujours à se reconnaître dans ce qui leur est enseigné; le curriculum n'est pas relié à leur langage, à leur culture et à leur réalité économique (Apple, 1984). Le décalage entre leur monde culturel et celui de l'école provoque un rejet de l'offre scolaire qui peut se traduire par des comportements d'opposition, de retrait et d'absentéisme. L'inadaptation devient alors une réponse à l'absence de signification de l'école (Crespo et Cournoyer, 1978; Nizet, 1984).

Les attitudes et les comportements de l'enseignant ont également une influence sur l'élève; les études sur le processus de prédiction créatrice associé aux attentes de l'enseignant le démontrent clairement (Brophy, 1983; Brophy et Good, 1970). Par son comportement, l'enseignant peut stimuler certains élèves et en négliger d'autres, même s'il est convaincu de fournir une occasion d'apprentissage égale à tous (Bloom, 1980). Il peut avoir tendance à "oublier ceux qui ne veulent pas apprendre pour concentrer ses énergies sur la valorisation de ceux qui manifestent un désir d'apprendre" (Crespo et Cournoyer, 1978, p. 74). Par ailleurs, outre le fait que l'uniformité des procédures pédagogiques généralement utilisées fasse abstraction de la diversité des styles d'apprentissage des élèves (Riessman, 1976),

l'activité de la classe n'est pas toujours stimulante; pour Goodlad (1984), l'enseignement routinier, sans imagination et standardisé est toujours présent. C'est également l'avis de Sirotnik (1983) selon qui l'enseignement se dispense très souvent selon un modèle uniforme qui se caractérise par l'activité de l'enseignant, la passivité de l'élève et l'absence d'affectivité:

A lot of teacher talk and a lot of student listening, [...] little corrective feedback and no guidance; and predominantly total class instructional configurations around traditional activities - all in a virtually affectless environment (Sirotnik, 1983, p.29).

Selon Evertson (1985), l'enseignant peut améliorer le niveau d'apprentissage et réduire les problèmes de comportement en classe en définissant à l'avance des règles précises, en spécifiant comment l'élève peut répondre à ces règles, en utilisant une démarche systématique dans la gestion des comportements et en "rétroagissant" aux élèves. Le type d'autorité qu'exerce l'enseignant dans sa classe est également une variable importante dans le processus éducatif; l'enseignant qui ne sait pas adapter ses exigences, qui demeure inflexible au niveau disciplinaire et qui fait preuve d'intolérance provoque en quelque sorte l'opposition des élèves (Nizet, 1984; Thompson, 1976).

Les méthodes pédagogiques et le climat de la classe sont non seulement reliés à la qualité des apprentissages et à l'indiscipline mais également à l'absentéisme. Moos et Moos (1978) ont constaté que les élèves s'absentent plus fréquemment dans les classes qui présentent

le profil suivant: un fort climat de compétition, un contrôle étroit de l'enseignant et un faible support de sa part. Les classes centrées sur les règlements plutôt que sur les personnes sont plus susceptibles d'être le cadre de manifestations d'inadaptation.

La perspective micro-sociologique axée sur les particularités de l'école fait donc ressortir que l'inadaptation ne peut être considérée sans référence au contexte particulier dans lequel elle s'inscrit. L'inadaptation n'est pas une réalité désincarnée; c'est un phénomène qui se manifeste dans un milieu donné lequel, par son mode d'organisation et la nature des relations qui y prennent place, peut contribuer à en atténuer ou à en exacerber les manifestations. Ainsi, l'inadaptation doit être abordée "dans une perspective dialectique où l'inadaptation de l'école à l'élève fait problème en même temps et inséparablement que l'inadaptation de l'élève à l'école" (COPIE, 1981, p. 101). Le discours glisse d'une vision où les correctifs passent par une modification des comportements de l'élève à une vision relationnelle où le milieu est concerné tout autant que l'élève.

Les visions psychologique, sociologique et organisationnelle conduisent à des voies différentes dans l'étude de l'inadaptation, mettant tour à tour l'accent sur l'élève, le milieu familial, les composantes sociales et le contexte scolaire. Cette multiplicité de points de vue rejoint la position du COPIE (1981) pour qui l'inadaptation scolaire apparaît "comme résultante non seulement de multiples facteurs, mais en quelque sorte d'un ensemble complexe de

types de facteurs, qui peuvent fort bien se trouver en interaction" (p. 102). Cependant, au niveau de l'intervention, les visions psychologique et sociologique apparaissent relativement fatalistes dans la mesure où l'inadaptation scolaire y est expliquée exclusivement par des facteurs extérieurs à l'école. En contrepartie, la vision organisationnelle, en abordant l'inadaptation comme une réalité qui s'inscrit dans la dynamique interne de l'école et en reconnaissant que le milieu scolaire ne fait pas que subir l'inadaptation mais qu'il peut également contribuer à la provoquer, la prévenir et la corriger, est une vision qui ouvre à la possibilité d'actions locales.

Une problématique aussi complexe ne peut toutefois que donner lieu à des actions diversifiées, parfois même divergentes, comme le fait ressortir la dernière partie de ce chapitre consacrée à un survol de certaines modalités d'intervention qui sont utilisées dans les écoles pour composer avec les manifestations d'inadaptation.

4. Les modalités d'intervention

Le terme "modalité d'intervention" s'entend ici dans le sens des moyens, des actions, des mécanismes que les divers intervenants du milieu scolaire utilisent pour prévenir et contrer les manifestations d'inadaptation scolaire. A ce niveau, les premières modalités d'intervention qui furent utilisées s'inscrivaient dans une approche individualisée des troubles scolaires et elles s'adressaient exclusivement aux élèves en difficulté (Hohl, 1985). Ces interventions

relevaient des professionnels de l'éducation, du travail social et de la psychologie, laissant peu de place aux enseignants; leur rôle se résumait à signaler les élèves en difficulté.

Ces interventions qui s'actualisent dans des activités de consultation individuelle et de groupe, demeurent encore aujourd'hui très présentes parmi les mesures d'aide aux élèves en situation d'inadaptation. Même si elles sont répandues, elles ne font pas l'unanimité. Leur propension à placer l'accent exclusivement sur l'élève, en négligeant les autres composantes de sa situation (école, famille, société), fait l'objet de critiques et leur efficacité est questionnée (Acker & Stembridge, 1977; Galloway, 1985; Goldstein et coll., 1984; Murray & Schuck, 1972). Plusieurs évaluations ont conduit à la conclusion que les programmes basés sur des activités de consultation n'apportent pas toujours les résultats escomptés (Block, 1978; Byles, 1979; Larsen, 1976; Riverin-Simard, 1980; Roy, 1981; Zelig et coll., 1980).

Depuis quelques années, une nouvelle modalité d'intervention gagne en popularité dans les écoles secondaires; ce sont les classes de suspension ou "Local Oasis" (Henripin et Proulx, 1988). Bien qu'elles constituent en quelque sorte un prolongement des activités de consultation du fait qu'elles véhiculent une explication individuelle des problèmes, les classes de suspension en diffèrent par le fait que les enseignants y sont davantage impliqués. Ces classes sont généralement sous la responsabilité d'un ou plusieurs enseignants et

la démarche d'intervention qui y est utilisée contribue à associer plus directement les enseignants, en contact avec l'élève, à la solution du problème. Si elles ont en commun de reposer sur une action qui consiste à regrouper dans un local les élèves qui présentent des manifestations d'inadaptation, les classes de suspension se distinguent par leurs modalités d'action. Ainsi, dans certaines, l'accent est davantage placé sur l'aide individuelle à l'élève; dans d'autres, il porte sur le support académique; dans d'autres encore, l'intervention est axée sur l'application de mesures disciplinaires (Noblit et Short, 1985).

En dépit de leur popularité croissante, les classes de suspension ne sont pas sans soulever certaines critiques. D'une part, leur efficacité ne fait pas l'unanimité; si certains n'hésitent pas à en prôner les avantages (Harvey et Moosha, 1977; Pare, 1983; Sklarz, 1979), d'autres se montrent plus prudents (Mendez & Sanders, 1981; Noblit & Short, 1985, 1985a). D'autre part, cette avenue d'intervention comporte certains risques: effet stigmatisant sur les élèves fréquemment référés, désengagement des enseignants qui peuvent éviter ainsi de régler les problèmes qu'ils rencontrent en classe, occultation des problèmes causés par l'organisation scolaire (Garibaldi, 1979; Rabinowitz, 1981).

Pour contrer ces difficultés, on retrouve une volonté de plus en plus affirmée d'impliquer les enseignants dans les interventions mises en place pour réduire l'inadaptation. C'est particulièrement par le biais des services d'encadrement et de surveillance que s'articule

cette implication. Envisagés comme des moyens susceptibles de répondre à la diversité des besoins des élèves, ces services poursuivent, entre autres, comme objectifs, de:

1. promouvoir un climat de vie à l'école qui favorise la réalisation d'apprentissages de qualité, contribuer au développement du sentiment d'appartenance à l'école et répondre aux besoins de soutien des élèves;
2. faire bénéficier les élèves d'une aide dans la solution de problèmes reliés à leur développement et à leurs apprentissages;
3. favoriser des relations maître-élève de qualité pour créer un climat de vie sécurisant; (Ministère de l'éducation, 1986, p. 26-27).

Considéré par plusieurs acteurs du milieu scolaire comme une composante de base du système scolaire (Comité des états généraux, 1986), l'encadrement consiste en un "soutien global et continu aux élèves sur le plan des apprentissages, qui, dans le cadre du projet éducatif de l'école, est fourni par l'ensemble du personnel scolaire" (Boivin et Plante-Proulx, 1989, p. 19). Les formules à travers lesquelles ce soutien s'actualise sont nombreuses et fort diversifiées. Ils peuvent notamment se référer à l'encadrement social (accueil, cadre réglementaire, regroupement d'élèves), à l'encadrement pédagogique (chargé de classe, conseillances) et à l'encadrement particulier (dépistage, consultation personnelle, intervention de milieu, entraide).

Si les modalités d'application de l'encadrement sont variées, la concertation entre les acteurs apparaît dans tous les cas une dimension

déterminante des résultats: "Quelles que soient la qualité et l'originalité des formules d'encadrement mises en place [...] l'absence de consensus entre les adultes en compromet la réussite" (Boivin et Plante-Proulx, 1989, p. 22). Cette affirmation sur la nécessaire harmonisation des interventions individuelles rejoint une observation maintes fois exprimée par les auteurs qui se sont intéressés aux stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire: absentéisme, trouble de comportement, vandalisme, échec scolaire sont plus efficacement contrôlés si les actions sont concertées (Ainsworth et Stapleton, 1976; Apter, 1982; Davis & Thomson, 1976; Diem, 1984; Duke, 1977; Everthart, 1990; Feldhusen, 1979; Galloway, 1985; Goldstein et coll., 1984; Marvin et coll., 1977; Neill, 1979; Patterson & Ellis, 1979).

5. La participation des enseignants à l'encadrement des élèves

Parler d'action concertée implique nécessairement la participation active des enseignants puisque c'est à eux que revient, au premier titre, la tâche d'accompagner et d'aider l'élève en difficulté. De plus, ils sont dans une position privilégiée pour agir comme catalyseur à la collaboration des autres intervenants. Les enseignants sont donc considérés comme la pierre angulaire d'une solution aux problèmes des élèves. Mais en même temps que leur participation est jugée indispensable, ils sont souvent décrits comme non motivés, apathiques et responsables, en bonne partie, des difficultés de l'élève (Hohl, 1985). Sollicités et critiqués à la fois, les enseignants ne

manifestent pas toujours le plus grand empressement à s'engager dans les activités d'encadrement. Dans une étude sur le sujet, Dupont (1978) mentionne qu'à "peine 40% des enseignants participeraient aux activités d'encadrement définies comme aide individuelle, soutien apporté à l'élève face à ses problèmes personnels" (p. 65). Bien que les changements qui se sont produits dans le système d'éducation depuis dix ans peuvent laisser croire que ces données ne reflètent plus nécessairement la situation actuelle, la situation de l'encadrement des élèves au secondaire est toujours considérée comme requérant des correctifs substantiels (Théroux, 1986).

Plusieurs obstacles contribueraient à entraver la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. Selon les témoignages exprimés lors des ateliers régionaux sur la qualité de l'éducation, la lourdeur de la charge de travail est un de ces obstacles: le nombre d'élèves par groupe, le nombre de groupes à rencontrer et l'hétérogénéité des groupes sont autant de facteurs qui nuisent à la communication avec les élèves. A ces contraintes, s'ajoutent les exigences liées à l'application de nouveaux programmes et certaines particularités de l'organisation des activités éducatives, telles que: les objectifs trop axés sur l'acquisition de connaissances, la multiplication des groupes-matières et les dispositions de la grille horaire qui ne favorisent pas les rencontres hors classe entre le maître et ses élèves (Dionne, 1986).

Des observations du même ordre sont formulées par le Conseil supérieur de l'éducation (1984), dans son étude sur la condition enseignante, et par le comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1989). Selon ce dernier comité:

Un grand nombre d'élèves n'auraient pas les services individuels qui leur seraient nécessaires. La lourdeur de la tâche des enseignants et des enseignantes et le trop grand nombre d'élèves par groupe expliqueraient en partie le problème (Comité catholique du CSÉ, 1989, p. 8-9).

D'autres facteurs liés à l'organisation scolaire contribueraient également à démobiliser les enseignants, notamment: le régime pédagogique, les conventions collectives et les règles budgétaires et administratives (Comité catholique du CSÉ, 1989). Toujours en rapport avec les particularités de l'organisation scolaire, Hohl (1985) mentionne que la résistance des enseignants à s'impliquer dans les programmes de réduction de l'échec scolaire est particulièrement attribuable à la division du savoir et du travail qui s'est instaurée dans le système d'éducation, division qui résulte d'une atomisation des contenus d'apprentissage, d'une parcellisation concomitante du travail des enseignants et de la bureaucratisation de l'organisation scolaire. Toutefois, les caractéristiques de l'organisation scolaire ne seraient pas les seuls facteurs en cause dans la faible implication des enseignants.

Selon Dupont (1978), si l'ambiguïté des tâches, la surcharge de travail et la mauvaise organisation de l'horaire sont des causes à considérer, la faible implication des enseignants dans l'encadrement

des élèves serait attribuable en premier lieu à la personnalité de l'enseignant lui-même: "son manque d'intérêt et de motivation, son manque de préparation, ses difficultés de relations avec les élèves et son manque de sens professionnel" (Dupont, 1978, p. 121).

Bien que ces données révèlent que la participation des enseignants aux activités d'encadrement des élèves met en cause plusieurs facteurs, les résultats de ces études et analyses demeurent relativement sommaires. Ainsi, ils peuvent laisser croire que la participation des enseignants aux interventions visant à réduire l'inadaptation scolaire s'inscrit en termes dichotomiques d'engagement - non-engagement alors que la réalité quotidienne indique que la participation des enseignants se présente sous plusieurs formes. En outre, ces études s'inscrivent dans une perspective où la participation est décrite comme résultant exclusivement d'éléments qui lui sont antérieurs (organisation scolaire, caractéristiques des enseignants, etc.). Cette perspective déterministe du comportement organisationnel n'est pas sans soulever certaines objections (Bernoux, 1985; Boudon, 1977; Crozier, 1963, 1987; Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1972; March & Simon, 1979; Silverman, 1973).

La mise en place de correctifs aux interventions posées par les enseignants du secondaire face à l'inadaptation scolaire, notamment en ce qui regarde l'encadrement des élèves, nous apparaît devoir passer par une meilleure compréhension de la réalité actuelle. Les études qui se sont intéressées au sujet ont abordé la participation dans une

perspective essentiellement déterministe en la situant comme la résultante de caractéristiques individuelles et organisationnelles. Dans cette étude, nous entendons ajouter à ces données en étudiant la participation sous une perspective interactionniste c'est-à-dire, en l'approchant comme la composition d'un ensemble d'actions mettant en cause différents acteurs du milieu scolaire.

Résumé

Ce chapitre a abordé le phénomène de l'inadaptation scolaire dans ses grandes lignes. Dans un premier temps, l'inadaptation a été située en tant que réalité contextuelle et subjective qui s'actualise sous des manifestations multiples dont les conséquences varient selon les catégories d'acteurs de l'école. Au-delà des divergences entre les acteurs sur les manifestations qui sont les plus problématiques, l'inadaptation pose également problème quant à son explication. A ce niveau, l'éventail de facteurs mis en cause par les visions psychologique, sociologique et organisationnelle révèle que l'inadaptation scolaire est une réalité complexe, aux contours mal définis et aux explications multiples. Pour composer avec ce phénomène, les actions locales, basées sur la concertation de tous les acteurs de l'école, apparaissent comme la voie d'intervention à favoriser. Parmi les options qui s'offrent aux écoles, les activités d'encadrement sont généralement considérées comme le cadre privilégié d'articulation des efforts de réduction de l'inadaptation scolaire; ces activités

exigent toutefois la contribution des enseignants à leur mise en application.

La présente étude vise à une meilleure compréhension des conditions et contraintes de cette contribution. Le cadre conceptuel et la démarche d'analyse sur lesquels s'appuie cet effort de compréhension font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre délimite le cadre conceptuel de la présente recherche. Dans un premier temps, la notion de participation est discutée et le sens qui lui est attribué dans cette étude, précisé. Par la suite, diverses approches du comportement organisationnel sont présentées. Cette présentation conduit au choix d'une démarche de recherche basée sur l'analyse stratégique dont sont exposés les principaux outils conceptuels. Enfin, la dernière partie présente les propositions qui servent de balises à la réalisation de la présente étude.

1. La notion de participation

La participation est une notion qui comporte une multiplicité de sens, parfois difficiles à démêler (Fortin, 1970). Elle peut couvrir des réalités aussi diverses que l'adhésion à une cause, la contribution à une organisation, l'appartenance à une association, ou encore, le

fait d'être membre d'une société, d'une culture, d'une famille (Godbout, 1983; Meister, 1969). La participation peut aller "du simple fait de prendre part à quelque chose, jusqu'à devenir co-responsable à l'intérieur d'un groupe où chacun des partenaires exerce un certain degré de pouvoir" (Paquette et Brassard, 1985, p. 278).

Au sens organisationnel, la participation se réfère généralement à l'influence exercée sur le processus décisionnel. Dans cette optique, "la participation désigne un certain type de rapport entre les gouvernants et les gouvernés" (Godbout, 1983, p. 30); elle se présente comme un échange entre des partenaires concernant la prise de décisions. Elle peut alors être abordée en référence à l'ensemble des mécanismes formels ou institutionnalisés qui permettent à des travailleurs ou à leurs élus de siéger à des comités d'entreprise. Elle peut également s'entendre dans le sens plus restrictif d'une implication directe et personnelle concernant le travail à accomplir; elle est alors étudiée à partir des caractéristiques structurelles de l'organisation (politiques et structures développées pour permettre la participation), à partir des styles de leadership ou en se référant à l'autonomie, l'influence, la liberté que l'acteur estime posséder (Bergeron, 1986).

Selon St-Pierre (1975), on retrouve au sein des organisations différents types de participation, chacun correspondant à des objectifs particuliers. Ces types sont: la participation-contribution, la participation par intégration, la participation par insertion, la

participation par engagement et la participation par la prise en charge. La participation-contribution ou participation par ajustement consiste à associer les employés aux changements de l'organisation. L'objectif visé est de faire en sorte que l'individu soit mieux ajusté aux exigences de son travail. La participation-intégration reflète une prise en considération de la dimension humaine des organisations; elle indique un souci de faire en sorte que l'individu se sente moins isolé, impuissant et marginal dans l'organisation. La participation apparaît ici un instrument pour intégrer l'individu à l'organisation. Dans la participation par insertion, l'accent est mis sur la collaboration, sur la coopération et sur le consensus au niveau des prises de décisions, de leur exécution et de leur application. La participation cesse d'être un moyen pour lier l'homme à l'organisation; c'est une ouverture de l'organisation à l'individu par l'octroi de plus de responsabilités. La participation par engagement dépasse les cadres de l'organisation pour déboucher sur un nouveau mode de fonctionnement social: "Ici la participation est moins dans l'organisation parce qu'on a décidé de l'y installer, mais dans l'organisation parce que voulu par chacun des membres" (St-Pierre, 1975, p. 68). Dans une telle participation, les individus sont désireux de s'engager dans la réalisation d'objectifs collectifs; ils cherchent à être maîtres du mouvement social. Enfin, la participation par la prise en charge se réfère à la capacité d'autonomie des personnes, autonomie liée à la présence d'options libres et à la possibilité de décisions personnelles, d'adhésions et

de renoncements actifs. Cela suppose des personnes conscientes qui se développent, prennent des initiatives et s'occupent de leurs affaires.

Les trois premiers types de participation mentionnés par St-Pierre (1975) correspondent à des phénomènes "provoqués" par l'organisation. La participation se présente comme une réalité liée au processus décisionnel, donc contrôlée par les dirigeants de l'organisation: à partir du moment où l'accès aux niveaux décisionnels est interdit, toute possibilité de participation est anéantie.

Cette conception de la participation, comme contribution au processus décisionnel, se retrouve également dans les travaux de Godbout (1983). Pour cet auteur, la participation se présente comme "le processus d'échange volontaire entre une organisation qui accorde un certain degré de pouvoir aux personnes touchées par elle et ces personnes, qui acceptent en retour un certain degré de mobilisation en faveur de l'organisation" (Godbout, 1983, p. 35). Cette définition pose comme condition préalable à la participation que l'organisation accepte de distribuer du pouvoir aux usagers; elle s'appuie sur une vision du pouvoir comme d'un attribut fondé sur la structure fonctionnelle de l'organisation.

Si une telle vision peut se justifier en ce qui a trait aux usagers (ou aux parents dans le cas de l'organisation scolaire), dans la mesure où ils ont besoin d'une "voie de pénétration" dans l'organisation pour être en mesure d'y exercer une quelconque influence

et que cette voie doit leur être ouverte par les dirigeants de l'organisation, elle apparaît moins pertinente en ce qui a trait aux employés. En effet, comme ceux-ci sont présents dans l'organisation, ils peuvent en influencer le fonctionnement sans que leur soit nécessairement reconnue une "participation officielle" au processus décisionnel, bien que l'un n'empêche pas l'autre.

La participation, telle que nous l'entendons dans cette étude, dépasse la contribution aux décisions pour englober les contributions de tous genres qu'un agent fait à une organisation (Dion, 1972). Une telle conception de la participation rejoint le sens que lui attribuent March et Simon (1979) selon laquelle un individu participe à la vie d'une organisation dès le moment où il y entre. Nous considérons donc que la participation est toujours présente chez les membres d'une organisation; en effet, "chacun de nous qu'il le veuille ou non, qu'il en soit réellement conscient ou non, participe à tout moment à la vie des ensembles sociaux dont il fait partie" (Friedberg, 1972, p. 87). Dans la mesure où "on ne peut pas ne pas avoir de comportement" (Watzlawick et coll., 1972, p. 46), l'inactivité au même titre que l'activité influence les autres et, conséquemment, contribue ou fait obstacle à la mission d'une organisation. La problématique de la participation ne s'articule donc pas en termes dichotomiques de réalisation ou de non-réalisation mais se réfère aux formes qu'elle peut revêtir:

Il n'y a pas en effet des individus "qui participent" et d'autres "qui ne participent pas". Il n'y a que des individus

qui, étant donné les structures et leurs atouts, jugent préférable et possible de s'engager de façon consciente dans la vie de leur organisation, et d'autres qui, pour les mêmes raisons, préfèrent ne pas s'engager (Friedberg, 1972, p. 95).

Abordée dans cette optique, la participation apparaît comme une conduite stratégique "toujours revisable qui dépend de la situation dans laquelle se trouvent les individus et des objectifs qu'ils visent dans leur action" (Friedberg, 1972, p. 92). La reconnaissance de l'intentionnalité de l'acteur suggère une conception du comportement organisationnel qui diffère de la vision véhiculée par les approches traditionnelles de l'organisation. Pour mieux situer cette conception, nous ferons un survol rapide de quelques approches utilisées pour rendre compte des comportements organisationnels. Nous en distinguerons trois: le rationalisme traditionnel, le mouvement des relations humaines et l'approche néo-rationaliste.

2. Les approches du comportement organisationnel

2.1 Le rationalisme traditionnel

Le rationalisme traditionnel repose sur une conception de l'organisation comme d'un instrument pour réaliser certains objectifs définis par son créateur ou son mandataire. Les activités y sont planifiées et contrôlées de façon consciente et rationnelle afin de favoriser l'atteinte optimale des objectifs. Un système détaillé de règles, correspondant à l'organisation formelle, assure que les acteurs travaillent en conformité avec la mission de l'organisation (Berg,

1983). Deux courants principaux se distinguent au sein de cette approche: le mouvement pour l'organisation scientifique du travail dont les personnalités les plus marquantes sont Taylor (1911) et Fayol (1966) et le modèle bureaucratique développé par Weber (1946, 1947).

a) Le mouvement pour l'organisation scientifique du travail

Le mouvement pour l'organisation scientifique du travail est apparu en réponse à une préoccupation de rationaliser et de systématiser le processus de travail. Selon les tenants de ce courant, il est possible d'améliorer le rendement d'une organisation par une définition précise des postes de travail, par leur articulation fonctionnelle et par le contrôle de la gratification des comportements. L'organisation scientifique du travail s'appuie en effet sur le postulat de l'automatisme du comportement. Selon ce postulat, il est possible de contrôler l'apparition d'un comportement en contrôlant la gratification qui s'ensuit, transformant ainsi le travail en un ensemble de réflexes conditionnés (Aktouf, 1990). Dans l'optique de cette approche, l'individu est considéré comme "un rouage comme l'est la machine qui lui sert à fabriquer des biens; il est lui-même une machine, dont la force motrice est l'appétit du gain" (Friedberg, 1972, p. 21). L'homme a perdu sa fonction d'être pensant pour devenir un rouage de la machine économique qui, en échange, lui fournit sa subsistance (Goguelin, 1989).

Les principaux préceptes de l'organisation scientifique du travail peuvent se résumer aux énoncés suivants: utiliser l'étude des temps et méthodes pour découvrir la seule meilleure manière d'accomplir une tâche, fournir au travailleur un moyen de stimulation pour qu'il accomplisse le travail selon la meilleure méthode et à une bonne cadence et utiliser des experts pour établir les circonstances variées qui entourent le travail (March et Simon, 1979, p. 19). Les pensées de Taylor et Fayol ne sont pas identiques en tous points mais elles se complètent largement; le premier étudie et organise le travail à partir du poste de l'ouvrier jusqu'au directeur d'atelier alors que le second fait la même chose depuis le directeur général jusqu'à l'ouvrier (Aktouk, 1990).

Bien que l'organisation scientifique du travail prétende qu'il y ait une façon plus rationnelle, en regard de l'efficacité, de faire chaque chose, l'expérience quotidienne du monde du travail démontre que le comportement organisationnel demeure difficilement prévisible. En effet, il ne suffit pas de payer plus les individus pour les inciter à travailler davantage; d'autres considérations entrent en ligne de compte.

b) le modèle bureaucratique

Le modèle bureaucratique, proposé par Weber, se situe dans la continuité du mouvement pour l'organisation scientifique de travail. Mais contrairement à ce mouvement, qui repose sur la méthode

scientifique (observation et expérience), la théorie de la bureaucratie emprunte à l'idéologie. En effet, aux yeux de Weber, la bureaucratie conduit à l'élimination de l'arbitraire en faisant en sorte que tous soient traités selon une norme égalitaire en libérant les employés de leurs craintes et de leurs limites au niveau des prises de décisions et de l'accès à l'information. Dans ce modèle, les organisations apparaissent comme un ensemble de postes prédéterminés, correspondant à des comportements approuvés et imposés, prêts à recevoir les individus dont on n'exige que la soumission aux règles établies (Bergeron et coll., 1979). La bureaucratie se présente comme un système de relations impersonnelles comportant une spécialisation et une hiérarchie des fonctions qui reposent sur un système de procédures et de récompenses (Bélanger, 1986).

Même si, selon Weber, il s'agit d'un système idéal, celui-ci n'est pas sans comporter certaines faiblesses. La première est d'oublier le côté informel qui prévaut dans les organisations; la seconde est l'importance des effets pervers qu'il produit: c'est un système qui peut devenir rigide et paralysant. Enfin, une troisième faiblesse, tient à l'absence de considération des facteurs d'autorité qui se manifestent en dehors du réseau formel. Le modèle bureaucratique, au même titre que le mouvement pour l'organisation scientifique du travail, aborde l'individu comme une machine, une mécanique. Tous deux ignorent la dimension affective du comportement et l'importance des

motivations non économiques. Ce sont là deux aspects auxquels s'est particulièrement intéressé le mouvement des relations humaines.

2.2 Le mouvement des relations humaines

Ce courant de pensée et d'analyse s'est développé en réaction aux simplifications excessives contenues dans le schéma taylorien et sa conception limitative de "l'homo oeconomicus". Les études s'inscrivant dans cette approche ont révélé, qu'en marge de l'organisation formelle et de la structure bureaucratique, des systèmes sociaux émergent des échanges spontanés entre les individus. Ces systèmes se traduisent dans des groupes de travail plus ou moins cohésifs qui ont un réseau de valeurs, de normes et de communications qui influencent les membres qui les composent (Bergeron et coll., 1979). Ainsi, l'homme n'est pas seulement un moyen matériel de production d'actes pré-réglés, c'est un être affectif et social, "capable du meilleur comme du pire selon que le système relationnel dans lequel il mène ses activités lui permet ou non «de se sentir bien dans sa peau»" (Goguelin, 1989, p. 111).

Le mouvement des relations humaines a mis en évidence l'importance des facteurs affectifs et des motivations psychologiques dans le comportement organisationnel. L'organisation ne correspond pas uniquement à un univers technique, c'est aussi un ensemble humain où les conduites sont interdépendantes et où, à côté de la structure formelle correspondant aux besoins de l'organisation, existe un monde fait de sentiments complexes, disposant d'une logique propre et

superposant ses exigences à celles de l'organisation. L'individu n'a pas que des motivations économiques, il a aussi des motivations affectives; il n'est pas uniquement une main, il est aussi un coeur (Friedberg, 1972).

Par son intérêt à la composante affective du comportement, ce mouvement a transformé les pratiques organisationnelles et il a eu des résultats non négligeables sur la plan pratique. Toutefois, cette approche a aussi ses limites. L'une d'elles est de considérer l'organisation comme un vase clos, comme un lieu neutre inséré dans un milieu fermé; il n'est pas question des divergences et des oppositions liées à l'appartenance à des groupes extérieurs à l'organisation (Aktouf, 1990). Or, l'homme n'est pas un être passif répondant de façon stéréotypée aux stimuli qui lui sont présentés. "Il n'y a pas en effet une nature humaine immuable qui dicterait à l'individu son comportement et par rapport à laquelle on pourrait provoquer des réactions stéréotypées" (Friedberg, 1972, p. 27). Dans des situations et devant des contraintes différentes, l'individu change son comportement. C'est un agent autonome ayant ses buts et ses projets qu'il cherche à réaliser à travers les contraintes qui pèsent sur lui. C'est là la dimension dont tente de rendre compte l'approche néo-rationaliste.

2.3 L'approche néo-rationaliste

Au lieu de partir d'une conception de l'être humain comme d'un agent passif répondant de façon prévisible aux stimuli auxquels il est

soumis, l'approche néo-rationaliste postule l'existence d'un agent actif et intentionnel qui cherche à réaliser ses projets en utilisant les ressources dont il dispose, et ce, de la façon la plus judicieuse compte tenu des contraintes du moment. Selon cette approche, sa conduite n'est jamais totalement prévisible, ni entièrement assujettie aux règles officielles de l'organisation. Partant, elle fait apparaître l'organisation comme un système vivant, habité par une multiplicité d'acteurs intentionnels qui se comportent en fonction de leurs objectifs propres.

La réglementation et les structures hiérarchiques constituent un moyen pour encadrer le comportement des acteurs mais les prescriptions de rôles et de tâches ne constituent qu'un seuil minimum en dessous duquel l'existence de l'organisation est menacée. A l'intérieur de ces normes, chacun dispose d'un certain pouvoir, à la fois face à l'ensemble de l'organisation et face aux autres membres; il s'établit ainsi une sorte de jeu entre l'organisation et ses membres. Alors que l'organisation dispose de la structure, de la réglementation et de la possibilité de sanctionner les comportements des membres, ces derniers disposent d'une marge de liberté qui leur permet d'ajuster leur conduite au mieux de leurs intérêts.

L'organisation elle-même n'apparaît plus comme un ensemble de rouages s'engrenant mécaniquement les uns dans les autres, mais comme un ensemble fluide correspondant à la résultante de tous les jeux multiples que jouent chaque acteur et chaque groupe d'acteurs (Crozier, 1979, p. xiii).

3. La participation comme conduite intentionnelle

Ce détour a mis en évidence la complexité du comportement des individus au sein des organisations. Il en ressort que si des facteurs comme la structure hiérarchique, les règles organisationnelles, la division des tâches et les composantes humaines de l'organisation influencent les comportements des individus, l'irrationalité apparente et l'imprévisibilité de ces comportements indiquent qu'ils échappent à une coordination mécanique.

Par ailleurs, la référence aux caractéristiques individuelles comme explication principale des écarts de comportement n'a qu'une valeur limitée puisque les comportements organisationnels ne sont pas une somme de comportements individuels; ce sont des comportements sociaux qui s'inscrivent dans une dynamique de système. Ils ne se comprennent que comme un ajustement permanent entre l'individu, son tempérament, ses besoins, ses désirs, et le groupe; les comportements s'inscrivent dans une double relation avec les individus et avec les normes produites par le groupe. Puisque les normes de comportements sont le résultat de l'interaction entre les acteurs (Bernoux, 1985), l'individu va déterminer son comportement en fonction de ses intérêts par rapport à ce que l'organisation peut lui offrir.

Le comportement de l'acteur se présente comme une tentative de sa part de "négocier sa «participation», en s'efforçant de «manipuler» ses partenaires et l'organisation dans son ensemble de telle sorte que

cette «participation» soit «payante» pour lui" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 79). En ce sens, la distinction entre la participation à la décision et la participation à l'application des décisions est le fruit d'une analyse purement formelle puisqu'à tous les niveaux des décisions sont prises et elles impliquent une responsabilité des agents concernés (Crozier, 1963). Il serait illusoire, toutefois, de considérer le comportement de l'acteur comme invariablement réfléchi et rationnel; sa liberté et sa rationalité sont toujours limitées et contingentes.

Située dans ce cadre, la participation apparaît comme une conduite intentionnelle, orientée vers des fins que les acteurs, de façon plus ou moins consciente et compte tenu des contraintes avec lesquelles ils doivent composer, s'efforcent d'atteindre.

Le choix de cette perspective d'analyse repose sur certains présupposés qu'il nous apparaît nécessaire de présenter succinctement. Selon Boudon (1976), on peut identifier trois grands types d'explication sociologique: le déterminisme individuel, le réalisme totalitaire et l'interactionnisme. Selon le premier type, le comportement des individus est expliqué à partir de variables caractérisant l'environnement de l'individu ou à partir de l'individu lui-même. Ce type d'explication répond à la recherche d'un certain déterminisme de type probabiliste; l'individu est considéré plus ou moins déterminé à certains actes. Dans le réalisme totalitaire, le comportement est perçu comme le produit des structures sociales caractérisant la société dans sa totalité. Enfin, selon le troisième

type d'explication, soit le modèle interactionniste, le comportement correspond à une action entreprise en vue d'obtenir certaines fins. Il est le fait d'un acteur agissant intentionnellement à la réalisation de certains objectifs. Bien que ce type d'explication n'exclut ni les déterminismes de l'environnement ni ceux du système global, il met l'accent sur le fait que les comportements résultent d'une intention stratégique de l'acteur.

On aura compris que l'approche retenue dans cette étude correspond au troisième type. Comme aucune analyse "ne peut se vouloir le tout de la connaissance en organisation" (Bernoux, 1985, p. 35), tout choix comporte des limites. Sans nier que des déterminants individuels et environnementaux soient en cause dans les comportements, l'approche interactionniste nous apparaît la plus susceptible d'apporter un éclairage nouveau sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. La compréhension du comportement des acteurs au sein de l'organisation scolaire peut en effet gagner à puiser dans les théories qui sont centrées sur les stratégies des acteurs (Trottier, 1987). En mettant au centre de l'analyse, la pondération que fait l'acteur entre ses objectifs et les opportunités que lui laisse l'organisation, cette approche nous apparaît susceptible de faire avancer l'état actuel des connaissances.

Au plan méthodologique, les outils qui seront utilisés pour réaliser cette étude s'inspirent de l'analyse stratégique telle que développée par Crozier et Friedberg (1977). Cette démarche d'analyse

part des intentions de l'acteur et tient compte des contraintes organisationnelles liées à sa position au sein de l'organisation.

4. L'analyse stratégique

L'analyse stratégique est basée sur le postulat qu'un individu n'agit pas exclusivement en fonction des buts de l'organisation; il a ses propres projets qu'il tente de poursuivre à travers les opportunités et les contraintes avec lesquelles il est confronté. En découvrant comment l'acteur concilie ses aspirations individuelles et les exigences de l'action collective, l'analyse stratégique cherche à dégager les fondements, les mécanismes et les conditions de la coopération entre différents acteurs. Cette démarche se définit autour du concept de stratégie.

4.1 Le concept de stratégie

Dans la perspective de l'analyse stratégique, le comportement organisationnel se présente comme l'expression d'une stratégie par laquelle l'acteur cherche à atteindre des objectifs personnels sans détruire l'organisation qui lui procure des avantages. Les régularités décelées dans ses comportements prennent leur sens lorsqu'elles sont examinées sous l'angle d'une stratégie par laquelle il cherche à obtenir des décisions qui lui sont favorables. Même si ses objectifs ne sont pas toujours clairs et ses projets cohérents, son comportement a toujours un sens s'il est analysé à la lumière de ses objectifs et

situé par rapport aux opportunités qui s'offrent à lui et par rapport au comportement des autres acteurs. Ainsi, le concept de stratégie permet de dépasser l'explication individuelle des comportements en situant au niveau de l'organisation, la rationalité de l'acteur.

Pour intégrer ces deux aspects que sont les objectifs personnels et les contraintes organisationnelles, l'analyse stratégique fait appel à deux modes de raisonnement à la fois complémentaires et divergents: le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique.

4.2 Le raisonnement stratégique

Le raisonnement stratégique est un raisonnement de découverte qui part du vécu des acteurs pour découvrir les caractéristiques de l'ensemble organisationnel. C'est un raisonnement qui s'appuie sur une vision de l'organisation comme d'un univers conflictuel dont le fonctionnement résulte "des affrontements entre les rationalités contingentes, multiples et divergentes d'acteurs relativement libres, utilisant les sources de pouvoir à leur disposition" (Crozier & Friedberg, 1977: p. 131). Essentiellement, le raisonnement stratégique porte sur l'étude de l'utilisation, par l'acteur, du pouvoir dont il dispose au sein de l'organisation, pouvoir qui s'exprime par sa capacité d'induire chez autrui certains comportements ou de refuser ce qui lui est demandé.

Le pouvoir de l'acteur dépend notamment du contrôle qu'il peut exercer sur les sources d'incertitude affectant la capacité de

l'organisation d'atteindre ses objectifs. Conséquemment, "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. 67). La liberté de l'acteur trouve, cependant, sa contrepartie dans les contraintes qu'impose la survie de l'organisation: "la réalisation des objectifs personnels que les uns et les autres poursuivent à travers leur engagement dans celle-ci implique en effet sa survie" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 91). Cette limite à la liberté de l'acteur conduit à un second mode de raisonnement: le raisonnement systémique.

4.3 Le raisonnement systémique

Alors que le raisonnement stratégique part de l'acteur, le raisonnement systémique part de l'organisation abordée comme un système qui conditionne les relations et définit les possibilités d'action de l'acteur. Le but du raisonnement systémique est de mettre en évidence les éléments organisationnels qui conditionnent le comportement de l'acteur. Dans la mesure où l'organisation repose sur un minimum de consensus entre les acteurs, leur comportement s'inscrit dans un contexte de rationalité limitée où compétition et collaboration se chevauchent à travers un processus constant de négociation et de compromis (Morgan, 1986).

Le raisonnement stratégique, centré sur les intentions de l'acteur, et le raisonnement systémique, axé sur l'intégration des

stratégies individuelles, sont deux modes de raisonnement qui se complètent: "Sans raisonnement systémique, l'analyse stratégique ne dépasse pas l'interprétation phénoménologique. Sans vérification stratégique, l'action systémique reste spéculative" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 203). Par ailleurs, ces modes de raisonnement s'inscrivent dans des logiques opposées mais complémentaires: l'une est fondée sur un modèle de négociation et de calcul, l'autre s'analyse comme une logique de finalité et de cohérence. Le concept convergent qui permet de réunir ces deux dimensions que sont la stratégie de l'acteur et la cohérence finalisée du système, est le concept de jeu.

4.4 Le jeu: instrument de l'action organisée

Le jeu peut se définir comme une situation dans laquelle se retrouvent des acteurs qui posent des actions interdépendantes chargées de conséquence pour eux et pour l'organisation au sein de laquelle ils se retrouvent (Gendron, 1979, p. 29). Le jeu aide à comprendre les transactions qui se déroulent entre les acteurs dans un cadre où se chevauchent intérêts personnels et objectifs collectifs. En précisant les enjeux et en spécifiant les actions permises, le jeu offre un cadre de structuration aux relations entre les acteurs. Il permet d'intégrer les actions individuelles aux objectifs collectifs en conciliant liberté et contrainte; en ce sens, le jeu se présente comme "l'instrument essentiel de l'action organisée" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 97).

Le jeu remplit beaucoup plus qu'une fonction ludique; il crée la structuration du champ social de l'organisation (Pelletier, 1980). Par le biais du jeu, sont entretenues ensemble la stratégie personnelle de l'acteur et la cohérence finalisée du système. Si aucun individu ne saurait renoncer à la conscience de soi, à son système de valeurs, à son identité d'acteur, par ailleurs, aucun système d'action ne saurait fonctionner, ni même exister, sans quelques sources de cohésion entre les acteurs qui le composent (Jameux, 1987).

L'analyse stratégique postule l'existence d'un système d'action comportant des règles qui limitent l'éventail des stratégies auxquelles peuvent recourir les acteurs. Comme la structuration des relations s'opère par l'action de jeux structurés définissant les possibilités stratégiques, les jeux agissent comme mécanismes de régulation des comportements individuels: "Ce ne sont pas les hommes qui sont régulés et structurés, mais les jeux qui leur sont offerts (Crozier et Friedberg, 1977, p. 244).

La récurrence des transactions observables dans le jeu témoigne des règles qui limitent les possibilités stratégiques des acteurs. Les règles sont un élément essentiel du jeu car celui-ci ne peut être défini que par un exposé de ces règles; en quelque sorte, un jeu est un ensemble de règles (Bailey, 1971). Partant, le but de l'analyse stratégique est de mettre en évidence les jeux des acteurs et d'en identifier les règles, permettant ainsi de rendre compte du caractère contraint de l'action collective.

Puisqu'elle vise à comprendre et à expliquer les "construits de jeux" à travers lesquels s'actualise l'action collective, la démarche stratégique ne peut procéder dans l'abstrait ni à partir d'une rationalité à priori; elle doit s'appuyer sur l'expérience des acteurs. En découvrant les jeux qui structurent les relations entre les acteurs et qui délimitent leurs stratégies, elle permet de cerner le sens de leur comportement.

5. L'analyse stratégique comme outil pour l'étude de la participation

L'analyse stratégique est une démarche d'analyse dont l'application dépasse les cadres de l'organisation formelle; elle peut être transposée à toutes les activités humaines et à toutes les situations sociales qui présentent un certain degré de structuration. En ce sens, l'analyse stratégique nous apparaît pouvoir trouver application dans l'étude de la participation des enseignants au système d'encadrement utilisé dans leur école: ce système représente, en effet, un effort de régulation des comportements individuels des enseignants dans l'intervention auprès des élèves en situation d'inadaptation. L'optique de l'analyse stratégique amène à aborder la participation comme une activité intentionnelle, inscrite dans un contexte de rationalité limitée et compréhensible à la lumière des objectifs de l'enseignant et des possibilités qui s'offrent à lui. Cette approche de la participation s'appuie sur trois postulats.

Premier postulat: la participation est une activité intentionnelle orientée vers la réalisation d'objectifs personnels de l'acteur. Les individus ne sont pas que des moyens au service de buts que les dirigeants fixent à l'organisation. Ils ont leurs buts propres qui ne sont pas forcément déviés par rapport à ceux de l'organisation mais qui peuvent l'être. Cela ne signifie pas que ces objectifs soient toujours clairs et cohérents; ils sont multiples, plus ou moins ambigus, plus ou moins contradictoires et ils peuvent se transformer en cours d'action.

Deuxième postulat: la participation est une activité qui s'inscrit dans un contexte de rationalité limitée. Comme le soulignent March et Simon (1979), aucun acteur n'a les moyens ni le temps de trouver la solution la plus rationnelle, dans l'absolu, pour atteindre ses objectifs. Il choisit la solution qui correspond pour lui à un seuil minimal de satisfaction: le choix optimum est remplacé par l'idée de choix satisfaisant.

Troisième postulat: la liberté de l'acteur est relative. L'analyse que fait un acteur de sa situation n'est pas une démarche totalement aléatoire et les critères à partir desquels il évalue les options qui s'offrent à lui ne sont pas exclusivement personnels. Ses décisions découlent à la fois de ses valeurs culturelles et des contraintes posées par les jeux auxquels il participe. Ainsi, la participation ne peut être compréhensible qu'en se référant, d'une part, aux objectifs, besoins et préférences de l'acteur et, d'autre part, aux opportunités

qui s'offrent à lui, au contexte qui les définit et au comportement des autres acteurs.

Le cadre dans lequel la participation des enseignants à l'encadrement des élèves est abordée dans la présente étude est délimité par les quatre propositions suivantes.

Première proposition:

Les enseignants disposent d'une marge de liberté qui leur permet de décider de leur mode de participation au système d'encadrement mis en place dans leur école afin de réduire l'inadaptation scolaire.

En tant que modalité d'intégration des comportements individuels, le système d'encadrement comporte certaines règles qui délimitent les possibilités d'action de l'enseignant. Mais celui-ci n'en garde pas moins une marge de liberté qu'il peut utiliser pour négocier sa participation à ce système afin que celle-ci soit avantageuse pour lui.

Deuxième proposition:

La participation des enseignants procède d'enjeux idéologiques qui se rapportent, plus particulièrement, à la conception qu'ils se font de leur rôle, à leur conception de l'inadaptation scolaire et à leur vision des interventions à privilégier face à ce phénomène.

Cette proposition reconnaît l'influence des caractéristiques personnelles sur la nature de la participation. Bien qu'à ce niveau plusieurs facteurs pourraient être pris en cause du fait que le comportement d'un individu variera selon ses capacités et ses atouts culturels (Friedberg, 1972), nous nous limiterons ici à considérer la dimension "idéologique" de la fonction de l'enseignant face au phénomène de l'inadaptation scolaire. Selon l'énoncé de cette proposition, la participation des enseignants à l'encadrement des élèves sera influencée par leur conception de l'inadaptation scolaire, par leur vision des interventions à privilégier pour réduire ce phénomène et par leur vision du rôle de l'enseignant dans la réalisation de ces interventions.

Troisième proposition:

La participation des enseignants est conditionnée par des contraintes organisationnelles qui se rapportent aux règles de fonctionnement du système d'encadrement et aux rapports qui s'établissent entre les différents acteurs impliqués dans ce système.

Comme il a été souligné précédemment, l'analyse stratégique récuse en les relativisant, les déterminismes de l'organisation, de l'environnement ou de la nature objective des problèmes, en situant l'explication des comportements au niveau des situations spécifiques avec lesquelles doivent composer les acteurs. Cette proposition affirme cette orientation en mettant l'accent sur l'influence que peuvent

exercer les aspects structurels (distribution de l'autorité, mécanismes de communication, règles de fonctionnement) et relationnels (rapports entre les acteurs) du système d'encadrement. Ces facteurs conditionnent la participation des enseignants en limitant les choix qui s'offrent à eux.

Quatrième proposition:

La participation des enseignants au système d'encadrement est constamment remise en cause à la lumière des opportunités qui se présentent et des bénéfices retirés.

Cette quatrième proposition situe la participation comme une conduite intentionnelle orientée vers l'atteinte d'objectifs personnels. En ce sens, la participation ne se présente pas comme une conduite définitive mais comme une conduite à chaque fois réévaluée à la lumière des capacités de l'enseignant, des ressources auxquelles il a accès et des résultats prévisibles de son action.

Partant d'un objectif général de compréhension de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, cette étude cherche principalement à décrire la nature de cette participation, à faire ressortir les conditions et les contraintes de cette participation et de cerner la façon dont les enseignants concilient les exigences de l'encadrement avec leurs préoccupations personnelles. De façon opérationnelle, la participation des enseignants y sera abordée par le

biais des comportements qu'ils adoptent dans la mise en application du système d'encadrement mis en place dans leur école.

Ce système d'encadrement correspond à l'ensemble des activités prévues dans une école dans le but de prévenir, contrôler ou corriger les manifestations d'inadaptation scolaire (ou pour venir en aide aux élèves en difficulté) et qui font appel à la contribution des enseignants.

Résumé

Dans le cadre de ce chapitre, le concept de participation a été précisé et quelques approches du comportement organisationnel ont été présentées. Après avoir établi que les comportements humains ne sont jamais totalement façonnés par les contraintes organisationnelles, notre réflexion nous a amené à retenir l'analyse stratégique, avec ses modes de raisonnement stratégique et systémique, comme cadre conceptuel pour l'étude de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves.

L'analyse stratégique repose sur une démarche hypothético-inductive qui part de l'expérience vécue des participants pour découvrir leurs comportements et remonter ensuite aux jeux auxquels correspondent ces comportements, jeux qui renvoient à la structuration des relations de pouvoir qui lient les divers acteurs les uns aux autres. Le chapitre suivant présente de façon plus spécifique la méthode de réalisation de cette démarche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RÉALISATION DE L'ÉTUDE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette recherche. Il traite successivement du type de recherche retenu, des stratégies de sélection de la population, des méthodes et instruments de cueillette de données et, finalement, des procédures de traitement, d'analyse, d'interprétation et de validation des données.

1. Le choix d'une méthodologie qualitative

L'analyse stratégique présentée au chapitre précédent pose en elle-même les jalons de la méthode à adopter pour comprendre le comportement des acteurs. En effet, en situant l'explication des comportements au niveau des objectifs personnels de l'acteur et des contraintes organisationnelles avec lesquelles il doit composer, la démarche de recherche ne peut se faire dans l'abstrait ni à partir d'une rationalité a priori. Elle renvoie à une méthode de cas par cas

orientée sur l'observation et la mesure des attitudes, comportements et stratégies des acteurs, par l'évaluation de leurs ressources spécifiques ainsi que des contraintes qui limitent leur marge de manoeuvre et pèsent sur leurs stratégies (Crozier et Friedberg, 1977). Puisqu'elle part de la marge de liberté de l'acteur, marge de liberté qui constitue "la dimension la plus qualitative et informelle qui soit d'un système d'action" (Dion, 1987, p. 203), l'analyse stratégique doit partir du cadre de référence de l'acteur, en accordant une importance primordiale à son vécu. En ce sens, les méthodes qualitatives, méthodes qui cherchent à comprendre la conduite humaine à partir de la perspective de l'acteur, s'intègrent adéquatement à nos objectifs de recherche et à notre cadre conceptuel. D'ailleurs, plusieurs écrits font mention de l'avantage des méthodes qualitatives quand le phénomène à l'étude se rapporte aux interactions humaines, lorsque le chercheur s'intéresse davantage aux processus qu'aux structures ou lorsque la démarche s'inscrit dans une optique de compréhension (Bogdan et Taylor, 1975; Deslauriers, 1987, 1989; Glaser et Strauss, 1967; Laperrière, 1982; Lincoln & Guba, 1985; Lofland, 1971; Schatzman et Strauss, 1973; Skrtic, 1985; Van der Maren, 1987; Van Maanen, 1983).

Globalement, la méthodologie utilisée dans cette étude présente les caractéristiques suivantes: les informateurs sont sélectionnés de façon intentionnelle selon des critères de diversité, les données proviennent d'entrevues réalisées dans le milieu naturel des informateurs et les données sont analysées de façon inductive.

2. Le choix de la population

2.1 Les écoles participantes

Cette recherche s'appuie sur une enquête effectuée dans quatre écoles secondaires de la région du Saguenay. Trois motifs sont à la base de la décision d'étudier plus d'une école: premièrement, la volonté d'obtenir une connaissance approfondie de quelques systèmes d'encadrement; en second lieu, la possibilité de pouvoir distinguer, parmi les conditions et contraintes de la participation, les éléments qui renvoient aux caractéristiques de l'organisation scolaire et ceux qui se réfèrent aux aspects idiosyncratiques d'une école donnée et troisièmement, le souci d'avoir accès à une plus grande variété dans les modes de participation des enseignants à l'encadrement des élèves. Par ailleurs, considérant les exigences de l'analyse stratégique quant à la connaissance des caractéristiques objectives du "terrain de recherche" et quant à l'importance accordée au vécu des acteurs, il nous apparaissait irréaliste d'envisager l'étude de plus de quatre écoles. La logique de la faisabilité impose ses propres contraintes et s'il n'est pas toujours facile, en matière de devis de recherche, de distinguer ce qui est courageux de ce qui est téméraire, il est essentiel de ne pas se méprendre: "The importance of ending upon the right side of that line, however, is clear and compelling" (Locke et coll., 1987, p. 96).

La sélection des quatre écoles participantes découle d'une stratégie d'échantillonnage intentionnel (purposeful sampling) axée sur la diversité et basée sur les caractéristiques suivantes: les niveaux d'enseignement dispensés, le nombre d'élèves et la commission scolaire d'appartenance.

2.2 Les informateurs

En méthodologie qualitative, l'étendue de la population étudiée est généralement délimitée par la saturation (Glaser et Strauss, 1967), phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers entretiens n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles pour justifier une augmentation du matériel empirique. Dans un contexte de saturation, la sélection des sujets à interroger se situe au niveau de la redondance des informations plutôt qu'en termes de nombre de sujets; la validité de contenu est privilégiée à la justification statistique. Il est donc nécessaire de chercher à diversifier au maximum les informateurs. Toutefois, dans la mesure où aucune recherche ne peut prétendre rendre compte du réel dans sa globalité (Pirès, 1983), l'application de ce principe doit se faire à l'intérieur des limites avec lesquelles le chercheur doit composer. L'usage d'entretiens qualitatifs pose en soi une limite pratique au niveau de la cueillette et du traitement de l'information. Selon Pirès (1983), au delà de quarante (40) entrevues, il devient difficile de traiter qualitativement l'ensemble de l'information.

La décision d'étudier quatre écoles différentes s'est révélée un facteur déterminant sur l'étendue de l'échantillon des informateurs. Voulant éviter un élargissement indu de l'échantillon tout en s'assurant d'une bonne connaissance de la réalité de chacune des écoles, nous avons jugé à la fois réaliste et pertinent d'établir autour de vingt (20) le nombre d'entretiens pour chacune des écoles. Selon Lofland (1971), les études ayant recours à l'entretien qualitatif utilisent généralement entre 20 et 50 entretiens et ce nombre est généralement suffisant pour avoir une bonne connaissance d'un milieu.

Bien que les sujets principaux de cette étude soient les enseignants, pour élargir et parfois confronter les informations obtenues, d'autres catégories d'acteurs (membres de la direction et personnes affectées aux services personnels à l'élève) font également partie des personnes rencontrées. Au total, comme l'indique le tableau 1, 80 informateurs, dont 65 enseignants, collaborent à cette étude.

Tableau 1

Distribution des informateurs selon l'école et la fonction

| Type d'informateurs | Écoles | | | | Total |
|------------------------|--------|----|----|----|-------|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | |
| Enseignants | 19 | 16 | 15 | 15 | 65 |
| Membres direction | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 |
| Autres | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| TOTAL | 22 | 20 | 19 | 19 | 80 |

La validité de contenu étant ici privilégiée à la justification statistique, la sélection des informateurs est basée sur la recherche de variété afin d'obtenir le plus large éventail possible d'informations. Les paramètres de diversification sur lesquels s'appuie cette sélection sont: le rôle au sein du système d'encadrement, le niveau et le secteur d'enseignement, la matière enseignée, le sexe et l'ancienneté dans l'école. Les informations recueillies auprès des enseignants sont ensuite complétées par des rencontres avec des directeurs-adjoints, des professionnels des services personnels à l'élève et dans certains écoles, des personnes spécifiquement affectées à des tâches d'encadrement.

3. Les étapes de la cueillette des données

Les paramètres de la méthode d'échantillonnage ayant été précisés, les parties qui suivent présentent une reconstitution de la démarche de cueillette et de traitement des informations utilisée pour la réalisation de cette étude.

Bien que certaines données soient tirées de documents administratifs provenant des écoles participantes, l'entrevue semi-dirigée est la principale méthode de cueillette des données. Comme le mentionnent Crozier et Friedberg (1977),

la logique de sa démarche conduit l'analyse stratégique à accorder une importance primordiale au vécu des participants et, partant de là, à privilégier la technique des entretiens comme moyen d'information (p. 397).

L'enquête sur le terrain se déroule en trois étapes: 1) la prise de contact avec le milieu et l'identification des caractéristiques objectives du système d'encadrement, 2) le recueil d'informations centrées sur le vécu des acteurs et, 3) la mise à l'épreuve des observations. Les deux premières étapes se situent entre janvier et juin 1989 alors que la troisième étape s'étend de février à mai 1990.

Première étape: la prise de contact avec le milieu

L'étape de prise de contact vise trois objectifs, à savoir: obtenir l'accès au milieu, établir les modalités de réalisation des entrevues et faire le tour des caractéristiques objectives du système d'encadrement. Préalablement à la première visite, une lettre expliquant la nature du projet est envoyée au directeur de chacune des écoles sélectionnées. Dans les jours suivants, chacun est contacté afin de convenir d'une rencontre où sont précisées la nature du projet et les implications de la participation des enseignants de leur école à ce projet. Dans tous les cas, les directeurs se montrent très intéressés par le projet, d'autant plus que chacun estime que son école a fait, au cours des dernières années, des progrès considérables au niveau de l'encadrement des élèves. Il est donc facile d'obtenir une description détaillée des activités d'encadrement utilisées et d'avoir accès à la documentation sur le sujet.

Les modalités de rencontre avec les enseignants se révèlent toutefois un sujet plus délicat. Invoquant la mauvaise presse dont

fait souvent l'objet l'école secondaire publique et soulignant l'approche généralement négative adoptée par plusieurs recherches sur le milieu scolaire, certains directeurs sentent le besoin de vérifier l'orientation de la présente recherche. Toutefois, la description de l'approche de compréhension qui est privilégiée et la promesse que les résultats leur seront ultérieurement communiqués contribuent à diminuer leur appréhension.

Au niveau de la réalisation des entrevues, la démarche de sélection et de prise de contact avec les enseignants varie d'une école à l'autre, illustrant en cela la différence des règles de fonctionnement de chaque milieu. Dans une école, le directeur nous réfère au représentant syndical; avec ce représentant, il est ensuite convenu de procéder par sollicitation lors d'une réunion du conseil syndical. Dans une autre école, le directeur suggère de faire d'abord appel à des volontaires mais cette démarche doit être révisée devant l'absence de candidats. La procédure qui est alors adoptée est la sollicitation individuelle par le chercheur. Cette procédure est également utilisée dans la troisième école. Dans la quatrième école, le directeur s'implique dans l'identification d'informateurs potentiels et se charge de vérifier leur disponibilité.

Pour atténuer les risques de biais, sur le choix des informateurs et conséquemment sur la nature des données, associées à ces options, une attention particulière sera, par la suite, accordée à la cohésion interne (contradictions, concordances dans le discours) et à la

cohésion externe (similarité, divergence avec les autres informateurs de la même école) des propos de chaque informateur. Il apparaît en effet préférable de respecter les règles du milieu quitte à accorder plus de soin à la vérification des informations. Sans renoncer aux exigences de la recherche scientifique, c'est au chercheur qu'il revient de s'adapter à son terrain de recherche et non l'inverse.

Il est évident que la simple présence du chercheur constitue une forme d'ingérence dans le vie d'une organisation, d'un groupe, d'une personne. Plutôt que de tenter d'éliminer tout genre d'influence et de chercher à cacher son existence, le chercheur essaiera de "nuire" le moins possible (Deslauriers, 1989, p. 80).

Deuxième étape: le vécu des acteurs

Les données recueillies lors de la première étape ayant permis d'obtenir une idée précise du système d'encadrement utilisé dans chacune des écoles, l'étape subséquente est consacrée à la réalisation d'entrevues auprès d'enseignants, de membres de la direction et d'autres catégories de personnel.

Après avoir pris contact avec son terrain de recherche et après avoir fait le tour de toutes ses caractéristiques "objectives", le chercheur consacrera donc toujours et nécessairement un temps plus ou moins considérable au recueil d'informations par des entrevues avec les diverses catégories d'acteurs telles qu'il peut les saisir à travers la connaissance formelle et toujours approximative qu'il peut avoir de son champ (Crozier et Friedberg, 1977, p. 409).

Les sujets abordés à cette seconde étape dépassent la description formelle pour rejoindre le vécu quotidien des enseignants dans la mise en application du système d'encadrement; le recours au vécu constitue

en effet "la condition même d'une connaissance sérieuse du champ" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 398). Les entrevues semi-dirigées, individuelles, portent notamment sur la perception des enseignants des activités qui leur sont demandées, leur mode de participation à ces activités, leur perception des opportunités que leur offre le système d'encadrement et leur vision des contraintes avec lesquelles ils doivent composer dans sa mise en application.

Le guide d'entrevue utilisé à cette étape (voir APPENDICE 1) est structuré autour de sept thèmes, qui sont:

1. les activités de l'informateur telles qu'il les perçoit et les conduit; cet aspect porte plus particulièrement sur son rôle et ses responsabilités dans le système d'encadrement (ces informations sont d'ordre descriptif);
2. les contraintes qui s'imposent à lui dans le cadre de ces activités et les difficultés qui en découlent;
3. ses relations avec les autres acteurs de l'école (élèves, enseignants, directeur, personnel non-enseignant), les conflits qui se produisent et les solutions qui sont apportées;
4. l'évaluation qu'il fait de sa situation, ses sujets de satisfaction et d'insatisfaction, ses espoirs de changement;
5. ses possibilités d'action face à la situation actuelle;
6. les manifestations d'inadaptation qu'il rencontre et l'explication qu'il en fournit;
7. sa perception de son rôle d'enseignant et de la responsabilité qui lui revient face aux élèves en situation d'inadaptation.

Comme les entrevues sont réalisées pendant les heures de cours, lors d'une période "libre" de l'enseignant, elles durent généralement une heure, soit le temps dévolu pour un cours.

Troisième étape: vérification des observations

Comme le suggèrent Lincoln et Guba (1985), il est utile, au terme de l'analyse des données, de retourner auprès des informateurs afin de vérifier la fidélité du traitement des informations recueillies et d'obtenir confirmation que les données obtenues ont bien été rendues. Conformément à cette suggestion, un rapport spécifique à chaque école présentant une description détaillée du système d'encadrement, des rôles assignées aux enseignants, des modes de participation à l'encadrement et des éléments mentionnés pour expliquer cette participation est soumis, pour vérification, au directeur de chacune des écoles et à deux enseignants sélectionnés au hasard. Règle générale, leurs observations se limitent à approuver la description présentée, à l'exception de quelques commentaires suggérant des nuances ou des précisions.

Soulignons que cette étape de vérification ajoute à la lourdeur de la démarche de collecte des données, c'est sans doute ce qui explique qu'elle ne soit pas d'usage très courant. Toutefois, c'est une étape qui nous apparaît importante. Lincoln et Guba (1985) avancent plusieurs raisons pour appuyer cet examen, par les répondants ou par des personnes dans une situation identique, des faits et

interprétations dégagées par le chercheur: pour valider la reconstruction faite par le chercheur des multiples constructions des acteurs, pour mettre à l'épreuve les intentions attribuées aux comportements, pour associer les répondants à la démarche et les faire bénéficier des connaissances obtenues par la recherche plutôt que de les limiter à être des objets utilisés par le chercheur et, finalement, pour s'assurer de la crédibilité des résultats.

4. L'analyse et le traitement des données

La méthode d'analyse des données utilisée dans le cadre de cette étude s'inspire des démarches proposées par Miles et Huberman (1984) et Van der Maren (1987). D'abord, l'enregistrement sonore des entrevues est transcrit fidèlement et tous les documents recueillis dans les écoles et portant sur l'encadrement des élèves, sont répertoriés. Bien que l'analyse des données ait été présente tout au long de la démarche, elle se fait de façon plus intensive au terme de la deuxième étape de collecte des données.

4.1 Découpage des entrevues

Même si elle représente une tâche onéreuse, la transcription des entrevues est une opération fort utile pour l'analyse des données. Réécouter les entrevues permet de prendre du recul à l'égard de l'informateur et de vraiment prêter attention à ses propos; des détails insolites qui seraient passés inaperçus autrement, attirent l'attention (Deslauriers, 1987). En outre, la transcription des entrevues favorise

la détection de faits récurrents, de régularités et de similitudes, et soulève des hypothèses sur la réalité des informateurs.

Une fois transcrites, les informations contenues dans les entrevues sont soumises à une analyse thématique. Ce type d'analyse, qui conduit à la constitution d'un répertoire des sujets abordés par les informateurs présente plusieurs intérêts; il permet de constituer un corpus de discours tiré directement de ce que disent les informateurs lorsqu'ils parlent de leur réalité, il permet d'établir des recoupements entre les discours des individus et de les envisager dans leurs similitudes et leurs différences, il permet, enfin, d'analyser les variantes du discours et de tenter une identification de sous-groupes (Lahaie et coll., 1991). Ces premières impressions permettent de développer un modèle préliminaire des conditions et contraintes de la participation des enseignants.

La réalisation de l'analyse thématique conduit au classement des propos des informateurs sous six catégories principales. Ces catégories se rapportent aux éléments d'information suivants:

- 1) la nature du système d'encadrement, soit les éléments pouvant permettre la reconstitution descriptive du système, selon les cinq dimensions du modèle de Lemoigne (1977) (la structure, l'évolution, les finalités, l'activité et l'environnement);
- 2) la mise en application du système d'encadrement (ce que les enseignants disent sur leur participation et sur celle des autres acteurs);

- 3) la position idéologique des acteurs: la vision de l'éducation, de leur tâche d'enseignant, de l'inadaptation scolaire et de l'intervention à privilégier face à ce phénomène;
- 4) les contraintes et facilités à la participation (relevant du système scolaire, des caractéristiques de l'école ou du système d'encadrement);
- 5) les résultats du système d'encadrement: l'évaluation de l'informateur de l'efficacité du système et des bénéfices qu'il en retire;
- 6) enfin, la position personnelle de l'informateur: nature de sa tâche et caractéristiques personnelles liées à sa participation.

a) Codage des données

Sur la base de ces catégories contenant l'ensemble des propos des informateurs, une première liste de codes est élaborée et mise à l'épreuve sur quatre comptes-rendus d'entrevue. L'élimination des codes répétitifs et l'ajout de nouveaux codes donnent lieu à une nouvelle liste (voir APPENDICE 2) utilisée pour l'analyse, la codification et le découpage du contenu de chacune des entrevues.

b) Classement et catégorisation

A partir du code attribué, les différents éléments d'information contenus dans chaque entrevue sont regroupés par thèmes. Cette opération permet d'obtenir un découpage horizontal du contenu de chacune des entrevues. Les segments d'information extraits des entrevues réalisées auprès des informateurs d'une même école sont ensuite superposés. Ce recoupement transversal permet de comparer les

réponses des différents informateurs et de faire ressortir les différences et similitudes de leurs propos. A cette étape, tous les segments sont relus et le code attribué, réévalué, afin d'assurer l'uniformité du découpage et du classement des segments d'information. Au terme de cette étape de classement il est possible de procéder à la condensation des éléments d'information dans des catégories plus extensives.

Cette démarche de découpage horizontal et de recouplement transversal est ensuite répétée pour chacune des écoles participantes.

4.2 Traitement des données

L'étape subséquente, le traitement des données, consiste à structurer les données, à dégager "des relations, des similitudes, des contigüités, des concomitances. On va pointer, dans le codage, tout ce qui peut être relation entre variables, relation entre catégories" (Van der Maren, 1987, p. 41). Cette étape se déroule en deux phases: identification et vérification. La première phase porte sur l'identification des liens et des interdépendances mentionnées par les informateurs ou décelées lors de l'analyse des données. La seconde consiste à vérifier systématiquement ces corrélations par une nouvelle analyse des segments d'entrevues se rapportant spécifiquement à ces éléments d'information par l'utilisation, notamment, de matrices à double entrée.

4.3 Interprétation des comportements

Ces relations conduisent à une première explication de la participation fondée sur l'influence des contraintes "objectives" du système. Par la suite, il devient possible, en considérant la structuration des relations entre les acteurs, de remonter à la structure de jeu dans laquelle s'inscrit la participation des enseignants à l'encadrement des élèves.

Résumé

Ce chapitre a présenté la méthodologie de réalisation de cette étude. Les critères de choix des écoles et des informateurs, les techniques de cueillette des données et la démarche d'analyse et de traitement des données y sont spécifiés. Inscrite dans le courant de la recherche qualitative, cette étude part de l'expérience vécue des informateurs pour essayer de remonter à la logique de leur comportement. La deuxième partie de ce rapport est consacrée à la présentation des données recueillies auprès des informateurs. On y retrouve une description des systèmes d'encadrement mis en place dans les écoles participantes, une description de la participation des enseignants à ces systèmes, une présentation des éléments qui influencent cette participation et finalement, une interprétation, basée sur les concepts de l'analyse stratégique, de la dynamique qui conduit à cette participation.

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉSULTATS

CHAPITRE 4

RECONSTITUTION DESCRIPTIVE DES SYSTÈMES D'ENCADREMENT

Ce chapitre dépeint l'univers des écoles participantes; il présente une reconstitution descriptive du cadre formel des systèmes d'encadrement mis en place dans ces écoles. Cette reconstitution est présentée à partir des cinq dimensions du modèle théorique proposé par Lemoigne (1977). Ces cinq dimensions sont: l'environnement, la finalité, l'évolution, la structure et l'activité. Afin d'éviter les répétitions, les quatre systèmes étudiés sont mis en parallèle tout en soulignant leurs similitudes et leurs différences.

1. L'environnement des systèmes d'encadrement

Tout système s'inscrit dans un environnement plus large en rapport avec lequel il fonctionne, évolue et se restructure. L'environnement étant une dimension étendue, nous nous limiterons ici à décrire l'environnement immédiat des systèmes d'encadrement en référant à

l'école dans laquelle ils se situent. Le tableau 2 donne une vue d'ensemble de quelques éléments structuraux des écoles participantes à la présente étude.

Tableau 2
Caractéristiques des écoles participantes

| ÉCOLE | #1 | #2 | #3 | #4 |
|----------------------------|--|--|---|--|
| CLIENTELE | | | | |
| Nombre étudiant-es | 1 227 | 1 244 | 2 322 | 1 505 |
| Niveaux: | 2 à 5 | 1-2-3 | 1 à 5 | 1 à 5 |
| PERSONNEL | | | | |
| impliqué auprès des élèves | 96 enseig. 5.7 PNE 3 adjoints directeur | 83 enseig. 3.5 PNE 2 adjoints directeur | 147 enseig. 8 PNE 5 adjoints directeur | 92 enseig. 5.5 PNE 3 adjoints directeur |
| MODE | | | | |
| d'organisation | centralisé regroupement département | centralisé regroupement département | décentralisé regroupement niveau | décentralisé regroupement niveau |
| VALEURS | | | | |
| éducatives affirmées | implication fierté | excellence respect autonomie | réussite appartenance | appartenance encadrement civisme |
| MOUVEMENTS | | | | |
| de clientèle | plutôt stable (ajout du 2) | changeante (arrivée 1-2-3) (départ 4 et 5) | stable | plutôt stable (ajout du 1) |

Ces éléments font référence à la clientèle, au personnel, au mode d'organisation physique, aux valeurs éducatives affirmées et aux changements de clientèle et de personnel. La population scolaire des écoles varie entre 1 227 et 2 322 élèves. Deux écoles offrent les cinq niveaux du secondaire alors que les deux autres ont une clientèle composée principalement d'élèves du premier cycle, dans un cas, et du

deuxième cycle, dans l'autre. La durée du passage des élèves varie donc selon les écoles. Elle peut atteindre cinq ans dans les écoles #3 et #4 puisque ces écoles offrent les cinq niveaux du secondaire. Dans les écoles #1 et #2, cette durée peut être respectivement de 4 et 3 ans. Toutefois, sur ce plan, l'école #2 présente une particularité: environ le quart des élèves (soit les élèves de troisième secondaire) ne viennent à cette école que pour une seule année. Comme le mentionne un informateur, cette situation aurait des incidences sur le sentiment d'appartenance à l'école:

Lorsque tu as une école transitoire, tu n'as que huit mois pour développer un sentiment d'appartenance chez les élèves, pour leur transmettre les valeurs auxquelles tu crois (école #2).

On retrouve deux modes principaux de regroupement du personnel. Les écoles #1 et #2 présentent une organisation centralisée: les bureaux de la direction et du personnel des services à l'élève sont centralisés dans un même secteur, "le coin de l'administration". Quant aux enseignants, ils sont regroupés par département, sur la base de la matière qu'ils enseignent, et leurs bureaux sont dispersés à travers l'école. Les écoles #3 et #4 présentent une organisation décentralisée basée sur un regroupement par niveau des élèves et du personnel: l'école est divisée en secteurs géographiques où se déroule la majorité des activités d'enseignement des élèves d'un niveau donné. Dans chacun de ces secteurs, on retrouve le directeur-adjoint de niveau, les enseignants affectés à cette clientèle, du personnel de secrétariat et des professionnels des services personnels à l'élève.

Outre leur mode d'organisation, les écoles se différencient par les valeurs qu'elles affichent. La préoccupation dominante dans l'école #1 est de faire de la polyvalente, un "milieu de vie" pour l'élève. Cette préoccupation s'actualise par le souci d'offrir une grande variété d'activités para-scolaires. Trois croyances sont à la base de l'importance accordée à ces activités: 1) elles sont considérées comme des occasions privilégiées d'apprentissage, 2) elles sont évaluées comme un support à la motivation de l'élève ("quand les élèves s'impliquent dans les activités cela leur donne l'intérêt pour l'école et améliore leur fonctionnement en classe") et, 3) elles sont perçues comme un facteur d'engagement des enseignants dans l'école ("si les gens s'impliquent, ils vont être heureux et fiers de leur école").

Le thème que l'on retrouve en toile de fond de l'école #2 est l'excellence, la valeur privilégiée, le respect. A travers cette promotion de l'excellence se profile une valorisation de l'autonomie et ce, tant chez le personnel que chez les élèves. La discipline personnelle, la force de caractère, la compétence individuelle y sont des caractéristiques valorisées et la capacité de régler par soi-même ses difficultés apparaît comme un leitmotiv dans le discours de plusieurs informateurs.

Le projet éducatif de l'école #3 met l'accent sur deux thèmes inter-reliés qui sont présentés comme "l'épine dorsale" de l'école: la réussite et l'appartenance.

Le thème réussite est le principal volet autour duquel nous articulons le choix de nos objectifs généraux et spécifiques. [...] L'appartenance à un groupe classe et à la vie de l'école devient un outil essentiel dans le mode d'organisation de la polyvalente ... (Projet éducatif, école #3).

Les préoccupations majeures relevées dans l'école #4 touchent la qualité de la relation avec l'élève et l'encadrement, deux éléments qui sont évalués comme essentiels au développement d'un sentiment d'appartenance de l'élève à l'école. En outre, le civisme, entendu dans le sens du respect des personnes et du matériel, est une valeur largement affichée dans cette école.

Une autre caractéristique mentionnée au tableau 2 fait référence aux changements, de clientèle et de personnel, par lesquels sont passées ces écoles au cours des dernières années. Sur ce point, trois des quatre écoles n'ont pas connu de modification majeure à leur clientèle (exception faite de la diminution des inscriptions au secteur professionnel) d'où une très grande stabilité au niveau du personnel enseignant; certains enseignants sont dans ces écoles depuis plus de quinze ans. Par contre, l'école #2 a connu, il y a cinq ans, un changement complet de sa clientèle passant d'école secondaire de deuxième cycle à une école de premier cycle. Ce changement a donné lieu à une réaffectation majeure du personnel enseignant. Ainsi, bien qu'ils comptent plusieurs années de service à leur commission scolaire, la majorité des enseignants sont dans cette école depuis moins de sept ans.

Soulignons également que deux écoles participantes, soit les écoles #1 et #2, relèvent de la même commission scolaire, laquelle compte d'ailleurs quatre écoles de niveau secondaire. De son côté, l'école #3 est la seule école de niveau secondaire de sa commission scolaire.

Les écoles participantes à l'étude présentent donc des similitudes et des différences. Trois d'entre elles comptent une population étudiante qui se situe aux alentours de 1 300 élèves, l'école #3 étant la plus peuplée avec 2 322 élèves. Deux écoles (#3 et #4) offrent les cinq niveaux du secondaire alors que les deux autres touchent principalement soit le premier, soit le deuxième cycle. Au plan de l'organisation interne, deux modes de regroupement du personnel enseignant sont utilisés: un regroupement par matière avec une administration centralisée (école #1 et #2) et un regroupement par niveau avec une organisation décentralisée. Même si les concepts utilisés diffèrent, les valeurs affirmées dans ces écoles sont sensiblement identiques; elles gravitent autour des thèmes de l'engagement, du respect et de la réussite. Soulignons enfin, pour trois de ces quatre écoles, la stabilité de la clientèle et du personnel enseignant.

2. L'évolution des systèmes d'encadrement

L'étude de l'évolution d'un système permet de situer comment il s'est transformé au cours de son histoire; l'évolution correspond en

effet aux modifications et aux changements que peut subir un objet en cours de fonctionnement. Les transformations apportées à travers les années aux systèmes d'encadrement étudiées mettent en évidence deux constantes: la première a trait à l'orientation des changements, la seconde se rapporte aux initiateurs de ces changements.

Au cours des dix dernières années, les transformations qui ont été apportées aux modalités d'encadrement des élèves se sont inscrites dans le sens d'une plus grande systématisation des actions. Si, de l'avis de plusieurs informateurs, dans leurs débuts les polyvalentes étaient plus "relâchées sur la discipline", les efforts déployés au cours des dernières années sont allés dans le sens d'un resserrement du contrôle et d'une augmentation des exigences. Pour la majorité des informateurs, ce mouvement s'est d'ailleurs traduit par une amélioration notable au niveau du fonctionnement des écoles.

En ce qui a trait aux initiateurs des changements, dans les quatre écoles participantes, les transformations (parfois accessoires, parfois fondamentales) du système d'encadrement se sont toujours produites dans un contexte de changement au niveau du personnel de direction. Les transformations apportées par les nouvelles directions se réalisèrent généralement par des changements structuraux, par l'affirmation de nouvelles priorités ou encore, comme l'illustre le témoignage qui suit, par l'adoption de nouveaux modes d'intervention auprès des élèves.

Quand tu travailles avec un directeur qui dit: "Moi, à l'occasion, je vais intervenir auprès des élèves", c'est clair qu'à ce moment-là, tu as une façon de faire qui vient changer le fonctionnement du système (école #2).

Dans trois écoles participantes, le système d'encadrement a été mis en place sur l'initiative de la direction après consultation des enseignants. Dans l'école #3, toutefois, la situation est différente; le système actuel résulte d'une action initiée et contrôlée par des enseignants qui voulaient transformer une pratique antérieure considérée comme inadéquate, pratique qui devait d'ailleurs conduire à une situation de crise. Illustrons:

Ici, c'est une école qui a vécu des difficultés particulières au niveau de l'encadrement des élèves, du suivi et du contrôle disciplinaire. Cette situation nous a valu au départ une réputation, une perception négative. Il y a une dizaine d'années, [...] on a vécu une période de crise et on a fait une profonde réflexion en se demandant comment être plus performant. C'est là qu'on a adopté le système d'encadrement actuel (école #3).

En termes d'évolution, après une phase de systématisation des pratiques et de resserrement des exigences, les transformations récentes au niveau de l'encadrement des élèves s'orientent dans le sens d'une diversification des modalités d'intervention. Ainsi, dans les écoles #1, #2 et #3, l'accent a été placé, au cours des dernières années, sur l'adoption de mesures axées sur le développement de la motivation et la reconnaissance des efforts. Récemment, l'école #1 a mis sur pied un local d'encadrement réservé à l'usage des élèves du professionnel court et du cheminement particulier. Autre exemple, les

écoles #2 et #3 sont à perfectionner l'utilisation d'un agenda étudiant dans lequel est explicitement défini le cadre réglementaire de l'école.

3. Les finalités des systèmes d'encadrement

Les finalités d'un système correspondent à son intentionnalité, à sa raison d'être, au motif pour lequel il a été mis en place. A partir des objectifs énoncés dans les documents administratifs (tableau 3), deux finalités principales apparaissent attribuées aux systèmes d'encadrement: le développement global de l'élève et sa responsabilisation. La poursuite de ces finalités passe par l'atteinte d'objectifs spécifiques, tels que: apporter à l'élève un support adéquat, l'encourager, établir un dialogue avec les parents et mettre en place une relation d'aide avec l'élève. La perspective d'action est donc à la fois préventive et corrective; les systèmes visent à détecter les élèves en difficulté et à leur apporter une aide efficace.

Les évaluations plus "systématiques" qui sont faites de l'atteinte de ces résultats reposent principalement sur les opinions exprimées par le personnel, lors des bilans de fin d'année scolaire. Outre ces bilans, diverses modalités, propres à chaque école, sont également utilisées. Ainsi, dans l'école #1 les intervenants plus directement impliqués dans le système d'encadrement se réunissent une journée, à la fin de l'année scolaire, pour "s'auto-critiquer, évaluer le système et avec l'aide de spécialistes, l'améliorer". Dans l'école #2, des statistiques sont compilées sur le nombre de références acheminées par

les enseignants. Le personnel de l'école #3 procède régulièrement à des discussions sur le contenu de son projet éducatif et sur les dispositions du système d'encadrement. Enfin, dans l'école #4, des données sont cumulées quotidiennement sur le taux d'absentéisme des élèves.

Tableau 3
Les finalités des systèmes d'encadrement

| École | Finalités |
|-------|--|
| #1 | Assurer à l'élève une synthèse des éléments de sa formation (pédagogique, comportementale, socio-affective) Permettre à l'élève d'assumer ses responsabilités relativement à sa promotion Permettre à l'école d'apporter à l'élève un support adéquat à des moments opportuns |
| #2 | L'encadrement se définit comme un système de relation d'aide à l'élève, lui permettant d'acquérir plus d'autonomie et de prendre davantage ses responsabilités [...] est basé sur le dialogue avec l'élève et la communication avec les parents |
| #3 | Assurer à chacun de ses élèves la présence d'un adulte qui est plus particulièrement responsable de lui dans l'école Assurer à chacun de ses élèves une relation d'aide qui favorise le développement de sa personnalité Encourager chacun de ses élèves en s'intéressant à ses difficultés, à ses progrès et à ses succès |
| #4 | Permettre aux élèves de recevoir une aide adéquate et qualitativement valable lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés, de façon à favoriser au maximum leur développement sur tous les plans |

Sources: Documents administratifs des écoles (voir APPENDICE 3)

4. Le cadre structurel des systèmes

La structure d'un objet correspond à ses composantes humaines, matérielles et informationnelles; c'est son organisation interne. La description de la structure des systèmes d'encadrement présentée ici porte sur trois volets: les différentes étapes du processus d'intervention, les groupes d'acteurs en présence et leurs fonctions et, enfin, les règles de fonctionnement relatives à l'attribution des tâches.

4.1 Les acteurs en présence

Au plan structurel, les systèmes d'encadrement analysés dans cette étude présentent à la fois des similitudes et des divergences. Ainsi, dans tous les systèmes, l'enseignant est considéré comme le premier intervenant auprès de l'élève de sa classe. Autre caractéristique commune, on retrouve dans tous ces systèmes une gradation des actions selon la nature et la fréquence des manifestations d'inadaptation. Enfin, les décisions à conséquence plus importante (suspension ou expulsion) sont prises ou sanctionnées par un comité.

Par ailleurs, ces systèmes se différencient par la terminologie utilisée pour désigner les diverses fonctions qui y sont prévues et par la présence (ou l'absence) d'une distinction entre l'encadrement pédagogique et l'encadrement comportemental. Au niveau de la terminologie, les termes professeur-matière (école #1 et #2) et

enseignant (écoles #3 et #4) sont utilisés pour désigner l'enseignant qui n'a aucune fonction particulière au sein du système. L'encadrement d'un groupe particulier d'élèves correspond à une fonction désignée par le titre de tuteur pédagogique, professeur-conseil, tuteur et professeur-répondant. Bien que dans leur définition, ces fonctions présentent plusieurs similitudes, le terme utilisé pour les désigner est souvent la conséquence des transformations par lesquelles sont passées les systèmes; la nouvelle terminologie se voulant le reflet d'un changement dans la philosophie d'intervention.

Le second aspect sur lequel se différencient ces systèmes se rapporte à l'encadrement pédagogique et l'encadrement comportemental. Cette différenciation se retrouve au niveau des écoles #1 et #2 où le volet pédagogique relève du tuteur pédagogique (ou professeur-conseil) alors que l'encadrement comportemental fait l'objet d'une assignation à une autre fonction soit celle de professeur d'encadrement ou de responsable de niveau. Dans les écoles #3 et #4, cette distinction n'existe pas; encadrement pédagogique et encadrement comportemental relèvent d'un même intervenant, le professeur-répondant (ou tuteur).

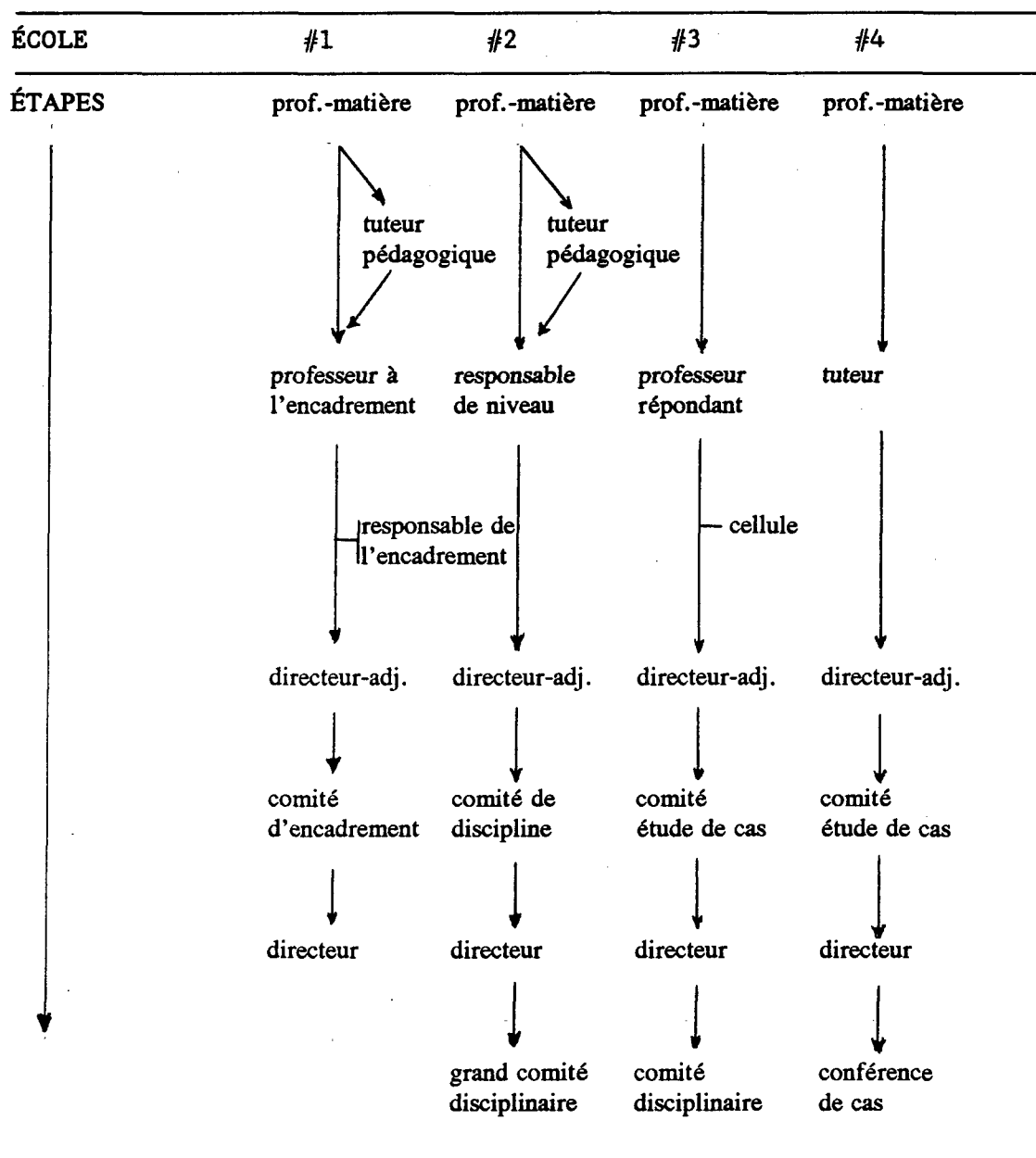
Quatre principaux groupes d'acteurs sont impliqués dans les systèmes d'encadrement: les enseignants, le personnel de soutien, les professionnels des services personnels à l'élève et le personnel de direction. Chacun de ces groupes assume des fonctions différentes. Celles qui relèvent des enseignants sont les fonctions de professeur-matière, de tuteur, de professeur-répondant, de responsable

de niveau et de professeur d'encadrement. Les fonctions de contrôleur d'absences sont attribuées à des enseignants en disponibilité dans les écoles #2 et #3 et à du personnel de soutien (agent d'aide sociale) dans les écoles #1 et #4. Dans l'école #1, le contrôleur d'absences assume également la fonction de responsable d'encadrement. Les professionnels des services personnels à l'élève ont surtout un rôle complémentaire; ils agissent comme consultants lors des études de cas et interviennent auprès de l'élève ou de sa famille lorsque les difficultés identifiées sont attribuées à des causes qui relèvent de leur compétence. Le personnel de direction assume principalement des fonctions de supervision, de coordination et d'intervention.

Le tableau 4 présente les divers acteurs en présence dans chacune des écoles participantes et les principales étapes du processus d'intervention. On y observe que le professeur-matière (l'enseignant) est, dans tous les cas, à l'origine du processus d'intervention. La fonction de tuteur, désignée aussi par le titre de professeur-conseil ou professeur-répondant, se situe à la deuxième étape du processus. La distinction, présente dans les écoles #1 et #2, entre l'encadrement pédagogique et l'encadrement comportemental, introduit une catégorie d'acteurs absente dans les autres écoles, soit le professeur affecté à l'encadrement (ou responsable de niveau). Au milieu du processus d'intervention, on retrouve un directeur-adjoint (de niveau ou de secteur) de qui relève la coordination d'ensemble du système d'encadrement et le directeur.

Tableau 4

Les fonctions et les étapes du processus d'encadrement



Soulignons qu'au sein de l'école #1, une personne est plus spécifiquement assignée à la coordination des informations du système: le responsable d'encadrement. Enfin, la structure est complétée par différents comités dont les attributions consistent à planifier, coordonner et sanctionner les interventions auprès des élèves.

Pour résumer, on constate que l'intervention auprès des élèves en situation d'inadaptation se présente comme une démarche graduée au cours de laquelle plusieurs catégories d'acteurs peuvent être appelés à intervenir. La coordination des interventions relève d'un directeur-adjoint qui, dans les cas litigieux, peut s'en référer à un comité, comité au sein duquel les acteurs régulièrement en contact avec l'élève partagent leur vision de la situation et formulent des suggestions.

4.2 Les modalités de fonctionnement

Les règles qui régissent la mise en application des systèmes d'encadrement sont basées, au départ, sur les dispositions de la convention collective. Ces dispositions précisent, notamment, la contribution qui peut être attendue de l'enseignant au niveau de l'intervention auprès des élèves en situation d'inadaptation. On y mentionne que les attributions caractéristiques de l'enseignant sont d'assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves, de contrôler les retards et absences et d'en faire rapport

à la direction et aux parents, et de s'acquitter des autres fonctions normalement attribuées au personnel enseignant (CPNCC, 1987).

La réalisation de ces tâches s'inscrit à l'intérieur de paramètres d'horaire qui sont, d'abord, une semaine régulière de travail de 27 heures par semaine. Cette semaine de travail comporte 20 heures consacrées à la tâche éducative dont un temps moyen d'enseignement de 17 heures 5 minutes. Sur un cycle de 9 jours comme celui en vigueur dans les écoles participantes, la tâche éducative correspond à 36 heures dont 30 heures 45 minutes d'enseignement. Ainsi, l'écart entre la tâche éducative (36 heures) et le temps consacré à l'enseignement (30 heures en moyenne) délimite la disponibilité qui peut être exigée des enseignants pour l'intervention auprès des élèves en difficulté.

Pour fins de calcul de la tâche éducative, une équivalence en "période/tâche" est accordée pour les fonctions prévues au système d'encadrement. Le nombre de périodes accordées varie selon les fonctions et selon les écoles. Si tous les enseignants, quelque soit l'école, bénéficient d'une période par cycle de neuf jours (2,7% de la tâche éducative) pour les activités d'encadrement des élèves, dans les écoles #1 et #2, les enseignants qui assument une fonction de tuteur pédagogique ou de professeur-conseil ont droit à une période supplémentaire de dégagement de surveillance. Dans l'école #3, la fonction de tuteur donne droit à trois périodes de dégagement (8,3% de la tâche éducative) alors que les professeurs-répondants de l'école #4 disposent de deux périodes (5,5%). La fonction de professeur à

l'encadrement prévue à l'école #1 s'accompagne d'un dégagement oscillant entre quatre (11% de la tâche) et six périodes (16,6%) par cycle. Les enseignants qui agissent comme responsables de niveau dans l'école #2 se voient reconnaître six périodes pour les tâches associées à cette fonction.

Les modalités d'attribution de ces différentes fonctions varient selon les écoles (voir tableau 5). Dans les écoles #1, #2 et #4, la fonction du tuteur ou professeur-conseil est attribuée au hasard à partir de l'horaire des élèves. Ainsi, à moins de faire explicitement une demande d'exemption, tout enseignant, intéressé ou non, est susceptible d'avoir à assumer cette fonction. Dans l'école #3, la fonction de professeur-répondant est attribuée par le personnel de direction; y sont éligibles, les enseignants qui ont fait part de leur intérêt pour cette fonction et qui rencontrent les élèves au moins quatre périodes par cycle. Dans les écoles #1 et #2, les enseignants affectés à une fonction de professeur à l'encadrement ou de responsable de niveau sont désignés par la direction; ce sont généralement des professeurs de français du fait qu'ils sont appelés à rencontrer plus fréquemment leurs élèves.

Tableau 5

Les libérations accordées et les modalités d'attribution
des fonctions prévues au système d'encadrement, selon les écoles

| Nature des fonctions | #1 | Écoles #2 | #3 | #4 |
|--|-----------|--------------|----------|----------|
| Prof.-matière: | | | | |
| - périodes | 1 (2,7%) | 1 (2,7%) | 1 (2,7%) | 1 (2,7%) |
| - attribution | tous | tous | tous | tous |
| Tuteur (répondant): | | | | |
| - périodes | 1 (2,7%) | 1 (2,7%) | 3 (8,3%) | 2 (5,5%) |
| - attribution | hasard | hasard | désigné | hasard |
| Professeur d'encadrement (resp. de niveau) | | | | |
| - périodes | 4-6 (11%) | 6 (16%) | -- | -- |
| - attribution | désigné | désigné | | |

Ces quelques observations font ressortir des différences entre les écoles quant au nombre de périodes accordées pour chacune des fonctions et quant aux modalités d'attribution de ces fonctions. Ainsi, l'école #3 se démarque sur deux aspects soit, le nombre de périodes accordées pour la tâche de professeur-répondant et le caractère volontaire de l'attribution de cette fonction. Pour ce qui est des écoles #1 et #2, le nombre de périodes accordées pour la fonction de professeur à l'encadrement et de responsable de niveau (4 à 6 périodes) illustre l'importance de cette fonction dans le système d'encadrement.

5. L'activité des systèmes

L'activité d'un système correspond à l'ensemble des opérations qu'il réalise pour accomplir sa mission. La description de ces opérations sera abordée sous quatre volets, soit: les situations faisant l'objet d'intervention, le déroulement du processus d'intervention, la circulation de l'information et le rôle des acteurs impliqués.

5.1 Les situations faisant l'objet d'intervention

Les situations qui peuvent justifier la mise en application des systèmes d'encadrement sont variées, rarement explicites et leurs conséquences généralement imprécises. Il y a quelques exceptions toutefois. Ainsi, les règlements de toutes les écoles prévoient que la bagarre, la possession de drogue ou d'alcool et le manque de respect envers l'autorité sont des situations qui conduisent à des suspensions "automatiques" de l'école. Les règles des systèmes d'encadrement sont également spécifiques en regard des absences; celles-ci doivent être signalées à la direction et communiquées aux parents. Des situations comme l'usage d'un langage irrespectueux, une conduite désordonnée, des absences anormales, des retards, de l'indiscipline doivent généralement faire l'objet d'une intervention de la part de l'enseignant. Toutefois, la décision d'intervenir de même que la nature et le moment de l'intervention sont laissés à sa discrétion. Alors, il peut les ignorer, il peut choisir de rencontrer l'élève, il peut opter pour une

approche plus punitive en lui imposant diverses sanctions, ou encore, il peut choisir de référer la situation au système d'encadrement. Si l'enseignant est libre de décider du mode d'intervention qui lui apparaît le plus approprié dans les circonstances, il ne peut toutefois recourir à des mesures comme la suspension et l'expulsion; ces mesures relèvent de la compétence exclusive de la direction.

5.2 Le déroulement du processus

Lorsque l'enseignant opte pour la référence au système d'encadrement, se met alors en branle un processus d'intervention dans le cadre duquel différents acteurs sont susceptibles d'être impliqués. Sans entrer dans les particularités de chacun des systèmes d'encadrement, il nous apparaît utile de tracer un portrait global du processus d'intervention commun aux quatre systèmes, en faisant ressortir les principes qui le sous-tendent.

Premier principe: la primauté de l'intervention du "professeur-matière". Face à une situation problème, la première intervention, c'est l'enseignant dans la classe qui doit l'assumer. C'est à lui qu'il revient de solutionner les problèmes qui se présentent en classe.

A la première étape, c'est l'enseignant qui rencontre une difficulté qui essaie de la solutionner. Dans une première démarche, il doit rencontrer l'élève personnellement et prendre le moyens pour arriver à une solution (école #3).

Deuxième principe: la référence des situations problématiques. Bien que la majorité des problèmes devraient se régler au niveau de la classe, certaines situations, soit parce qu'elles sont plus sérieuses soit parce qu'elles se répètent, exigent une intervention extérieure. L'enseignant doit alors en référer au professeur plus spécifiquement responsable de l'encadrement de cet élève. Cette personne est le professeur d'encadrement dans les écoles #1 et #2, le professeur répondant dans l'école #3 et le tuteur dans l'école #4. Celle-ci doit alors, à son tour, essayer de trouver une solution en utilisant divers moyens: rencontre avec l'élève, téléphone aux parents, engagement écrit de l'élève, etc.

Troisième principe: la gradation des interventions. Si la nouvelle intervention se révèle également inefficace, l'élève est alors référé au directeur-adjoint concerné ou, dans le cas de l'école #1, au responsable de l'encadrement. Diverses interventions sont alors possibles: lettre ou rencontre avec les parents, horaire contrôle, intervention des professionnels des services personnels à l'élève, référence à des services extérieurs à l'école. Aux étapes subséquentes du processus, différents comités (comité d'étude de cas, comité disciplinaire) sont appelés à intervenir. Comme ces dernières étapes surviennent à la suite de plusieurs tentatives infructueuses de solution du problème, règle générale, elles conduisent à des mesures disciplinaires plus sérieuses telles que la suspension temporaire avec rencontre des parents comme préalable à la réintégration ou l'expulsion

définitive. Mais avant de mettre cette dernière mesure en application, on tentera généralement d'en arriver à une entente avec l'élève et ses parents sur les termes d'un "départ volontaire".

Souvent, à cette étape, on va suggérer à l'élève de se retirer en lui disant de se reprendre l'an prochain. S'il ne veut pas, le comité peut décider d'une expulsion définitive (école #3).

Le fonctionnement à paliers multiples et l'implication de divers acteurs entraînent la nécessité d'un échange continu d'informations sur les actions posées. Pour répondre à ce besoin, les écoles utilisent différentes formules pour consigner et échanger l'information.

5.3 La circulation des informations

Chaque école fait usage de divers formulaires sur lesquels l'enseignant peut rapporter les problèmes qu'il rencontre avec un élève, colliger ses observations sur cet élève ou encore, indiquer la nature de ses interventions. Ces formulaires aux appellations diverses (fiche de comportement, fiche de référence, rapport d'observation, poly-enquête, etc.) servent, selon l'expression d'un informateur, "à monter le dossier de l'élève". Ils permettent d'accumuler les informations qui rendent compte de l'évolution de sa situation, permettant ainsi, éventuellement, de justifier des interventions à caractère disciplinaire.

De l'avis des informateurs, les enseignants sont généralement réticents à faire usage de ces formulaires et à mettre par écrit leurs

observations; la plupart des échanges d'informations se font verbalement dans le cadre de rencontres informelles ou lors d'études de cas, de rencontres du comité d'encadrement (école #1) ou de réunions de cellule (école #3).

5.4 Les fonctions et tâches prévues au système

Dans la mise en application du système d'encadrement, les acteurs impliqués se voient confier différentes tâches, selon la nature de leur fonction. Ces tâches peuvent être regroupées sous les cinq fonctions suivantes: le professeur-matière, le tuteur (ou professeur-répondant), le professeur d'encadrement (ou responsable de niveau) et le personnel de direction.

5.4.1 Le professeur-matière

Le professeur-matière est considéré comme "l'agent premier" du fonctionnement des élèves de sa classe au niveau de la discipline, du comportement et du rendement. Chaque enseignant, dans sa classe, est à chaque instant du jour considéré comme le premier intervenant auprès de l'élève. Dans le cadre des systèmes d'encadrement, ce principe général trouve application dans cinq tâches principales: le contrôle des absences, l'information aux parents, l'intervention, la référence et la transmission de renseignements.

a) le contrôle des absences et l'information aux parents

Le rôle du professeur-matière, en regard du contrôle des absences, se présente selon deux modalités différentes. Dans les écoles #1 et #2, le contrôle des absences doit se faire à chaque période d'enseignement et toute absence doit être signalée aux parents et être communiquée à la direction, par l'enseignant. Dans les écoles #3 et #4, le contrôle des absences se fait systématiquement à la première période du matin et à la première période de l'après-midi. L'enseignant prend note des absences et il achemine cette information à la secrétaire d'unité qui se charge de faire les appels téléphoniques aux parents.

b) l'intervention et la référence

Une seconde attribution du professeur-matière est l'intervention auprès de l'élève en difficulté. Les dispositions des systèmes d'encadrement s'appuient en effet sur le principe que "le premier devoir d'un enseignant qui a des problèmes avec un élève, c'est de tenter de solutionner son problème". Lorsque ses efforts se révèlent infructueux, il peut alors en référer à un autre intervenant (professeur de niveau, responsable de niveau, professeur-répondant ou tuteur, selon le cas). Dans les écoles #1 et #2, la procédure de référence est très spécifique: elle doit obligatoirement se faire sur un formulaire appelé "fiche de comportement". Ce formulaire doit être complété en présence de l'élève et doit être accompagné d'un téléphone aux parents. Lorsqu'un élève a fait l'objet de deux de ces fiches, le

professeur d'encadrement (ou le responsable de niveau) est appelé automatiquement à intervenir. Soulignons que le système de l'école #2 prévoit la possibilité pour l'enseignant de recourir à une "méthode rapide" d'intervention; cette procédure permet d'en référer directement à la direction sans avoir à compléter une "fiche de comportement". Dans les écoles #3 et #4, bien que la référence écrite soit suggérée, elle n'est pas obligatoire et la plupart des enseignants préfèrent opter pour une procédure plus informelle, basée sur l'échange verbal.

c) la transmission de renseignements

La dernière contribution attendue du professeur-matière est la transmission de renseignements sur le fonctionnement des élèves à qui il enseigne. Ces renseignements servent, d'une part, à vérifier si le problème soulevé par un enseignant au sujet d'un élève est généralisé et, d'autre part, à planifier et à mettre en place les mesures d'intervention susceptibles d'aider l'élève. La transmission de renseignements se fait à l'aide de formulaires tels que la "poly-enquête" (école #1 et #2) et la "fiche d'observation" (école #4).

5.4.2 Le tuteur et le professeur-répondant

Dans les écoles #1 et #2, la fonction de tuteur est axée sur le volet pédagogique. Son rôle consiste à assumer la responsabilité d'un groupe d'élèves pour l'accueil, la distribution de bulletins, l'évaluation pédagogique et la diffusion d'informations.

La situation est différente dans les écoles #3 et #4. Le tuteur ou professeur-répondant est présenté comme "la pierre angulaire du système d'encadrement". A titre de responsable d'un groupe d'élèves, il doit leur assurer un suivi au plan pédagogique et comportemental, se tenir informé des difficultés qu'ils rencontrent et, faire le lien au besoin avec les parents et les autres enseignants qui rencontrent ces élèves.

Le professeur-répondant est chargé d'intervenir dans tous les cas d'absence anormale ou de fonctionnement disciplinaire. Quand l'élève a une difficulté, la première référence c'est le professeur-répondant (école #3).

Le tuteur est responsable de sa classe au niveau comportement et fonctionnement. S'il y a un problème dans une autre matière, l'enseignant lui réfère et c'est lui qui rencontre l'élève (école #4).

Dans les écoles #3 et #4, le rôle de tuteur ou professeur-répondant est en quelque sorte un rôle d'intermédiaire entre l'élève, le professeur-matière, la direction et les parents; il doit voir à la coordination des interventions auprès des élèves dont il a la responsabilité.

5.4.3 Le professeur d'encadrement et le responsable de niveau

Le professeur d'encadrement (ou responsable de niveau), fonction spécifique aux écoles #1 et #2, assume une tâche s'apparentant à celle du professeur-répondant, telle que définie dans les écoles #3 et #4. Cependant, contrairement à ce dernier, sa clientèle cible ne se limite pas à un groupe d'élèves; il peut être appelé à intervenir auprès des

élèves de plusieurs groupes. Bien que l'essentiel de sa tâche soit de rencontrer les élèves qui ont accumulé deux fiches de comportement, il assume également d'autres fonctions telles que compiler les fiches de comportement, tenir à jour le dossier comportemental de l'élève, mettre en branle au moment prévu la "poly-enquête" et informer les parents des difficultés de leur enfant.

5.4.4 Le responsable de l'encadrement

La fonction de responsable de l'encadrement est une fonction spécifique à l'école #1. Son rôle est d'assurer la continuité des interventions du système: il recueille et distribue l'information acheminée par les professeurs-matières et les professeurs d'encadrement, il intervient directement auprès de l'élève et il communique avec les parents au besoin.

5.4.5 Le personnel de direction

Le rôle du personnel de direction consiste essentiellement à coordonner l'application d'ensemble du système d'encadrement. A cet égard, son implication s'actualise à travers trois fonctions principales: la consultation, l'intervention et le contrôle. La fonction de consultation s'exerce auprès des enseignants (professeur-matière, tuteur, professeur-répondant, responsable d'encadrement) qui sentent le besoin d'échanger avec la direction sur les interventions à mettre en place auprès des élèves.

Le personnel de direction est également appelé à intervenir auprès de l'élève ou auprès des parents lorsque les interventions des autres acteurs se révèlent inefficaces. Son action s'inscrit alors généralement dans l'application de mesures à caractère disciplinaire telles que: suspension, étude de cas, et, dans les cas extrêmes, expulsion. Mais il peut également recourir à des mesures plus souples, telles que: réprimande écrite, rencontre avec les parents et référence à des intervenants extérieurs à l'école. En fait, la mesure adoptée "dépend de chaque cas".

La tâche de contrôle s'actualise par une supervision de la façon dont les différents acteurs assument la fonction qui leur est assignée au sein du système. La direction s'assure que les règles de fonctionnement sont appliquées, que les interventions sont faites dans le respect de la philosophie de l'école et que les décisions sont mises à exécution. Elle a donc comme fonction d'assurer la cohésion d'ensemble du processus d'intervention.

6. Similitudes et différences

Au terme de cette reconstitution descriptive, certaines différences et similitudes entre les quatre systèmes d'encadrement analysés peuvent être mises en évidence. Soulignons d'abord qu'au niveau de leur environnement immédiat, ces systèmes se distinguent sur quelques aspects. Ainsi, l'école #3 avec ses 2 322 élèves, compte une population étudiante plus importante que les trois autres écoles. Deux

écoles (#3 et #4) offrent les cinq niveaux d'études secondaires alors que les deux autres (#1 et #2) sont plus particulièrement axées soit sur le premier, soit le deuxième cycle. Au plan organisationnel, les écoles #1 et #2 sont basées sur une organisation centralisée avec regroupement des enseignants par matière alors que les écoles #3 et #4 ont une organisation décentralisée avec un regroupement par niveau. En ce qui a trait à l'ancienneté du personnel enseignant, l'école #2 compte un personnel qui oeuvre dans cette école depuis moins d'années que les trois autres. Soulignons enfin, que dans toutes les écoles, les valeurs éducatives affichées font mention, pour l'essentiel, de respect et d'appartenance à l'école.

En termes d'évolution, les systèmes d'encadrement étudiés présentent deux caractéristiques communes, à savoir: l'influence exercé par le personnel de direction sur l'orientation de ces systèmes et la tendance, au cours des dernières années, au resserrement de l'encadrement des élèves. Au plan des finalités, tous les systèmes d'encadrement sont teintés deux préoccupations: responsabilisation et développement global de l'élève.

L'étude de la structure des systèmes d'encadrement permet de distinguer, au sein de ces systèmes, différentes fonctions telles que: professeur-matière, tuteur, professeur-répondant, professeur d'encadrement, responsable de niveau, responsable d'encadrement. La description de leur fonctionnement, représenté dans son ensemble au

tableau 6, fait ressortir une similitude entre les écoles quant à l'importance du rôle du professeur-matière.

Tableau 6

Les fonctions et tâches prévues au système d'encadrement,
selon les écoles

| Fonctions | Tâches assignées |
|---|--|
| Professeur-matière: | |
| - toutes les écoles | - contrôle des absences - information aux parents (écoles #1 et #2) - intervention et référence - transmission de renseignements |
| Tuteur (professeur-répondant): | |
| - écoles #1 et #2 | - accueil des élèves - suivi pédagogique - diffusion d'informations |
| - écoles #3 et #4 | - accueil des élèves - suivi pédagogique et comportemental - liens avec les autres enseignants - liens avec les parents |
| Professeur d'encadrement (responsable de niveau): | |
| - école #1 et #2 | - intervention après 2 fiches de comportement - suivi comportemental - liens avec les parents (école #2) - demande de renseignements (poly-enquête) |
| Responsable de l'encadrement: | |
| - école #1 | - suivi comportemental - intervention auprès de l'élève - liens avec les parents |
| Direction: | |
| - toutes les écoles | - coordination du système - consultation aux enseignants - intervention - contrôle |

Dans toutes les écoles, le processus d'intervention s'articule dans une démarche graduée où, en même temps que chaque acteur dispose d'une grande autonomie, chacun est influencé par l'action de l'autre. Ainsi, l'intervention de la direction est consécutive à celle du professeur-répondant qui lui-même intervient sur référence du professeur-matière. Dans la mesure où les interventions sont successives, le fonctionnement des systèmes met en place une dynamique d'interdépendance entre les acteurs.

Globalement, la reconstitution descriptive présentée dans ce chapitre met en présence deux principales modalités d'encadrement des élèves. La première correspond aux systèmes utilisés dans les écoles #1 et #2. Ces deux systèmes présentent plusieurs similitudes: recours à des enseignants plus spécifiquement affectés à une fonction d'encadrement (les responsables de niveau et les responsables d'encadrement), distinction entre l'encadrement pédagogique et l'encadrement comportemental, formalisme des procédures, automatisme de l'intervention après deux fiches de comportement. En outre, ces deux écoles présentent une organisation centralisée et un regroupement des enseignants par matière. Elles se distinguent toutefois par la présence exclusive dans l'école #1, d'un responsable et d'un comité d'encadrement.

La seconde modalité correspond aux systèmes utilisés dans les écoles #3 et #4. Ces deux systèmes présentent les mêmes

caractéristiques générales: absence de distinction entre encadrement comportemental et encadrement pédagogique, implication d'un grand nombre d'enseignants par le biais de la fonction de professeur-répondant (ou tuteur), présence de comités (disciplinaire ou d'étude de cas), accent sur les échanges informels d'informations. En outre, ces deux écoles s'adressent à une clientèle identique (1ère à 5ème secondaire) et elles présentent une organisation décentralisée. Deux distinctions cependant méritent d'être soulignées, soit: la présence dans l'école #3 d'une structure de coordination de l'encadrement (la cellule) et l'initiative des enseignants dans la mise sur pied de l'actuel système d'encadrement.

Résumé

La reconstitution descriptive des systèmes d'encadrement présentée dans ce chapitre a été réalisée à partir du modèle de Lemoigne (1977) selon lequel tout objet peut être décrit à partir de cinq dimensions: son environnement, ses finalités, son évolution, sa structure et son activité. Rappelons que dans les quatre écoles participantes, l'intervention auprès des élèves en situation d'inadaptation est une responsabilité confiée en premier lieu à l'enseignant dans sa classe. Lorsque l'enseignant ne peut corriger la situation, les systèmes prévoient qu'il doit alors en référer à un autre intervenant. Cette référence conduit ensuite à diverses actions qui peuvent éventuellement impliquer les directeurs-adjoints, le directeur, les parents.

Le contenu de ce chapitre a présenté une description des systèmes d'encadrement mis en application dans les écoles participantes à cette étude. Si cette description présente, sur certains aspects, un caractère redondant, elle ne nous en apparaissait pas moins utile, voire nécessaire. La compréhension de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves ne peut, en effet, se faire sans tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit cette participation, et ce même s'il n'y a pas, comme il ressort au chapitre suivant, une relation un à un entre la nature du système d'encadrement et le mode de participation des enseignants.

CHAPITRE 5

LA RELATIVE AUTONOMIE DES ACTEURS

Le présent chapitre traite plus spécifiquement du fonctionnement informel des systèmes d'encadrement mis en place dans les écoles participantes à cette étude. Tentant de faire ressortir l'écart entre le formel et l'informel, le contenu de ce chapitre aborde la façon dont les enseignants appliquent les tâches qui leur sont dévolues au sein des systèmes d'encadrement; il présente une description de la façon dont les choses se passent effectivement, sans chercher toutefois à en fournir une explication. Comme le mentionne un informateur, "l'encadrement sur papier, il peut être très beau, mais dans le vécu, sur le plancher, cela peut être beaucoup plus difficile".

La similitude des comportements des enseignants de chacune des écoles au niveau de l'encadrement des élèves nous a amené à opter, dans un premier temps, pour une description d'ensemble de leur participation; une approche de type "étude de cas" où chaque école

aurait fait l'objet d'une description distincte se serait révélée trop redondante. Par ailleurs, si le même éventail de modes de participation se retrouve dans toutes les écoles, certaines particularités ont été observées et mises en évidence.

Ce chapitre se divise en trois parties. La première présente la réponse des enseignants aux prescriptions du système d'encadrement. La seconde aborde les moyens qu'ils utilisent dans la gestion quotidienne de leur classe pour prévenir ou contrer les manifestations d'inadaptation. Enfin, la dernière partie débouche sur un essai de typologie de la participation des enseignants.

1. La réponse aux prescriptions du système d'encadrement

1.1 Le professeur-matière

Le professeur-matière est, dans toutes les écoles, considéré comme l'acteur premier du système d'encadrement; il est en contact quotidiennement avec l'élève et c'est lui qui, généralement, amorce le processus d'intervention en identifiant les élèves en difficulté. Comme il a été mentionné précédemment, la fonction du professeur-matière comporte les tâches suivantes: le contrôle des absences, l'information aux parents, l'intervention auprès de l'élève, la référence et la transmission de renseignements. Nous allons voir comment ces tâches sont assumées dans les faits.

1.1.1 le contrôle des absences et l'information aux parents

Le contrôle des absences constitue une des attributions importantes du professeur-matière puisque c'est le dispositif à travers lequel la direction de l'école s'acquitte de l'obligation qui lui est faite d'informer les parents de toute absence de leur enfant. D'ailleurs, le fait que la convention collective des enseignants comporte des dispositions spécifiques face à cette tâche constitue un indicateur de l'importance qu'elle revêt aux yeux des directions d'école.

Les dispositions des écoles #1 et #2 prévoient que le professeur-matière doit contrôler, à chacun des cours, les absences des élèves, en faire part à la direction par un rapport écrit quotidien et en informer les parents. Selon les informateurs, la quasi totalité des enseignants s'acquittent de cette tâche sérieusement, certains téléphonant même aux parents le midi ou le soir. Pour d'autres, par contre, c'est plus relâché, "ils font ça grosso modo"; soit qu'ils ne remettent pas leurs rapports journaliers d'absences, soit qu'ils négligent de communiquer avec les parents. Certains justifient cette attitude par le fait que le contrôle, essentiel en début d'année, perd de son importance avec le temps puisque selon leurs propos: "Après 2-3 mois, tu connais tes élèves donc tu sais ceux dont les absences sont justifiées". Pour d'autres, le téléphone aux parents est une démarche trop onéreuse, particulièrement lorsque les parents sont difficiles à

joindre; "lorsque tu fais à répétition des téléphones sans réponse, alors tu lâches".

Dans les écoles #3 et #4, la tâche du professeur-matière consiste à noter les absences lors des premières périodes du matin et de l'après-midi et à en faire part à la secrétaire de niveau qui, elle, se charge du téléphone aux parents. Selon les informateurs, cette procédure est peu exigeante pour les enseignants et sa facilité d'application contribue à en assurer une mise en application plus constante: "c'est lourd pour la secrétaire mais c'est le meilleur système pour les enseignants".

1.1.2 l'intervention et la référence

Le rôle du professeur-matière consiste également à intervenir auprès de l'élève qui présente des manifestations d'inadaptation et à faire la référence de cet élève à un autre intervenant lorsque son intervention se révèle inefficace. Dans leur application, ces deux tâches, l'intervention et la référence, donnent lieu à divers types de comportements. De l'avis des informateurs, si la grande majorité des enseignants s'efforcent, dans un premier temps, d'intervenir auprès de l'élève afin de corriger les situations problématiques, la démarche qu'ils adoptent n'est pas toujours conforme aux dispositions du système d'encadrement. Quatre types de comportements problématiques ont été identifiés à ce niveau, soit: les interventions non déclarées, le

recours abusif à la procédure de référence, le renvoi à la direction et l'application incomplète de la procédure.

a) les interventions non déclarées

Le premier comportement problématique correspond à la pratique des enseignants qui multiplient les interventions auprès de l'élève et qui n'en font jamais rapport, par écrit ou verbalement, au professeur-répondant ou au tuteur. La conséquence majeure d'une telle pratique est le manque de cohésion et de continuité dans les interventions.

Notre problème à l'école présentement c'est que les communications entre les enseignants au niveau des problèmes de comportement ne se font pas. Chacun essaie de régler ses problèmes par lui-même de sorte qu'à la fin, tu voudrais prendre une décision mais tu n'as pas les informations nécessaires (école #4).

Diverses justifications sont accolées à cette pratique considérée par plusieurs comme erratique, soit: 1) l'opposition d'enseignants qui "sont complètement contre le système d'encadrement et qui refusent de l'utiliser", 2) la conviction que c'est à chaque enseignant de régler ses difficultés, 3) l'indifférence de l'enseignant qui "se limite à donner des cours et à voir son programme", 4) le manque de confiance dans les autres intervenants en présence et, 5) le côté avantageux de cette pratique du fait que l'enseignant n'a pas à rendre compte de son intervention auprès de l'élève.

b) le recours abusif à la procédure de référence

A l'opposé de cette pratique, il y a les enseignants qui recourent à la procédure de référence à la moindre difficulté: ou bien ils "font signer des fiches de comportement à la tonne", ou bien ils s'empressent de communiquer avec le professeur-répondant. Deux justifications sont attribuées à ce type de comportement: la recherche de la facilité et l'incapacité de l'enseignant de régler lui-même ses difficultés. Du fait que la multiplication des références "sans motif sérieux" contribue à éroder la crédibilité du système d'encadrement et à alourdir la tâche des autres intervenants, cette pratique est généralement dénoncée par les enseignants.

Il y a plusieurs enseignants qui, sous prétexte que tu es le répondant, ils vont compter sur toi pour faire leur discipline. C'est le moyen miracle pour leur éviter, à eux, d'intervenir. Ils s'en lavent les mains (école #3).

c) le renvoi à la direction.

Certains enseignants font fi des étapes prescrites et envoient directement à la direction les élèves avec lesquels ils rencontrent des difficultés. Ce type de comportement est généralement attribué à des enseignants qui "se foutent des procédures", qui "ne prennent pas leurs responsabilités", ou qui ne "sont pas assez fermes". Toutefois, ceux qui utilisent cette procédure la justifient par les exigences de la situation ou par leur insatisfaction face à la procédure régulière:

Moi, je n'utilise pas le système, je préfère lorsque le problème est urgent, aller directement à la direction. C'est très rapide dans ce temps-là. Le directeur me connaît et il sait que si j'arrive avec un cas, c'est qu'il y a quelque chose (école #2).

C'est déjà arrivé qu'un répondant m'ait dit: "C'est drôle, moi je n'ai pas de difficultés avec cet élève-là". Alors je suis allé directement à la direction (école #3).

Rappelons que dans l'école #2, la référence à la direction est une procédure prévue dans le système d'encadrement sous l'appellation de "méthode rapide".

d) l'application incomplète de la procédure

Le dernier type de comportement qui fait problème, au niveau de l'intervention et de la référence, consiste à appliquer de façon partielle les dispositions prévues au système; la rédaction d'une fiche de comportement sans communication avec les parents en est l'exemple le plus fréquent. De l'avis des informateurs, une telle pratique contribue à réduire l'impact de l'intervention.

Un professeur va rencontrer un élève, va lui remplir une fiche mais le téléphone aux parents ne se fait pas. Alors là, il y a une étape très importante qui est escamotée (école #1).

1.1.3 la transmission de renseignements

La dernière contribution attendue du professeur-matière est la transmission de renseignements sur le fonctionnement des élèves. Selon ce qui est rapporté, la grande majorité des enseignants se fait un devoir de répondre à cette demande, à la fois pour le bénéfice des

autres enseignants et pour le bénéfice de l'élève. Voici une illustration de la position la plus répandue sur ce point.

Moi je me dis que c'est peut-être important ce que j'écris. Peut-être que cet élève-là a juste des points négatifs alors que moi, je ne le trouve pas négatif. Alors je l'écris pour que justice lui soit rendue (école #3).

Mais il arrive que certains enseignants voient dans cette demande une occasion de "mettre l'élève au pas"; ils en profitent pour se défouler et pour mettre en évidence toutes les difficultés qu'ils ont rencontrées avec lui. D'autres répondent à cette demande avec la plus grande indifférence, ne se sentant pas concernés par cette démarche. De leur point de vue, c'est à l'enseignant en difficulté à solutionner son problème: "Ce n'est pas un problème pour moi, alors qu'il règle ses problèmes". Puisqu'ils n'ont pas de difficulté avec cet élève, ils estiment qu'ils n'ont pas à fournir de renseignements à son sujet.

Il y en a qui ne se morfondent pas à la remplir (la poly-enquête); ils marquent simplement "correct", "pas correct". Il y en a que c'est vraiment moche comme commentaires. En général, on peut dire que les professeurs répondent assez bien mais il y a toujours des exceptions (école #2).

1.2 Le tuteur et le professeur-répondant

Selon les informateurs des écoles #1 et #2, la fonction de tuteur ou de professeur-conseil, telle que définie dans leur école, comporte certaines ambiguïtés. Pour certains enseignants, cette fonction se rapporte exclusivement au volet pédagogique; elle consiste à agir comme porte-parole de l'école notamment lors de la visite des parents. D'autres y voient plutôt le cadre d'une relation privilégiée avec

l'élève, relation qui permet à l'élève de "s'accrocher à quelqu'un de plus significatif dans l'école". Pour d'autres enfin, c'est essentiellement une fonction administrative; elle correspond à un rôle de commissionnaire de la direction auprès des élèves.

L'imprécision de sa définition semble favoriser une application individuelle de cette fonction; certains l'assument en accordant une supervision plus étroite aux élèves dont ils ont la responsabilité alors que d'autres se limitent à transmettre les informations acheminées par la direction.

C'est difficile de voir vraiment le rôle du professeur-conseil dans l'école. [...] Ils sont plutôt là pour distribuer les bulletins, pour faire des messages; je pense que ce n'est pas suffisant (école #1).

Comme professeur-conseil, j'ai ces élèves-là pour leur remettre des documents: cela ne sert pas à autre chose. Personne ne vient voir un enseignant pour lui parler des élèves de son groupe-conseil parce qu'on sait que le professeur responsable ne les connaît pas plus que n'importe quel autre professeur. Cela sert surtout à ramasser et à remettre des documents (école #2).

Les fonctions équivalentes, soit celles de tuteur et de professeur-répondant, sont plus précises dans les écoles #3 et #4: ils doivent "assurer aux élèves de leur groupe la présence d'un adulte qui est plus particulièrement responsable de lui dans l'école". Toutefois, la façon dont elles sont assumées diffère considérablement. Ainsi, dans l'école #4, au deuxième cycle particulièrement, plusieurs enseignants s'interrogent sur le sens et sur l'utilité de leur fonction de tuteur. Voici quelques illustrations de ce questionnement.

Moi, j'ai cette fonction de tuteur mais pour être honnête, je ne fais rien. Qu'est-ce que je peux faire? remettre les bulletins, en discuter avec quelques individus, c'est à peu près tout (école #4).

Tuteur, cela ne représente pas grand-chose excepté peut-être au début d'année où il faut expliquer le fonctionnement et les règlements de l'école et faire l'élection du président de classe. Sur papier la tâche est importante mais en pratique, c'est très difficile à mettre en application (école #4).

La situation est différente dans l'école #3: le professeur-répondant est véritablement considéré comme le répondant de ses élèves à la fois auprès des autres enseignants, auprès de la direction et auprès des parents. Plusieurs informateurs apparentent cette fonction à une relation parent-enfant: identification, encadrement et supervision dans le cadre d'une relation privilégiée, avec les avantages et les inconvénients que cela comporte. Un de ces inconvénients est une plus grande susceptibilité aux commentaires négatifs des autres enseignants à l'endroit des élèves de son groupe.

Un répondant c'est quasiment comme un parent; il veut que ses élèves soient les plus fins et les plus beaux (école #3).

Les relations avec le groupe dont on est répondant sont spéciales. Dès le début de l'année, c'est un groupe à qui on est plus attaché; on fonctionne mieux avec ce groupe-là. Donc, à la fin de la journée, lorsque tu te fais dire que tel ou tel élève de ton groupe a fait telle chose, les gens prennent cela parfois comme une insulte personnelle (école #3).

L'impression d'être utilisé pour "faire la discipline des autres", est un autre inconvénient de cette fonction. Certains professeurs-répondants expriment leur inconfort à se retrouver dans une dualité de

rôle où s'opposent discipline et aide à l'élève, et où "la discipline l'emporte souvent sur l'aide". Le professeur-répondant se trouve alors coincé entre son désir de préserver sa relation avec les élèves et sa préoccupation de maintenir des rapports harmonieux avec ses collègues. Pour éviter les conflits, certains choisissent de se montrer réceptifs à la demande de leur collègue même si celle-ci leur paraît plus ou moins justifiée; d'autres préfèrent ignorer certaines des références qui leur sont adressées; d'autres, enfin, s'en remettent à la direction.

Quand tu ne veux pas te chicaner avec tes collègues, tu fais les commissions mais à un moment donné, tu finis par être tanné. Alors là, on fait faire le message par la direction (école #3).

La position d'intermédiaire entre le professeur-matière, l'élève, les parents et la direction, position dans laquelle se trouve le professeur-répondant peut donc, dans certains cas, se révéler particulièrement inconfortable. Il en est de même en ce qui a trait aux fonctions de professeur d'encadrement et de responsable de niveau, fonctions spécifiques aux écoles #1 et #2.

1.3 Le professeur d'encadrement et le responsable de niveau

Le professeur d'encadrement et le responsable de niveau ont une fonction d'intervenant direct auprès des élèves référés par le professeur-matière. Dans la réalisation de cette fonction, ils essaient de se situer face à l'élève dans une position d'aidant plutôt que dans une position d'autorité, en axant leur intervention sur la confiance.

Ici c'est une relation d'aide, Je ne suis pas en autorité face à l'élève et je ne voudrais pas l'être. [...] On me les envoie pour essayer de voir ce qu'il y a au fond de ça, pour essayer de les encourager, de leur faire voir les choses. [...] Quand je rencontre un étudiant, je dois être capable de voir où est le bobo. Si c'est d'ordre familial, je vais trouver un travailleur social ou un intervenant pour l'envoyer dans la famille (école #1).

Une telle approche ouvre toutefois la possibilité que cette intervention "conciliante" soit mal perçue par l'enseignant à l'origine de la référence, particulièrement lorsque celui-ci s'attend à une intervention disciplinaire. Le professeur d'encadrement et le responsable de niveau étant eux-mêmes des enseignants, cela les oblige à faire preuve de prudence dans la façon d'assumer leur fonction. Aussi, pour éviter les situations conflictuelles, ils se gardent de donner crédit aux critiques d'un élève à l'endroit d'un enseignant ("il faut que l'élève s'aperçoive que son professeur, c'est son professeur") et d'intervenir lorsque le problème origine d'un conflit entre l'enseignant et l'élève. De plus, ils adoptent une approche positive et conciliante avec leurs collègues; en s'adaptant à leur façon de faire. Il leur "faut apprendre à fermer les yeux et à composer avec ceux qui fonctionnent" tout en se gardant la possibilité, en cas de difficulté majeure, d'en référer à la direction. Voici comment une de ces personnes décrit sa démarche:

Moi, je n'ai aucune directive à donner aux enseignants. Je suis très délicat de ce côté-là. C'est avec cela que je garde un bon contact avec les enseignants. Si quelque chose ne fonctionne pas, je réfère à la direction et elle s'en occupe (école #2).

Les fonctions de professeur d'encadrement et de responsable de niveau confèrent une position stratégique dans le fonctionnement du système d'encadrement puisque ces fonctions se situent à mi-chemin entre l'action de l'enseignant et celle de la direction. Si elles prêtent flanc au questionnement et à la critique, en contrepartie, elles confèrent un certain pouvoir à ceux qui les occupent du fait qu'elles donnent accès à diverses sources d'informations (élève, enseignant, direction, parent).

1.4 Les comportements particuliers à chaque école

La description de la façon dont les enseignants assument les tâches qui leur sont dévolues au sein du systèmes d'encadrement amène à constater une grande variété dans les comportements adoptés, variété où l'indifférence et l'engagement chaotique côtoient la rigueur et l'application méthodique. Si cette variété se retrouve dans les quatre écoles participantes, les comportements évalués comme problématiques ne sont toutefois pas rapportés partout avec la même fréquence. Évidemment, le nombre limité d'informateurs rencontrés dans chaque école ne permet pas de tracer un portrait précis de la façon dont l'ensemble des enseignants y mettent en application le système d'encadrement, toutefois, certaines tendances générales peuvent être identifiées. Ainsi, l'inconsistance dans le contrôle des absences est une pratique relativement isolée sauf pour les enseignants du deuxième cycle (4ème et 5ème secondaire) de l'école #4 à qui elle est attribuée plus fréquemment. Un autre comportement problématique, soit

l'information irrégulière aux parents, ne se retrouve que chez quelques enseignants des écoles #1 et #2; dans les deux autres écoles, cette tâche relève d'une secrétaire.

En ce qui a trait aux tâches de référence et de transmission de renseignements, les enseignants de l'école #4 se distinguent nettement des autres. Les interventions individuelles non communiquées y sont très fréquentes et le recours à la procédure de référence pratiquement inexistante; dans cette école, chacun règle ses difficultés individuellement. Les interventions non communiquées se retrouvent également dans les autres écoles mais à une fréquence moindre. Par ailleurs, le recours abusif à la procédure de référence, quoique présent dans les écoles #1, #2 et #3, est une pratique plus fréquemment mentionnée dans l'école #3; selon des informateurs, la facilité de la référence verbale augmenterait la propension de certains enseignants à confier au professeur-répondant la responsabilité d'intervenir auprès de leurs élèves.

Le renvoi à la direction, comportement fréquent dans l'école #4, est une pratique présente également dans l'école #2. Rappelons toutefois que dans ce dernier cas, il s'agit là d'une procédure explicitement prévue au système d'encadrement, mais dont le recours devrait être réservé aux cas exigeant une intervention rapide. Enfin, la réticence à transmettre des renseignements sur les élèves est un comportement plus fréquemment rapporté dans l'école #4 alors qu'il est décrit comme pratiquement inexistant dans l'école #3. On constate donc,

comme l'illustre le tableau 7, que les comportements problématiques attribués aux professeurs-matières se présentent différemment selon les écoles.

Tableau 7

Fréquence des comportements problématiques attribués
aux professeurs-matières, selon les écoles

| Comportements | Écoles | | | |
|--|--------|----|-------------------|----|
| | #1 | #2 | #3 | #4 |
| Contrôle inconsistant des absences | - | - | + | + |
| Information irrégulière aux parents | + | + | ne s'applique pas | |
| Interventions non communiquées | + | + | + | ++ |
| Recours abusif à la référence | - | - | + | -- |
| Renvoi à la direction | - | + | - | ++ |
| Pas de transmission de renseignements | - | - | -- | ++ |
| ++ = très fréquent + = assez fréquent - = occasionnel -- = rare | | | | |

Au niveau des autres fonctions, le rôle de tuteur apparaît problématique dans les écoles #1 et #2 du fait de son imprécision. Par contre, dans l'école #4, si la définition est claire, la mise en application n'en pose pas moins certaines difficultés, particulièrement, pour les enseignants du deuxième cycle. En fait, il n'y a que dans l'école #3 où ce rôle, désigné sous le titre de professeur-répondant, ne semble pas faire problème, tant dans son application que dans sa définition. Dans les écoles #1 et #2, les rôles de professeur d'encadrement et de responsable de niveau présentent également une grande clarté. Soulignons toutefois que ces fonctions, tout comme celles de professeur-répondant dans le cas de l'école #3 et

de tuteur dans l'école #4, sont particulièrement délicates du fait qu'elles placent ceux qui les assument dans une position d'intermédiaire entre l'enseignant et l'élève. Cette position peut faire naître des tensions et des conflits; ces fonctions sont donc généralement assumées avec circonspection et tolérance.

Globalement, les propos des informateurs présentent l'application du système d'encadrement qui est faite dans leur école sous les traits suivants:

- école #1: implication active de la majorité des enseignants au niveau du contrôle des absences et de la transmission de renseignements sur les élèves, inconsistance dans l'information aux parents et réserve face au recours à la référence (par la fiche de comportement);
- école #2: participation identique à celle de l'école #1 avec cependant une remise en question de la grande importance accordée à la fonction de responsable de niveau comparativement à celle accordée au tuteur;
- école #3: enthousiasme face au système d'encadrement s'accompagnant toutefois d'un questionnement face à la tendance de certains enseignants à recourir rapidement à la référence au professeur-répondant;
- école #4: faible utilisation du système d'encadrement, principalement chez les enseignants du deuxième cycle, tendance à recourir à des solutions individuelles et à envoyer directement à la direction les élèves en situation d'inadaptation.

La description présentée dans cette section fait ressortir à la fois des similitudes et des différences dans les comportements adoptés par les enseignants dans la réalisation des tâches prévues au système d'encadrement. En outre, même si les systèmes d'encadrement de certaines écoles comportent plusieurs traits communs, les comportements

des enseignants de ces écoles ne sont pas identiques pour autant: une différence très nette apparaît principalement entre les écoles #3 et #4. La nature du système d'encadrement n'est donc pas le seul facteur qui influence la participation des enseignants.

La réponse des enseignants aux prescriptions du système ne constitue cependant pas la seule dimension à considérer pour rendre compte de leur participation à l'encadrement des élèves. En effet, dans la mesure où le recours à ce système se présente comme le prolongement de ce qui se passe en classe, la participation peut également être abordée par le biais des moyens que l'enseignant utilise quotidiennement dans la gestion de sa classe. Pour plusieurs enseignants, leur position face au système d'encadrement trouve sa justification dans leur façon de diriger leur classe; à leurs yeux, le recours à ce système formel de l'école n'a d'intérêt que lorsque les initiatives personnelles de l'enseignant sont inefficaces. D'où l'intérêt de brosser un tableau des principaux moyens que les enseignants disent privilégier dans la gestion de leur classe.

2. Les comportements de l'enseignant en classe

Les moyens auxquels recourent les enseignants dans la gestion quotidienne de leur classe peuvent se diviser en deux grandes catégories: ceux qui touchent le fonctionnement de la classe dans son ensemble, que nous qualifions de préventifs et, ceux qui sont utilisés pour solutionner les problèmes rencontrés avec les élèves. Ces moyens

correctifs renvoient notamment à l'exigence d'intervenir auprès des élèves qui présentent des difficultés.

2.1 Les moyens préventifs

Un premier moyen, utilisé par certains enseignants, consiste à spécifier, dès le début de l'année, les règles de fonctionnement de la classe. Pour ces enseignants, une telle pratique est d'autant plus importante que les premiers cours sont déterminants sur le climat qui prévaut tout au cours de l'année; ils y accordent donc beaucoup de soin.

Les premières semaines d'enseignement, c'est difficile. C'est là qu'on établit nos rapports avec les élèves, c'est là qu'on négocie le type de transactions qu'on veut mettre en place. [...] Si on manque notre départ, on est en difficulté toute l'année (école #1).

Moi, je risque moins d'avoir des élèves en difficultés parce que je suis quelqu'un qui, au départ, va établir clairement les règles du jeu. Moi, je suis un maladif à préparer la rentrée parce que d'après mon expérience, l'année scolaire elle se joue dans les premiers jours de l'année (école #4).

Le contrôle du comportement des élèves est présenté comme un autre élément important dans la gestion de la classe. Sur ce plan, toutefois, les opinions sont partagées sur le type de contrôle qui est le plus efficace. Pour quelques-uns, l'adoption d'une discipline stricte, voire "dictatoriale", limite les difficultés éventuelles en réduisant les écarts de conduite des élèves. En outre, cela contribuerait à créer un cadre moins exigeant pour l'enseignant en réduisant les échanges affectifs.

Les enseignants qui ont le moins de problèmes de discipline, ce sont ceux qui sont bêtes, qui communiquent le moins possible avec leurs élèves et qui sont dictatoriaux (école #3).

Par contre, aux yeux de plusieurs enseignants, en appauvrissant la qualité de la relation avec les élèves, ce type de discipline empêche l'établissement d'un climat positif et peut même provoquer des frictions inutiles. Généralement les enseignants préfèrent adopter une approche basée sur la compréhension, le dialogue, la souplesse, la tolérance. En étant "pas trop stressant pour les élèves" et en utilisant une "discipline souple", ils estiment s'éviter des conflits inutiles dans la mesure où "l'intransigeance parfois ne mène pas bien loin". Le moyen privilégié consiste alors à s'adapter aux particularités de la clientèle, en essayant de "doser entre les exigences et la tolérance".

Une autre façon de s'éviter des difficultés en classe consiste à dispenser un enseignement méthodique et de qualité, notamment, par le choix d'un contenu, d'une démarche pédagogique, d'activités d'enseignement et de modes d'évaluation qui correspondent aux champs d'intérêt des élèves. Un contenu arrimé à la réalité concrète et une pédagogie active contribueraient à faciliter la tâche de l'enseignant dans la mesure où "un élève occupé et intéressé par la matière, est un élève qui ne dérange pas".

Ces initiatives n'éliminent pas pour autant toutes les difficultés et lorsque les situations conflictuelles surviennent, l'enseignant doit composer avec cette réalité. Il va alors recourir à des moyens correctifs.

2.2 Les moyens correctifs

Le moyen d'action le plus souvent mentionné par les informateurs lorsqu'une difficulté se présente, est la rencontre individuelle avec l'élève. Cette rencontre, que la plupart décrivent fondée sur "une relation de confiance", débouche généralement sur une entente où l'enseignant s'engage à "protéger" l'élève en ne faisant pas de référence au système d'encadrement en retour de l'amendement de son comportement. Voici deux illustrations de cette procédure:

Parfois l'enseignant va dire à l'élève: "Je te parle mais je ne ferai pas de fiche et je n'en parlerai pas au répondant si tu me promets que cela ne se reproduira pas". Plusieurs problèmes se règlent de cette façon (école #3).

Moi, j'essaie d'abord de fonctionner dans un climat de confiance et de responsabilité. J'essaie de régler mes problèmes avec l'élève sans que la direction ou les parents soient au courant (école #1).

D'autres moyens sont également utilisés pour amener l'élève à modifier son comportement, avant de s'en référer au système d'encadrement. Le devoir supplémentaire, le travail de réflexion, la copie, la retenue sont au nombre de ces moyens que l'enseignant utilise.

3. La participation des enseignants: un essai de typologie

A partir des réponses que les enseignants apportent aux prescriptions du système d'encadrement et des moyens qu'ils utilisent dans la gestion de leur classe, quatre modes de participation des enseignants à l'encadrement des élèves peuvent être dégagés. Ce sont: la participation réfractaire, la participation sélective, la participation engagée et la participation abusive. Ces catégories, élaborées pour leur utilité descriptive, servent à regrouper des comportements et non des individus: la participation d'un enseignant n'est pas une donnée arrêtée mais une réalité qui varie selon les circonstances et le contexte. Les façons d'agir de l'enseignant s'inscrivent rarement, sinon jamais, dans une seule catégorie; elles sont plus souvent mixtes et multiformes. L'utilité de cette typologie tient donc essentiellement au fait qu'elle permet un regroupement des comportements relevés chez les enseignants en terme de participation à l'encadrement.

3.1 La participation réfractaire

La participation réfractaire se caractérise par l'absence de réponse aux demandes du système d'encadrement et par le non-conformisme à ses prescriptions. Les comportements qui entrent dans cette catégorie peuvent refléter une opposition au système; c'est le cas des enseignants qui sabotent ou contrecarrent le système en s'objectant à

ce qu'un élève s'absente du cours pour aller rencontrer un intervenant ou encore, en acceptant à leur cours un élève suspendu de l'école.

Mais, le plus souvent, ces comportements traduisent une position de retrait passif, d'absence d'implication, d'indifférence à l'action collective de la part d'enseignants qui choisissent de se démarquer du système d'encadrement en refusant de répondre aux demandes qui leur sont adressées et en renonçant à recourir au système. Ils peuvent alors opter pour une gestion de classe basée sur des règles très strictes et centrée exclusivement sur l'enseignement de la matière (l'attitude du "dictateur") ou ils peuvent faire preuve d'une grande tolérance en supportant indûment les élèves qui présentent des difficultés. Voici comment sont décrits les enseignants qui adoptent des comportements correspondant à la participation réfractaire.

Il y en a toujours un à quelque part qui ne veut rien savoir; lui, il détient la vérité de A à Z. Tu en as toujours des gens comme ça qui n'ont rien à apprendre de personne (école #3).

Eux autres, ils ont comme principe qu'ils n'ont pas besoin de ça. C'est pas pour eux, c'est pour les autres. [...] Ils ne veulent rien savoir, pour eux c'est une corvée (école #1).

Ce sont toujours les mêmes après qui tu dois courir et leur rappeler de remplir la fiche. [...] Ce sont des professeurs qui une fois leurs cours terminés, ils ne veulent plus entendre parler des élèves ni de l'école (école #2).

3.2 La participation sélective

La participation sélective regroupe la majeure partie des comportements des enseignants. Ce mode de participation se caractérise

par une exécution appropriée des tâches de contrôle, d'information et de transmission de renseignements prévues au système d'encadrement et par une utilisation parcimonieuse de la procédure de référence, bien que sur ce dernier aspect, les pratiques varient considérablement. Ainsi, certains enseignants vont informer rapidement le tuteur ou le professeur d'encadrement lorsqu'ils sont confrontés avec un élève en situation d'inadaptation; d'autres vont essayer de régler, par eux-mêmes, la situation jusqu'à la dernière limite.

Souvent le professeur va essayer de se débrouiller seul, peut-être pour prouver qu'il est bon, peut-être pour démontrer qu'il est le seul maître à bord. Mais inconsciemment, peut-être, il essaie de prouver qu'il est capable seul de faire face à un groupe d'élèves (école #3).

Parmi les moyens auxquels recourent les enseignants dans leur tentative pour régler eux-mêmes les difficultés qu'ils rencontrent avec un élève, certains présentent leur intervention comme une alternative à des désagréments plus importants; ils se définissent en quelque sorte comme "protecteur de l'élève". D'autres utilisent les modalités prévues au système d'intervention pour exercer une pression supplémentaire sur l'élève sans toutefois procéder à une référence. S'installe alors une situation de marchandage où les sanctions prévues au système sont invoquées comme arguments de négociation afin de faire pression sur l'élève. D'autres, enfin, invoquent les dispositions prévues au système pour justifier des actions comme le téléphone aux parents, la copie, la retenue. En attribuant les conséquences qu'ils

imposent aux obligations du système, ils espèrent ainsi préserver leur relation avec l'élève.

3.3 La participation engagée

La participation engagée se caractérise par l'expression d'une préoccupation particulière pour l'encadrement des élèves. Cette préoccupation peut s'actualiser par une implication active dans le système d'encadrement. Ce type de participation se retrouve généralement chez les enseignants qui assument une fonction particulière au sein du système d'encadrement, à titre de professeur d'encadrement, de responsable de niveau, de tuteur ou de professeur-répondant. Il peut également se traduire par un discours et des actions qui témoignent d'une volonté d'améliorer l'encadrement des élèves par une modification des pratiques actuelles. Ce second type de participation engagée se retrouve chez les enseignants qui, sans occuper de fonction spécifique au sein du système d'encadrement, mettent de l'avant des avenues de changement.

3.4 La participation abusive

Le dernier mode de participation, la participation abusive, correspond à une sur-utilisation de la procédure de référence. La moindre difficulté est prétexte à une fiche de comportement ou à un renvoi à la direction: "une fiche n'attend pas l'autre". Dans la mesure où le système d'encadrement est utilisé comme un substitut à la

discipline en classe, la référence devient la solution expéditive à tous les problèmes rencontrés avec les élèves.

Résumé

Ce chapitre a porté sur la participation des enseignants à l'application du système d'encadrement mis en place dans leur école. Cette participation a été abordée par le biais de leur façon d'assumer les tâches qui leur sont assignées dans le système et des moyens qu'ils utilisent dans la gestion de leur classe. Quatre modes de participation ont été identifiées: la participation réfractaire, la participation sélective, la participation engagée et la participation abusive. Sous réserve du nombre limité d'enseignants rencontrés dans chaque école, quelques observations ressortent de l'analyse comparative de leur participation. La première est une similitude dans les modes de participation qui se retrouvent dans chacune des écoles. La deuxième se rapporte à la différence dans la fréquence d'apparition de certains comportements; une pratique occasionnelle dans une école peut être très répandue dans une autre. Enfin, troisième observation, les systèmes d'encadrement qui présentent des caractéristiques similaires ne donnent pas nécessairement lieu à des pratiques identiques.

La participation ne résulte donc pas exclusivement du système d'encadrement mis en place; l'enseignant dispose d'une marge de liberté qu'il utilise pour décider de sa participation. Le chapitre suivant identifie d'autres éléments qui influencent la nature de cette participation.

CHAPITRE 6

LA PARTICIPATION: LA RÉULTANTE DE PLUSIEURS INFLUENCES

Le chapitre précédent ayant établi que les enseignants disposent d'une marge de liberté face au système d'encadrement, dans ce chapitre, nous tentons de voir, à partir des témoignages des enseignants, dans quelle mesure les trois dernières propositions énoncées au début de cette recherche peuvent se confirmer. Rappelons que ces propositions se rapportent aux enjeux idéologiques, aux contraintes organisationnelles et aux bénéfices retirés de la participation au système d'encadrement. L'évaluation de ces propositions nous amènera d'abord à en faire un rappel, à présenter ensuite les informations qui s'y rapportent et, dans un troisième temps, à les commenter pour en faire ressortir les éléments les plus significatifs. Étant donné la concordance des témoignages des enseignants de chacune des écoles, ces témoignages feront l'objet d'une description d'ensemble.

1. Les enjeux idéologiques

Proposition 2

La participation des enseignants procède d'enjeux idéologiques qui se rapportent, plus particulièrement, à la conception qu'ils se font de leur rôle, à leur conception de l'inadaptation scolaire et à leur vision des interventions à privilégier face à ce phénomène.

1.1 La conception des enseignants

a) La fonction de l'enseignant vue par les informateurs

Demander à un enseignant de définir sa fonction, c'est en quelque sorte lui demander de situer son action personnelle face à celle des autres intervenants de l'école. Cette démarche n'est pas toujours évidente; la spécialisation de la tâche fait en sorte que l'enseignant n'arrive pas toujours à bien situer sa fonction par rapport à la mission plus globale de l'éducation: "Moi je l'ai ma mission, face à ma matière. Mais la mission de l'école, c'est quoi? ... c'est par morceau".

En règle générale, la définition que l'enseignant donne de sa fonction comporte deux volets: éducation et instruction. Toutefois, l'importance relative accordée à chacun de ces volets diffère sensiblement d'un informateur à l'autre. Comme l'indique le tableau 8, pour la moitié des enseignants rencontrés, le développement du "savoir être" de l'élève est l'objectif premier de l'enseignement au niveau secondaire; c'est le volet éducation qui prime. Cette conception

débouche sur deux options (qui peuvent être considérées complémentaires) en matière de formation de l'élève: la première renvoie à une orientation individualiste (conscience de soi, autonomie, maturité), la seconde est davantage sociale (former de "bons citoyens").

Tableau 8

L'objectif principal attribué à la fonction de l'enseignant

| Volet à développer chez l'élève | Nombre (N=65) | % |
|----------------------------------|---------------|-----|
| Le savoir-être | 30 | 51% |
| Tendance individualiste (15) | | |
| Tendance sociale (15) | | |
| Le savoir | 16 | 27% |
| Le savoir-faire | 13 | 22% |
| Méthodes de travail (9) | | |
| Attitudes face au travail (4) | | |
| Note: Observations manquantes: 6 | | |

Pour d'autres enseignants, c'est en priorité à la transmission des connaissances que correspond leur fonction: "c'est l'instruction qui doit dominer". Ils reconnaissent qu'au niveau de l'école secondaire, le volet éducation ne peut être totalement écarté et que l'écoute, la disponibilité, la présence, bref la relation avec l'élève doivent être présents, mais ce sont là des moyens que l'enseignant doit utiliser pour faire passer sa matière.

Un troisième groupe d'enseignants met plutôt l'accent sur le savoir-faire que l'élève doit acquérir. Ce savoir-faire se rapporte soit à des attitudes telles que la persévérance, l'assiduité, la détermination, soit à des habiletés liées à une méthode de travail efficace: "des outils pour gérer leur temps, une méthode de travail".

Le découpage entre ces trois conceptions de la fonction d'enseignement n'est cependant pas toujours clairement arrêté et la position des enseignants tient généralement autant du questionnement que de l'affirmation. Toutefois, une constante se dégage de ces différents points de vue: la fonction de l'enseignant c'est de communiquer, de transmettre quelque chose à ses élèves. Le contenu de cette communication peut varier selon la matière enseignée ou selon la clientèle touchée mais la fonction de l'enseignant, c'est d'abord une fonction de communicateur, fonction qui se situe dans un cadre particulier: la classe. Et c'est dans la mesure où elles viennent faire obstacle à cette fonction que les manifestations d'inadaptation scolaire sont particulièrement problématiques:

Quand tu entres dans un groupe et qu'il n'y a aucun problème de comportement, tu respires. Mais lorsque dans un groupe, tu dois resserrer tout au long du cours pour les maintenir en place, la pression monte et c'est épuisant (école #4).

b) L'inadaptation scolaire vue par les informateurs

Tout en reconnaissant le caractère subjectif de la conception que chacun se fait de l'inadaptation scolaire ("Cela dépend du seuil de tolérance de chacun"), les enseignants sont presque unanimes à

reconnaître que les manifestations d'inadaptation avec lesquelles ils sont actuellement confrontés sont différentes de ce qui existait il y a une dizaine d'années. Le vandalisme et la violence, souvent mentionnés dans des études sur le sujet (Duke, 1978; Goodlad, 1984) comme les principales manifestations de l'inadaptation, sont décrites par les informateurs comme des manifestations peu fréquentes. Actuellement, c'est autour de deux volets que se situent les principales difficultés mentionnées par les enseignants: l'indifférence et l'indiscipline. Plusieurs déplorent l'indifférence des élèves face à ce qui leur est enseigné, indifférence qui se traduit par une absence de motivation, un manque d'intérêt, une insuffisance des efforts. Ces manifestations leur apparaissent d'autant plus problématiques que très répandues et souvent difficiles à circonscrire.

C'est pas des étudiants qui sont durs mais ils sont paresseux intellectuellement et physiquement. Cela se résume à une absence de motivation (école #1).

Je trouve que les élèves sont de plus en plus indifférents. Ils sont de plus en plus désintéressés, désabusés. C'est un problème de les ramasser, de les motiver à chaque jour. Ils ne sont pas indisciplinés; au contraire, ils sont amorphes, ils ont l'air d'avoir des problèmes. [...] Ils ne sont pas impliqués, ils ne sont pas engagés, ils ne participent pas. Ils sont là et ils attendent (école #2).

C'est la motivation des élèves, leur insouciance et leur indifférence qui me fatigue le plus. [...] Donner un cours quand on sent que la majorité des élèves n'est pas intéressée, c'est très difficile (école #4).

Le second volet regroupe les manifestations liées aux comportements en classe: indiscipline, "placotage", impolitesse, chahut. Si les retards et les absences sont toujours présents, ils

sont présentés comme moins fréquents et moins problématiques, alors que l'abandon scolaire est rarement mentionné par les informateurs. On constate donc que les manifestations d'inadaptation les plus problématiques, ce sont les manifestations qui se présentent comme des obstacles à l'accomplissement de la fonction de l'enseignant qui est de communiquer un "contenu" aux élèves. Elles y font obstacle soit parce qu'elles traduisent une absence de réceptivité au contenu enseigné, soit parce qu'elles viennent perturber le contexte d'enseignement. Si l'inadaptation c'est d'abord dans la classe qu'elle s'actualise, selon la vision des enseignants, ce n'est généralement pas de la classe qu'elle origine.

c) Les facteurs d'inadaptation

Bien que reconnaissant que l'explication de l'inadaptation scolaire n'est pas réductible à une seule cause, un large consensus se dégage chez les enseignants sur l'importance des facteurs familiaux. Qu'elle se réfère à la qualité du climat affectif au sein de la famille ou à l'encadrement exercé par les parents, l'explication la plus fréquente de l'inadaptation scolaire, c'est au vécu familial de l'élève qu'elle renvoie (voir tableau 9). Voici quelques illustrations de leurs propos.

Neuf fois sur dix, c'est un foyer déséquilibré soit par l'éclatement du mariage, soit par la tiédeur ou la froideur des relations entre les conjoints. [...] C'est un foyer où il y a une pauvreté sentimentale, émotive, intellectuelle qui déboussole l'enfant (école #2).

Quand tu creuses, tu constates que le problème part toujours de la maison. Le problème, c'est l'effritement de la famille (école #4).

Lorsque les deux parents travaillent, le jeune est laissé à lui-même. Ensuite, les parents séparés, les familles monoparentales où les jeunes sont laissés sans surveillance et les parents qui ne prennent pas leurs responsabilités (école #2).

Le principal problème de ces enfants, c'est qu'à la maison ils ne sont pas encadrés; ils n'ont pas de structure ferme (école #4).

Tableau 9

Les facteurs qui, selon les enseignants, contribuent à l'inadaptation scolaire, selon leur ordre d'importance

| FACTEURS | Nombre | Proportion / total des choix exprimés (132) |
|-------------------------------|--------|---|
| Climat affectif de la famille | 34 | 26% |
| Encadrement des parents | 25 | 19% |
| Dynamique de la classe | 20 | 15% |
| Organisation scolaire | 13 | 10% |
| Amis | 10 | 8% |
| Traits de l'adolescence | 9 | 7% |
| Milieu culturel | 7 | 5% |
| Antécédents scolaires | 7 | 5% |
| Facteurs sociaux | 7 | 5% |

Malgré l'importance accordée aux facteurs familiaux, plusieurs informateurs n'écartent pas pour autant l'influence des facteurs scolaires, facteurs se rapportant soit à la dynamique de la classe (attitudes de l'enseignant, relation enseignant-élève, méthodes pédagogiques), soit à l'organisation scolaire (spécialisation et instabilité des programmes, valorisation de l'individualisme,

déshumanisation). D'autres facteurs sont également mentionnés, ce sont: l'influence des amis, les caractéristiques personnelles de l'élève (rejet de l'autorité, besoin d'affirmation, instabilité, immaturité), les caractéristiques culturelles du milieu d'origine, les antécédents scolaires et les valeurs sociales (hédonisme, permissivité, relâchement des valeurs, climat d'insécurité).

Dans l'ensemble, les facteurs les plus fréquemment mentionnés correspondent aux visions psychologique et organisationnelle de l'inadaptation. Selon la première, plus répandue et généralement exprimée en premier lieu, l'inadaptation est un problème individuel qui s'explique principalement par les caractéristiques du milieu familial de l'élève. Selon la deuxième, elle résulte également de la réalité scolaire, soit en regard de ce qui se vit en classe, soit à cause des contraintes organisationnelles. Mais qu'elle que soit l'explication avancée, la position des enseignants sur les actions correctives à mettre en place est généralement marquée de doute, de questionnement et d'impuissance.

d) La vision des interventions à privilégier face à l'inadaptation

L'analyse des points de vue exprimés sur les interventions à privilégier face aux élèves en situation d'inadaptation fait ressortir que les préférences renvoient à deux dimensions: la première se rapporte au rôle de l'enseignant, la seconde touche la philosophie d'intervention.

En ce qui a trait au rôle de l'enseignant face aux manifestations d'inadaptation scolaire, trois conceptions majeures émanent des propos des enseignants. La première préconise une approche individuelle du problème. Selon ce point de vue, c'est à chaque enseignant dans sa classe, de régler ses propres difficultés et lorsque son intervention se révèle inefficace, il devrait avoir la possibilité d'en référer immédiatement à la direction. Cette conception repose sur une vision autonomiste, voire dans certains cas, individualiste, de la fonction de l'enseignant. Pour plusieurs tenants de cette conception, les enseignants qui sentent le besoin de recourir au système d'encadrement sont "des faibles qui utilisent les forces des autres pour compenser leurs faiblesses".

La seconde conception favorise plutôt la mise en place d'actions concertées auprès des élèves. Cette position s'appuie sur la croyance que les interventions basées sur un discours unique et des attitudes communes de toutes les personnes impliquées auprès de l'élève sont plus efficaces: concertation et efficacité vont de pair.

Quand il y a une unité de pensée et une implication de tous les intervenants, alors, ton système d'encadrement devient vraiment efficace (école #2).

Il faut que les enseignants s'appuient dans cela. S'il n'y a pas d'appui, il n'y a pas un système qui va fonctionner (école #2).

Selon la troisième conception, l'enseignant ne devrait pas avoir à s'impliquer dans l'intervention auprès des élèves en situation

d'inadaptation; son rôle devrait se limiter à l'identification et à la référence, l'intervention devant être assumée par des personnes spécifiquement assignées à cette fonction.

A la commission scolaire, il y a des psychologues, du personnel d'aide sociale, et quand un cas s'avère réellement lourd, c'est à eux d'intervenir. [...] Moi, ma tâche c'est d'enseigner et s'il y a un problème qui s'annonce, c'est d'en aviser ceux qui doivent prendre les dispositions requises (école #1).

La seconde dimension touche la philosophie d'intervention. Sur ce plan, diverses opinions sont exprimées, opinions allant tantôt dans le sens d'une discipline statutaire et rigide qui permettrait "d'enlever l'ivraie qui se retrouve dans les groupes", tantôt dans le sens d'une intervention souple qui tienne compte des particularités "afin que le système s'adapte à l'élève".

Le croisement des opinions exprimées en regard de ces deux dimensions (rôle de l'enseignant et philosophie d'intervention) conduit à six visions différentes des interventions à privilégier. Ces visions, dont se trouve une description au tableau 10, sans être nettement découpées, illustrent néanmoins l'éventail des points de vue exprimés par les enseignants sur le sujet. Ainsi, selon le type d'implication de l'enseignant privilégié, la conception "autonomiste" accorde priorité à l'intervention basée sur une relation d'aide enseignant-élève (I) ou l'application, au niveau de la classe, de mesures disciplinaires suffisamment sévères pour qu'elles aient un impact sur l'élève (II). La conception prônant la concertation des

actions trouve application, d'abord, dans l'adoption et la mise en place de stratégies collectives d'aide à l'élève (III) ou dans l'adoption d'une réglementation précise et formelle appliquée de façon uniforme et assidue (IV). Enfin, la conception selon laquelle le rôle de l'enseignant doit se limiter à la référence s'actualise dans le recours à des ressources spécialisées d'aide à l'élève (V) ou dans l'attente d'une implication plus régulière et, surtout, plus autoritaire de la direction auprès des élèves (VI).

Tableau 10

Typologie empirique de la vision des enseignants du type d'interventions à privilégier face à l'inadaptation scolaire

| Rôle de l'enseignant | Philosophie d'intervention | |
|----------------------|---|--|
| | Souplesse envers l'élève | Discipline statutaire |
| Autonomie | I Intervenir par la relation d'aide | II Imposer des conséquences |
| | III Adopter des stratégies communes d'aide | IV Adopter une réglementation uniforme |
| Référence | V Référer à des ressources spécialisées | VI Appliquer des mesures disciplinaires |

L'analyse des données d'entrevue révèle, par ailleurs, que la conception personnelle des interventions à privilégier constitue un cadre de référence à partir duquel l'enseignant évalue le système d'encadrement utilisé dans son école et, conséquemment, à partir duquel

il ajuste sa participation. Pour les enseignants qui, comme cet informateur, voient dans le système d'encadrement un mécanisme qui "donne constamment la chance à l'élève et qui ne contribue finalement qu'à noyer le poisson puisqu'il n'y a jamais d'action radicale de posée", il y a peu d'intérêt à s'impliquer dans le système. Par contre, la situation est toute autre pour les enseignants qui sont en accord avec l'approche préconisée; non seulement sont-ils soucieux que le système en place soit maintenu mais ils peuvent même éprouver une forme d'obligation morale de s'y conformer:

Quand un système a été accepté et défendu tant par le syndicat que par la direction et que tout le monde y tient, automatiquement, t'es obligé de le respecter (école #3).

Le reconstitution présentée dans le chapitre précédent a fait ressortir que les finalités officielles des systèmes d'encadrement s'inscrivent dans une orientation favorisant une intervention souple qui tient compte des particularités de la situation de l'élève. En outre, la reconnaissance de l'enseignant comme le premier intervenant auprès de l'élève et l'importance accordée à l'échange d'informations entre les différents acteurs témoignent d'un souci d'implication des enseignants et de concertation des actions. En ce sens, ces systèmes répondent davantage aux visions situées aux cases I et III du tableau 8. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants qui partagent ces visions adoptent généralement des comportements qui correspondent à la participation engagée et à la participation sélective. A l'opposé, la participation réfractaire et la participation abusive se retrouvent

principalement chez les enseignants favorables à une approche plus disciplinaire de l'encadrement et chez ceux qui estiment que l'intervention n'est pas du ressort de l'enseignant.

1.2 Commentaires

Les données se rapportant à la position idéologique des enseignants font ressortir qu'en dépit des divergences sur le "produit final" visé par l'école, une unanimité se dégage sur la fonction de l'enseignant: cette fonction est de communiquer, de transmettre, un contenu aux élèves, contenu qui peut être de l'ordre des connaissances, des attitudes ou des habiletés. Comme les manifestations de l'inadaptation scolaire se présentent comme des obstacles à l'accomplissement de cette fonction, elles se révèlent particulièrement problématiques pour les enseignants. D'autant plus que les manifestations actuellement les plus répandues, c'est dans la classe qu'elles se retrouvent, sous formes de désintéressement et d'indiscipline. La nature de manifestations introduit, par ailleurs, une difficulté sur le choix des actions à privilégier. En effet, si des mesures autoritaires et punitives peuvent se justifier, par leur efficacité, face aux problèmes de discipline, de telles mesures sont impuissantes face au désintérêt de l'élève. Conséquemment, les enseignants davantage confrontés ou préoccupés par le problème du désintérêt des élèves sont moins enclins à préconiser une discipline statutaire; une intervention orientée sur la relation d'aide leur apparaît une voie plus prometteuse.

Mais que l'orientation privilégiée soit dans le sens d'une plus grande rigidité ou dans le sens d'une plus grande souplesse, l'approche du problème de l'inadaptation est, le plus souvent, individuelle. Dans son explication, l'inadaptation est abordée comme un phénomène individuel, le plus souvent attribuable au vécu familial, qui s'actualise dans les rapports enseignant-élève. Bien que des facteurs liés à la réalité scolaire ne soient pas exclus du cadre explicatif de l'inadaptation, les informateurs estiment généralement que ces facteurs ne contribuent qu'à déclencher ou à exacerber une situation latente d'inadaptation. Mais même si pour les informateurs, l'école n'est pas la cause première de l'inadaptation, cela n'exclut pas qu'elle puisse tenter d'y remédier. Le rôle de l'enseignant dans cette action corrective ne fait toutefois pas l'unanimité.

L'analyse de la nature de la participation des enseignants, en relation avec leur vision des interventions à privilégier, fait ressortir que les enseignants qui s'engagent activement dans le système d'encadrement et qui en respectent les modalités d'application ont une vision qui correspond davantage aux finalités et au fonctionnement de ce système. Toutefois, rien n'indique si cette similitude de vue est consécutive ou antérieure à leur engagement; en effet, on peut penser qu'au point de départ, l'enseignant s'impliquera d'autant plus dans le système que celui-ci sera conforme à sa vision personnelle. Cependant, il n'est pas exclus que celui qui ne partage pas l'orientation du système puisse éventuellement modifier sa vision en expérimentant une

façon de faire différente. C'est d'ailleurs en misant sur cette possibilité que la plupart des modifications aux systèmes ont été apportées: l'unanimité étant illusoire, les changements sont mis en place avec l'espoir qu'ils pourront recevoir l'adhésion du plus grand nombre, au fil de leur application.

Ce serait singulièrement simplifier la réalité que d'attribuer à la seule position idéologique des enseignants la nature de leur participation au système d'encadrement. Comme il a été avancé dans le cadre conceptuel, le comportement d'un acteur ne peut être compréhensible qu'en se référant au contexte dans lequel il s'inscrit d'où la nécessité de considérer les contraintes organisationnelles avec lesquelles il doit composer.

2. Les contraintes organisationnelles

Proposition 3

La participation des enseignants est conditionnée par des contraintes organisationnelles qui se rapportent aux règles de fonctionnement du système d'encadrement et aux rapports qui s'établissent entre les différents acteurs impliqués dans ce système.

2.1 Les contraintes vécues par les enseignants

Conformément à l'énoncé de cette proposition, les différentes contraintes mentionnées par les enseignants relativement à l'encadrement des élèves sont regroupées ici sous deux volets: les règles des systèmes d'encadrement, abordées sous l'angle des tâches

d'encadrement et des facilités accordées pour la réalisation de ces tâches, et les relations entre les acteurs abordées par le biais des relations entre les enseignants et des rapports direction-enseignants.

2.1.1 Les règles des systèmes d'encadrement

Dans le chapitre portant sur la description des systèmes d'encadrement, les principales règles formelles qui en guident le fonctionnement ont été présentées. Certaines règles sont très spécifiques en regard de la fonction de l'enseignant (professeur-matière), notamment en ce qui a trait au contrôle des absences et à la transmission de renseignements. Ces deux attributions sont bien définies et leur application est facilement vérifiable puisqu'elles donnent lieu à des productions matérielles (rapports d'absences, formulaires de poly-enquête, fiches d'observation).

Les fonctions d'intervention et de référence, fonctions qui relèvent également de l'enseignant, sont, pour leur part, plus difficilement contrôlables. Comme l'acteur considéré le plus apte à juger de la nécessité d'une intervention ou d'une référence, c'est l'enseignant lui-même, l'application de ces dispositions est laissée à sa discrétion. Pour dépeindre cette autonomie dont ils disposent, plusieurs enseignants se décrivent d'ailleurs comme "le seul maître après Dieu dans la classe". La pertinence de leurs interventions en matière d'encadrement est d'autant plus difficile à évaluer que ces interventions ne donnent lieu à aucun compte-rendu. En effet, même s'il

est prévu que l'enseignant doit prendre note de ses interventions, cette pratique est peu répandue; dans les faits, les interventions sont le plus souvent ponctuelles, spontanées et sans continuité.

a) la lourdeur de la tâche

Selon les enseignants, l'obstacle principal à leur implication dans l'encadrement, c'est la lourdeur de leur tâche. Les enseignants expriment une profonde impuissance face à leur tâche et ce, pour deux motifs: leur absence de contrôle sur le contenu de cette tâche et la lourdeur de leur travail. L'absence de contrôle sur le contenu de l'enseignement est un phénomène fréquemment dénoncé; les programmes sont décrits comme trop chargés, trop instables, trop fragmentés ou encore, comme inadaptés aux élèves. Ne se sentant pas partie prenante aux changements qui se produisent dans le système scolaire, les enseignants éprouvent un sentiment d'étrangeté face à ce qui leur est demandé.

Il y a des grands penseurs qui nous apportent des programmes qui ne se vivent pas. Quand les changements arrivent, les enseignants ne sont pas préparés; ils n'ont pas la mentalité qu'il faut. Cela provoque de l'insécurité (école #3).

L'esclavage des programmes ça coupe toute initiative chez le professeur et ça enlève énormément d'occasion d'apprentissage de la vie aux enfants (école #2).

Leur impuissance est également liée à la nature de leur tâche; l'effet combiné du nombre d'élèves à rencontrer, du nombre de périodes d'enseignement à dispenser et du nombre d'élèves par groupe, les place

dans une situation où ils estiment ne plus avoir de disponibilité pour les besoins individuels des élèves.

Auparavant je faisais plus d'interventions auprès des élèves mais maintenant j'en fais moins; ma tâche est dans mes cours, ma préparation, ma correction. Actuellement, les tâches sont trop chargées, donc les interventions diminuent (école #2).

On nous demande beaucoup de choses comme enseignant mais on n'a pas toujours le temps ou le goût de le faire. [...] On est pris avec le système de 32 élèves par classe et soixante minutes d'enseignement. Tu ne peux même pas accorder une moyenne de deux minutes par élèves (école #4).

La fragmentation des programmes et la lourdeur de la tâche ont, à leurs yeux, d'autant plus d'impact que les paramètres d'horaire et les exigences du transport scolaire ne permettent pas la mise en place d'activités de récupération et limitent les échanges entre les enseignants et les élèves. Selon certains informateurs, tout ce qu'on attend d'eux, c'est d'amener l'élève à un seuil minimal de réussite, de transmettre des connaissances sans se soucier de l'élève.

Les profs sont jugés sur les résultats. On attache beaucoup d'importance à ça: rendement, résultats, échecs. Si tu présentes 10-12 échecs, j'ai l'impression qu'ils vont venir voir ce qui se passe. Les résultats, il faut que ça sorte (école #2).

On a l'impression de former des futurs travailleurs point. On n'a pas l'impression de former des personnes capables de s'épanouir. C'est assez impersonnel (école #2).

On nous dit: "Allez, sortez-le de l'usine plutôt que de vous occuper vraiment de la personne" (école #1).

Alors que les activités reliées à la mise en application du système d'encadrement sont décrites comme onéreuses, le manque de disponibilité et la rigidité de l'horaire, bref, les fondements mêmes

de l'organisation scolaire, limitent la possibilité pour l'enseignant de fournir une aide individuelle à l'élève en situation d'inadaptation.

Il faut que tu prennes un bon 15 minutes pour parler à l'élève; donc, tu dois le faire en dehors des cours. Il faut trouver du temps et un local pour le rencontrer et ce n'est pas toujours possible (école #2).

L'élève qui veut parler à un enseignant et l'enseignant qui veut parler à un élève, la même chose, c'est un exploit. On ne peut plus se rencontrer, le cadre est trop serré (école #4).

Dans un contexte où toute activité perçue comme un alourdissement de la tâche suscite de sérieuses réserves, l'enseignant a tendance à réduire son investissement dans le système d'encadrement. S'il peut plus difficilement se soustraire aux tâches formellement prescrites comme le contrôle des absences et la transmission de renseignements, la latitude dont il dispose au niveau des activités d'intervention et de référence lui permet de réduire son investissement à ce niveau. Toutefois, l'argument de la lourdeur ne fait pas l'unanimité. De l'avis de quelques informateurs, la surcharge de travail est plus souvent un prétexte qu'une réalité justifiée. Voici un témoignage:

Les plus jeunes dans l'enseignement ont 20-22 ans d'ancienneté donc, la préparation de cours, c'est pas très long à faire. Du temps pour les étudiants, on en a. [...] Pourquoi l'encadrement est difficile, c'est qu'on essaie d'en faire le moins possible; on essaie d'être le moins possible dans l'école, d'avoir le moins d'élèves et le moins de correction (école #2).

b) les facilités accordées pour les activités d'encadrement

Certains informateurs, particulièrement chez le personnel de direction, opposent à l'argument du manque de disponibilité, les périodes qui sont accordées aux enseignants pour intervenir auprès des élèves. Si l'attribution de ces périodes justifie le personnel de direction d'avoir des attentes à l'endroit des enseignants, elle aurait également pour effet de faciliter le recrutement d'enseignants pour assumer des fonctions plus exigeantes au sein des systèmes d'encadrement. Dans la mesure où les périodes accordées pour l'encadrement viennent remplacer l'obligation de faire de la surveillance, elles sont perçues par plusieurs enseignants comme avantageuses: "il est plus valorisant d'intervenir auprès des élèves que de surveiller une salle vide, des casiers ou des toilettes". Aussi, comme le mentionne cet informateur,

Si on enlevait les périodes de libération, il y aurait moins de volontaires pour assumer les fonctions prévues au système d'encadrement (école #3).

Toutefois, l'impact de ces périodes "de libération de surveillance" est tributaire du contrôle exercé par la direction sur l'horaire des enseignants. En effet, les libérations sont avantageuses dans la mesure où la surveillance n'est pas qu'une période fictive inscrite à l'horaire, dans le cas contraire, elles perdent leur attrait:

Ici, le résidu de la tâche n'est pas contrôlé. Ceux qui n'ont pas à s'occuper d'un groupe, ils sont sensés faire de la surveillance mais personnellement, je ne vois jamais personne. [...] Quand on en voit qui partent dès que leur cours est fini, on a l'impression d'être un peu cave de s'impliquer (école #4).

Deux autres observations se dégagent des propos se rapportant aux périodes de libération. D'abord, dans la mesure où le nombre de périodes accordées est perçu comme un indicateur de l'implication attendue, ceux qui se jugent défavorisés sur cet aspect auront tendance à limiter leur implication dans l'encadrement des élèves. En outre, l'écart entre le nombre de périodes accordées selon les différentes fonctions du système peut faire naître un doute sur l'équité des tâches. Un tel doute mine la crédibilité du système et provoque une mise à l'écart des enseignants qui sont considérés "favorisés par le système". Les témoignages qui suivent, provenant de l'école #2 où plusieurs enseignants questionnent la pertinence d'accorder huit périodes aux responsables de niveau, illustrent assez clairement cette situation.

Ils [les enseignants] disent: "Ils ont été libérés pour ça l'encadrement, ils ont moins de périodes d'enseignement: Eh bien! qu'ils le fassent et qu'ils arrêtent de chialer" (école #2).

On se fait regarder de travers. On a de la difficulté à aller en bas [au café] parce que on se sent épier. Ils disent: "Tiens, il a de l'encadrement et il est ici". [...] En tout cas, on est mieux de ne pas parler de période de surveillance parce qu'on se fait tasser (école #2).

Les exigences de la tâche et les facilités accordées pour les activités d'encadrement sont des éléments qui, de l'avis des

enseignants, influencent leur participation. Mais cette participation est également influencée par les relations que les acteurs entretiennent entre eux.

2.1.2 Les relations entre les acteurs

De l'avis de plusieurs informateurs, les enseignants sont généralement individualistes dans leur travail. Du fait de leur âge, de leur expérience et de la nature de leur tâche, ils ont fréquemment tendance à faire ce qu'ils ont à faire, chacun de leur côté. Toute collaboration n'est pas absente pour autant quoique le mode de collaboration qui s'établit entre eux diffère sensiblement d'une école à l'autre. Dans l'ensemble, les rapports qui s'établissent entre les enseignants oscillent entre la solidarité et l'isolement, entre la collaboration et l'absence de concertation, entre le travail d'équipe et le respect mutuel.

a) les relations entre les enseignants

Dans les écoles #1, #2 et #4, les enseignants se décrivent généralement comme isolés les uns des autres. Des collaborations existent, entre certains enseignants qui ont des préoccupations identiques ou qui se reconnaissent des affinités personnelles, au niveau des activités d'enseignement (élaboration de programme, préparation d'examen, conception de matériel pédagogique). Mais dans la classe, lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec les élèves, les

enseignants se sentent généralement isolés. Ils ont souvent l'impression de "se battre individuellement dans leur petit coin".

J'ai l'impression qu'on est laissé un peu seul. Le professeur est dans sa classe avec ses 30 élèves et tout ce qu'il y a de problèmes, il doit y faire face seul (école #2).

Ici dans l'école, il y a très peu de professeurs qui vont discuter avec d'autres. On peut discuter un peu, mais vraiment échanger sur un problème, cela ne se fait pas tellement (école #4).

Les rapports décrits par les informateurs de l'école #3 se présentent différemment. Selon leurs témoignages, les relations entre les enseignants s'inscrivent dans une dynamique qui tient à la fois du support instrumental (coopération, collaboration, concertation) et du support affectif (chaleur, amitié, solidarité). A leur avis, le regroupement par niveau et par cellule qui est utilisé dans cette école contribue à créer un contexte où les enseignants se sentent moins isolés, donc mieux outillés pour faire face aux obstacles.

Nous, nous sommes très solidaires entre nous. C'est une force, on dirait que le poids est moins lourd à supporter. [...] Ici c'est très chaud au niveau des relations; nos relations sont très amicales (école #3).

La mise en relation de la participation à l'encadrement avec la nature des relations entre les enseignants révèle que ces relations peuvent influencer la participation à l'encadrement des élèves sur trois plans: la référence des situations problématiques, la cohérence des interventions et la transformation des pratiques. Sur le premier plan, lorsque des relations étroites existent entre les enseignants, la référence des situations problématiques s'en trouve facilitée. En

effet, signaler la situation d'un élève qui présente des difficultés comporte une part de risque pour l'enseignant: "il est toujours un peu tannant de dire à un autre: j'ai de la difficulté avec tel élève". Des relations inscrites sous le signe de la confiance et du respect mutuel facilitent le partage de ses difficultés; la crainte du jugement des collègues est moins présente. A l'opposé, lorsque les enseignants sont isolés les uns des autres, la référence d'une situation problématique représente un plus grand risque.

Quand huit collègues sur dix disent dans leur poly-enquête qu'eux ils n'ont pas de problème, tu te poses des questions. [...] L'enseignant a l'impression d'être mis sur la sellette, il se dit: "C'est moi qui est coupable". Alors tu réfères le moins possible (école #1).

Des relations étroites constituent également les assises d'une action cohérente: elles facilitent l'échange d'informations, elles permettent aux enseignants de faire connaître leur point de vue sur la situation de l'élève et elles rendent plus facile la coordination des interventions. Quand les enseignants se côtoient régulièrement, ils peuvent assurer un suivi plus assidu à l'élève.

Le problème ici c'est qu'on n'a pas de position commune face à l'élève, on ne fait pas front commun. On manque de communication entre nous si bien qu'il y a absence d'unité sur le plan éducatif (école #1).

Le système d'encadrement qui est en place, devient moins efficace si chacun l'applique à sa façon. Mais si on est huit enseignants qui enseignons aux mêmes élèves et que nous leur donnons une vue de l'encadrement qui est la même, le système il devient huit fois plus efficace (école #2).

Maintenant, on se voit tous les jours. Donc, le suivi est quotidien. Dès que tu as un problème avec un élève, tu peux en parler avec un autre professeur (école #3).

Enfin, sur un troisième plan, des relations étroites peuvent conduire à la formation d'alliances entre les enseignants qui partagent les mêmes conceptions de l'intervention ou qui adoptent un même mode de participation. Ces alliances créent un rapport de force qui permet l'expression de positions nouvelles, de points de vue divergents, de pratiques innovatrices. La transgression des règles du système, qu'elle soit fondée sur un rejet du mode d'intervention proposé par le système ou qu'elle soit présentée comme une stratégie de réforme, est rarement le fait d'une seule personne. Les actions "déviantes" et les initiatives réformatrices sont généralement des actions partagées par un petit groupe formé sur la base de la matière enseignée ("Nous, les professeurs de ..."), du local partagé ("Ici, les professeurs du local ..."), de la clientèle touchée ("Au cheminement particulier, c'est différent ...") ou des affinités personnelles. Les relations d'alliance permettent aux enseignants d'affirmer leur position face à leurs collègues et face aux membres de la direction.

b) les rapports direction-enseignants

Les rapports direction-enseignants se présentent comme une composante importante du système d'encadrement puisque c'est à la direction que revient, au premier chef, la responsabilité de faire respecter les prescriptions du système. Selon ce qui se dégage des propos des informateurs, la réalisation de cette fonction de coordination et de contrôle passe par l'établissement de rapports

direction-enseignants qui s'inscrivent dans une dynamique de rétribution-sanction basée sur le support et la dénonciation.

Les dispositions des systèmes d'encadrement prescrivent des pratiques et des comportements que les enseignants doivent accomplir au niveau du contrôle des absences, de l'information aux parents, de la référence des élèves en difficulté et de l'intervention. Lorsque l'enseignant se conforme à ces prescriptions, "il s'attend et a besoin de se sentir appuyé, guidé, valorisé par la direction".

Bien qu'il n'y ait pas unanimité sur cette question puisqu'aux yeux de certains enseignants, "il n'y a pas de support pour un enseignant qui a un problème", l'avis de la majorité des informateurs est à l'effet que la collaboration et l'appui du personnel de direction sont des éléments présents. S'il arrive que cette collaboration soit absente, l'explication en est le plus souvent attribuée à l'application erratique du système d'encadrement.

L'absence de support c'est à faire attention; quand on n'en a pas, des fois c'est qu'on n'en veut pas. L'enseignant qui a un problème, s'il voulait le régler son problème, ce ne serait pas long. [...] C'est pas à la direction de venir chercher nos problèmes, c'est à nous de les référer selon les mécanismes prévus (école #4).

Ainsi, l'enseignant qui se conforme aux prescriptions du système est généralement supporté par la direction. Ce support peut se présenter sous deux formes: instrumental et affectif. Le support instrumental se concrétise à travers des rencontres de consultation et d'échanges au sujet des élèves. Il s'actualise également dans les

interventions de la direction auprès de l'élève et de ses parents. Le support affectif, moins souvent rapporté, se caractérise par des liens de complicité entre la direction et les enseignants; le support dans l'action s'accompagne d'une proximité affective où l'enseignant se sent non seulement appuyé mais reconnu. Ces deux témoignages présentent une illustration de ce type de support.

J'ai jamais vu des adjoints aussi présents. Ils sont tout près sur l'étage et on peut les voir pratiquement à toutes les périodes. Ils sont aussi très présents aux étudiants. Ils nous soutiennent beaucoup. C'est une excellente chose pour le climat (école #3).

Ici on a une direction qui va prendre plus pour l'enseignant que pour le patron. Ils ne te considèrent pas comme un numéro, ils te considèrent importants et ils te le disent (école #3).

Ainsi, le contrôle du comportement des enseignants s'opère dans une dynamique de rétribution-sanction où le conformisme aux prescriptions conduit au support de la direction alors que la transgression entraîne des sanctions qui se matérialisent par l'isolement ("le professeur qui ne collabore pas au système, il ne reçoit pas d'aide"), par l'application de mesures disciplinaires (avertissement, lettre au dossier, coupure de salaire) et par "l'indifférence". Mais de l'avis des informateurs, les mesures disciplinaires constituent le dernier recours de la direction; d'une part, parce que les règles ne sont pas toujours suffisamment explicites pour que leur transgression soit reconnue et, d'autre part, parce que les directions seraient hésitantes à recourir à une approche disciplinaire. Si certains membres de la direction justifient leur

hésitation à recourir à de telles mesures par leur faible efficacité, l'évaluation qu'en font les enseignants est différente. Deux positions émergent de leurs propos. La première va dans le sens d'une dénonciation de la timidité de la direction à intervenir auprès des enseignants qui ne respectent pas les règles; la seconde voit plutôt dans cette attitude, un mode de gestion "souple et tolérant" qui indique un respect de l'autonomie et du sens professionnel des enseignants. Voici quelques illustrations de ces positions.

Ici, on se préoccupe surtout du climat: faire en sorte que tout le monde s'entende et qu'il n'y ait pas de frustration. [...] Chacune fait ce qu'il veut; personne ne va te dire que tu n'es pas correct (école #4).

La direction nous fait confiance, elle nous laisse beaucoup d'autonomie; elle sait que nous sommes des professionnels (école #2).

Ici, on a un climat de confiance mais la confiance, c'est fragile. On est tous dans le même bateau et on doit faire un travail ensemble en respectant nos différences (école #4).

Le tableau 11 illustre les différentes modalités par lesquelles la direction assume sa fonction de coordination du comportement des enseignants dans l'application du système d'encadrement; les modalités à composante affective (support, isolement, indifférence) en constituent les points d'emprise privilégiés.

Tableau 11

**Les éléments de la dynamique rétribution-sanction vécue
dans les rapports direction-enseignants**

| Dimension | Type | Illustration |
|-------------|----------------------|---|
| RÉTRIBUTION | Support instrumental | Mon directeur quand je lui réfère un élève avec un dossier bien monté, il n'a pas le choix, il faut qu'il se prononce et il le fait. Si ton dossier est bien monté, cela va marcher. |
| | Support affectif | La directrice m'encourage beaucoup; elle me dit: "S'il y a quelque chose, viens me voir". J'ai un bon support de sa part et j'aime discuter avec elle. |
| SANCTION | Isolement | Le professeur qui ne collabore pas au système, il ne reçoit pas d'aide. On lui dit: "Tu veux fonctionner seul, alors arrange-toi avec tes problèmes". |
| | Indifférence | Moi j'investis du temps avec les personnes qui en valent la peine; les autres je ne m'en occupe pas. Certains disent que c'est une attitude de démission, moi je dis que c'est rentabiliser mes énergies. |
| | Dénonciation | Il y a des choses dans le système que tous les enseignants doivent faire; ils n'ont pas le choix, c'est dans la convention collective. S'ils ne le font pas, je peux imposer des sanctions. |

Mais même sans imposer de mesures disciplinaires, avec le temps, la direction peut établir des normes qui influencent la participation des enseignants. Ainsi, les réserves de la direction à recevoir les élèves référés par les enseignants peuvent être interprétées comme des signes de réprobation de cette pratique. Une présence assidue de la direction auprès des élèves et une participation active aux activités d'encadrement sont des éléments qui peuvent inciter les enseignants à une plus grande implication. Par ailleurs, lorsqu'une direction est

chaotique dans l'application des règlements, les enseignants peuvent se montrer moins empressés de faire respecter ces règlements. Voici quelques témoignages qui illustrent ces observations:

Il y en a plusieurs qui disent qu'il ne faut pas trop que tu ailles voir la direction parce que tu vas être mal vu. Ils vont dire que tu n'es pas capable de régler tes problèmes personnels (école #2).

Il faut le plus possible régler ses difficultés dans la classe. Ceux qui ne le font pas sont peut-être un peu mal vus par la direction. On m'a déjà dit de ne pas envoyer d'élèves à la direction (école #3).

Les règlements ne sont pas toujours appliqués [par la direction] et si toi, comme enseignant, tu essaies de les faire appliquer, tu vas passer pour un cave; tu n'es pas soutenu, tu es seul de ton bord (école #4).

2.2 Commentaires

Les données se rapportant aux contraintes organisationnelles font d'abord ressortir la réserve des enseignants à s'impliquer dans l'encadrement des élèves du fait de la lourdeur de leur tâche. Toutefois, les libérations accordées pour les activités d'encadrement peuvent s'avérer un moyen pour diminuer ces réserves et inciter les enseignants à s'impliquer dans le système d'encadrement si ces libérations leur permettent de se soustraire à des activités moins intéressantes comme la surveillance des casiers et des corridors.

Il ressort également que des relations étroites entre les enseignants, relations qui se caractérisent par le travail d'équipe, les communications fréquentes et le support affectif, peuvent permettre une meilleure cohésion des interventions et contribuer à une

participation plus uniforme à l'encadrement. Mais c'est principalement dans le cadre des rapports direction-enseignants que s'exerce le contrôle sur la participation au système d'encadrement. Ces rapports s'inscrivent dans une dynamique de rétribution-sanction basée sur le support instrumental et le support affectif, d'une part, et sur l'imposition de mesures disciplinaires, l'isolement et l'indifférence, d'autre part. A cet égard, il nous est apparu y avoir une similitude entre l'encadrement des élèves par les enseignants et l'encadrement des enseignants par la direction. Les règles du système d'encadrement (pour les enseignants), tout comme les règlements de l'école (pour les élèves), prescrivent des comportements qui doivent être respectés. Pour composer avec les enseignants "déviants" qui ne se conforment pas à ces règles, la direction applique un système d'intervention basé sur la rétribution du conformisme et la sanction de la déviance. Tout comme les enseignants face aux élèves, la direction peut choisir d'intervenir individuellement auprès de l'enseignant, lui imposer des mesures disciplinaires ou ignorer la situation en investissant plutôt ses énergies auprès des enseignants "qui sont intéressés".

Au terme de ces observations sur les contraintes organisationnelles, il se dégage que si les règles formelles des systèmes d'encadrement exercent une influence sur la participation des enseignants, cette influence est principalement médiatisée par les rapports entre les acteurs. Mais ces rapports n'éliminent pas pour

autant la possibilité, pour l'enseignant, d'ajuster sa participation selon l'évaluation qu'il fait des bénéfices qu'il peut en retirer.

3. Les bénéfices de la participation

Proposition 4

La participation des enseignants au système d'encadrement est constamment remise en cause à la lumière des opportunités qui se présentent et des bénéfices anticipés.

3.1 les bénéfices de la participation: l'évaluation par les enseignants

L'évaluation que les enseignants formulent du système d'encadrement utilisé dans leur école est souvent empreinte d'ambivalence, voire de contradiction. L'évaluation globale est généralement positive; dans chaque école, la majorité des informateurs s'entendent pour reconnaître qu'il y a eu une nette amélioration au cours des dernières années en ce qui a trait à l'encadrement des élèves, amélioration qui s'est faite sentir sur le fonctionnement d'ensemble de l'école: "il y a moins de flânerie et les corridors sont déserts pendant les cours". Par contre, lorsqu'il s'agit de formuler une appréciation sur l'efficacité du système à modifier les comportements problématiques des élèves en classe, l'évaluation est moins positive. La position des informateurs sur le sujet gravite généralement autour du même thème: le système est adéquat au plan de la conception mais il est déficient dans l'application.

Plusieurs informateurs se questionnent même sur la véritable utilité du système d'encadrement. Sur ce sujet, différentes opinions circulent. Selon un premier point de vue, ce système sert davantage les intérêts de la direction que ceux des enseignants ou des élèves; en obligeant les enseignants à respecter des étapes d'intervention et à faire des références écrites, le système contribue à freiner le nombre d'élèves référés à la direction, leur évitant ainsi "d'être pris avec un paquet de monde au bureau pour régler des problèmes". Selon un second point de vue, le système d'encadrement est une mesure compensatoire mise en place pour les enseignants "plus faibles" qui sont incapables, par eux-mêmes, de régler leurs difficultés avec les élèves.

Dans un système, tu as des gens forts et des gens qui sont faibles. Un système d'encadrement c'est pour palier à la faiblesse de ces personnes tout simplement; elles utilisent les forces des autres pour compenser leurs faiblesses (école #2).

Enfin, selon une troisième courant d'opinions, le système est utile surtout pour protéger les enseignants et la direction contre les récriminations éventuelles des parents. Informer les parents des absences de leur enfant, leur faire part de ses difficultés à l'école, tenir un registre des interventions qui sont posées, sont autant de précautions qui permettent éventuellement de justifier le recours à des mesures disciplinaires.

Quand tu as un cas lourd et que tu arrives à une mesure punitive, si tu as suivi les étapes, tu n'as aucune difficulté à faire accepter ça aux parents (école #2).

Nous en tout cas, on est protégé. Lorsque les lettres ont été envoyées aux parents, l'école et tout son personnel sont protégés (école #3).

Plusieurs enseignants questionnent également l'efficacité du système. Ils critiquent notamment les retards causés par la multiplication des étapes et l'absence de suite aux situations référées.

Moi je trouve que c'est trop long. Tu as un problème, tu fais une première étape, puis plus tard une autre étape, mais la première date déjà d'un mois. Je vois ça trop loin (école #2).

Un autre aspect qui apparaît problématique, c'est l'application inconstante du système par les enseignants. C'est une opinion largement partagée que "si chacun embarquait en faisant juste le petit peu qu'il doit faire, ce serait beaucoup plus facile". La position des enseignants sur ce point apparaît donc paradoxale: s'ils s'entendent pour affirmer que le système donnerait de meilleurs résultats s'il était appliqué de façon assidue, ils n'en persistent pas moins à l'appliquer de façon irrégulière.

Les enseignants disent que le système d'encadrement doit exister. Ils ne l'utilisent pas mais ils disent qu'il doit exister. C'est paradoxal. Autant c'est vénéré et accepté d'un côté, autant certains ont de la difficulté à le mettre en application correctement (école #3).

Mais même quand toutes les interventions sont posées avec diligence et régularité, il y a des situations pour lesquelles il ne

semble pas y avoir de solution: "il y a toujours une catégorie d'élèves pour qui on ne sait pas quoi faire". Ces élèves constituent pour certains informateurs la preuve tangible de l'inefficacité du système d'encadrement à solutionner les véritables difficultés. A leur avis, l'école est confrontée à un problème insoluble. D'un côté, l'aide à l'élève est une option inefficace parce que l'école ne dispose pas des ressources spécialisées pour intervenir au niveau des "véritables difficultés" de l'élève (psychologue, travailleur social, aide pédagogique); de l'autre, l'option disciplinaire est inapplicable parce que l'école est confrontée à l'obligation légale de garder les élèves. Pour plusieurs enseignants, comme les problèmes trouvent leur origine à l'extérieur de l'école, leur solution exige l'appui des personnes avec qui l'élève est en contact à l'extérieur de l'école, particulièrement les parents.

Le système est bon si les parents sont là pour l'appuyer. Si les parents coopèrent, il y a un changement. Si les parents ne collaborent pas, on ne peut rien faire (école #2).

On est pris dans une situation où on n'a pas la possibilité de régler le problème. C'est pas nous qui sommes la cause, alors comment veux-tu qu'on les règle les problèmes? (école #3)

Lorsque tu peux compter sur les parents, c'est très rare que tu ne peux pas régler le problème. Mais quand les parents deviennent complices de l'enfant, l'école ne peut plus rien faire (école #4).

Les propos des enseignants indiquent, par ailleurs, que la mise en application qu'ils font du système d'encadrement est influencée par une certaine appréhension de la réaction des élèves. En effet,

plusieurs informateurs estiment que l'enseignant qui favorise les interventions non coercitives et qui choisit la voie de la négociation obtient davantage le respect et la collaboration des élèves que celui qui opte pour les mesures disciplinaires. En effet, l'utilisation des fiches de comportement et la référence à la direction sont généralement mal perçues par les élèves. Comme "le lien avec l'élève est fragile, difficile à créer mais facile à briser", l'enseignant a intérêt à adopter une approche conciliante et à limiter son recours à la procédure de référence.

Combien de fois ai-je entendu des élèves dire: "Lui, chaque fois qu'il a un problème, il va voir la direction". Ce n'est pas bon que les élèves détectent ça. Ça fait plus de tort que de bien (école #3).

Le professeur qui se fait détester, les étudiants lui mettent les bâtons dans les roues tout le temps. Ils font tout pour ça; soit qu'ils ne travaillent pas, soit qu'ils fassent du mal (école #2).

La qualité des rapports avec les élèves est une préoccupation importante pour les enseignants puisqu'elle a un impact à la fois sur l'efficacité de l'enseignement et sur la qualité du "vécu" en classe: "C'est stressant d'enseigner alors si tu n'as pas cette compensation d'être aimé par tes élèves, la tâche devient impossible". Plusieurs affirment que pour maintenir des rapports harmonieux, ils doivent s'adapter aux exigences particulières de leur matière et de leur clientèle. Par exemple, une matière comme les sciences religieuses, dont l'enseignement est basé sur le dialogue et l'échange, exige une approche plus souple de la discipline; il faut que les élèves puissent

s'exprimer. Le travail en atelier dans des matières comme les sciences physiques ou la technologie qui se déroule dans un cadre moins formel, n'implique pas le même type de discipline: "dans les ateliers, les classes silencieuses, c'est impossible". De même, l'enseignement à des clientèles particulières, comme les élèves du cheminement particulier, pose l'exigence d'une plus grande tolérance.

Au cheminement j'ai dû m'adapter. Ce sont des élèves que tu n'es pas capable de faire taire. Si je faisais un rapport à chaque fois qu'il se passe quelque chose, je ne ferais aucun enseignement, je ne ferais que des rapports (école #2).

Si d'un côté, la mise en application du système d'encadrement peut être à l'origine d'une détérioration de ses relations avec les élèves, l'accomplissement de certaines fonctions peut, d'un autre côté, ouvrir la voie à des opportunités de contact plus étroit avec les élèves. Ainsi, les enseignants qui occupent une fonction de professeur-conseil, de responsable de niveau ou de professeur-répondant disent tirer des bénéfices de cette fonction au niveau inter-personnel ("c'est enrichissant", "cela permet de mieux comprendre les jeunes", "cela aide à rejoindre davantage l'humain") et au niveau de la gestion de leur classe ("quand on est répondant, c'est très rare qu'on va avoir des problèmes de discipline avec notre groupe répondant").

Cette implication ne comporte toutefois pas que des bénéfices, elle est exigeante: "Intervenir auprès des élèves, c'est se donner de l'ouvrage, c'est exigeant". Et lorsque l'enseignant a l'impression d'avoir investi beaucoup d'énergie dans une carrière qui ne lui a pas

apporté beaucoup de compensations, il est moins enclin à s'impliquer auprès des élèves.

Quand il te reste 10-12 ans à enseigner, tu te dis je vais les faire mes 35 ans de service; tu continues pour gagner ta vie mais tu t'impliques moins. Tu mets ta coquille et tu files (école #4).

Et il n'y a pas que l'énergie disponible qui entre en jeu; les habiletés personnelles, l'expérience, les connaissances peuvent également influencer la participation de l'enseignant. A titre d'exemple, plusieurs informateurs rapportent que leur participation à des programmes de formation axés sur la relation d'aide (animation, relations humaines, écoute active) les a amenés à modifier leur façon d'intervenir auprès des élèves. Une opinion fort répandue chez les informateurs, c'est que les caractéristiques individuelles sont les éléments les plus déterminants sur la nature de la participation à l'encadrement; "dans l'enseignement, il y en a qui l'ont et qui sont intéressés, d'autres qui ne l'ont pas du tout".

3.2 Commentaires

Trois points apparaissent particulièrement intéressants à retenir de ces données sur l'évaluation que les enseignants formulent de leur intérêt à mettre le système d'encadrement en application. D'abord, la contradiction entre un discours favorisant l'action concertée par une application assidue et uniforme des dispositions du système d'encadrement et une pratique marquée par l'irrégularité, l'individualisme et l'isolement. Pour certains informateurs,

l'explication de cette discordance entre les actions posées et les intentions exprimées tient aux exigences de la réalité.

Quand tu es pris avec des élèves devant toi et que tu as quatre cours devant toi, tu n'as pas le temps de remplir des fiches ou de réfléchir très longtemps: tu agis immédiatement, pour le mieux (école #4).

Le deuxième point touche l'imprévisibilité de la réaction des élèves à la mise en application du système d'encadrement: le recours au système comporte certains risques pour l'enseignant qui peut notamment y perdre en crédibilité auprès de ses élèves. Ces derniers contrôlent donc une zone d'incertitude qui leur confère un pouvoir qu'ils peuvent utiliser pour influencer l'utilisation que fait l'enseignant du système d'encadrement. Pour atténuer les risques, l'enseignant peut opter pour des actions ponctuelles ou des ententes particulières tout en sachant que ces interventions sont moins susceptibles d'être efficaces parce que non concertées et isolées.

Finalement, il apparaît important de souligner l'importance des bénéfices rapportés par les enseignants qui s'engagent plus activement dans le système d'encadrement, bénéfices qui tiennent à l'opportunité qui leur est offerte d'établir des contacts plus étroits avec les élèves et à l'influence positive que cet engagement exerce sur le comportement de leurs élèves. Mais ce type de participation comporte également des exigences et des désagréments qui peuvent freiner l'intérêt de certains enseignants à s'impliquer.

Résumé

Dans ce chapitre, nous avons tenté de découvrir certains éléments qui peuvent influencer la participation des enseignants à l'encadrement des élèves à partir de données se rapportant aux enjeux idéologiques, aux contraintes organisationnelles et aux bénéfices de cette participation.

Dans un premier temps, il ressort que si les enseignants partagent une vision relativement uniforme de l'inadaptation, dans ses manifestations et dans son explication, leur vision des interventions à privilégier et du rôle de l'enseignant dans la mise en application de ces interventions est moins consensuelle. Diverses conceptions sont exprimées sur ces sujets, conceptions qui influencent la participation au système d'encadrement.

L'étude des contraintes organisationnelles met en évidence deux aspects: la disponibilité réduite des enseignants pour les activités d'encadrement et l'importance des rapports entre les acteurs de l'école dans la mise en application du système d'encadrement. Cette dernière observation suggère l'existence d'une similitude entre l'encadrement des élèves par les enseignants et l'encadrement des enseignants par la direction.

Enfin, en regard des bénéfices anticipés ou retirés de la participation, trois particularités se dégagent: la contradiction entre

le discours et la pratique des enseignants, l'imprévisibilité de la réaction des élèves à l'application du système et la récolte de bénéfices significatifs à une participation engagée dans le système.

Essentiellement, les données présentées dans ce chapitre mettent en cause trois catégories d'influences sur la participation. La première renvoie à des éléments liés au système scolaire, sur lesquels les acteurs de l'école n'ont pas de contrôle direct: lourdeur de la tâche, contenu des programmes, nombre d'élèves et de groupes à rencontrer, contraintes d'horaire. La deuxième regroupe des éléments se rapportant aux caractéristiques individuelles des enseignants: habiletés interpersonnelles, vision de l'intervention, connaissances, attitudes en classe, expérience, intérêt, âge. Enfin, la troisième catégorie fait référence à des éléments qui concernent la dynamique dans laquelle s'inscrit l'application du système d'encadrement: relations entre les enseignants, rapports direction-enseignants, réaction des élèves, bénéfices retirés.

Les éléments mentionnés dans les deux premières catégories conduisent à une explication de la participation comme étant le résultat de facteurs qui lui sont antérieurs. Cette perspective peut suggérer, entre autres, une explication comme la suivante: la participation des enseignants est attribuable à leur manque de disponibilité et à leur faible intérêt. Selon la distinction de Boudon (1977), ce schéma s'inscrit dans une explication déterministe.

Les éléments de la troisième catégorie renvoient à une explication différente: la participation est abordée sous l'angle de la dynamique des rapports entre les acteurs impliqués dans l'encadrement. La participation se présente comme la juxtaposition d'un ensemble d'actions dont la logique tient aux intentions des acteurs et aux moyens dont ils disposent pour réaliser ces intentions. L'explication interactionniste suggérée par cette approche fait l'objet du chapitre suivant. Dans ce chapitre, les conditions et les contraintes de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves sont considérées à la lumière des concepts de l'analyse stratégique.

CHAPITRE 7

LE DILEMME DE L'ACTION COLLECTIVE

Dans ce dernier chapitre, la participation des enseignants à l'encadrement des élèves est abordée sous l'angle des intentions des acteurs et des moyens dont ils disposent pour réaliser ces intentions. Dans un premier temps, la participation est située comme une activité intentionnelle, inscrite dans un contexte de rationalité limitée, mettant en jeu des objectifs et des enjeux particuliers. La deuxième partie porte sur la marge de liberté des enseignants. Celle-ci est étudiée sous la double perspective des stratégies utilisées par le personnel de direction pour influencer les enseignants et des sources de pouvoir dont ceux-ci disposent face à ces contraintes. Par la suite, nous tentons d'explicitier la médiation qui existe entre la participation des enseignants et les contraintes qui pèsent sur eux. Enfin, en dernière partie, ces observations sont situées à la lumière des particularités de l'action collective.

1. La participation: une activité intentionnelle

Au départ de cette étude, la participation au système d'encadrement a été présentée comme une activité intentionnelle inscrite dans un contexte de rationalité limitée qui procède d'un choix compréhensible à la lumière des opportunités et des préférences des acteurs. Cette perspective considère la participation comme la résultante d'un processus de prise de décision où l'enseignant, lorsqu'il rencontre une difficulté avec un élève, adopte le comportement qui lui apparaît le plus susceptible de corriger la situation. Évidemment, dans cette démarche décisionnelle, l'enseignant ne dispose pas d'un choix illimité de solutions. L'éventail des alternatives qui s'offrent à lui est délimité par la définition de sa tâche et par les dispositions du système d'encadrement mis en place dans son école. Dans la mesure où les informateurs s'entendent généralement pour reconnaître l'impact positif de ce système sur le fonctionnement de l'école et pour affirmer la nécessité d'actions concertées et cohérentes auprès des élèves, la décision de l'enseignant devrait l'amener logiquement à une application rigoureuse des dispositions du système d'encadrement. D'autant plus qu'en optant pour une telle application, il est davantage susceptible d'être supporté par la direction.

Or, les observations sur la participation des enseignants révèlent une réalité différente. La mise en application du système d'encadrement

est généralement inconsistante: les références sont irrégulières, l'information n'est pas toujours acheminée et les renseignements transmis sont parfois incomplets. La participation prend donc forme à travers des pratiques dont la logique n'est pas immédiatement apparente. Par exemple, comment expliquer que les enseignants continuent de privilégier les actions individuelles et isolées alors que la majorité dénonce l'absence de concertation et reconnaît la nécessité d'une plus grande cohésion des interventions? Comment expliquer la résistance à communiquer avec les parents alors que tous considèrent la collaboration des parents comme un facteur déterminant du succès de l'intervention? A l'opposé, comment expliquer qu'en dépit de la lourdeur de la tâche, la majorité des enseignants se fait un devoir de contrôler systématiquement les absences et d'en faire rapport aux instances concernées? La clarification des enjeux que comporte la participation à l'encadrement des élèves et l'identification des contraintes avec lesquelles doivent composer les enseignants peuvent fournir des éléments de réponse à ces apparentes contradictions.

1.1 Les objectifs et les enjeux des acteurs

Dans une approche stratégique, l'explication du comportement des acteurs passe, notamment, par l'identification des objectifs et des enjeux de leur action. Selon la distinction de Bernoux (1985),

les objectifs sont les buts qu'ils [les acteurs] se donnent à atteindre et qui peuvent être explicités dans l'organisation. L'enjeu est ce que l'acteur peut s'attendre à gagner ou à perdre dans l'action qu'il entreprend et l'importance de ce gain ou de cette perte à ses yeux (p. 372).

1.1.1 La position des enseignants

Aux yeux des enseignants, la première contrainte qui se pose à leur implication au niveau de l'encadrement des élèves est l'incompatibilité de cette activité avec leur tâche d'enseignement. Pour quelques-uns, cette incompatibilité se réfère à la nature même de leur rôle. Pour la majorité, toutefois, ce sont leurs conditions de travail qui rendent ces prescriptions inapplicables, conditions relatives au nombre de périodes d'enseignement à dispenser, au nombre de groupes à rencontrer et au nombre d'élèves par classe. En outre, certains enseignants jugent très limitée, l'efficacité de leur intervention face aux manifestations de l'inadaptation scolaire. Ce discours, à l'effet qu'ils ne disposent ni du temps, ni des facilités matérielles pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté, laisse transparaître une grande réserve vis-à-vis l'encadrement; c'est une activité qui vient s'ajouter à une tâche jugée déjà très lourde et qui ne donne pas toujours les résultats escomptés.

Cette réserve est exacerbée par le fait que la mise en application du système d'encadrement comporte une part de risques pour l'enseignant. Le recours au système peut être interprété par les collègues et par la direction comme une incapacité de solutionner ses

propres difficultés. Ce geste peut également entraîner une altération de ses rapports avec les élèves puisque le recours au système n'est pas une démarche très populaire.

Cependant, la mise en application du système d'encadrement ne comporte pas que des aspects négatifs; elle peut également contribuer à alléger la tâche des enseignants. En effet, bien que le système ne permette pas toujours d'apporter une solution immédiate aux problèmes que rencontrent les enseignants en classe, son impact positif sur le fonctionnement d'ensemble de l'école est incontesté et quand il y a moins de problèmes de discipline dans l'école, leur rôle s'en trouve facilité.

Si la mise en application du système d'encadrement se présente comme un investissement risqué du fait de l'imprévisibilité de la réaction des autres acteurs de l'école, elle peut également se révéler rentable. La participation des enseignants à l'encadrement ne peut donc se comprendre par la seule référence à leur objectif qui est d'aider l'élève à faire des apprentissages significatifs; les enjeux de cette participation doivent être pris en considération. Ces enjeux se rapportent, particulièrement, à l'alourdissement de la tâche, à la préservation de son image auprès des collègues et de la direction et au maintien de rapports harmonieux avec les élèves.

1.1.2 La position particulière de certains acteurs

Les systèmes d'encadrement analysés dans cette étude mettent de l'avant une démarche graduée d'intervention à laquelle certains enseignants sont plus étroitement associés; ce sont les enseignants qui assument les fonctions de professeur d'encadrement, de responsable de niveau et de professeur-répondant. Ces acteurs se distinguent des autres enseignants (professeurs-matière), par leur implication plus active dans le système et par les bénéfices particuliers qu'ils en retirent. Ces bénéfices correspondent aux périodes de libération de surveillance qui leur sont accordées, aux contacts plus étroits qu'ils peuvent établir avec les élèves, à l'ascendant que leur fonction leur permet d'exercer sur la classe, à l'information privilégiée à laquelle ils ont accès et à la proximité de leurs rapports avec la direction. Aussi, bien que ces fonctions soient exigeantes, elles offrent en contrepartie des avantages qui font que les enseignants qui les occupent; ont un intérêt particulier à maintenir le système d'encadrement. Leur objectif d'aider l'élève à solutionner les difficultés qu'il rencontre dans son cheminement scolaire s'accompagne de l'enjeu de préserver les bénéfices qu'ils retirent de leur fonction.

1.1.3 La position du personnel de direction

Une des responsabilités de la direction, en matière d'encadrement, est de voir au respect par les enseignants des règles et des procédures prévues au système. L'action de la direction à ce niveau

s'inscrit dans une dynamique de rétribution-sanction basée sur le support et la dénonciation. Pour la direction, au delà de l'objectif d'assurer aux élèves l'encadrement et l'aide nécessaires à leur réussite scolaire, la participation des enseignants à l'encadrement comporte trois principaux enjeux: 1) le maintien d'un système d'encadrement qui limite l'expression des manifestations d'inadaptation scolaire, 2) l'accessibilité à une information permettant éventuellement de justifier des mesures disciplinaires et, 3) la réduction des situations de renvoi d'un élève à la direction.

La direction a donc intérêt à ce que le système d'encadrement soit mis en application et à cette fin, elle doit exercer un contrôle sur la participation des enseignants. Pour éviter que ce contrôle soit à l'origine de situations conflictuelles avec les enseignants, la direction a tendance à privilégier une approche incitative plutôt que coercitive: elle propose, encourage, suggère la participation souhaitée plutôt que de l'imposer.

1.1.4 Un objectif commun, des enjeux multiples

Ces trois groupes, soit les enseignants, les enseignants impliqués dans certaines fonctions particulières et le personnel de direction, poursuivent un objectif commun en matière d'encadrement: aider les élèves en situation d'inadaptation à s'adapter à la réalité scolaire. Pour ces groupes toutefois, les enjeux de la mise en application du système d'encadrement sont différents. Pour le personnel de direction,

l'application du système repose sur la nécessité de limiter les manifestations d'inadaptation qui perturbent le fonctionnement de l'école. Les acteurs impliqués dans des fonctions qui leur procurent des bénéfices personnels ont intérêt à seconder les efforts de la direction afin de maintenir le système. Cependant, leur position intermédiaire entre la direction et les enseignants les amène à accorder une attention particulière aux préoccupations que ceux-ci expriment.

Pour les enseignants, les exigences de temps et les risques liés à la mise en application du système d'encadrement se couplent à des bénéfices au niveau de la réduction des manifestations d'inadaptation et du support de la direction. Partant, leur participation s'inscrit dans un double processus de négociation: avec les élèves d'une part, où l'enjeu est de limiter les conséquences négatives que peut entraîner l'application du système d'encadrement, et avec la direction d'autre part, où l'enjeu se situe au niveau de la dynamique de rétribution-sanction qui caractérise les rapports direction-enseignants.

Le pouvoir dont disposent les enseignants dans cette négociation est assujéti aux contraintes organisationnelles qui pèsent sur eux et à la marge de liberté dont ils disposent face à ces contraintes. Ces deux sujets peuvent être abordés par le biais des stratégies de la direction face aux enseignants et des sources de pouvoir des enseignants.

2. La marge de liberté des enseignants

2.1 Les stratégies du personnel de direction

L'effort du personnel de direction pour inciter les enseignants à s'impliquer activement dans le système d'encadrement s'actualise à travers quatre stratégies principales: la mise en place d'un climat positif, la définition de valeurs communes, l'implication dans le processus décisionnel et la spécification de règles formelles.

2.1.1 la mise en place d'un climat positif

L'instauration d'un climat de travail basé sur des relations harmonieuses entre la direction et les enseignants est une préoccupation qui a été exprimée dans chacune des écoles participantes. Qu'il soit associé à des principes comme la solidarité, l'autonomie, la cogestion ou la collaboration, le climat de l'école apparaît, aux yeux du personnel de direction, comme un facteur important de l'efficacité d'une organisation scolaire. La direction estime notamment que l'adhésion des enseignants aux objectifs du système d'encadrement et leur contribution à l'atteinte de ces objectifs seront facilitées s'ils se sentent respectés comme professionnels et comme personnes.

La maintien d'un climat de travail positif pose toutefois certaines contraintes à l'intervention auprès des enseignants qui ne respectent pas les règles du système. Dans la mesure où la dénonciation et la sanction des comportements "déviant" peuvent provoquer des

réactions négatives chez les enseignants visés, ces mesures doivent être utilisées avec prudence. Par contre, l'absence de réaction à ces comportements peut faire naître de l'insatisfaction chez ceux qui respectent les règles. Rien d'étonnant donc à ce que les pratiques gestionnaires de la direction donnent lieu à différentes interprétations de la part des enseignants: marque de confiance, souplesse, compréhension, tolérance, laxisme, laisser-faire.

2.1.2 l'affirmation de valeurs communes

Une deuxième stratégie de la direction consiste à spécifier des valeurs de base qui servent de "toile de fond" au fonctionnement de l'école. Le respect, l'excellence, la réussite, l'appartenance, le civisme sont de ces valeurs qui sont proposées comme guides aux enseignants. Partant de l'idée que les actions individuelles doivent se greffer aux préoccupations collectives, l'affirmation de valeurs communes est considérée par la direction comme un incitatif à la concertation entre les acteurs. Le projet éducatif et les principes énoncés dans les documents administratifs constituent le cadre formel d'affirmation de ces valeurs, dans les écoles participantes.

2.1.3 l'implication dans le processus décisionnel

La mise à contribution des enseignants dans le processus de planification et d'implantation des systèmes d'encadrement est une autre stratégie utilisée par la direction pour susciter leur implication dans sa mise en application. Selon ce qui se dégage des

propos des informateurs, la contribution au processus décisionnel peut avoir un effet sur un plan pratique et sur un plan normatif. Sur un plan pratique, les enseignants sont portés à respecter davantage les règles d'un système si celui-ci répond aux besoins qu'ils ont exprimés; ils agissent avec le souci de préserver ce système. Sur un plan normatif, la participation à la mise sur pied du système contribue à créer une obligation "morale" d'y adhérer.

2.1.4 la spécification de règles

La spécification de règles vise à délimiter de façon explicite la contribution attendue des enseignants dans la mise en application du système d'encadrement. Les règles prévues au système spécifient, généralement, les mécanismes d'attribution des fonctions, la nature des tâches, leurs modalités d'exécution et les facilités accordées. Mais quelle que soit leur formulation, c'est dans l'application qui en est faite que les règles se précisent, se définissent et prennent leur sens véritable.

L'approche privilégiée pour obtenir le respect de ces règles met en place un processus de négociation basé sur la rétribution du conformisme, par une réponse "supportante" de la direction, et sur la sanction de la déviance. Cette sanction peut prendre la forme d'un "isolement" de l'enseignant fautif, d'une absence d'appui ou d'une application de mesures disciplinaires.

Le contrôle de la direction n'arrive cependant pas à encadrer la participation des enseignants dans un modèle unique. La mise en application du système d'encadrement donne lieu à un éventail de comportements oscillant entre la concertation et l'individualisme, la cohésion et la dispersion, l'utilisation systématique et l'application chaotique. Malgré les contraintes qui pèsent sur eux, les enseignants disposent d'une marge de liberté qu'ils peuvent utiliser pour négocier leur façon de participer à l'encadrement.

2.2 les sources de pouvoir des enseignants

Les atouts, ou sources de pouvoir, dont disposent les enseignants pour asseoir leur marge de liberté peuvent être regroupés en quatre catégories: la compétence, la position d'intermédiaire entre l'école et le milieu, le contrôle de l'information et l'imprécision des règles.

2.2.1 la compétence

Une première source de pouvoir des enseignants repose sur la compétence qui leur est reconnue en matière d'encadrement des élèves. La reconnaissance de cette compétence découle, sur un premier plan, de la nature même du phénomène de l'inadaptation scolaire. Ce phénomène représente un problème complexe face auquel il est généralement impossible d'identifier une solution ou une intervention qui soit idéale: chaque situation appelle une action qui doit tenir compte du contexte et des acteurs en présence. Cette impossibilité d'identifier une "meilleure" façon de faire procure une marge importante de liberté

aux enseignants dans la mesure où le choix du mode d'intervention est une décision difficilement contestable. L'enseignant étant le premier intervenant auprès des élèves de sa classe, le moment et la nature des interventions à poser sont des décisions qui sont laissées à sa discrétion et pour lesquelles il peut difficilement être blâmé.

Outre le "pouvoir collectif" découlant de la zone d'incertitude liée au phénomène même de l'inadaptation, les enseignants peuvent élargir leur marge de liberté par la maîtrise de compétences particulières en matière de prévention ou de réduction de l'inadaptation scolaire. Les enseignants qui n'éprouvent pas de difficultés avec les élèves sont moins dépendants du support de la direction et moins exposés à la critique: "la direction n'ira pas demander à un enseignant qui n'a pas de problème de changer".

2.2.2 la position d'intermédiaire entre l'école et le milieu

En tant qu'intermédiaires entre les parents et l'école, les enseignants occupent une position stratégique de l'organisation scolaire. D'une part, c'est sur leur action au niveau de la classe que repose la réputation de l'école; d'autre part, c'est par l'intermédiaire des liens qu'ils tissent avec les élèves et avec les parents que s'établissent les passerelles entre l'école et le milieu. Leur position frontalière leur permet également d'avoir accès à l'information sur ce qui se passe dans l'école et sur ce qui en est véhiculée à l'extérieur de l'école. Cette position est d'autant plus

stratégique que les relations école-milieu représentent un sujet particulièrement délicat du fonctionnement des écoles secondaires. La faible étanchéité des frontières de l'organisation scolaire fait en sorte que les événements qui s'y déroulent deviennent rapidement du domaine public; peu d'organisations sont aussi exposées à la critique et à la remise en question. La crédibilité d'une école est affectée par l'image qu'en projettent les enseignants. Il est donc important pour les directions de faire en sorte que les enseignants véhiculent une image positive tant dans leur pratique que dans leur discours, d'où l'intérêt de maintenir un climat positif en ménageant les susceptibilités. Cette position d'intermédiaire entre l'école et les parents constitue une source de pouvoir non négligeable pour les enseignants.

2.2.3 la circulation de l'information

La mise en application du système d'encadrement repose en grande partie sur la nature et la qualité des informations fournies par les enseignants. D'ailleurs, trois des principales tâches qui leur sont assignées impliquent des activités liées à l'information, soit: le contrôle des absences, la référence des élèves en difficulté et la transmission de renseignements. La nature et la qualité des informations transmises par l'enseignant ont donc une influence directe sur le fonctionnement du système d'encadrement; c'est sur la base de ces informations que sont planifiées, mises en place et évaluées les interventions.

Les enseignants peuvent exercer un contrôle étroit sur l'information relative au fonctionnement des élèves. En effet, la classe est considérée comme le territoire "privé" de l'enseignant et ce territoire ne saurait faire l'objet d'intrusions extérieures. Les enseignants étant considérés comme les premiers, sinon les seuls, interlocuteurs mandatés pour rapporter ce qui se passe dans leur classe, nul ne peut leur reprocher leur façon de participer au système d'encadrement, s'ils justifient cette participation par leur absence de difficulté avec les élèves. L'exclusivité territoriale de la classe et le contrôle de l'information que cette exclusivité permet, contribuent à la marge de liberté dont disposent les enseignants.

2.2.3 l'imprécision des règles du système

La quatrième source de pouvoir des enseignants tient à la nature des règles du système d'encadrement. Ces règles sont généralement peu explicites sur les situations qui doivent faire l'objet d'une intervention, sur la nature des interventions à poser et sur le rôle de l'enseignant. Alors que les règles sont générales, les situations qui se présentent sont particulières, spécifiques, souvent inédites. Donc, même si les règles prévoient certaines modalités d'application du système d'encadrement, leur caractère général fait en sorte qu'elles comportent, dans l'application, une zone d'incertitude qui permet aux enseignants d'élargir leur marge de liberté.

Ces quatre sources de pouvoir que sont la compétence, la position d'intermédiaire, le contrôle de l'information et l'imprécision des règles, peuvent être regroupées sous un thème central: le contrôle sur la classe. Comme la classe constitue une zone cruciale de l'organisation scolaire, les enseignants tirent de cette position une source de pouvoir considérable: "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, 1976, p. 67). Leur marge de liberté n'est cependant pas sans limites; elle est balisée à la fois par les stratégies de contrôle de la direction, par les attentes des autres acteurs, par l'imprévisibilité de la réaction des élèves et par l'exigence de la survie du système d'encadrement.

En analysant la médiation implicite qui existe entre les contraintes objectives du système et la perception qu'ont les enseignants de leurs possibilités d'action, leur participation à l'encadrement des élèves prend alors un sens différent.

3. La médiation entre les contraintes et la participation

Pour expliciter cette médiation qui existe entre les contraintes et les possibilités d'action perçues par les acteurs, et ainsi trouver un sens à l'apparente irrationalité de certains comportements, deux observations doivent être mises en évidence. La première se rapporte à la nature collective des bénéfices produits par le système

d'encadrement; la seconde touche l'évaluation que font les enseignants de l'impact de leur participation individuelle sur les résultats du système.

Lorsque les enseignants évaluent les résultats du système d'encadrement, c'est généralement au niveau du fonctionnement global de l'école qu'ils en situent les bénéfices les plus significatifs. En effet, à leurs yeux, l'encadrement contribue surtout à réduire les flâneries, l'indiscipline dans les corridors et les retards. Par contre, lorsqu'ils ont à formuler une appréciation en regard de situations spécifiques avec lesquelles ils ont été confrontés, leur jugement est plus réservé; le système n'est pas toujours en mesure de solutionner les difficultés qui se présentent en classe. S'ils estiment que le système profite à tous les acteurs du fait qu'il contribue à améliorer le fonctionnement global de l'école, chacun n'en retire pas pour autant des bénéfices personnels.

Par ailleurs, aux yeux des enseignants, le lien entre leur comportement personnel et l'efficacité du système n'est pas toujours évident. Les enseignants perçoivent généralement l'influence de leur participation personnelle comme plutôt négligeable sur les résultats du système. Dans une telle perspective, l'inconsistance dans la mise en application du système n'apparaît nullement contradictoire avec l'affirmation de la nécessité de maintenir ce système: action collective et participation individuelle ne font pas un mais deux.

Ces deux observations sur les bénéfices du système et sur l'impact de la participation individuelle justifient un faible intérêt à s'impliquer dans l'encadrement des élèves. En effet, dans la mesure où la mise en application du système comporte, pour l'enseignant, des exigences et des risques (alourdissement de la tâche, imprévisibilité de la réaction des élèves, perception négative des autres acteurs) et dans la mesure où sa contribution personnelle lui apparaît avoir peu d'impact sur l'efficacité du système, il a intérêt à laisser les autres assumer la responsabilité de cette mise en application. Il peut toujours en retirer les bénéfices puisqu'ils sont collectifs, tout en évitant d'en subir les inconvénients. Cependant, cette stratégie de désengagement comporte un risque; si elle était adoptée par tous les enseignants, le système deviendrait inopérant. Donc, même si sa marge de liberté pourrait lui permettre de le faire, l'enseignant n'a pas intérêt à se désengager complètement du système s'il veut continuer à profiter des avantages qu'il en retire.

La décision de l'enseignant n'a donc de sens que si elle est analysée en tenant compte à la fois de ses capacités et du comportement des autres acteurs. En regard de la participation à l'encadrement, différentes possibilités, illustrées au tableau 12, s'offrent à l'enseignant.

La première possibilité consiste à mettre en application les dispositions du système alors que tous les autres acteurs en font autant; le système atteint alors une efficacité maximale (I) et

l'enseignant obtient un rendement satisfaisant. Par ailleurs, si l'enseignant applique le système mais que les autres font défection, l'efficacité du système demeure limitée. L'investissement individuel de l'enseignant excède les bénéfices retirés d'où un faible rendement pour son action (II). Par contre, si l'enseignant fait défection mais que les autres enseignants mettent le système en application, les résultats sont satisfaisants et les bénéfices de l'enseignant dépassent alors largement son investissement (III). Enfin, quatrième possibilité, si aucun enseignant ne met en application le système, son efficacité est nulle et éventuellement il sera aboli, éliminant alors toute possibilité de participation ultérieure aux bénéfices collectifs (IV). Si, dans l'immédiat, cette option n'est pas nécessairement désavantageuse, à long terme, elle est très coûteuse.

Tableau 12

Les stratégies possibles pour l'enseignant
et les résultats prévisibles

| | Les autres acteurs | |
|--------------|---|---|
| | Application | Défection |
| L'enseignant | I Application Efficacité: excellente Rendement: satisfaisant | II Défection Efficacité: limitée Rendement: faible |
| | III Défection Efficacité: bonne Rendement: excellent | IV Défection Efficacité: nulle Rendement: acceptable |

La participation peut alors être abordée comme le résultat d'une décision stratégique où, parmi un ensemble d'alternatives, l'enseignant choisit le mode de participation qui lui apparaît le plus avantageux. Dans cette structure de jeu, la stratégie personnelle de l'enseignant est fonction du comportement des autres acteurs. Mais comme il ne connaît pas ce comportement et qu'il ne peut pas toujours en présumer, sa décision se situe dans un contexte de rationalité limitée. Bien que logiquement, l'option la plus avantageuse pour l'enseignant soit de faire défection au système et de laisser les autres acteurs assumer les inconvénients de sa mise en application, comme il n'a pas d'informations sur la stratégie des autres enseignants et comme il a intérêt à ce que le système soit maintenu, cette option comporte un très grand risque.

L'application rigoureuse et constante du système pourrait également se révéler une stratégie intéressante, mais à la condition que tous les autres enseignants mettent également le système en application. Dans le cas contraire, cette stratégie est moins "payante" puisque l'investissement de l'enseignant dépasse largement les bénéfices qu'il peut retirer.

La stratégie qui apparaît "la plus logique" dans les circonstances, consiste à faire une application "irrégulière" ou sélective du système. Cette stratégie, moins exigeante que l'implication assidue, assure la survie du système et conséquemment,

permet à l'enseignant de pouvoir continuer à retirer des bénéfices du système.

La participation apparaît donc comme une stratégie qui s'insère dans une structure de jeu où l'intérêt de l'enseignant à réduire son investissement est assujettie à la nécessité de la survie du système. En ce sens, cette structure de jeu réalise l'intégration et la régulation de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves.

4. L'effet contre-intuitif de l'action collective

Ces observations sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves présentent des similitudes avec les travaux de Olson (1971) sur les effets contre-intuitifs de l'action collective. Selon Olson, lorsqu'une organisation produit des services collectifs, c'est-à-dire des services qui profitent à tous les membres d'un ensemble d'individus, bien que tous ces individus aient un intérêt individuel à la production de ces services, il n'est de l'intérêt de personne de participer à cette production. Ils ont avantage à laisser les autres assumer les "coûts" de cette production puisque, de toute façon, ils pourront bénéficier de ses retombées qui sont collectives.

Though all of the members of the group therefore have a common interest in obtaining this collective benefit, they have no common interest in paying the cost providing this collective good. Each would prefer that the others pay the entire cost, and ordinarily would get any benefit provide whether he had borne part of the cost or not (Olson, 1971, p. 21).

Cette tendance au retrait est encore plus marquée lorsque les acteurs évaluent l'influence de leur action individuelle comme négligeable sur les résultats de l'organisation; dans ce cas, ils auront tendance à réduire leur investissement au minimum. Lorsqu'ils estiment que leur contribution (ou leur absence de contribution) n'aura pas d'effet perceptible sur le fardeau ou le bénéfice des autres, et conséquemment, qu'il y a peu de chances que les autres réagissent à leur absence de contribution, les individus choisiront normalement de ne pas contribuer à l'action collective. Le coût de la participation étant disproportionné par rapport à son influence et par rapport aux bénéfices personnels qui peuvent en être retirés, l'implication revêt moins d'intérêt. La disproportion entre l'influence perçue et l'investissement exigé conduit à un faible engagement des acteurs. Selon Olson, cette tendance peut être inversée par le recours à la contrainte et l'attribution de bénéfices individuels.

Only a separate and "selective" incentive will stimulate a rationale individual in a latent group to act in a group-oriented way. In such circumstances group action can be obtained only through an incentive that operates, not indiscriminantly, like the collective good, upon the group as a whole, but rather selectively toward the individuals in the group (Olson, 1971, p. 51).

Alors qu'Olson (1971) attribue l'effet contre-intuitif (ou la conséquence inattendue) de l'action collective à la structure des problèmes à résoudre, Crozier et Friedberg (1977) le renvoient davantage à l'organisation. En effet, de leur point de vue,

si les résultats de l'action collective sont contraires aux volontés des acteurs [...] c'est aussi toujours à cause [...] des contraintes d'action collective à travers lesquelles ces problèmes sont traités (p. 16).

Selon la distinction de Boudon (1977), alors qu'Olson situe l'action collective dans un contexte relationnel "d'état de nature", contexte où les acteurs ont la latitude de s'abstenir de considérer les effets de leur comportement sur autrui, Crozier et Friedberg la situent dans un contexte de "contrat". Dans ce contexte, les individus ne peuvent se déterminer sans considérer les effets de leur action sur autrui.

Considérant l'importance de la marge de liberté dont disposent les enseignants, le système d'encadrement nous apparaît constituer un cas limite de cette distinction entre "état de contrat" et "état de nature". En effet, l'imprécision des règles du système de même que la variabilité et la multiplicité des rôles des enseignants rendent confus les termes du "contrat" réduisant ainsi la possibilité d'obtenir une participation uniforme et consistante de leur part. En fait, les enseignants se trouvent dans une situation telle qu'ils peuvent agir indépendamment de toute entente et de toute approbation, et sans risque de sanction (sauf dans les cas extrêmes) pour les effets de leur action sur les autres.

Le contexte dans lequel s'inscrit le système d'encadrement permet à certains enseignants d'adopter des pratiques qui correspondent à une participation réfractaire ou à une participation abusive, même si ces

pratiques vont à l'encontre des prescriptions des systèmes. Toutefois, l'une ou l'autre des deux conditions suivantes doit être présente pour que ces modes de participation puissent être tolérés: soit qu'ils demeurent le fait d'une minorité, auquel cas ils ne peuvent constituer une menace pour la survie du système, soit que l'ensemble des enseignants n'a pas de véritable intérêt à ce que le système d'encadrement soit maintenu. En effet, comme la survie du système pose l'exigence d'une contribution minimale, l'adoption d'une stratégie de défection de la part de tous les enseignants représenterait un trop grand risque.

La stratégie habituellement utilisée pour assurer cette contribution minimale consiste à adopter une participation sélective. Ce mode de participation permet, au niveau collectif, d'assurer la survie du système et, au niveau individuel, de maximiser son investissement. En effet, il permet de recourir au système en cas de besoin, il conduit au support de la direction, il préserve contre d'éventuelles sanctions et il offre la souplesse qui facilite la préservation de la qualité de ses rapports avec les élèves. En adoptant ce mode de participation, même si dans certains cas les enseignants ont l'impression que leur investissement est disproportionné par rapport aux résultats qu'ils obtiennent, dans d'autres situations, le système produit des résultats dont ils bénéficient, sans y avoir contribué. Il y a donc un intérêt, chez la plupart des enseignants, à

préserver le système même si son efficacité n'est pas toujours à la hauteur de leurs attentes.

Par ailleurs, lorsqu'il existe un "contexte de contrat" basé sur l'engagement des acteurs, la participation dépasse cette contribution minimale pour se traduire par une implication active dans le système. Cette situation se retrouve chez les enseignants qui acceptent d'assumer une fonction particulière dans le système et chez les enseignants qui se sentent engagés dans la planification et l'évaluation du système d'encadrement de leur école. Ces enseignants présentent des comportements qui correspondent à la participation engagée.

Résumé

Ce chapitre a proposé une interprétation interactionniste de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. Partant d'une vision de la participation comme étant une activité intentionnelle inscrite dans un contexte de rationalité limitée, dans un premier temps, les objectifs et enjeux de la participation, pour les principaux groupes d'acteurs, ont été présentés. Par la suite, l'analyse a porté sur la marge de liberté des enseignants; celle-ci fut abordée par le biais des stratégies de contrôle du personnel de direction et des sources de pouvoir des enseignants. Il est apparu que le contrôle que ces derniers exercent sur la zone d'incertitude cruciale que représente

la classe leur confère une importante marge de liberté au niveau de leur participation au système d'encadrement.

La participation à l'encadrement des élèves n'en constitue pas pour autant une action purement individuelle s'exerçant sans contrainte; elle s'inscrit dans une structure de jeu basée sur la nécessité d'assurer la survie du système. Cette structure de jeu réalise l'intégration et la régularisation des comportements individuels des enseignants en matière d'encadrement.

CONCLUSION

Au terme de ce rapport, il apparaît important de faire un bref rappel des assises de la présente recherche, d'en relever les principaux résultats, de situer l'apport et la limite de ces résultats et d'identifier quelques pistes de recherche qui s'en dégagent.

La présente recherche origine de l'objectif de mieux comprendre la participation des enseignants aux efforts de réduction de l'inadaptation scolaire. Cet objectif s'est traduit, de façon plus spécifique, dans une démarche visant à décrire la nature de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, à faire ressortir les conditions et les contraintes de cette participation et à cerner la façon dont les enseignants concilient les exigences de l'encadrement et leurs préoccupations personnelles.

Pour mieux situer l'objet d'étude, soit la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, dans un premier temps, il nous est apparu nécessaire de s'arrêter au phénomène de l'inadaptation scolaire. Cet exercice a conduit à décrire la nature de ses

manifestations, à en relever différentes perspectives d'explications et à présenter quelques avenues d'interventions qui sont empruntées pour en contrer les manifestations problématiques. Cette présentation a fait ressortir que l'encadrement des élèves représente une voie intéressante d'intervention face à l'inadaptation scolaire. Cependant cette voie, particulièrement au niveau de l'école secondaire, se bute au problème de la faible implication des enseignants.

Comme les travaux qui se sont intéressés à la participation des enseignants à l'encadrement ont surtout porté sur les déterminants organisationnels "objectifs" de cette participation, dans la présente étude, une approche stratégique fut privilégiée. Selon cette approche, les comportements organisationnels ne sont jamais totalement déterminés par les contraintes objectives qui pèsent sur les acteurs; ceux-ci disposent toujours d'une marge de manoeuvre qu'ils utilisent pour négocier leur participation à l'organisation. C'est donc à partir des intentions des acteurs et de la représentation qu'ils se font des moyens dont ils disposent pour réaliser ces intentions que leur comportement peut prendre un sens.

Comme cette approche situe l'explication du comportement au niveau de la dynamique de l'organisation telle qu'elle est vécue par les acteurs, la méthodologie qualitative nous est apparue la plus appropriée au sujet à l'étude. L'entrevue semi-dirigée auprès d'informateurs choisis selon une stratégie d'échantillonnage intentionnel fut la méthode principale de cueillette des données. Au

total, quatre-vingts (80) informateurs, dont soixante-cinq (65) enseignants, provenant de quatre écoles différentes furent rencontrés.

La reconstitution descriptive du système d'encadrement mis en place dans les quatre écoles participantes a fait ressortir une grande similitude entre ces systèmes, au niveau de la contribution attendue des enseignants. Dans toutes les écoles, ils sont considérés comme les premiers responsables de l'encadrement des élèves et ils ont à assumer des tâches de contrôle, d'intervention, de référence, d'information et de transmission de renseignements. Dans chaque système, les modalités de réalisation de ces tâches sont spécifiées par un ensemble de règles et de prescriptions plus ou moins formelles et explicites.

La participation des enseignants à l'encadrement ne s'inscrit cependant pas toujours en conformité avec ces paramètres; celle-ci s'actualise à travers diverses pratiques qui ont été regroupées sous quatre modes de participation: la participation réfractaire, la participation sélective, la participation engagée et la participation abusive. En fait, les règles formelles du système n'ont qu'une portée limitée sur la nature de la participation des enseignants; celle-ci résulte de plusieurs influences qui tiennent du système scolaire, des caractéristiques individuelles des acteurs et de la dynamique du système d'encadrement.

Une de ces influences correspond à la conception personnelle de l'enseignant de l'intervention à privilégier face aux manifestations

de l'inadaptation scolaire. Sur ce plan, si les enseignants présentent une description et une explication relativement uniformes des manifestations les plus problématiques, leurs points de vue sur les interventions à privilégier et sur le rôle de l'enseignant dans la réalisation de ces interventions témoignent d'orientations divergentes. Au niveau de l'intervention, si certains sont favorables à une approche souple qui tient compte des besoins particuliers de l'élève, d'autres préconisent plutôt une approche disciplinaire uniforme. En ce qui a trait au rôle de l'enseignant, pour certains, c'est à chacun individuellement de régler les difficultés qu'il rencontre avec les élèves; d'autres sont davantage en faveur d'actions concertées alors qu'un troisième groupe est d'avis que l'intervention auprès des élèves en difficulté est une tâche qui ne relève pas du rôle de l'enseignant. Évidemment, ces diverses conceptions conduisent à des conclusions différentes lorsque l'enseignant évalue son intérêt à participer à l'encadrement des élèves.

Mais il ne s'agit pas là du seul élément qui vient influencer sa participation. Plusieurs contraintes organisationnelles "objectives" sont présentées comme des obstacles importants à l'implication dans l'encadrement des élèves. Ces contraintes se réfèrent, essentiellement, aux conditions de travail des enseignants: nombre de périodes d'enseignement, nombre d'élèves par groupe, instabilité des programmes, rigidité des horaires, inadéquation des locaux. Cette observation sur les contraintes organisationnelles concorde avec les résultats d'autres

travaux portant sur l'encadrement des élèves au secondaire (CSE, 1984; Comité catholique du CSE, 1989; Dionne, 1986; Dupont, 1978).

Ces contraintes organisationnelles "objectives" ne fournissent cependant qu'une explication partielle à la participation des enseignants. En effet, ceux-ci ne sont pas que des acteurs passifs qui se modèlent à l'organisation; ce sont des acteurs intentionnels et à ce titre, leurs comportements s'éclairent davantage lorsqu'ils sont abordés comme la juxtaposition d'un ensemble d'actions. Ainsi, les rapports qui s'établissent entre les différents groupes d'acteurs de l'école apparaissent comme des éléments qui exercent un effet "régulateur" sur la participation des enseignants. En effet, la collaboration entre les enseignants, la réponse de la direction à leur comportement et l'imprévisibilité de la réaction des élèves sont autant d'éléments qui limitent les possibilités stratégiques des enseignants.

Cependant, par le contrôle qu'ils exercent sur la classe, zone d'incertitude cruciale de l'organisation scolaire, les enseignants disposent d'une marge de liberté qui leur confère une très grande latitude dans l'école. Leur participation à l'encadrement des élèves ne constitue pas pour autant un comportement purement individuel. S'ils veulent préserver les avantages qu'ils retirent du système d'encadrement, les enseignants se doivent d'en assurer une application minimale qui se traduit généralement par une participation sélective. La participation des enseignants à l'encadrement des élèves se présente donc comme une conduite stratégique qui s'inscrit dans une structure

de jeu où la survie du système pose l'exigence d'une implication minimale des acteurs.

En adoptant une perspective interactionniste, la présente recherche a voulu se démarquer de l'explication déterministe véhiculée par les études précédentes sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. L'interprétation stratégique de la participation proposée ici nous apparaît apporter un éclairage nouveau sur la réalité de l'encadrement des élèves tout en contribuant à enrichir notre compréhension de l'action collective au sein de l'organisation scolaire. Par ailleurs, la démarche inductive privilégiée dans cette étude a conduit à l'élaboration d'une typologie empirique de la participation des enseignants à l'encadrement qui pourra éventuellement être utilisée dans des études subséquentes sur le sujet.

Au plan méthodologique, la réalisation de la présente recherche nous amène à soulever deux réflexions sur l'utilisation de l'analyse stratégique pour l'étude du comportement des acteurs au sein de l'organisation scolaire. La première se réfère à la faible interdépendance entre les acteurs; la seconde touche l'influence des caractéristiques individuelles sur les décisions stratégiques des acteurs.

En regard de la première observation, le contexte de l'organisation scolaire pose une difficulté particulière à l'analyse

stratégique. En effet, l'école se présente comme un lieu de paradoxe où la structuration formelle (horaire, programmes) est couplée à la pratique autonome (l'enseignement) (Pelletier, 1979). L'importance de la marge de liberté des enseignants, caractéristique mentionnée par plusieurs auteurs (Herriott et Firestone, 1982, 1983; Lortie, 1975; March et Olsen, 1976; Purkey et Smith, 1983; Weick, 1976, 1982, 1985) fait en sorte que l'organisation scolaire se présente, sous plusieurs aspects, comme un contexte d'état de nature: chaque individu peut se déterminer indépendamment de toute entente avec autrui et sans risque de sanction pour les effets de ses actions (Boudon, 1977). Dans un tel contexte, les jeux auxquels participent les acteurs autorisent un large éventail de stratégies.

En dehors des périodes de conflit qui sont généralement propices aux regroupements, l'école fonctionne sur la base d'actions individuelles qui sont rarement intégrées à une stratégie collective; les comportements de l'enseignant en classe s'inscrivent rarement dans une action concertée. Même si ces comportements répondent à certaines règles, ils ne présentent pas nécessairement un caractère structuré et répétitif; il est donc particulièrement difficile de remonter aux jeux qui permettent d'en saisir la rationalité. L'analyse stratégique suppose un cadre organisationnel où les comportements individuels s'intègrent dans des stratégies collectives. L'identification des jeux procède alors d'une démarche qui consiste à formuler des hypothèses sur le jeu entre deux groupes, puis à en dégager graduellement les

implications pour d'autres groupes, élargissant ainsi peu à peu les hypothèses pour parvenir à reconstituer le système de relations de pouvoir qui opère la régulation du champ étudié (Dion, 1987). Or, cette régulation d'ensemble nous apparaît difficile à découvrir dans un contexte de faible interdépendance où les comportements se présentent comme des stratégies souvent exclusivement orientées à des objectifs individuels.

L'importance de la marge de liberté qu'autorise l'organisation scolaire soulève, par ailleurs, une autre réflexion en regard de l'analyse stratégique, soit, l'influence des valeurs culturelles sur le comportement des acteurs. Dans un contexte où les contraintes organisationnelles ont une influence limitée et où les stratégies sont davantage individuelles que collectives, les préférences stratégiques des acteurs ne peuvent être totalement expliquées sans tenir compte de leurs caractéristiques personnelles, c'est-à-dire, de leur expérience passée, de leur socialisation, de leurs valeurs.

Si ces caractéristiques peuvent être plus facilement "relativisées" lorsque les stratégies étudiées sont collectives ou lorsque les acteurs disposent d'une faible marge de liberté, elles exercent une plus grande influence lorsque les acteurs agissent sur une base individuelle et qu'ils disposent d'une importante marge d'autonomie. Dans un tel contexte, les comportements ne sont pas toujours imputables au système d'action qui constitue le champ d'analyse.

Ces quelques réflexions exigent toutefois d'être questionnées et enrichies par la réalisation d'autres recherches utilisant cette même démarche de recherche. Il nous apparaît toutefois que l'analyse stratégique peut difficilement rendre compte des actions particulières des acteurs; sa démarche permet plutôt de fournir une représentation globale de la logique de leur comportement à la lumière des contraintes que pose la réalisation d'une action collective au sein d'un système structuré. La représentation de l'action est alors largement simplifiée par rapport au schéma complexe qui serait nécessaire pour rendre compte de façon exhaustive des actions particulières.

Ces réflexions sur l'analyse stratégique nous amènent à identifier une autre particularité de la présente recherche. Celle-ci tient à la démarche hypothético-inductive qui a conduit à cerner la participation des enseignants par étapes successives à travers l'étude, la comparaison et l'interprétation de divers témoignages. Dans une démarche de ce type, les données recueillies peuvent conduire à de multiples interprétations, toutes plus ou moins concordantes avec la réalité. Même lorsque ces interprétations apparaissent rendre compte fidèlement du phénomène étudié, rien n'indique qu'elles soient les seules ou les meilleures façons de l'expliquer. En fait, tout au long de sa démarche, le chercheur s'interroge sur la pertinence de mettre un terme à sa "recherche de sens" des données recueillies. A cet égard, les observations de March et Simon (1979) sur la rationalité des acteurs s'appliquent à la décision du chercheur. En effet, les

contraintes d'ordre cognitif, affectif et institutionnel qui pèsent sur lui, inscrivent sa décision dans un contexte de rationalité limitée où il aura tendance à s'arrêter à l'interprétation qui correspond pour lui, à partir de la représentation qu'il se fait des exigences de la recherche scientifique, à un niveau satisfaisant de compréhension. L'interprétation de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves qui est proposée dans cette étude, s'inscrit dans ce contexte de rationalité limitée.

En terminant, nous aimerions identifier quelques pistes de recherche que nous suggèrent les résultats de la présente étude. Ainsi, la typologie des modes de participation pourrait constituer un point de départ à des études portant sur la découverte de structures de jeux propres aux divers modes de participation. Par ailleurs, à la lumière de l'influence exercée par certains éléments de la dynamique interne du système d'encadrement, des recherches utilisant un échantillon plus vaste pourraient permettre d'aller plus avant dans l'évaluation de la relation entre les caractéristiques du système et la contribution apportée par les enseignants. De telles recherches pourraient, par exemple, faire ressortir des conditions qui contribuent à la mise en place d'actions qui s'insèrent dans une stratégie collective.

L'imprévisibilité de la réaction des élèves face à la mise en application du système d'encadrement suggère une autre piste de recherche. Une étude qui porterait sur l'utilisation stratégique que les élèves font du pouvoir que leur confère cette zone d'incertitude

face à l'enseignant contribuerait également à une meilleure compréhension de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. Par exemple, dans l'étude d'une situation d'enseignant au secondaire professionnel, Vachon (1986) a observé que les activités d'apprentissage donnaient lieu à un processus de négociation entre l'enseignant et les élèves. Une démarche de même nature, portant spécifiquement sur la mise en application du système d'encadrement, pourrait fournir des renseignements fort intéressants.

L'étude de l'encadrement à partir du point de vue des élèves pourrait également contribuer à enrichir les connaissances sur le sujet en aidant à mieux situer l'encadrement dans la dynamique d'ensemble de l'école. Si le point de vue des enseignants est à l'effet qu'un encadrement étroit contribue à améliorer la qualité de vie à l'école, le point de vue des élèves sur le sujet est moins connu. Il serait intéressant de connaître leur position et de voir comment ils contribuent ou font obstacle aux efforts de réduction de l'inadaptation scolaire qui sont déployés dans leur école.

Le comportement organisationnel est une réalité complexe dont l'explication ne peut être réduite à quelques déterminants. Si chaque organisation se caractérise par sa dynamique particulière, au sein de celle-ci, chaque acteur dispose d'une marge de liberté qui lui permet, en tout temps, de négocier sa participation. Les efforts de réduction de l'inadaptation scolaire ne peuvent donc procéder de méthodes toutes faites, généralisables à tous les milieux. Ces efforts doivent

s'inscrire dans des actions marquées de créativité, de souplesse et d'ouverture qui tiennent compte des particularités de chaque milieu et qui reconnaissent les capacités stratégiques des acteurs impliqués. Nous espérons que les résultats de cette recherche contribuent à une meilleure compréhension des enjeux que pose la participation à ces actions.

BIBLIOGRAPHIE

- ACKER, D. et STEMBRIDGE, B.J. (1977), "Pupil personnel workers as change agents in the reduction of truancy among inner-city students", Journal of the international association of pupil personnel workers, Vol. 21, No 2, p. 80-85.
- AINSWORTH, L. et STAPLETON, J.C. (1976), "Discipline at the junior high school level", NASSP Bulletin, No, 60, p. 54-59.
- ALTHUSSER, L. (1970), "Idéologie et appareils idéologiques d'état", La Pensée, No 151, p. 3-38.
- AKTOUF, O. (1990), Le management entre tradition et renouvellement, Montréal: gaetan morin éditeur, 492 p.
- APPLE, M.W. (1984), "School discipline: why simple solutions are no solutions at all?", The junior high school journal, oct-nov., p. 6-9.
- APTER, S.J. (1982), Troubled children / troubled systems, New York: Pergamon press, 266 p.
- AUSUBEL, D.P., SVAJIAN, P. et MONTEMAYOR, R. (1977), Theory and problems of adolescent development, 2nd edition, New York: Grune & Statton, 572 p.
- AVANZINI, G. (1977), L'échec scolaire, Paris: Le Centurion, 196 p.
- BABY, A. (1983), "Sciences de l'éducation et sciences sociales" dans Cloutier, R. et coll. (Eds), L'analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal Express, p. 15-34.
- BAILEY, F.G. (1971), Les règles du jeu politique, Paris: P.U.F., 254 p.
- BALTHAZAR, L. et BELANGER, J. (1989), L'école détournée, Montréal: Boréal, 216 p.
- BARNES, K.E. (1973), "L'élève qui abandonne ses études: un problème communautaire", Hygiène mentale au Canada, Vol. 21, No 1, p. 29-33.

- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1973), L'école capitaliste en France, Paris: Maspéro, 340 p.
- BECK, L. et MUIA, J. (1980), "A portrait of a tragedy: research findings on the dropout", The high school journal, No 64, p. 65-72.
- BEDARD, R. (1980), Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants, Québec: Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 98 p.
- BELANGER, L. (1986), "Les aspects humains de l'organisation: un vrai labyrinthe" dans Côté, N., ABRAVANEL, H., Jacques, J. et Belanger, L., Individu, groupe et organisation, Montréal: Gaëtan Morin, p. 2-21.
- BERG, G. (1983), Schools and the neo-rationalist model of organizations, Upsala Univ (Sweden): Depart. of education, 36 p.
- BERGERON, J.L. (1986), "Un cadre théorique pour l'étude de la relation entre la participation et la motivation au travail", dans Benabou, C. et Abravanel H., Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation, Montréal: gaëtan morin, p. 225-243.
- BERGERON, J.L. et coll. (1979), Les aspects humains de l'organisation, Montréal: Gaëtan Morin, 337 p.
- BERNOUX, P. (1985), La sociologie des organisations, Paris: Seuil, 378 p.
- BLOCK, J. (1978), "Effects of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students", Journal of counseling psychology, Vol. 25, No 1, p. 61-65.
- BLOOM, B.S. (1980), "The new direction in educational research: alterable variables", Phi delta kappan, feb., p. 383-385.
- BOGDAN, R. et TAYLOR, S.J. (1975), Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences, Toronto: John Wiley & Sons, 266 p.
- BOIVIN, G. et PLANTE-PROULX, L. (1989), Les services d'encadrement et de surveillance à l'école: guide d'orientation, Québec: gouvernement du Québec, 65 p.
- BOUCHER, L.P. et OUELLET, J. (1986), "L'impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire" dans Amégan, S. et coll., Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire, Montréal: P.U.Q., p. 125-156.

- BOUCHER, L.P., MOROSE, J. et BOLDUC, S. (1980), L'école secondaire publique au Saguenay-Lac St-Jean: les étudiants, fascicule 1, Opération Humanisation, Chicoutimi, 260 p.
- BOUDON, R. (1976), "Les limites des schèmes déterministes dans l'explication sociologique", Busion, G. (Ed.) Les sciences sociales avec et après Jean Piaget, Genève: Droz, p. 417-435.
- BOUDON, R. (1977), Effets pervers et ordre social, Paris: P.U.F., 286 p.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1975), Les héritiers: les étudiants et la culture, Paris: Ed. de minuit, 189 p.
- BOWER, S. et coll. (1970), "Research related to academic achievement motivation: an illustrative review", Theory into practice, Vol. 9, No 1, p. 33-46.
- BOWLES, S. (1972), "Getting nowhere: programmed class stagnations", Society, No 9, p. 42-49.
- BOYER, E.L. (1983), High school: a report on secondary education in America, New York: Harper & Row, 363 p.
- BROPHY, J.E. (1983), "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations", Journal of educational psychology, Vol. 75, No 5, p. 631-661.
- BROPHY, J.E. et GOOD, T.L. (1970), "Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data", Journal of educational psychology, No 61, p. 365-374.
- BYLES, J.A. (1979), "L'adaptation au secondaire: utilité des petits groupes", Hygiène mentale au Canada, Vol. 27, No 4, p. 2-4.
- CAQUETTE, C. E. (1984), "Pluralisme scolaire et démocratie", Droit de passage, Vol. 14, No 3, p. 24.
- CARRIERE, R., LANGLOIS, D. et HOULE, O. (1981), Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire 1, Québec: Ministère de l'Education, 81 p.
- CPNCC (Conseil patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques ...) (1987), Entente intervenue entre le CPNCC et la CEQ: 1986-1988, CPNCC, 250 p.
- CERVANTES, L. F. (1965), The dropout: causes and cures, Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, 244 p.

- COHEN, M. D. et MARCH, J. G. (1974), Leadership and ambiguity, Montréal: McGraw-Hill, 270 p.
- COLEMAN, J. S. et coll. (1966), Equality of educational opportunity, Washington, D.C.: Office of education, U.S. Dep. of Health, Education and Welfare.
- COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX (1986), Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation: objectif 100%. Synthèse des discussions en ateliers, Québec: comité des états généraux, 245 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR de L'ÉDUCATION (1982), Vivre à l'école secondaire: un printemps d'embâcles et d'espoir, Québec: Ministère de l'éducation, 33 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR de L'ÉDUCATION (1984), La condition enseignante: avis au ministère, Québec: Ministère de l'éducation, 219 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR de L'ÉDUCATION (1988), Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins en éducation: le rapport Parent vingt-cinq ans après, Québec: Ministère de l'éducation, 151 p.
- COMITÉ CATHOLIQUE, CONSEIL SUPÉRIEUR de L'ÉDUCATION, (1989), L'école catholique: le défi de son projet éducatif, Québec: Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 45 p.
- COPIE (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) (1981), L'inadaptation scolaire, Québec: Ministère de l'éducation, 3 volumes.
- COPIE (1982), Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire, Québec: Ministère de l'éducation, 126 p.
- CORDIER, J. (1975), Une anthropologie de l'inadaptation: la dynamique de l'exclusion sociale, Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 240 p.
- CRESAS (1981), L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris: Editions ESF, Collection science de l'éducation, 206 p.
- CRESPO, M. et COURNOYER, M. (1978), Ecole polyvalente et inadaptation, Montréal: C.E.C.M., 206 p.
- CRESPO, M. et LESSARD, C. (1985), "Introduction générale" dans Crespo, M. et Lessard, C. (Eds), Education en milieu urbain, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, p. 1-28.
- CROZIER, M. (1963), Le phénomène bureaucratique, Paris: Seuil, 383 p.

- CROZIER, M. (1979), "Préface", dans March, J.G., Simon, H.A., (1979), Les organisations, Paris: Dunod, p. iii-xiv.
- CROZIER, M. (1987), "Sentiments, organisations et systèmes", dans Guiot, J.M. et Beaufils, A., Théories de l'organisation, Montréal: Gaëtan Morin, p. 59-69.
- CROZIER, M. et Friedberg, E. (1977), L'acteur et le système, Paris: Seuil, 437 p.
- DAVIS, B. et THOMSON, S. (1976), "Disruptive behavior: Prevention and control", The Practitioner, Vol. 2, No 2, numéro complet.
- DESLAURIERS, J. P. (1989), Manuel pratique de recherche qualitative, Chicoutimi, (document inédit).
- DESLAURIERS, J.P. (1987), "L'analyse en recherche qualitative", dans L'autre sociologie: cahiers de recherche sociologique, Vol. 5, No 2, p. 145-152.
- DIEM, R. A. (1984), "Disruptive behavior in schools: a response model", The high school journal, Feb-march, p. 141-145.
- DION, L. (1972), Dynamique de la société libérale, Québec: P.U.L., 616 p.
- DION, S. (1987), "Pouvoir et conflits dans l'organisation: grandeur et limites du modèle de Michel Crozier", dans Guiot, J.M. et Beaufils, A., Théories de l'organisation, Montréal: gaëtan morin, p. 199-212.
- DIONNE, G. (1986), "L'encadrement et le suivi de l'élève...Comment?" dans Comité des Etats Généraux, Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation - Exposé des personnes-ressources, Québec: comité des états généraux, p. 108-112.
- DOPCHIE, N. et coll. (1971), Recherches sur les facteurs d'inadaptation scolaire, Bruxelles: Editions de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 160 p.
- DUKE, D. L. (1977), "A systematic management plan for school discipline", NASSP Bulletin, No 61, p. 1-9.
- DUKE, D. L. (1978), "How administrators view the crisis in school discipline", Phi Delta Kappan, No 59, p. 325-330.

- DUKE, D. L. (1978a), "The etiology of student misbehavior and the depersonalization of blame", Review of educational research, Vol. 48, No 3, p. 415-437.
- DUPONT, C. (1978), L'implication des enseignants au niveau secondaire dans les activités d'encadrement, de récupération, de surveillance et de supervision d'activités étudiantes comprises dans leur charge individuelle d'enseignement, Montréal: E.N.A.P., (document inédit).
- DUMONT, F. et MARTIN, Y. (Eds) (1990), L'éducation 25 ans plus tard! Et après?, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 432 p.
- ELLIOT, D. S., VOSS, H. L. et WENDING, A. (1966), "Capable dropouts and the social milieu of the high school", Journal of education research, Vol. 60, p. 181-185.
- EMERY, R. E. (1988), Mariage, divorce, and children's adjustment, Beverly Hills, CA: Sage, 159 p.
- ENGLENDER, M. E. (1986), Truancy and self-esteem, Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Francisco, 16-20 april.
- EVERHART, R.B. (1990), "Disruptive behavior in organizational context", dans Leone, P.R. (Ed.), Understanding troubled and troubling youth, Beverly Hill, CA: Sage, p. 272-289.
- EVERTSON, C. M. (1985), "Training teachers in classroom management: an experimental study in secondary classrooms", Journal of educational research, Vol. 79, No 1, p. 51-59.
- FAYOL, H. (1966), Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle, Paris: Dunod, 151 p.
- FELDHUSEN, J. (1979), "Problems of student behavior in secondary schools", dans Duke, D.L., Classroom management, Chicago: University of Chicago Press, p. 217-244.
- FOGELMAN, D. (1978), "School attendance, attainment and behavior", British Journal of educational psychology, Vol. 48, p. 148-158.
- FORTIN, G. (1970), "Participation et société", Economie et société, Vol. 4, No 9, p. 1575-1614.
- FRIEDBERG, E. (1972), "L'analyse sociologique des organisations", Pour, No. 28, p. 11-97.

- GALLOWAY, D. (1976), "Persistent unjustified absence from school", Trends, Vol. 4, p. 22-27.
- GALLOWAY, D. (1985), Schools and persistent absenteeism, New York: Pergamon Press, 198 p.
- GARBARINO, J. et ASP, E. (1983), "Social support networks and the schools" dans Whittaker, J.K. et Garbarino, J., Social support network: informal helping in the human services, New York: Aldine de Gruyter, p. 251-298.
- GARIBALDI, A. M. (1979), "In-school alternatives to suspension: trendy educational innovations", Urban review, Vol. 2, No 2, p. 97-103.
- GARIBALDI, A.M. (1987), "Effective high schools", dans Noblit, G.W. et Pink, W.T. (Ed.), Schooling in social context: qualitative studies, Norwood, N.J.: Ablex Pub., p. 218-249.
- GAUDIN, M. et PERCEROT, L. (1979), La notion d'inadaptation. Evolution dans le cadre des procédures judiciaires d'A.E.M.O. de 1955 à 1977, Paris: les publications du C.T.N.E.R.H.I, 208 p.
- GAUDREAU, J. (1980), De l'échec scolaire scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés, Montréal: Québec-Amérique, 282 p.
- GAUDREAU, J. (1983), Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais, Montréal: Université de Montréal, 95 p.
- GENDRON, J.L. (1979), La structure du pouvoir dans l'implantation des CLSC en Estrie, Thèse de doctorat, Université Laval, (document inédit).
- GILLY, M. (1978), "Trois facteurs d'échec scolaire chez "les mauvais élèves"", dans Juif, P. et Dovero, F. (Ed.), Psycho-pédagogie pour les classes en difficulté, Paris: Fernand Nathan, p. 138-141.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1967), The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Chicago: Aldine Pub., 271 p.
- GODBOUT, J. (1983), La participation contre la démocratie, Montréal: Editions St-Martin, 190 p.
- GOGUELIN, P. (1989), Le management psychologique des organisations: Synergie ou conflit, Tome 1, Paris: E.S.F. Editeur, 134 p.

- GOLDSTEIN, A. P., APTER, S. J. et HAROOTUNIAN, B. (1984), School Violence, Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc., 246 p.
- GOODLAD, J. I. (1984), A place called school: prospects for the future, New York: McGraw-Hill, 396 p.
- GOUPIL, G. (1990), Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Montréal: gaëtan morin, 346 p.
- HAMILTON, S. F. (1983), "The social side of schooling: ecological studies of classrooms and schools", The elementary school journal, Vol. 83, No 4, p. 313-334.
- HAMON, H. et ROTMAN, P. (1984), Tant qu'il y aura des profs, Paris: Seuil, coll. Points Actuels, 370 p.
- HARVEY, D. L. et MOOSHA, W. G. (1977), "In-school suspension: Do it work?", NASSP Bulletin, No 61, p. 14-17.
- HENRIPIN, M. et PROULX, L. (1986), Les écoles de chances: retourner aux études pour mieux réussir, Québec: Ministère de l'éducation, Direction de l'éducation permanente, 4 volumes.
- HENRIPIN, M. et PROULX, L. (1988), Le local-oasis: un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage, Québec: Ministère de l'éducation, 2 volumes.
- HERRIOT, R.E. et FIRESTONE, W.A. (1982), Rational bureaucracy or loosely coupled system? An empirical comparison of two images of organization, Philadelphia, PA: Research for better schools, 34 p.
- HERRIOT, R.E. et FIRESTONE, W.A. (1983), Two images of schools as organizations: a replication and elaboration, Philadelphia, PA: Research for better schools, 23 p.
- HICKS, J. B. (1969), "All's calm in the crow's nest", American Education, No 5, p. 9-10.
- HOHL, J. (1985), "Les "milieux socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école" dans Crespo, M. et Lessard, C. (Eds), Education en milieu urbain, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, p. 75-105.
- HORN, J. (1975), "Kicked-out kids", Psychology Today, Vol. 9, No 7, p. 83-84.
- HORTH, R. (1973), L'inadaptation scolaire, un phénomène social, Montréal: Univ. de Montréal, mémoire de maîtrise, 170 p.

- HOWARD, M.A. et ANDERSON, R.J. (1978), "Early identification of potential school dropouts: a literature review", Child Welfare, No 57, p. 221-231.
- HURN, C. J. (1985), The limits and possibilities of schooling, Toronto: Allyn & Bacon Inc., 338 p.
- HUSEN, T. (1983), L'école en question, Bruxelles: Pierre Mardaga, Ed., 213 p.
- JAMEUX, C. (1987), "Organisation du pouvoir et pouvoir de l'organisation", dans Guiot, J.M. et Beaufils, A., Théories de l'organisation, Montréal: Gaëtan Morin, p. 213-222.
- JENCKS, C. et coll. (1979), L'inégalité: influence de la famille et de l'école en Amérique, Paris: Presses universitaires de France, 356 p.
- KARWEIT, N. (1988), "Time on task: the second time around", NASSP Bulletin, Vol. 72, No 55, p. 31-39.
- LAHAIE, L., LESSARD, C. et TARDIF, M. (1991), "L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative", Revue de l'association pour la recherche qualitative, Vol. 4, p. 105-124.
- LAPERRIERE, A. (1982), "Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle école de Chicago", Sociologie et Société, Vol. 14, No 1, p. 31-41.
- LAROUCHE, C. (1976), "Les drop out: Pourquoi ont-ils décroché?", Québec Science, fév. 1976, pp. 21-25.
- LARSEN, P.T. (1976), "A study of the effects of group counseling on absentee-phone high school somophores", Dissertation Abstracts International, Vol. 37, 5A, p. 3311.
- LEGENDRE, R. (1988), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal: Larousse, 680 p.
- LEMOIGNE, J.L. (1977), La théorie du système général, Paris: P.U.F., 258 p.
- LEPINE, G. (1980), Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Laval: Ed. coopératives Albert St-Martin, 252 p.

- LESSER, G. S. et KANDEL, D. B. (1975), "Parental and peer influences on educational plan of adolescents", dans Conger, J.J., Contemporary issues in adolescent development, New York: Harper & Row, p. 351-367.
- LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985), Naturalistic Inquiry, Beverly Hills, CA: Sage, 416 p.
- LOCKE, L.F., SPIRDUSO, W.W. et SILVERMAN, S.J. (1987), Proposals that work: a guide for planning dissertations and grant proposals, Beverly Hills, CA: Sage, 271 p.
- LOFLAND, J. (1971), Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis, Belmont, CA: Wadworth, 136 p.
- LORTIE, D. C. (1975), School-teacher: a sociological study, Chicago: University of Chicago Press, 284 p.
- MANNONI, P. (1979), Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent, Paris: Editions ESF, 142 p.
- MARCH, J. G. et OLSEN, J. P. (1976), Ambiguity and choice in organizations, Bergen: Universitetsforlaget, 408 p.
- MARCH, J. G. et SIMON, H.A., (1979), Les organisations, Paris: Dunod, 253 p.
- MARVIN, M. et al. (1977), "Current activities in schools", dans McPartland, J.M. et McDill, E.L. (Eds), Violence in schools, Lexington, Mass.: Lexington Books, p. 53-70.
- MAY, D. (1975), "Truancy, school absenteeism and delinquency", Scottish educational studies, Vol. 7, p. 97-107.
- MCCARTHY, J.M. et PARASKEVOPOULOS, J. (1969), "Behavior patterns of learning disabled, emotionally disturbed, and average children", Exceptional children, Vol. 36, p. 69-74.
- McPARTLAND, J. M. et McDILL, E. L. (Eds) (1977), Violence in schools, Lexington, Mass: Lexington Books, 185 p.
- McVEIGH, F. et SHOSTAK, A. (1978), Modern social problems, New York: Holt, Rinehart and Winston, 650 p.
- MEISTER, A. (1969), Participation, animation et développement, Paris: Editions Anthropos, 382 p.

- MELLOUKI, M. (1983), "Stratification, classes sociales et fonction de l'école", dans Cloutier, R. et coll., Analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal Express, p. 129-156
- MELLOUKI, M. et RIBEIRO, M. (1983), "L'éducation: facteur de mobilité ou de reproduction sociale?", dans Cloutier, R. et coll. (Eds), Analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal Express, p. 107-128.
- MENDEZ, R. et SANDERS, S. G. (1981), "An examination of in-school suspensions: panacea or Pandora's box", NASSP Bulletin, Vol. 65, p. 65-69.
- METHE, L. (1983), "Les stratégies face aux inégalités scolaires", dans Cloutier, R. et coll. (Eds), Analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal Express, p. 187-202.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, M. A. (1984), Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods, Beverly Hills, CA: Sage, 263 p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1986), Vivre à l'école - cadre général d'organisation des services complémentaires, Québec: Gouvernement du Québec, 63 p.
- MOOS, R. H. et MOOS, B. S. (1978), "Classroom social climate and student absences and grades", Journal of educational psychology, No 70, p. 263-269.
- MORGAN, G. (1986), Images of organization, Beverly Hills, CA: Sage, 423 p.
- MORISSETTE, D. (1984), "Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner", dans Leduc, A. (Ed.), Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social, Brossard: Behaviora, p. 97-116.
- MURRAY, D. et SCHUCK, R.A. (1972), "The counselor-consultant as a specialist in organization development", Elementary School Counseling and Guidance Journal, Vol. 7, No 2, p. 99-104.
- NCEE (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION) (1983), A nation at risk, Washington D.C.: The Commission, 65 p.
- NEA (National Education Association) (1976), "Teachers's opinion pool", Today's education, sept-oct. 1976, p. 20.
- NEILL, S. B. (1979), Keeping students in school: problems and solutions. Sacramento, CA: Education News Service, A.A.S.A., 77 p.

- NIELSEN, A. et GERBER, D. (1979), "Psychological aspects of truancy in early adolescence", Adolescence, Vol. 14, No 54, p. 313-326.
- NIZET, J. (1984), Violence et ennui, Paris: Presses universitaires de France, 184 p.
- NOBLIT, G. F. et SHORT, P. M. (1985), "Rhetoric and Relity in In-school suspension programs", The High School Journal, dec-jan., p. 59-64.
- NOBLIT, G. F. et SHORT, P. M. (1985a), "Missing the mark in the in-school suspension: an explanation and proposal", NASSP Bulletin, No 484, p. 112-116.
- OLSON, M. (1971), The logic of collective action: public goods and the theory of groups, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 186 p.
- PAQUETTE, H. , BEGIN, H. et CAOUETTE, C. E. (1980), "Ecoles, milieux de vie et enfance inadaptée", Cahiers de l'enfance inadaptée, No 239, p. 22-27.
- PAQUETTE, H. et BRASSARD, D. (1985), "La participation des parents à l'école: pluralisme de concepts et de pratiques", dans Crespo, M. et Lessard, C., Education en milieu urbain, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, p. 273-324.
- PARE, J. A. (1983), "Alternative Learning Centres: Another option for discipline programs", NAASP Bulletin, Vol. 67, No 462, p. 61-67.
- PATTERSON, J. et ELLIS, D. (1979), Project Succeed Overview: Simi Valley Unified School District, Simi, CA: Document ED 179848.
- PAULI, L. et BRIMER, M.A. (1971), La déperdition scolaire un problème mondial, Paris: Unesco, 163 p.
- PELLETIER, G. (1980), L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants: une analyse stratégique, Montréal: Université de Montréal, Thèse de doctorat, 325 p.
- PERRENOUD, P. (1970), Stratification socio-culturelle et réussite scolaire, Genève: Droz.
- PHI DELTA KAPPAN (1984), "The Gallup pool of attitude toward education", Phi Delta Kappan, No. 66, p. 23-28.
- PIRES, A. P. (1983), Stigmate pénal et trajectoire sociale, Ottawa: Université d'Ottawa, Ecole de criminologie, inédit.

- PURKEY, S. C. et SMITH, M. S. (1983), "Effective schools: a review", The Elementary school journal, Vol. 83, No 4, p. 427-452.
- QUAY, H.C. et QUAY, L.C. (1965), "Behaviors problems in early adolescence", Child development, Vol. 36, p. 215-220.
- RABINOWITZ, A. (1981), "The range of solutions: a critical analysis", dans Gillham, B. (Ed.), Problem behaviour in the secondary school: a system approach, London: Croom Helm, p. 71-86.
- REPUSSEAU, J. (1978), Bons et mauvais élèves: le complexe de Mobidus, Tournai: Casterman, 178 p.
- RIESSMAN, F. (1976), "Students' learning styles", Today's education, Vol. 65, No 3, p. 94-98.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1980), Integration des mésadaptés socio-affectifs au secondaire, Québec: Commission scolaire Chauveau, 356 p.
- ROBERGE, P. et coll. (1979), Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970, Les cahiers d'ASOPE, Vol. 4, Québec: Université Laval, 110 p.
- ROTH, R.M. et MEYERSBURG, H. (1963), "The non-achievement syndrome", Personnel and guidance journal, Vol. 41, pp. 535-540.
- ROY, B. (1981), Intégration en milieu scolaire régulier d'élèves mésadaptés socio-affectifs, Shawinigan: Commission scolaire régionale de la Mauricie, 219 p.
- RUTTER, M. et coll. (1979), Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children, Cambridge: Harvard Univ. Press., 285 p.
- SKLARZ, D.P. (1979), "Behavioral Teacher", Clearing House, vol. 52, No 9, p. 429-430.
- SCHATZMAN, L. et STRAUSS, A. M. (1973), Field Research, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 149 p.
- SCHREIBER, D. (1962), "School dropouts", N.E.A. Journal, No 51, p. 32.
- SCHREIBER, D. (1963), "The dropout and the delinquent", Phi delta Kappan, No 44, p. 215-221.
- SILBERMAN, C. E. (1971), Crisis in the classroom: the remaking of educational education, New York: Vintage Books, 553 p.

- SILVERMAN, D. (1973), Les théories des organisations, Paris: Dunod, 215 p.
- SKRTIC, T. M. (1985), "Doing naturalistic research into educational organizations", dans Lincoln, Y.S., Organizational Theory and inquiry: the paradigm revolution, Berverly Hills, CA: Sage, p. 185-210.
- SIROTNIK, K. A. (1983), "What you see is what you get - consistency, persistency, and mediocrity in classrooms", Harvard Educational review, Vol. 55, No 1, p. 16-31.
- SNYDER, J. et HUNTLEY, D. (1990), "Troubled families and troubled youth: the development of antisocial behavior and depression in children", dans Leone, P.E. (Ed.), Understanding troubled and troubling youth, Beverly Hills, CA: Sage, p. 194-228.
- ST-PIERRE, C. (1983), "Drop out: l'Opération sauvetage du gouvernement du Québec", Convergence, Vol. 4, No 1, p. 16-20.
- ST-PIERRE, H. (1975), La participation pour une véritable prise en charge responsable, Québec: P.U.F., 420 p.
- TAYLOR, F.W. (1911), The principles of scientific management, New York: Norton, 144 p.
- TEIL, P. (1973), Les enfants inadaptés: origine et signification de l'inadaptation scolaire, Toulouse: Privat, 160 p.
- THEROUX, Y.L. (1986), "L'encadrement et le suivi de l'élève ... comment?", dans Comité des états généraux, Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation: exposés des personnes ressources, Québec, p. 121-123.
- THOMPSON, G. (1976), "Discipline and the high school teacher", The clearing house, No 49, p. 408-413.
- THURMAN, S. K. (1977), "Congruence of behavioral ecologies: A model for special education programming", Journal of Special Education, Vol. 11, No 3, p. 329-333.
- TROTTIER, C. (1981), "L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspective d'analyse et avenues de recherche", Revue des sciences de l'éducation, Vol. 7, No 2, p. 287-297.
- TROTTIER, C. (1987), La "nouvelle" sociologie de l'éducation, Québec: Université Laval, Les cahiers du LABRAPS, 80 p.

- TROTTIER, C. et coll. (1975), "Un travail inachevé", Education Québec, Vol. 6, No 6, p. 34-39.
- TSENG, M.S. (1972), "Comparisons of selected familial, personality, and vocational variables of high school students and dropouts", Journal of educational research, Vol. 65, No 10, p. 462-466.
- TYERMAN, M.J. (1958), "A research into truancy", British Journal of educational psychology, No 28, p. 217-225.
- VACHON, J.C. (1986), Étude d'une situation d'enseignement au secondaire professionnel, Québec: Université Laval, thèse de doctorat, 165p.
- VAN AVERY, D. (1975), "Contrasting solutions for school violence: II The humanitarian approach", Phi Delta Kappan, Vol. 3, No 57, p. 177-178.
- VAN DER MAREN, J. M. (1987), Méthodes qualitatives de recherche en éducation, Conférences données au CIRADE, Montréal: CIRADE et Univ. de Montréal, 101 p.
- VAN MAANEN, J. (1983), Qualitative methodology, Berverly Hills, CA: Sage, 272 p.
- VEIL, C., BEAUCHESNE, G. et VEIL-BARAT, C. (1977), L'école folle; ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire, Paris: Editions ESF, 112 p.
- VIAL, M., PLAISANCE, E. et BEAUVAIS, J. (1970), Les mauvais élèves, Paris: P.U.F., 174 p.
- VIAL, M. et STAMBAK, M. (1978), "Le handicap intellectuel en question", dans CRESAS, Le handicap socio-culturel en question, Paris: Editions ESF, 213 p.
- VILLARS, G. (1972), Inadaptation scolaire et délinquance juvénile: des écoliers perdus, Tome 1, Paris: Armand Collin, 303 p.
- WALKER, H.M. et BUCKLEY, N.K. (1973), "Teacher attention to appropriate and inappropriate behavior: an individual case study", Focus on exceptional children, No 5, p. 5-11.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. et JACKSON, D.D. (1972), Pour une logique de la communication, Paris: Seuil, 286 p.
- WEBER, M. (1946), From Max Weber: essays in sociology, New York: Oxford University Press, 490 p.

- WEBER, M. (1947), The theory of social and economic organization, Glencoe, Ill.: Free Press, 436 p.
- WEICK, K. E. (1976), "Educational Organizations as Loosely coupled systems", Administrative science quarterly, Vol. 21, No 1, p. 119.
- WEICK, K. E. (1982), "Administering education in loosely coupled schools", Phi Delta Kappan, Vol. 63, No 10, p. 673-676.
- WEICK, K. E. (1985), "Sources of order in underorganized systems: themes in recent organizational theory" dans Lincoln, Y.S., Organizational theory and inquiry: the paradigm revolution, Berverly Hills, CA: Sage, p. 106-136.
- WEINER, Irving B. (1975), "Psychodynamic aspects or learning disability: the passive-agressive underachiever", dans Conger, John, J., Contemporary issues in adolescent development, New York: Harper & Row, pp. 368-373.
- WILLIES, P. (1977), Learning to labour: how working class kids get working class jobs, Westmead, En.: Saxon, 204 p.
- WINT, J. (1975), "Contrasting solutions for school violence: I The crackdown", Phi Delta Kappan, Vol. 3, No 57, p. 175-176.
- ZAMANZADEH, D. et PRINCE, R. (1978), "Dropout syndromes: a study of individual, family, and social factors, in two Montreal high schools", McGill Journal of education, Vol. 13, No 3, p. 301-318.
- ZELIE, K., STONE, C.I. et LEHR, E. (1980), "Cognitive-behavioral intervention in school discipline: a preliminary study", Personnal and Guidance Journal, oct. 1980, p. 80-83.

APPENDICE 1

Guide d'entrevue avec les enseignant-es

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANT-ES

Cette étude porte sur la participation des enseignant-es aux moyens utilisés dans leur école face aux élèves qui présentent des problèmes de fonctionnement scolaire (absentéisme, trouble de comportement, échec scolaire, etc.). Je m'intéresse à ce qui vous est demandé, à ce que vous faites face à ces demandes et aux bénéfices et inconvénients que vous retirez de ces actions. Ce qui m'intéresse c'est votre vision de la situation: il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Je tiens à préciser que toutes ces informations sont confidentielles: votre nom ne sera jamais mentionné.

- 1- Pourriez-vous me décrire globalement ce qui vous est demandé dans le cadre du système d'encadrement (ou face aux élèves qui présentent des difficultés)?
 - tâches demandées
 - temps consacré à ces tâches
- 2- Quelles difficultés vous cause ce qu'on vous demande?
- 3- Comment réglez-vous habituellement les situations d'élèves qui présentent des difficultés?
- 4- Quel est le type de relation que vous avez avec les autres personnes de l'école dans cette action (enseignants, direction, PNE) ?
 - support des autres acteurs
 - divergence - accord sur les actions à poser
 - conflits actuels ou antérieurs
- 5- A votre avis, qu'est-ce que le système d'encadrement utilisé dans cette école donne comme résultat?
 - votre niveau de satisfaction face à ce système
 - quels bénéfices-inconvénients y voyez-vous?
 - améliorations possibles
- 6- Si vous pouviez apporter des changements à la situation actuelle, que feriez-vous?

J'aimerais maintenant qu'on aborde le sujet des élèves en difficulté: leurs problèmes, la cause de ces problèmes, leurs effets.

- 7- Quelles sont les situations qui sont pour vous la cause des plus grandes difficultés?
- 8- Pourriez-vous faire un portrait des élèves auprès de qui vous avez à intervenir le plus souvent?
 - nature des problèmes
 - explication (cause) de ces problèmes

Nous allons maintenant aborder des questions plus générales sur l'éducation et sur le rôle de l'école.

- 9- Selon vous, que devrait-on placer au premier rang comme mission de l'école secondaire?
- 10- Quelles sont, à votre avis, les lacunes actuelles de l'école?
- 11- Si vous aviez à décrire le rôle d'un enseignant dans une école secondaire, quelle description donneriez-vous?
- 12- Si vous aviez à décrire la contribution qu'un enseignant peut apporter à l'intervention auprès des élèves en difficulté, comment pourriez-vous la décrire?
- 13- Si vous aviez des recommandations à formuler sur l'encadrement des élèves, quelles seraient ces recommandations?
- 14- Données signalétiques:
 - matière enseignée:
 - niveau / clientèle:
 - autres activités dans l'école:
 - expérience dans l'enseignement:
 - durée du séjour dans cette école:

APPENDICE 2

Liste des codes utilisés pour la classification des données

LISTE DES CODES

1. Nature du système

| | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 0100 L'environnement | 0200 Les finalités |
| 0110 ressources matérielles | 0220 objectifs vs besoins de: |
| 0120 ressources humaines | 0221 la direction |
| 0130 clientèle | 0222 les responsables |
| 0140 idéologie: valeurs, principes | 0223 les enseignants |
| 0150 mode d'organisation | 0224 les élèves |
| 0160 contraintes extérieures | 0230 évaluation des résultats |
| 0161 parents | 0231 moyens d'évaluation |
| 0162 commission scolaire | 0232 résultats mesurés |
| 0163 M.E.Q. | 0233 ajustement |
| 0164 vision sociale de l'école | 0234 ajustements possibles |
| 0165 autres services | 0240 explication |
| 0166 lois | 0241 structure/organisation |
| 0170 milieu socio-démographique | 0242 ressources humaines |
| 0180 fonctionnement: consultation | 0243 ressources matérielles |
| 0190 autres | 0244 mode de fonctionnement |
| | 0245 participation des profs |
| 0300 Evolution du système | 0246 participation des parents |
| 0310 situation antérieure | 0247 action de la direction |
| 0320 facteur déclenchant | 0248 collaboration des élèves |
| 0321 internes [cohésion] | 0249 facteurs externes |
| 0322 externes | 0250 philosophie |
| 0330 nature des changements | |
| | 0500 Fonctionnement |
| | 0510 Flux processés |
| | 0511 situations |
| | 0512 information |
| | 0513 appuis |
| 0400 Structure: rôles attribués | 0520 étapes d'intervention |
| 0401 commission scolaire | 0521 mécanismes référence |
| 0403 directeur | 0522 information-transfert |
| 0405 adjoints | 0523 nature/information |
| 0407 responsables du S.I. | 0524 actions possibles |
| 0409 encadrement | |
| 0411 tuteurs | 0530 mémorisation |
| 0413 professeurs | 0531 accumul. données |
| 0415 élèves | 0532 données conservées |
| 0417 P.N.E. | 0533 destruction |
| 0419 parents | 0534 utilisation/données |
| 0421 autres | 0535 critique information |
| 0450 système de motivation | 0540 coordination |

2. Mise en application du système

0600 Stratégie de l'acteur vs:

| | |
|-------------------------------|--------------------------|
| 0601 la commission scolaire | 0607 professeurs |
| 0602 le directeur | 0608 élèves |
| 0603 les adjoints | 0609 P.N.E. |
| 0604 les responsables du S.I. | 0610 parents |
| 0605 les encadreur | 0611 demandes du système |
| 0606 les tuteurs | 0612 autres |

3. Position idéologique des acteurs

1200 Conception de l'éducation

- 1201 éducation aux valeurs
- 1202 méthode de travail
- 1203 connaissances
- 1204 autre

1300 Rôle de l'enseignant

1350 Qualités du prof.

2100 Vision de l'inadaptation

- 2101 comportement-discipline
- 2102 écoute en classe
- 2103 motivation au travail
- 2104 performance
- 2105 absences
- 2106 relations avec profs

2400 Conception intervention

- 2401 objectifs à viser
- 2402 autres services
- 2403 temps
- 2404 rôle de l'école
- 2405 plus drastique
- 2406 moins drastique
- 2407 plus de ressources
- 2408 formation des profs
- 2409 accès à information
- 2410 usage du S.I.
- 2411 organisation classes
- 2412 locaux de profs
- 2413 matières
- 2414 rapports avec parents
- 2415 pouvoir des profs

2200- Etendue du phénomène

- 2201 nombre d'élèves
- 2202 gravité (intensité)
- 2203 effets

2300 Explication du phénomène

- 2301 personnalité de l'élève
- 2302 intelligence
- 2303 vécu familial
- 2304 encadrement familial
- 2305 milieu culturel
- 2306 vécu scolaire antérieur
- 2307 la classe (pédagogie)

- 2308 organisation scolaire
- 2309 analyse sociologique
- 2310 pairs
- 2311 rapports prof-élève
- 2314 matière
- 2315 autre

4. Contraintes et facilités de la participation

| | |
|---|---|
| 1400 Système scolaire (lacunes et forces) | 1700 Explication à la participation: |
| 1401 programmes | 1701 élaboration du S.I. |
| 1402 options | 1702 pas de besoins |
| 1403 organisation scolaire | 1703 obligations légales MEQ |
| 1404 lourdeur de la tâche | 1704 absences de moyens |
| 1405 caractéristiques des profs | 1705 pressions des parents |
| 1406 action des profs | 1708 maladie, stress |
| 1407 activités para-scolaires | 1709 temps |
| 1408 la direction | 1710 connaissance du SI |
| 1409 rapports avec les parents | 1711 manque ressources |
| 1410 opinion publique | 1712 trop lent |
| 1411 pédagogie | 1713 compétence du monde |
| 1412 cohésion du système | 1714 disponibilité |
| 1413 autre | 1715 utilisation des profs |
| | 1716 autre |
| 3500 Normes et valeurs | 3600 Règles de fonctionnement |
| 3501 rapports profs-élèves | 3601 générales: convention col |
| 3502 rapports enseignants | 3602 règles formelles particul |
| 3503 direction-enseig. | 3603 règles informelles (caché |
| 3504 rapports avec les parents | 3607 autre |
| 3505 les matières | |
| 3506 activités | |
| 3507 autre | |

5. Résultats du système

| |
|-------------------------|
| 4000 Réactions |
| 4101 chez l'élève |
| 4102 dans la classe |
| 4103 chez les profs |
| 4104 chez la direction |
| 4150 Evaluation globale |

6. Position de l'informateur dans l'école

| | |
|--------------------------------|--|
| 1000 Outils de l'acteur | 3400 Position organisationnelle |
| 1101 formation | 3401 fonction |
| 1102 expérience | 3402 autres activités |
| 1103 personnalité | 3403 matière enseignée |
| 1104 caractéristiques | 3404 clientèle |
| 1105 situation sociale | 3405 ancienneté |
| 1106 autre | 3406 lourdeur de la tâche |
| | 3407 autre |

APPENDICE 3

Liste des documents obtenus des écoles

Ecole #1 (1988), Guide administratif 1988-1989, pagination multiple.

Ecole #2 (1988), Guide administratif 1988-1989, pagination multiple.

Ecole #2 (1989), Agenda scolaire, pag. multiple.

Ecole #2 (1988), Projet de motivation, 15 p.

Ecole #3 (1988), Les compléments de la tâche éducative: résumé, 7 p.

Ecole #3 (1987), Politique d'aide aux élèves en difficulté, 4 p.

Ecole #4 (1988), Projet éducatif 1988-1989, 42 p.

Ecole #4 (1988), Guide administratif, 76 p.