

L'humanisation de l'école secondaire par l'implantation d'un processus d'auto-développement

Louis-Philippe Boucher

université du québec à chicoutimi

L'implantation des grands complexes scolaires que sont les écoles secondaires polyvalentes suite à la réforme scolaire au Québec au cours des années 60 ne s'est pas fait sans difficulté. Les critiques du temps ont d'ailleurs fait largement état de ces problèmes. Le terme le plus souvent utilisé pour qualifier l'état de désœuvrement qui y régnait fut celui de *déshumanisation*. Dans le but d'aider les établissements d'enseignement secondaire à trouver des solutions à leurs problèmes, une équipe de recherche a tenté d'implanter dans dix écoles un processus d'auto-développement. Un des aspects importants de ce projet était de fournir à chacune d'elles, au moyen de l'analyse institutionnelle, un diagnostic sur l'état de son fonctionnement dans la perspective que les agents concernés (élèves, enseignants, parents et administrateurs) puissent réaliser les changements souhaités. Dans la grande majorité de ces établissements scolaires, le projet a eu un impact important. Il a de plus, dans la moitié d'entre eux, suscité la mise en place d'une table de gestion et créé une habitude de concertation.

The implementation of large complex schools, known as secondary multi-purpose schools, which resulted from the educational reform in Quebec during the 1960s did not come about without difficulty. Moreover, critics of the day made an issue of the problems. The term most often used to describe the state of idleness which reigned was *dehumanization*. With the purpose of helping secondary teaching establishments to find solutions to their problems, a research team attempted to implement a process of self-development in ten schools. One of the important aspects of this project was to provide each school, by way of institutional analysis, with a diagnosis of the state of its operation so that those concerned (students, teachers, parents, and administrators) could effect the desired changes. For a large majority of these institutions, the project had an important impact. Moreover, for half of the institutions, the project instigated the establishment of a management plan and a practice of frequent consultations.

INTRODUCTION

L'une des transformations majeures suite à la réforme du système scolaire au Québec au cours des années 60 fut l'implantation de grands complexes scolaires que sont les écoles secondaires polyvalentes. Dès leur création, de nombreux problèmes se sont manifestés. Le terme le plus souvent utilisé pour qualifier l'état de désœuvrement qui y régnait fut celui de *déshumanisation*.

C'était pour répondre aux difficultés exprimées par les divers groupes d'agents concernés (élèves, enseignants, administrateurs, et parents),

qu'en 1975 une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal, élabore un projet intitulé *Opération Humanisation*. Un des objectifs du projet était d'aider les agents d'éducation des établissements intéressés à trouver des solutions adaptées à leurs problèmes. Dix écoles secondaires de la région Saguenay-Lac-St-Jean ont accepté de participer au projet.

C'est de cet aspect de l'Opération Humanisation que le présent texte veut rendre compte. D'une façon plus particulière, nous précisons, en premier lieu, le contexte et la problématique dans lesquels s'inscrit le projet; en second lieu, le cadre théorique et les éléments méthodologiques sur lesquels repose notre démarche de recherche; et, en troisième lieu, les résultats de l'impact du projet dans les écoles participantes.

CONTEXTE

L'avènement des écoles secondaires polyvalentes

L'école secondaire devait pour la première fois accueillir tous les élèves au sortir de leurs études primaires, offrir à chacun les cours lui permettant à la fois de poursuivre sa formation générale et de s'orienter progressivement selon ses goûts et aptitudes, et une spécialisation plus ou moins poussée selon ses besoins. Pour offrir une variété suffisante de cours et services, cela exigeait la mise en place d'établissements scolaires aux "effectifs assez considérables," selon les termes mêmes des Commissaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement Vol. 2, p. 130). En 1968-69, les premières écoles secondaires polyvalentes ouvraient leurs portes (Audet, 1969).

L'école secondaire réunissait pour la première fois dans un même lieu des élèves de tous les milieux sociaux, économiques et culturels. Quel que soit leur intérêt ou motivation pour les études, ils devaient demeurer à l'école jusqu'à l'âge de 15 ans révolus. En plus de leur taille importante, parfois considérable (quelques écoles contenaient de trois à quatre mille élèves), les établissements d'enseignement secondaire furent surpeuplés. Dû à une explosion démographique sans précédent, ils ont été dans l'obligation d'accepter un nombre d'élèves supérieur à leur capacité réelle. Ce qui n'était pas de nature à faciliter l'encadrement des élèves déjà rendu difficile à cause de l'implantation d'un système d'enseignement fondé sur la spécialité au lieu du titulariat. Pour faire face aux besoins considérables de personnel, les commissions scolaires ont dû engager, au cours de quelques années, une quantité considérable de nouveaux enseignants pas toujours suffisamment qualifiés et expérimentés. Ce personnel devait, en même temps que les élèves, apprendre à vivre et à fonction-

ner dans ce type d'école. Les administrateurs n'avaient pas eux aussi la préparation et l'expérience nécessaire pour gérer ce genre d'établissement scolaire. Il leur fallait inventer et roder de nouveaux modes de gestion. Voilà dans les grandes lignes le portrait de la situation qui prévalait au cours des premières années d'implantation des écoles secondaires polyvalentes.

La déshumanisation de l'école secondaire

Dès sa création, l'école secondaire polyvalente fut l'objet de nombreux reproches de la part de divers groupes de personnes, à savoir élèves, intervenants scolaires, parents et observateurs avertis. Les journaux du temps ont d'ailleurs fait largement état des problèmes engendrés par la mise en place rapide des polyvalentes. La Commission de l'enseignement secondaire a procédé à une vaste revue de presse.¹ La conclusion qu'elle en a dégagée était particulièrement négative.

L'école secondaire est devenue un univers démoralisant, anonyme, coupé du milieu et de la vie. Dans cet univers, les directeurs, les enseignants et les élèves tournent sans se rencontrer et cultivent insatisfaction, révoltes et frustrations. (Commission de l'enseignement secondaire, 1975, p. 44)

Le terme le plus souvent utilisé pour qualifier cette situation était celui de *déshumanisation*. Il fait plus particulièrement référence au climat impersonnel qui régnait à l'école (anonymat); au manque de relations personnelles véritables entre élèves, et entre élèves et professeurs; au manque d'encadrement des élèves; au fait qu'elle était trop centrée sur l'instruction et pas suffisamment préoccupée d'éducation, de formation et de développement; et à son mode de fonctionnement trop rigide et bureaucratique. Au problème de la déshumanisation, s'ajoutait un certain nombre d'autres qui lui étaient associés tels, la faible motivation des élèves, la piètre qualité de l'enseignement, la démission et l'impuissance des parents, le manque de consultation véritable, pour ne s'en tenir qu'aux plus fréquemment formulés (Commission de l'enseignement secondaire, 1975).

Les raisons fréquemment avancées par la presse pour expliquer cette situation étaient l'absence d'objectifs clairs (capables d'éclairer l'action du milieu), l'aménagement physique inapproprié (longs corridors, murs aux couleurs ternes, manque de lieux de rencontres), le fait que les administrateurs, étant trop accaparés par des tâches techniques et administratives, oubliaient les impératifs humains, le régime scolaire calqué sur celui de l'université avec tout ce que le changement comporte d'adaptation et de dépaysement pour des jeunes qui arrivent de l'élémentaire, et la

démoralisation des enseignements subséquente à une syndicalisation radicale. Pour Artaud (1973), la déshumanisation de l'école est causée principalement par la transposition dans l'organisation scolaire d'un modèle organisationnel centré sur la production. Un tel modèle vise avant tout l'acquisition de connaissances et d'un savoir-faire. Les besoins individuels de l'étudiant sont ignorés. Enfin, une autre source des maux qui affligeaient l'école secondaire polyvalente, fréquemment évoquée, était la taille de l'établissement scolaire.

Cette situation de déshumanisation avait supposément ses effets. Le phénomène d'abandon scolaire, le taux élevé d'absentéisme et de désaffectation vis-à-vis l'école, le vandalisme étaient considérés comme des conséquences de la déshumanisation de l'école (Commission de l'enseignement secondaire, 1975).

PROBLEMATIQUE

Limites de la recherche

A partir d'une importante revue critique de recherches effectuées aux U.S. de 1960 à 1973 et sélectionnées selon des critères rigoureux, Averch, Carrol, Donaldson, Kiesling, et Pincus (1974) posent un diagnostic assez sévère sur la recherche en éducation, plus particulièrement celle portant sur l'efficacité de l'école. D'après eux, la recherche est sérieusement déficiente sous divers aspects, à savoir l'inconsistance des résultats, leur peu de pertinence pour les politiciens et les praticiens, la faiblesse des modèles théoriques et méthodologiques utilisés.

Il y a effectivement peu de résultats consistants qui se dégagent des études analysées. Ils apparaissent souvent même contradictoires. C'est ce qui a fait dire à Beaudot (1977) que "tout peut être démontré comme étant aussi bien efficace qu'inefficace, les conclusions sont impossibles" (p. 5). Selon les auteurs de l'étude, la recherche n'a pas réussi à identifier une variable du système existant – que ce soit de l'ordre des ressources, du processus ou des organisations – qui est relié de façon constante aux résultats des élèves. On ne sait pas, par exemple, pourquoi un enseignant est efficace dans un cas et ne l'est pas dans un autre cas. C'est ce qui amena Averch et ses collaborateurs à conclure que la recherche fournit peu de moyens d'actions aux praticiens et aux politiciens qui ont à prendre des décisions:

Our general conclusion, so far, is that there are few consistent, positive, policy-relevant findings. That is, the research offers little guidance to what educational practices should be implemented. (Averch et al., 1974, p. 172)

Comment expliquer le peu de résultats consistants et cohérents fournis

par la recherche en éducation? Il nous est apparu que cela pouvait s'expliquer, en partie tout au moins, par la faiblesse des modèles théoriques et méthodologiques utilisés par les chercheurs, compte tenu de la complexité de l'objet d'étude.

Averch et ses collaborateurs (1974) et plus récemment Bédard (1980) ont dénoncé la trop grande simplicité des modèles utilisés. Celui qu'on utilise le plus souvent est le modèle classique input-output:

L'école y est assimilée à une entreprise et on présume que les notions de "fonction de production," d'"efficacité," de "productivité" ou d'allocation des ressources, notions centrales de ce modèle y sont tout aussi pertinentes et utiles pour en évaluer le fonctionnement. (Bédard, 1980, p. 30)

L'école est, selon ce modèle, considérée comme un processus par lequel certaines ressources agissent de façon linéaire sur les élèves. Nous savons que l'école n'est pas seule à influencer les acquisitions des élèves. Bien que, théoriquement, on accepte qu'une diversité de variables puisse intervenir, en pratique, on s'en tient à vérifier l'existence de quelques-unes d'entre elles comme si elles étaient indépendantes les unes des autres et affectaient les élèves d'une façon linéaire et constante.

Ce modèle n'a évidemment pas donné les fruits espérés. Il semble bien que la réalité scolaire soit plus complexe que ne le laisse supposer le modèle. Les élèves ne sont pas des agents passifs qu'on peut modeler à volonté. Ils agissent ou réagissent aux politiques scolaires et aux influences contextuelles tout autant, sinon plus, qu'ils ne les subissent. Il en est ainsi d'ailleurs pour tous les autres groupes d'agents.

Un autre constat que nous avons fait, c'est que les études sur l'école sont sectorielles, c'est-à-dire qu'elles abordent l'étude des problèmes comme s'ils étaient des entités isolées ou indépendantes des autres dimensions, comme l'absentéisme, le vandalisme, le phénomène des abandons scolaires, l'encadrement des élèves, le style de gestion, le climat, etc., sans tenir compte de leur interdépendance. Bien souvent également on se centre sur les symptômes les plus visibles et, dans certaines cas, les plus facilement quantifiables, dont on a de la difficulté à définir la nature, les causes, et les effets multiples justement parce que l'on n'a pas une saisie globale de l'école comme lieu d'apprentissage, organisation formelle, et institution sociale. Ainsi on doit recourir à des solutions partielles, le plus souvent dictées de l'extérieur qui créent parfois des problèmes plus considérables que ceux qu'on avait voulu éliminer.

Nécessité d'une nouvelle approche

L'approche sectorielle s'étant avérée inadéquate pour bien cerner les multiples problèmes que vivait l'école secondaire de façon à y apporter

des solutions valables, il nous est apparu important d'aborder l'étude de l'école dans sa totalité et sa complexité. Une réflexion épistémologique dans ce sens commençait d'ailleurs à émerger:

Alors que dans le passé la science essayait d'expliquer les phénomènes observables en les réduisant à un jeu d'unités élémentaires étudiables indépendamment les uns des autres, des conceptions nouvelles apparaissaient dans la science contemporaine, s'attachant à ce que l'on appelle assez vaguement la "totalité"; c'est-à-dire les problèmes d'organisation, les phénomènes qui ne se réduisent pas à des événements locaux, les interactions dynamiques manifestées dans la différence de comportement de parties quand elles sont isolées ou situées dans un ensemble complexe, etc., en bref, les "systèmes" de divers ordres ne peuvent s'appréhender par l'étude de leurs parties prises isolément. (Bertalanffy, 1973, p. 35)

Nous avons la conviction que la réalité scolaire était extraordinairement complexe et qu'on ne pouvait en isoler les dimensions sans risquer d'en biaiser la compréhension. La pédagogie, par exemple, se vit dans un contexte organisationnel donné et cette organisation s'adapte en même temps qu'elle puise sa légitimité dans différents environnements qui participent à sa définition en tant qu'institution sociale. Même si chaque dimension de la vie d'une école a une spécificité et un certain degré de liberté, elle n'est pas composée de comportements étanches à la manière d'un sous-marin voguant sans contraintes sur des océans sans nom.

L'école étant un système ouvert, tout changement dans son environnement ou dans son organisation peut entraîner avec lui, sur la base de réaction en chaîne, un ensemble de changements dans ses différentes composantes (Lewin, 1977). C'est pourquoi nous croyions que c'était en regardant l'école dans toute sa complexité qu'il serait possible de mettre au point des solutions qui aideraient l'école à mieux remplir sa mission tout en permettant aux agents d'éducation concernés de s'épanouir.

C'est dans cette problématique que s'inscrit l'opération humanisation. Au lieu de nous attarder à l'étude d'une série de problèmes particuliers dont souffrait l'école secondaire aux dires de plusieurs et d'y proposer des éléments de solution, nous avons voulu plutôt fournir aux écoles participantes au projet un diagnostic sur l'état de leur fonctionnement tel que perçu par les divers groupes d'agents concernés, de façon à ce qu'ils y apportent eux-mêmes les solutions qu'ils jugeraient pertinentes compte tenu de la connaissance qu'ils auraient de la situation d'ensemble.

CADRE THÉORIQUE

Un des objectifs du projet Opération Humanisation étant de mettre en branle un processus d'auto-développement de l'école secondaire, la pre-

mière question que nous nous sommes posés était de savoir comment une organisation ou un système complexe et ouvert dont la finalité est de se maintenir et de durer pouvait changer et évoluer. La seconde était de savoir comment nous pourrions y déclencher un processus de changement et d'évolution qui soit assumé par les agents d'éducation impliqués à un titre quelconque au plan de l'établissement scolaire.

Notion de maintien et d'évolution d'un système

Un système ouvert, selon De Rosnay (1975), maintient ses structures et ses fonctions par l'intermédiaire d'une multiplicité d'équilibres dynamiques qui ont pour effet de les laisser identiques à elles-mêmes malgré le renouvellement continu des composantes du système. Cette stabilité dynamique repose sur ce qu'il est convenu d'appeler des boucles de rétroaction négative. Par ailleurs, il évolue grâce à un processus complémentaire de désorganisation et de réorganisation. Cette croissance dépend en fait de boucles de rétroaction positive et de la mise en réserve d'énergie. La boucle de rétroaction positive amplifie les moindres écarts, accroît les possibilités de choix, accentue la différenciation et génère de la complexité en démultipliant les possibilités d'interaction. Plus un système est complexe, plus son système de contrôle doit l'être aussi afin qu'il puisse répondre aux variations multiples de son environnement. La génération de la variété peut conduire à une plus grande capacité d'adaptation par un accroissement de la complexité, mais génère aussi de l'imprévu qui est la sève du changement (De Rosnay, 1975). La variété constitue donc à la fois le moteur du changement et un moyen d'adaptation aux modifications de l'environnement.

La direction d'évolution d'un système est donnée, selon De Rosnay "par l'accroissement de l'information" qu'il définit comme le "contenu d'un message capable de déclencher une action" (1975, p. 170). Il nous a donc semblé raisonnable de penser qu'une des façons de favoriser un processus de changement dans une institution d'enseignement secondaire, c'était d'y injecter des informations sur l'état de fonctionnement de l'organisation. En autant qu'elle demeure ouverte à des informations nouvelles, elle se maintient en position de changement.

Processus de changement

De façon à favoriser le déclenchement d'un processus de changement, nous avons adopté une démarche comportant quatre étapes, à savoir: (a) le diagnostic, (b) la planification, (c) l'action, et (d) l'évaluation (Centre de

perfectionnement des administrateurs, 1979). Précisons brièvement en quoi consiste chacune de ces étapes.

La première étape, dite phase du diagnostic, est sans aucun doute la plus importante du processus, car elle est en somme la phase clé, c'est-à-dire que sans elle les autres n'ont pas lieu. Elle consiste d'abord à s'assurer qu'il existe un besoin réel ou une motivation certaine de changement. En second lieu, on doit procéder à la mise au point d'une stratégie d'évaluation, c'est-à-dire au choix des aspects ou dimensions à évaluer, des types et nombre de personnes à rejoindre, du type de techniques ou instruments à utiliser ou à élaborer si nécessaire pour la cueillette et à l'analyse des données dont les résultats seront transmis aux personnes concernées.

Une fois le diagnostic posé, on passe à la phase dite de planification. Elle consiste à élaborer une stratégie de changement: choix du ou des objectif(s) à atteindre, préparation des activités ou moyens à mettre en place et établissement d'un échéancier. Puis par la suite, on passe à l'action, c'est-à-dire à l'exécution du plan élaboré lors de l'étape de la planification. S'il y a lieu, on fait des réajustements nécessaires. Cette étape peut durer le temps jugé nécessaire pour réaliser le plan d'action.

Une fois l'exécution du plan d'action complétée, on tente d'évaluer dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints. Par le fait même, on peut voir s'il y a lieu de se donner d'autres objectifs et/ou stratégies d'action. Ainsi, le cycle recommence au besoin. L'importance de réaliser un bon diagnostic est manifeste dans un tel processus de changement. A ce sujet, Annet et Dessaintes postulent que:

Plus une organisation est capable d'un diagnostic lucide de ses processus humains, plus grandes sont ses chances de trouver des solutions techniques valables susceptibles d'être acceptées et mises en pratique par ses membres. (1971, p. 3)

Considérant la grande complexité du fonctionnement d'une école secondaire polyvalente, la multiplicité des objectifs qui y sont poursuivis, ainsi que la difficulté de les formuler de façon opérationnelle et la diversité des groupes d'agents qui y sont impliqués à différents titres, il nous est apparu d'une extrême importance de disposer d'une bonne méthode de diagnostic, comme le précise Lucier:

Le fonctionnement quotidien et ordinaire d'une institution (scolaire), exige une connaissance méthodique de ce qui s'y passe. Simplement "comprendre" la dynamique des diverses activités, oblige à dépasser les saisies purement intuitives ou artisanales de la vie institutionnelle. Celle-ci est devenue trop complexe et trop considérable pour qu'on puisse s'exempter de recourir à des techniques un peu systématique d'analyse. (1976, p. 20)

La méthode de diagnostic qui nous est apparue la plus en mesure de

répondre à cet objectif était "l'analyse institutionnelle."² Elle a de plus l'avantage de s'inscrire tout à fait dans la ligne de l'approche systémique que nous avons adoptée dès le départ, car elle vise comme le précise Lucier:

... une saisie systématique des divers facteurs de la vie institutionnelle et de leurs rapports systématiques, en vue de les comprendre et d'en diagnostiquer l'état pour y intervenir éventuellement. (1976, p. 199)

L'analyse institutionnelle est donc une étude *systématique* de l'activité institutionnelle. Celle-ci est "décomposée en ses éléments et saisie dans sa dynamique." A l'opposé de l'évaluation de type amateur ou artisanal, elle se veut *rigoureuse*, c'est-à-dire scientifique en recourant à des procédés (questionnaires et modèles de cheminement) qui peuvent garantir l'objectivité des données. D'où la nécessité de faire appel à des instruments dont la rigueur et la validité ont été éprouvées. L'analyse institutionnelle se veut *polyvalente*, c'est-à-dire que tous les secteurs de l'activité institutionnelle peuvent en être l'objet: buts, objectifs, programmes, ressources, services, etc. Elle est proprement *institutionnelle*, c'est-à-dire, premièrement, parce qu'elle est prise en charge et réalisée dans et par l'institution (établissement au sens américain du terme) et, deuxièmement, parce qu'elle a l'institution comme objet d'étude. L'analyse institutionnelle veut être essentiellement un "outil d'amélioration et de développement." Enfin, l'analyse institutionnelle se veut une sorte de processus *permanent* et non simplement ponctuel par lequel l'activité institutionnelle ferait l'objet périodiquement, pour ainsi dire de manière continue, l'objet d'une analyse systémique (Lucier, 1976, pp. 201-203).

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Pour déclencher au moyen de l'analyse institutionnelle un processus de développement qui soit assumé par les personnes impliquées au niveau des institutions participantes, nous avons adopté une démarche fondée sur les étapes du processus de changement que nous avons exposées antérieurement. Nous précisons, premièrement, qui assume la responsabilité de chacune de ces étapes et pourquoi, et, deuxièmement, quels sont les dispositifs mis en place pour la réalisation de chacune d'elles.

Responsabilité de chacune des étapes

La nécessité de poser un diagnostic apte à fournir une lecture systématique, rigoureuse, et globale de la pratique institutionnelle exigeait que l'équipe de recherche assumât cette première étape.

Pour réaliser une lecture systématique, rigoureuse, et globale de la pratique institutionnelle, il fallait, d'une part, utiliser des instruments scientifiquement éprouvés et, d'autre part, que le diagnostic porte sur l'ensemble des dimensions de l'école et sur ses rapports avec l'environnement. Comme on ne disposait pas de batterie d'instruments répondant à ces critères, il s'imposait d'en mettre une au point. Il nous est apparu évident que seule l'équipe de recherche était en mesure de le faire. Cela n'excluait en rien une collaboration étroite avec les différents groupes d'agents du milieu scolaire. L'implication de ces personnes dès le départ s'avérait, d'ailleurs, non seulement souhaitable, mais essentielle pour l'atteinte de l'objectif visé. Nous précisons plus loin comment leur adhésion au projet s'est faite et comment leur collaboration s'est établie et développée lors de la réalisation du projet.

En ce qui concerne les deuxième et troisième étapes du processus de développement organisationnel, à savoir la planification et l'action, nous pensions que les agents du milieu scolaire devaient en assumer la responsabilité première. Nous croyions que seules des solutions conçues et mises en place par les gens qui y sont directement impliqués à un titre ou l'autre avaient des chances de porter fruit. Nous postulions qu'une institution scolaire recevant un diagnostic sur l'ensemble de sa pratique institutionnelle était en mesure, avec un minimum d'aide, de trouver et de mettre en place des solutions capables d'améliorer son fonctionnement. Les membres de l'équipe de recherche demeurant à ce niveau des personnes-ressources auxquelles on pouvait faire appel lorsque le besoin s'en faisait sentir.

La responsabilité de la quatrième et dernière étape, soit celle de l'évaluation, fut assumée par une équipe spécialement constituée à cette fin. Normalement, cette évaluation aurait dû être faite par chacune des écoles participantes. Cependant, étant donné le caractère expérimental de la démarche adoptée, il était important pour les membres de l'équipe de recherche, d'une part, d'en déterminer les points forts et les points faibles, ainsi que la pertinence des dispositifs mis en place, et, d'autre part, de vérifier l'impact d'une telle opération, c'est-à-dire de déterminer la quantité et l'ampleur des changements réalisés dans les écoles participantes.

Dispositions et moyens

De façon à obtenir l'adhésion volontaire des personnes concernées et, par le fait même, s'assurer de leur motivation au changement et de leur désir d'améliorer le fonctionnement de leur institution scolaire, nous avons rencontré les divers groupes de personnels (enseignants, professionnels

non-enseignants, membres de la direction) et quelques parents membres du comité d'école de chaque institution d'enseignement secondaire qui en manifestait le désir. Cette rencontre consistait en une présentation des objectifs du projet, suivie d'une discussion sur les implications d'un tel projet. Par la suite, les personnes présentes étaient invitées à se prononcer sur l'opportunité de participer au projet.

Leur adhésion au projet impliquait la formation d'un comité d'implantation. Ce dernier avait deux fonctions: coordonner l'opération cueillette des données et assurer la responsabilité du suivi à donner aux résultats de l'analyse institutionnelle (diagnostic).

Pour obtenir une lecture systématique, rigoureuse, et globale du fonctionnement d'une institution d'enseignement secondaire, il importait de disposer d'instruments de mesure scientifiquement valables. Deux types de données nous apparaissaient particulièrement importantes: (a) les perceptions et les attitudes des divers groupes d'acteurs (élèves, enseignants, parents, professionnels non-enseignants, et les administrateurs) relatifs à certains aspects de leur vécu et leur école; (b) des informations concernant l'histoire, la structure, et le fonctionnement de l'écoles (données factuelles).

La nécessité d'une étude des perceptions a été maintes fois démontrée par les travaux issus de la psychosociologie de l'action, le symbolisme-interactionniste, et l'ethnométhodologie. Une connaissance objective d'une situation ne suffit pas pour expliquer et prédire les comportements et les actions des individus et des groupes. Il est nécessaire de connaître en plus leurs perceptions ou plus globalement leurs lectures de la situation pour comprendre leurs agirs.³

Comme complément à l'étude scientifique des perceptions et des attentes, nous avons jugé important de recueillir un certain nombre de données factuelles disponibles. Une analyse institutionnelle qui se veut la plus complète possible implique que nous nous préoccupions autant de l'histoire de l'établissement que de son présent, autant de sa structure administrative que de ses mécanismes de décision, des caractéristiques socio-économiques de sa clientèle comme de celles de son personnel.

Déroulement des travaux

Avant d'étendre le projet à plusieurs institutions d'enseignement secondaire, nous avons procédé à une expérience-pilote dans une école. Nous voulions tester notre batterie d'instruments, mettre au point nos procédés de passation des questionnaires, éprouver nos méthodes d'analyse des données, et vérifier si la stratégie adoptée était adéquate.

Grâce aux résultats obtenus lors de l'expérience-pilote, il fut possible d'épurer nos questionnaires au moyen des études habituelles de validité et de fidélité (Lessard, 1978) et d'ajuster la stratégie adoptée. Une fois cette opération complétée, nous avons étendu le projet à l'échelle régionale. Neuf écoles secondaires publiques ont accepté d'y participer.

Une fois la cueillette des données effectuée au cours de l'hiver 1978, l'équipe de recherche s'est chargée de faire traiter les données et de retourner à chacune des écoles participantes les résultats de leur analyse institutionnelle (diagnostic). Il était de leur responsabilité d'exploiter ces informations en fonction de leur volonté ou capacité respective de changement.

A la demande de quelques écoles, nous avons organisé au printemps 1979 un stage de formation en développement organisationnel. Ce stage avait pour but de les entraîner à élaborer et mettre en application leur propre stratégie de changement. Chacune demeurait tout à fait libre d'y participer.

De plus, au cours de l'année scolaire 1978-79, quelques demandes d'aide furent adressées aux membres de l'équipe de recherche relativement à l'interprétation et la diffusion des données au niveau de l'école, auxquelles nous nous sommes empressés de répondre.

L'IMPACT DU PROJET DANS LES ÉCOLES PARTICIPANTES

Dans le but de déterminer dans quelle mesure le projet Opération Humanisation (OH) avait eu un impact dans les écoles secondaires participantes, nous avons procédé à une évaluation de ses effets et du processus mis en place. De façon plus précise, nous avons voulu, d'une part, savoir si les résultats de l'analyse institutionnelle avaient amené les agents des établissements concernés à entreprendre des actions en vue d'améliorer les aspects du fonctionnement qui s'étaient révélés plutôt déficients et, d'autre part, identifier les sources de difficulté pouvant limiter l'impact de l'opération dans les écoles participantes (moyens et conditions de réalisation).

Cette évaluation a été réalisée par une équipe indépendante de façon à ce que les personnes interviewées se sentent davantage à l'aise de dire ce qu'elles avaient à dire et à limiter les biais pouvant résulter de l'interprétation des données par des personnes ayant été fortement engagées dans le projet.

Éléments méthodologiques

L'équipe chargée d'évaluer l'impact du projet OH dans les écoles participantes a retenu l'entrevue comme instrument de cueillette des don-

nées. La grille d'entrevue, présentée en annexe, porte sur les dimensions suivantes: les préparatifs de l'opération OH, le comité d'implantation, la cueillette des données, le contenu et la forme des rapports, les actions posées suite au diagnostic, les possibilités du projet.

Tous les membres des comités d'implantation, à l'exception des parents, ont été invités à donner leurs opinions. Cinquante-huit personnes ont pu être rejointes. De ce nombre, 12 individus étaient des gestionnaires, 35 des enseignants et 11 des professionnels non enseignants (PNE).

Ces personnes ont été interviewées en sous-groupes, une par catégorie d'agents (gestionnaires, enseignants, PNE), et ce pour chacune des écoles. Il avait été prévu que si des divergences significatives survenaient entre les différents groupes d'agents d'une même école, tous les membres du comité d'implantation seraient rencontrés en même temps afin de confronter les points de vue et ainsi faire éclater la vérité. Il ne fut pas nécessaire d'appliquer cette procédure.

Résultats de l'évaluation

Rappelons que les objectifs de l'évaluation étaient de voir dans quelle mesure, d'une part, l'opération a eu un impact dans les écoles participantes et, d'autre part, les moyens et les conditions de réalisation furent adéquats. Les données utilisées pour répondre à ces questions sont tirées du rapport d'évaluation de l'Opération Humanisation dans les écoles secondaires (Noircent, 1982).

Impact de l'Opération Humanisation

Selon l'auteur du rapport d'évaluation (Noircent, 1982, p. 22), le projet aurait réalisé son objectif d'auto-développement organisationnel "à des degrés divers." Dans six écoles, il aurait eu des effets importants alors que dans trois écoles, il aurait eu des effets plutôt mitigés, voire nuls, pour diverses raisons qui sont pour la plupart extérieures au projet.

Le type d'impact que le projet a eu dans les écoles participantes varie donc d'un établissement à l'autre. Dans certaines écoles, l'opération a débouché sur des actions concrètes et précises, soit la mise en place d'une structure d'aide individualisée, l'élaboration d'un projet éducatif, la formulation de règlements concernant la présence aux cours, une surveillance accrue des *drop-in*, la planification d'activités étudiantes, le développement d'un code d'éthique. Dans d'autres écoles, le fait de prendre connaissance des résultats de l'enquête a permis aux divers groupes d'agents, en particulier les enseignants, de prendre conscience d'un certain nombre de problèmes, tel la qualité des relations avec les étudiants, et

d'y apporter en conséquence des améliorations sans pour autant mettre en branle de grandes opérations pour les régler. Le fait de prendre conscience de certaines lacunes aurait amené des changements d'attitudes et de comportement qui, à leur tour, auraient eu des effets bénéfiques sur le fonctionnement de l'organisation.

En conclusion générale du rapport d'évaluation, l'auteur mentionne que l'un des points positifs de l'Opération Humanisation est "d'avoir, *dans la moitié des écoles, aidé à la mise en place d'une table de gestion et d'une habitude de concertation pour tenter d'amener des solutions aux problèmes de l'administration scolaire*" (Noircent, 1982, p. 30). Il semble bien que dans ces écoles, le projet Opération Humanisation ait atteint son objectif, à savoir déclencher à l'aide de l'analyse institutionnelle un processus d'auto-développement organisationnel.

Moyens et conditions de réalisation de l'opération

Il semble que l'idée de constituer un comité d'implantation au sein de chaque école fut excellente et correspond à une exigence qui est confirmée par d'autres recherches. Il faudrait toutefois s'assurer, selon l'auteur du rapport d'évaluation, que les personnes impliquées au niveau des comités reconnaissent la présence de problèmes au niveau de leur école et qu'ils en arrivent à un consensus sur la nécessité d'agir. Sinon, il y a peu de chance qu'elles passent à des actions concrètes.

La cueillette des données se serait bien déroulée dans toutes les écoles. On ne déplore pas de "problèmes" sérieux qui auraient pu entacher leur validité.

S'il n'y a pas eu de problèmes sérieux au plan de la cueillette des données, il y aurait eu des défaillances concernant la transmission des résultats. Elles seraient de quatre ordres: (a) le moment choisi pour la remise des résultats, (b) le laps de temps écoulé entre la cueillette de l'information et la lecture des résultats, (c) le contenu des rapports, et (d) la façon dont les rapports sont parvenus aux écoles (Noircent, 1982, pp. 19-20).

Toutes les écoles ont signalé le trop grand délai écoulé entre la cueillette des données et la transmission des résultats. Ce qui aurait eu pour effet de démobiliser certaines écoles ou du moins de justifier leur inaction. Selon l'auteur de l'évaluation, "ce délai ne fut pas la seule cause pouvant expliquer la non-action" de ces écoles (Noircent, 1982, p. 19).

La plupart des écoles se seraient senti noyées sous la masse des informations contenues dans les rapports. La direction de ces écoles sentait le besoin de les prédigérer avant de les diffuser. Dans les écoles où une première compréhension des données n'a pu être effectuée par la direction, les rapports n'ont pas été diffusés. La plupart des écoles souhaiteraient que l'équipe de recherche sélectionne les données les plus perti-

nentes et fasse ressortir les points forts et les points faibles de façon à faciliter leur utilisation. Bref, le contenu des rapports devrait être allégé.

Les résultats de l'enquête devraient être d'abord présentés aux membres du comité d'implantation par l'équipe de recherche et suivis de recommandations d'action. C'est ce qu'ont souhaité la plupart des écoles.

CONCLUSION

En plus d'aider un bon nombre d'écoles participantes à s'auto-développer, c'est-à-dire à trouver des solutions adaptées à leurs problèmes, le projet Opération Humanisation aurait créé chez la majorité d'entre elles une habitude de concertation. Ces résultats s'avèrent très intéressants et encourageants.

Les résultats de l'évaluation du processus et nos observations personnelles au cours de la recherche nous indiquent que certaines conditions sont de nature à augmenter l'impact d'une telle opération dans les écoles participantes. Il semble effectivement important: (a) qu'il y ait chez les divers groupes d'agents un haut niveau de motivation à vouloir améliorer leur milieu, (b) que les leaders aient la formation et les qualités adéquates pour diriger une telle opération, (c) que le calendrier des opérations nécessaires pour réaliser un diagnostic sur l'état de fonctionnement de l'école (de la cueillette des données à la remise du rapport aux écoles) s'étale sur une période relativement courte, (d) que les données fournies aux écoles soient suffisamment parlantes ou significatives aux personnes concernées, et (e) que le diagnostic remis aux écoles contienne, en plus des données sur leur fonctionnement, des pistes d'actions.

Bien qu'il apparaisse que les écoles peuvent réaliser avec profit un tel processus d'auto-développement, il est à souhaiter tout de même que d'autres recherches soient poursuivies. En plus de la nécessité d'améliorer la démarche et les moyens mis en place, il nous apparaît important de pousser plus avant la recherche sur le type et le niveau de connaissance que les acteurs doivent avoir de la dynamique de leur établissement scolaire de sorte qu'ils puissent initier et réaliser les changements fondamentaux jugés nécessaires pour une plus grande humanisation. C'est dans ce sens que s'orientent nos travaux actuels.

NOTES

- ¹ Quelque 500 articles tirés d'une trentaine de journaux québécois entre octobre 1971 et février 1975.
- ² L'analyse institutionnelle s'apparente à l'analyse de système. Comme elle, elle est une méthode pour évaluer ou diagnostiquer.
- ³ Cet aspect a été traité d'une façon plus élaborée dans un texte de Lessard et Boucher (1980, pp. 103-118).

ANNEXE

Départ

1. Au moment où vous avez entendu parler pour la première fois de OH comment était le contexte de l'école (grève, relation de travail, relations humaines).
 2. Comment s'est présentée l'équipe OH? Quelles furent les informations fournies par OH?
 3. Quelle a été votre réaction? Qu'espériez-vous en acceptant de participer?
 4. Comment a été formé le comité d'implantation? Qui a fait partie du comité? Quel était le rôle du comité? Les membres ont-ils eu une préparation spéciale?
 5. Pourriez-vous quantifier en terme de temps les énergies déployées pour l'implantation du comité?
 6. Auriez-vous souhaité obtenir plus d'aide d'OH pour le départ du projet?
 7. Quels sont les problèmes rencontrés pour former le comité?
 8. Comment furent les relations entre les membres du comité?
 9. Comment avez-vous perçu votre rôle dans le comité?
 10. Auriez-vous aimé ajouter des dimensions dans l'analyse?
-

Cueillette des données

1. Comment s'est déroulée la cueillette des données?
 2. Cette cueillette a-t-elle donné lieu à des problèmes?
 3. Quelle confiance avez-vous eu à ce moment dans les résultats de l'enquête?
 4. Le fait d'avoir recueilli les données a-t-il eu des répercussions au niveau de l'école dès ce moment?
 5. Comment était le contexte de l'école lors de la cueillette des données (grève, relations interpersonnelles ...)?
 6. Croyez-vous que tous les groupes intéressés à l'enquête ont bien participé au niveau de la cueillette des données?
-

Rapport

1. Combien de temps après la cueillette des données avez-vous obtenu les rapports? (Quels sont les rapports que vous avez obtenus?)

2. Que pensez-vous de la durée entre la cueillette et les rapports?
3. Quel était le contexte de l'école lors de la remise des rapports?
4. Le moment était-il approprié?
5. Avez-vous lu les rapports?

Si votre réponse est OUI

- a. Combien de temps après la remise des rapports?
- b. Quelles sont les personnes qui ont pris connaissance des rapports?
- c. Le contenu des rapports vous a-t-il surpris?
- d. La forme des rapports vous a-t-elle étonné? La forme correspondait-elle à vos attentes?
- e. Auriez-vous souhaité la présence de OH lors de la lecture?
- f. La lecture des rapports vous a-t-elle amené à modifier vos comportements, votre compréhension? Expliciter.
- g. Le comité s'est-il réuni après la lecture?

Si vous avez répondu NON

- h. Pourriez-vous vous souvenir des faits qui ont eu comme résultat la non-lecture des rapports?

Action

1. Suite à la remise des rapports y a-t-il eu des actions posées? Réunion de l'École Nationale d'Administration Publique.

Si vous avez répondu OUI

- a. Quelles furent les actions posées?
- b. Décrivez chacune des actions.
- c. Quelle partie du rapport a provoqué ces actions?
- d. Qui a décidé du choix des actions (comité, école, ...)?
- e. Qui a planifié les actions?
- f. Auriez-vous souhaité la présence de OH à cette étape?

Si votre réponse est NON

- a. Pourriez-vous expliquer pourquoi le rapport n'a soulevé aucune action?
-

Conclusion

-
1. Si c'était à refaire quelle serait votre attitude?
 2. Votre opinion sur le déroulement?
 3. Quelles ont été les faiblesses de OH?
 4. Que devrait devenir OH?
-

RÉFÉRENCES

- Annet, A., & Dessaintes, J., (1971, juillet-août). *Organization development synopsis*. Bruxelles: Office Belge pour l'accroissement de la productivité.
- Artaud, G. (1973). Humaniser l'école. *Prospectives*, 9(4), 200–207.
- Audet, L. P. (1969). *Bilan de la réforme au Québec, 1950-1969*. Montréal: PUM.
- Averch, H. A., Carroll, S. J., Donaldson, T. S., Kiesling, H. J., & Pincus, J. (1974). *How Effective is Schooling? A critical review and synthesis of research*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Beaudot, Alain. (1977). *Analyse systémique et innovation*. Congrès AIEPLF, Genève.
- Beaudot, Alain. (1981). *Sociologie de l'école: pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Dunod.
- Bédard, R. (1980). *Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants*. Québec: Secteur de la planification, Service de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Bertalanffy, L. von. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.
- Boucher, L. P. (1981). La déshumanisation de l'école secondaire publique: un mythe? *Prospectives*, 17(3), 143–163.
- Centre de perfectionnement des administrateurs du secteur des affaires sociales (1979). *Le développement organisationnel*, Montréal: École National d'administration publique.
- Commission de l'enseignement secondaire (1975). *Rapport au Conseil supérieur de l'éducation concernant l'état et les besoins de l'enseignement secondaire*. 9^e Assemblée plénière, Lac Delage: Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Tome II, *Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec.
- De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie: Vers une vision globale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lessard, C. (1978). *Pré-expérimentation: Analyse de fidélité et de validité* (Rapport d'étape no 2). Montréal: Université de Montréal.
- Lessard, C., & Boucher, L. P. (1980). *Opération Humanisation*. *Sociologie de l'école*. Paris: Dunod.
- Lewin, K. (1977). Analyse des systèmes à l'Institut de recherche pédagogique de Varsovie. *Revue Française de Pédagogie*, 39, 40–49.
- Lucier, Pierre. (1976). *Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle (CADRE)* (Vol. 2). Montréal: Centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Noircent, A. (1982). *Évaluation de l'insertion de OH dans les écoles secondaires participantes, Effets et processus*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

Die Einführung der grossen Schulkomplexe, die die polyvalenten höheren Schulen infolge einer Schulreform in Quebec während der sechziger Jahre sind, war nicht ohne Schwierigkeiten. Außerdem zogen die damaligen Kritiken diese allgemeinen Probleme in Betracht. Der meistbenutzte Ausdruck, um diesen Zustand der Untätigkeit zu charakterisieren, der da herrschte, war der der Entmenschlichung. Um den höheren Schulanstalten zu helfen, Lösungen zu ihren Problemen zu finden, hat ein Forschungsteam versucht, eine Autoentwicklungsmethode in zehn Schulen anzulegen. Einer der wichtigen Aspekte dieses Projektes war jedem von ihnen durch eine Anstaltsanalyse mit einer Diagnostik über den Stand ihrer Funktion zu versehen, in der Absicht, daß die betroffenen Agenten (Schüler, Lehrer, Eltern und Verwalter) erwünschte Änderungen verwirklichen können. In den meisten dieser Schulanstalten hat dieses Projekt eine bedeutende Wirkung gehabt. Weiterhin hat das Projekt bei der Hälfte von ihnen bewirkt, einen Verwaltungsrat aufzustellen, sowie einen Brauch der gegenseitigen Beratung herzustellen.

La puesta en marcha de los grandes complejos escolares que son la escuelas secundarias polivalentes luego de la reforma escolar en Quebec durante los años 60 no se hizo sin dificultades. Los críticos de esos tiempos no se callaron esos problemas. La palabra más usada para calificar el estado de ocio que allí reinaba fué la deshumanización. Para ayudar a los establecimientos de enseñanza secundaria a encontrar soluciones a sus problemas, un equipo de investigación trató de implantar un proceso de auto-desarrollo en diez escuelas. Uno de los aspectos importantes de este proyecto era proveer a cada escuela, por medio des análisis institucional, una manera de diagnosticar el estado de su funcionamiento para que los interesados (estudiantes, profesores, padres y administradores) puedan llevar a cabo los cambios deseados. El proyecto tuvo un impacto importante en la gran mayoría de estos establecimientos escolares. Además, en la mitad de estas instituciones, ha suscitado la implantación de un cuadro de administración y se han acostumbrado a concertarse.

Louis-Philippe Boucher est professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 555 Boulevard de l'Université, Chicoutimi, Québec G7H 2B1.