

EXAMEN CRITIQUE LE RAPPORT DU GROUPE POLY

par André BRASSARD
et Claude LESSARD

professeurs, Section d'administration
scolaire, Université de Montréal

Dans la lettre circulaire envoyée aux commissions scolaires le 15 juin 1972, et signée par Jean Lessard, président du Comité directeur des cadres, le mandat du Groupe Poly est défini et situé dans un contexte bien particulier et précis. Ne serait-ce que pour comprendre les limites du travail entrepris par le Groupe Poly, il nous semble important, dès le départ, de nous pencher quelques instants sur les termes de ce mandat avant de nous interroger sur les résultats obtenus et les recommandations qui en découlèrent de même que sur la méthode de travail utilisée. Cette interrogation nous conduira à proposer un modèle d'investigation approprié au genre d'étude faite par le Groupe Poly.

Le mandat

L'objet de la lettre circulaire est la politique administrative et salariale du M.E.Q. au niveau des écoles secondaires polyvalentes. La lettre nous apprend que les éléments actuels de cette politique reposent sur un modèle de gestion administrative « basé sur l'existence de deux niveaux de gestion, sur le fonctionnement au moyen d'une équipe de direction composée d'un nombre adéquat de cadres, sur une affectation variée des directeurs adjoints à des tâches spécifiques selon les besoins de l'école et les disponibilités et les qualifications de ces directeurs adjoints, mais une affectation déterminée au niveau de l'école par le di-

recteur lui-même conformément aux responsabilités qui lui sont confiées par le Conseil des Commissaires » (Rapport du Groupe Poly, annexe A, page 2). Elle nous apprend aussi qu'il n'est pas question pour le M.E.Q. de changer ces règles ou de consentir à une addition de personnel, sans au préalable réaliser « une étude systématique et contrôlée de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes » (Rapport du Groupe Poly, annexe A, page 2). D'où le Groupe Poly dont le mandat est justement d'étudier les structures et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes. A la lecture du Rapport, il est manifeste qu'il n'était pas question,

pour les auteurs, de remettre en cause la polyvalence comme telle, sa traduction institutionnelle, le devis pédagogique et les cycles du secondaire, bref, les fondements et l'arrière-plan institutionnel de l'école secondaire actuelle. Il n'était pas question non plus de s'interroger sur la valeur intrinsèque d'une école qui apparaît à plusieurs comme l'hypermarché du savoir et du savoir-faire. Il semble qu'on s'interrogea plutôt sur la façon d'en améliorer la gestion, celle-ci étant surtout définie et saisie dans sa dimension d'encadrement, c'est-à-dire de contrôle dans le sens technique et neutre du terme. Bref, c'est l'organisation et non l'institution qui retint l'attention des membres du Groupe Poly ou, plutôt, leur niveau d'analyse fut davantage organisationnel qu'institutionnel. Enfin, au niveau organisationnel, le Groupe Poly centra son attention pour une part sur les problèmes d'encadrement et des enseignants et des étudiants.

Le mandat du Groupe Poly était donc clair : étant donné la réalité institutionnelle de l'école secondaire actuelle, et à l'intérieur du cadre de la politique administrative et salariale du M.E.Q., étudions l'organisation des écoles secondaires. Cette étude devrait nous conduire à un diagnostic de la situation, à proposer des moyens pour améliorer la gestion des écoles secondaires et à réviser, s'il y a lieu, la politique administrative et salariale du M.E.Q. C'était là une vaste entreprise qui nécessitait par conséquent une méthode de travail systématique et un modèle conceptuel des plus appropriés.

Le diagnostic

Le diagnostic du Groupe Poly pourrait se résumer ainsi : « la situation de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes... est as-

sez sombre sur plusieurs aspects » (Rapport du Groupe Poly, p. 301). Il rejoint ainsi, pour une bonne part, les critiques qui ont cours depuis un certain temps déjà et qui présentent l'école secondaire polyvalente comme un hypermarché où les consommateurs-étudiants ont beaucoup de mal à s'orienter, à choisir le meilleur produit et à le consommer complètement, où les étalagistes-professeurs ont beaucoup de peine à coordonner la présentation de leurs produits, à s'entendre sur les meilleurs slogans publicitaires et souffrent d'un mal qui a nom absentéisme et que leur syndicat perçoit comme la preuve irréfutable de mauvaises conditions de travail, elles-mêmes source de la mauvaise qualité de l'éducation, celle-ci devant être à son tour définie et opérationnalisée à la table de négociation provinciale en attendant le Grand Soir... hypermarché où, enfin, les gestionnaires ne savent trop ce qu'ils ont à faire, perdent un temps fou à diriger la circulation des étudiants-consommateurs à partir de leur sortie de l'autobus, à travers le labyrinthe des cours-étalages, jusqu'à la caisse-examen et, enfin, l'autobus qui ne peut attendre et qui ne permet pas à l'étudiant-consommateur de s'adonner à des activités parascolaires. Si rien n'est fait, reprennent ces critiques, si un sérieux coup de barre n'est pas donné, il faut prévoir le pire, c'est-à-dire au fond rien de moins qu'un véritable *crash scolaire*, analogue à l'autre que nous craignons tous, et engendrant une génération de scolarisés non éduqués.

Ces critiques ont pour ossature fondamentale des mots magiques comme grosseur, déshumanisation, syndicalisme enseignant, transport scolaire, etc. qui servent à expliquer, volontiers et souvent, une dégradation réelle de la qualité de l'éduca-

tion. Or, il est à se demander si le Rapport Poly réussit bien à dépasser et à situer à un niveau d'analyse plus objectif ces critiques, ou s'il ne fait que les transpirer. Nous nous attarderons plus loin sur la méthode à nos yeux discutable et dangereuse, utilisée par le Groupe Poly pour générer son diagnostic et par extension, des solutions à une situation que l'A.I.E.S. ne pouvait pas ne pas qualifier de « je vous l'avais bien dit ; faites donc comme nous, tout le monde devrait le faire... » (*Analyse du Rapport du Groupe Poly par un comité pluridisciplinaire de l'A.I.E.S. à l'intention de la D.G.E.E.S., A.I.E.S., juillet 1974, 71 p.*).

Dans la présentation de son diagnostic, le Groupe Poly procède, grosso modo, par cercles concentriques, cercles qui lui permettront d'ailleurs de hiérarchiser l'ensemble de ses recommandations. Si le Groupe Poly commence par nous entretenir de l'encadrement des étudiants et des ressources humaines qui y sont affectées (première partie, pp. 21 à 58), il poursuit son investigation en analysant la gestion de l'enseignement, principalement dans ses aspects de planification, de supervision, et d'évaluation (deuxième partie, pp. 59 à 120), pour ensuite mieux aborder les problèmes plus globaux du partage des responsabilités entre les membres du personnel de direction d'une école secondaire (troisième partie, pp. 121 à 162), et ceux qui concernent la prise de décision dans le système *commission-école* (cinquième partie, pp. 233 à 298). Intercalée entre ces deux dernières parties, nous retrouvons une discussion des problèmes administratifs reliés à trois fonctions des plus dévoreuses de temps et d'énergie, soit le contrôle des absences d'élèves, la suppléance du personnel enseignant et enfin, la préparation des horaires (quatrième partie, pp. 163 à 232).

Dans chacune de ces parties, le Groupe Poly, en se basant sur des informations qu'il est allé cueillir auprès des cadres en place dans les polyvalentes échantillonnées, informations qu'il commente et utilise pour asseoir et étoffer son argumentation, brosse un tableau très peu reluisant de la réalité. Notons d'ailleurs que le Groupe Poly fonde sa description et son analyse largement sur ce que ces informateurs, tous des cadres, lui ont rapporté par entrevues et par questionnaires. Ce que ce procédé de cueillette et d'analyse d'information donne se résume à peu près à ceci : dans les polyvalentes actuelles, il y a peu ou pas d'encadrement des étudiants fait par les professeurs ; la gestion de l'enseignement serait paralysée pour une part par le boycottage syndical de la fonction de chef de groupe ; les tâches et les responsabilités des divers membres du personnel de direction sont mal définies, articulées et coordonnées entre elles ; certaines activités, comme le contrôle des absences des étudiants, consomment beaucoup de temps et d'énergie ; il y a enfin trop d'incohérence entre les divers centres de décision s'échelonnant de la commission scolaire régionale à la direction de l'école.

Le double fondement des recommandations

Les solutions proposées procèdent d'une double logique ou de deux postulats par ailleurs interreliés. En premier lieu, bon nombre de recommandations se fondent sur le postulat de la nécessité et de la validité de la décentralisation, et ce, à tous les niveaux : du M.E.Q. aux commissions scolaires régionales, de celles-ci à la direction des écoles secondaires polyvalentes qu'elles regroupent sous leur autorité, et de la direction des écoles aux enseignants qui, devenus de véritables tuteurs, per-

mettront, aux étudiants, nous disent les auteurs, de mieux assumer leur apprentissage. Si la relation *tuteur-tutoré* devient la pierre angulaire de l'édifice scolaire décentralisé, celle-ci doit se compléter par une autonomisation des autres niveaux de l'organisation : la direction face à la commission scolaire régionale et celle-ci face au M.E.Q. En second lieu, si nous comprenons bien les auteurs du Rapport Poly, la décentralisation, pour être réelle et surtout efficace, c'est-à-dire éliminer les travers identifiés par les cadres en place et rapportés et analysés par le Groupe Poly, devra s'accompagner d'un sérieux travail de clarification, d'opérationnalisation et de spécification des tâches de chacun, en fonction d'objectifs eux aussi précisés et opérationnalisés ; bref, la décentralisation renvoie à la rationalisation des structures et du fonctionnement de l'école secondaire actuelle. Nous serions en quelque sorte présentement face à une ébauche d'école secondaire qui, d'une part, doit être remaniée en fonction du principe de la décentralisation et qui d'autre part, dans ses composantes essentielles, doit être davantage rationalisée, explicitée, formalisée et... négociée avec les parties en cause. Bon nombre de recommandations du Groupe Poly nous renvoient à cette problématique de rationalisation des tâches et des objectifs : à maints endroits, on nous dit qu'il faut clarifier telle chose, élucider et trancher une fois pour toutes telle question, écrire des objectifs précis et opérationnels et s'en tenir à cela, etc. Le prix à payer, donc, pour un fonctionnement efficace de nos polyvalentes est double : il se mesure sur l'étalon de la décentralisation et de la rationalisation ; une structure scolaire décentralisée permettra, nous disent les auteurs, que les décisions se prennent là où elles

doivent se prendre ; la rationalisation des tâches fera que les éléments constitutifs de la structure, à savoir les différents groupes d'acteurs, seront plus coordonnés, mieux encadrés et contrôlés, et donc plus précis et efficaces dans l'accomplissement de leurs fonctions éducatives.

Si le Groupe Poly recommande la décentralisation, il n'en demande pas moins beaucoup au ministère de l'Éducation. Cela est quelque peu surprenant et contradictoire. Pourquoi, par exemple, faut-il que ce soit le M.E.Q. qui identifie seul les objectifs précis du contrôle de la fréquentation scolaire (recommandation 21) ? Les commissions scolaires régionales, les directions d'écoles et les comités de parents pourraient très bien, du moins il nous semble, adapter eux-mêmes la loi en fonction de leur situation et de leurs besoins particuliers. De plus, s'il est légitime de demander au M.E.Q. de définir les objectifs de sa politique de décentralisation ainsi que ses grandes lignes (recommandation 35), il est tout aussi légitime de demander aux cadres scolaires et aux commissions scolaires régionales de faire savoir au M.E.Q. ce qu'ils attendent et espèrent de cette politique de décentralisation. Si le Groupe Poly présente la première recommandation, il omet de formuler la seconde. Cela traduit, il nous semble, une attitude d'attente et de dépendance face au M.E.Q. : c'est toujours lui, même dans une opération *décentralisation*, qui a toute l'initiative du jeu.

Dans cette voie de la décentralisation et de la rationalisation, les écoles secondaires anglaises de l'Ontario et des États Unis, nous font voir les auteurs du Rapport Poly, peuvent éclairer notre démarche. En effet, le Groupe Poly, qui a visité certaines écoles anglaises, observé ce qui s'y passait et interviewé les cadres

qui y œuvraient, semble à maintes reprises nous les présenter comme des modèles à imiter. Cette utilisation de la pratique scolaire nord-américaine, telle qu'elle est faite par le Groupe Poly, nous paraît discutable ainsi que nous essaierons de le voir dans la partie consacrée à la méthode de travail du Groupe Poly.

La décentralisation et la rationalisation sont à maints égards souhaitables. Il ne faut pas cependant trop en attendre. Ainsi, il est possible que la décentralisation fasse apparaître des problèmes dont on ne soupçonne pas encore l'ampleur et la gravité. Ceux qui ont étudié les phénomènes de changement ont à maintes reprises noté ce qu'ils ont appelé les conséquences inattendues du changement. Si la plupart des agents d'éducation s'entendent pour réclamer du ministère une certaine forme de décentralisation, il n'est pas assuré qu'il existe présentement entre ces mêmes agents d'éducation un consensus sur autre chose que cela. En ce sens, la décentralisation peut faire éclater davantage le système : libérées de certaines contraintes du M.E.Q., bien des polyvalentes et des commissions scolaires régionales pourraient devenir le théâtre de sérieux conflits. Nous pensons ici particulièrement à l'intégration des parents et à la possible émergence d'un véritable *community power*. Dans un tel contexte, il ne suffit pas de rationaliser les tâches de chacun et les objectifs de l'ensemble. Il faut prévoir un apprentissage collectif de la décentralisation, de solides mécanismes de résolution de problèmes et une stratégie visant à restaurer le climat de confiance, présentement détérioré, entre les différents agents d'éducation. Le contexte social et même politique dans lequel s'insèrent les recommandations du Groupe Poly est important. Car

l'enjeu de la décentralisation est de taille et l'on aurait aimé que le Groupe Poly en dégage le contexte et en discute les principales dimensions : ainsi, par exemple, si les commissions scolaires régionales, les directions d'écoles, les enseignants et les parents se heurtent, dans un système décentralisé, à des difficultés insurmontables de fonctionnement et de solution de problèmes, il est fort probable que le M.E.Q., obéissant au modèle bureaucratique dégagé par maints auteurs, réagisse en centralisant à nouveau le système scolaire. De même, l'on ne sait pas comment la C.E.Q., elle-même centralisée, s'adaptera à la décentralisation du système scolaire. Il s'agit là d'une variable lourde avec laquelle il faut compter dans le développement d'une stratégie de décentralisation.

Le Groupe Poly a identifié quelques éléments d'une politique de rationalisation et de décentralisation. Si, à la lumière d'une vérification de la valeur de ces éléments et du diagnostic sur lequel ils s'appuient, les recommandations se révélaient acceptables pour la polyvalente, il faudrait aussi les insérer dans une politique plus globale. Il faudrait enfin compléter le tout d'une stratégie de changement qui tiendrait compte des possibilités de conflit et de la méfiance qui nous semblent caractériser présentement les rapports entre les agents d'éducation.

La méthode de travail

À y voir de plus près, le Rapport Poly réussit très peu à décrire d'une façon tout à la fois globale et analytique le fonctionnement et l'organisation des polyvalentes. Plus, il ne permet pas, à notre avis, de les expliquer et donc de les comprendre. Enfin, les informations accumulées et leur examen justifient difficilement, il nous semble, les

recommandations qui en découlent. Le Rapport fournit tout au plus un ensemble d'informations dont la portée, selon nous, demeure fort limitée. Il contribue surtout à susciter une impression de malaise vis-à-vis des polyvalentes, impression qui ne fait que confirmer les critiques dont nous avons déjà parlé. Et tout ceci serait dû à la méthode de travail utilisée par les auteurs du Rapport.

Ainsi, on sait qu'il y a de l'absentéisme chez les étudiants et les professeurs, qu'il serait souhaitable, aux yeux de bien des gens, de donner un statut de dirigeant aux chefs de groupes et que, dans bien des cas, la fonction de tuteur serait bienvenue. Mais on ne sait vraiment pas si les difficultés que l'on voudrait avoir soulevées et résolues sont dues aux politiques et aux interventions du M.E.Q., à la façon de diriger des principaux administrateurs de la polyvalente, aux structures actuelles, au partage des tâches au niveau de la direction, à l'absence d'un chef de groupe, à la taille des polyvalentes, au ratio 1/17, à la présence conjointe du secteur professionnel et du secteur général ou à un manque de personnel d'entretien...

À vrai dire, après un examen attentif du Rapport, on se demande comment les auteurs pourraient en arriver à recommander et à justifier une nouvelle politique relative aux effectifs des postes de direction dans la polyvalente.

1) USAGE DE CADRES DE REFERENCES NORMATIFS

La première faiblesse de la méthode de travail du Rapport Poly provient de l'utilisation constante et immédiate de cadres de références normatifs dont l'intégration demeure difficile et dont la valeur n'est pas nécessairement prouvée relativement aux polyvalentes.

Au départ de leur démarche, les auteurs inventorient certaines catégories (p. 7) qui explicitent les termes de leur mandat et qui semblent devoir les aider dans la cueillette des données. Mais, par la suite, la cueillette des données particulières à chaque élément est guidée par un modèle normatif : ainsi, tantôt on utilise des principes empruntés aux sciences de l'administration (p. 144 & 155), ou la pensée de De Bruyne et celle de Pernin (pp. 249-250), tantôt divers textes issus du ministère, que ce soit le règlement n° 7 (chapitre 1), le décret de 1972 (p. 69) ou encore le document n° 21 (p. 125 et ss.).

Une telle approche de type normatif comporte au moins deux écueils. D'abord, elle peut confiner l'observation à quelques aspects qui ne recouvrent pas nécessairement toute la réalité à décrire. Ensuite, elle porte à évaluer les situations à la lumière de critères externes dont la valeur et la pertinence ne sont pas nécessairement prouvées. Par exemple, ce n'est pas parce que les propositions du règlement n° 7 ne sont pas appliquées dans la polyvalente que la polyvalente est déficiente. Dans ce cas, pour affirmer que la polyvalente va mal, il faudrait d'abord prouver que les orientations du règlement n° 7 sont valables théoriquement et pratiquement et qu'elles sont les seules valables.

En regard de la polyvalente québécoise, nous connaissons peu la valeur réelle de la plupart des modèles normatifs adoptés par les auteurs du Rapport Poly et la façon appropriée de les opérationnaliser. Par exemple, les quelques principes administratifs exposés au chapitre 6, section 1, sur le partage des responsabilités ou au chapitre 11 sur la décision sont sans doute séduisants. Mais leur application

ne va pas de soi. Ainsi, sous-jacentes à la délégation d'autorité, il y a toujours les questions de la responsabilité juridique et de la *propriété* de l'organisation scolaire. De plus, ces principes doivent être adaptés à la réalité propre de la polyvalente. Enfin, certains de ces principes pourraient être quelque peu rafraîchis à l'aide des réflexions théoriques plus récentes, comme celles de Likert, par exemple.

Enfin, les modèles normatifs utilisés par les auteurs ne constituent pas un tout intégré. Chaque élément est étudié à la lumière d'un cadre de référence qui n'entretient aucun lien explicite avec les autres. Dès lors, il n'est pas étonnant que les auteurs ne puissent relier leurs diverses constatations. Il faut aussi reconnaître là une des causes de la difficulté à avancer des explications de la réalité.

Il est malheureux que les auteurs n'aient pu saisir la polyvalente dans ses éléments historiques et proprement québécois. Si le Rapport Poly nous entretient continuellement des faiblesses de la polyvalente, il ne nous permet pas d'en saisir les forces et encore moins les dynamismes. L'expérience de la polyvalente québécoise est sans doute laborieuse, parfois pénible et même négative. Elle peut néanmoins devenir féconde et devenir source d'un apprentissage collectif à la condition de l'appréhender dans tout son contenu et de bien la comprendre. En ce sens, il aurait été intéressant que les auteurs décrivent quelques expériences positives et originales d'organisation et de fonctionnement de la polyvalente.

2) LA PROVENANCE DES INFORMATIONS

La provenance des informations sur lesquelles s'appuient les auteurs est la seconde faiblesse de

leur méthode. La cueillette des informations est restreinte en effet au personnel de direction des polyvalentes et à leur supérieur immédiat. Sans nier l'importance de ces informateurs, il faut quand même reconnaître les limites évidentes d'une telle approche. Les problèmes identifiés par les dirigeants d'une organisation ne sont pas toujours les problèmes de l'organisation. Souvent ce sont plutôt les problèmes vécus par les dirigeants qui sont projetés au niveau de toute l'organisation. Bref, il convient de distinguer entre la perception qu'un groupe d'acteurs peut avoir des problèmes et la réalité de ces problèmes.

3) LA DEMARCHE D'ANALYSE ET DE CONCLUSION

Une troisième faiblesse de la méthode réside dans la démarche d'examen des informations et des conclusions qui en découlent. Ici, plusieurs aspects doivent être soulevés. C'est à l'aide de quelques exemples que nous les ferons ressortir.

Les informations sur l'absentéisme des professeurs (pp. 187-197) et sur celui des étudiants (pp. 168-170) sont des données fort intéressantes qui sont peu exploitées dans le Rapport, alors que les conclusions qui en sont tirées apparaissent tout au moins hasardeuses. Pourquoi, par exemple, ne pas avoir tenté de lier les données sur l'absentéisme des étudiants avec les données relatives à l'encadrement des étudiants et relatives aux activités étudiantes ? Par ailleurs, comment la corrélation entre le taux d'absentéisme des professeurs et les moments de cet absentéisme, d'une part, et, d'autre part, le taux d'absentéisme des étudiants et les moments de cet absentéisme peut-elle conduire à la conclusion que l'absentéisme des professeurs a un effet net d'entraînement sur celui des élèves (p. 194) ? Accu-

ne donnée fournie par le rapport ne permet de caractériser la corrélation comme étant une relation de cause à effet.

Par ailleurs, prétendre que les enseignants font montre d'un certain laisser-aller (p. 207) et que les directions d'école sont faibles (p. 207), à partir de la relation entre le taux d'absentéisme et les moments de cet absentéisme, constitue sans doute une conclusion bien tentante mais qui dépasse les prémisses, à moins que les auteurs du Rapport disposent d'informations qu'ils ne veulent ou ne peuvent révéler.

D'autres conclusions ne nous semblent pas plus découler de l'examen des faits. Ainsi, les auteurs proposent la formule du tutorat (p. 56) en s'appuyant sur une vieille recommandation du rapport Parent. Mais peut-on baser la proposition sur le seul fait que les cellules-foyers et les cellules-communautés sont plus ou moins implantées dans la polyvalente ? Est-ce que le tutorat règlera les difficultés issues de la rigidité des horaires de transport ou de la non-convenance et même de l'inexistence des aménagements nécessaires aux activités étudiantes (p. 34) ?

De même, on recommande de réaménager les postes de direction de la polyvalente afin de créer des postes de directeur de département ayant une réelle autorité administrative, ce qui exclurait le directeur de l'unité de négociation (recommandations 9 et 10). Mais comment peut-on réellement déduire cette recommandation des informations apportées dans le chapitre 3 (pp. 63-119) ? Tout au plus peut-on observer que des choses souhaitables sont faites alors que d'autres le sont plus ou moins. Le problème de la supervision de l'enseignement réside, peut-être, dans l'absence

de formation des chefs de groupe actuels, dans les réactions négatives des enseignants vis-à-vis des politiques du ministère, dans une mauvaise répartition des tâches d'une part, à l'intérieur de l'école et, d'autre part, entre les coordonnateurs et conseillers de la régionale et les chefs de groupe, ou enfin, dans le style de direction des dirigeants de la polyvalente. Autant d'hypothèses tout aussi valables. Par ailleurs, est-il si sûr que la supervision de l'enseignement sera plus efficace si les chefs de groupe deviennent des administrateurs ? Enfin, comment peut-on suggérer si facilement d'exclure les chefs de département de l'unité de négociation (p. 118, recommandation 10) alors que ce genre de question fait surtout l'objet de profondes interrogations ?

Tout aussi surprenante est la démarche qui conduit les auteurs à recommander l'augmentation des professionnels de l'orientation (recommandation n° 3, p. 56), après une comparaison rapide avec les quatre écoles de l'étranger (pp. 46-47). La comparaison utilisée pour cette seule catégorie d'éducateurs risque fort de fausser la réalité. Dans la logique de leur démarche, les auteurs auraient dû aussi comparer les rapports entre le nombre des animateurs de la pastorale et le nombre d'étudiants, etc. On se demande d'ailleurs ce que viennent ajouter les informations recueillies sur le fonctionnement et l'organisation des écoles de l'Ontario et des États-Unis. Tout au plus réussissent-elles à satisfaire parfois la curiosité. Mais pour qu'elles aient une valeur réelle, il faudrait les présenter dans leur contexte et non pas les servir à la pièce et au hasard des besoins de l'argumentation.

Cette dernière critique s'adresse aussi à l'utilisation des résultats

issus de la recherche effectuée pour le Groupe Poly par Multi-Services Professionnels Inc. (M.S.P.). On aurait d'ailleurs aimé posséder plus d'informations sur cette recherche. Par exemple, il aurait été intéressant d'avoir plus d'informations sur l'échantillon de M.S.P., qui, incidemment, semble différer de celui du Groupe Poly, et sur l'ensemble des résultats et des conclusions de cette recherche. Les données fournies en page 291 du Rapport Poly résumant-elles toutes les données du rapport M.S.P. ?

Une approche conceptuelle à l'étude de l'organisme et du fonctionnement de l'école.

Étudier l'organisation et le fonctionnement d'un système social organisé quel qu'il soit, est une tâche ni simple, ni facile. Nous voulons proposer ici, à titre exploratoire et d'une façon malheureusement sommaire, une approche qui pourrait inspirer une telle entreprise en milieu scolaire, et aider à la circonscrire en fonction d'impératifs pratiques. Cette approche repose sur trois préalables, définit les termes *organisation* et *fonctionnement* et formule un modèle conceptuel général à utiliser comme cadre de références dans la description, l'explication et l'évaluation du fonctionnement de l'école et possiblement d'un système scolaire plus vaste.

1^{er} préalable : Les termes *organisation* et *fonctionnement* sont tout au moins confus et peuvent être passablement englobants. Il importe donc de bien identifier et délimiter la réalité que l'on veut examiner et d'explicitier les raisons qui motivent un examen de cette réalité.

2^e préalable : La description d'une réalité, la *compréhension* que l'on peut en avoir et l'évaluation que l'on peut en faire sont trois étapes différentes qu'il

faut bien distinguer dans un processus d'examen. Par ailleurs, il importe aussi de distinguer entre une évaluation du fonctionnement qui est faite à l'aide de principes externes, (nous avons signalé les carences possibles d'une telle évaluation), et une évaluation qui serait faite à partir des résultats attendus découlant de ce fonctionnement.

3° préalable : La multiplicité des variables possibles nécessite l'utilisation d'un cadre de référence qui aiderait à choisir les variables stratégiques, à identifier les données qui doivent être recueillies, à classer adéquatement les variables choisies, à bien les situer les unes par rapport aux autres et, enfin, à déterminer le genre de liens que l'on pourrait examiner entre ces variables.

Le terme *organisation* peut revêtir plusieurs sens. Afin de demeurer dans la perspective du Rapport Poly, nous pourrions le définir comme étant la façon dont est structuré un système social. La structure sera l'ensemble des relations relativement constantes et intégrées qu'entretiennent entre eux les divers éléments d'un système. Le *fonctionnement* pour sa part, sera défini comme l'ensemble des processus qui sont observables au sein d'un système social et qui en font l'aspect dynamique.

Le fonctionnement d'une école serait, à tout le moins, la résultante des variables que nous énumérons ci-dessous.

1. La structure. La structure comprend les relations entre les rôles et les relations entre les activités. Elle comprend aussi les procédures qui pourraient être définies comme étant les façons précises dont doivent se dérouler les activités. Elle inclut les systèmes de décision, de communication et de *contrôle*.

2. Les ressources humaines, financières, matérielles et technologiques.

3. Les objectifs de l'école.

4. La culture. La culture d'une école inclut tout à la fois les valeurs, les normes et les réseaux habituels d'interactions et de sentiments de cette école.

5. L'environnement physique et social de l'école.

Le fonctionnement d'une école implique de multiples activités. Ces activités pourraient être regroupées en quatre grandes catégories qui, notons-le, ne rejoignent pas tout à fait les classifications habituelles.

1. Les activités de poursuite des objectifs qui sont les activités visant directement l'atteinte des objectifs de l'école. Ce sont les activités d'enseignement et, plus largement, les activités éducatives.

2. Les activités de soutien qui comprennent toutes les activités d'aide aux activités de poursuite des buts. Dans ce genre d'activités, il faut inclure par exemple, les activités de secrétariat, d'entretien général ou de communication avec le public.

3. Les activités administratives qui sont les activités de planification, d'organisation et de contrôle.

4. Les activités de direction qui sont essentiellement les activités visant à assurer que l'école poursuit les objectifs qui correspondent à sa fonction, se maintient en état de santé et s'adapte à son environnement.

Il est à remarquer que cette classification des activités de l'école serait aussi valable, *mutatis mutandis*, pour une partie de l'école. Il faudrait transposer principalement quant aux activités de poursuite des objectifs.

Enfin, le fonctionnement d'une école pourrait être considéré quant à ses conséquences. Ici nous pourrions identifier trois catégories de variables : 1) les variables qui se rapportent directement à l'atteinte des objectifs du système ; 2) les variables qui se rapportent à l'état du système : niveau de tension, niveau de satisfaction, etc. ; 3) les variables qui se rapportent à l'adaptation du système à son environnement.

Ces variables constituent des conséquences générales du fonctionnement pris comme un tout. On pourrait examiner le fonctionnement d'une façon plus analytique, en rapport avec chaque groupe d'activités ou transposer ces catégories aux divers aspects du fonctionnement d'une unité et les adapter.

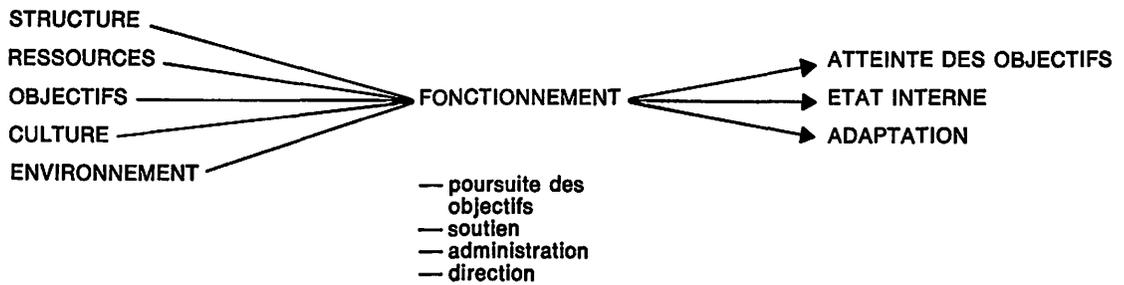
En considérant que le fonctionnement d'une école résulte d'un certain nombre de variables et qu'il peut être examiné à l'aide des conséquences qui en découlent, on aurait le modèle qui est résumé dans le tableau de la page 14.

Ce modèle plutôt squelettique et assez général appelle quelques remarques.

1. Le modèle postule des relations dont le nombre est restreint et dont la direction est unique. En réalité, il faudrait établir des relations dans les deux sens entre toutes les variables. Ainsi l'état interne d'une école peut influencer le fonctionnement de cette école et ce fonctionnement peut affecter la structure, les objectifs, la culture, etc. De même, on pourrait établir des relations entre la structure et les ressources, entre la structure et la culture, etc.

2. Les catégories proposées sont abstraites et générales. En fait, ces catégories devraient permettre de classer adéquatement

MODELE CONCEPTUEL DU FONCTIONNEMENT D'UNE ECOLE



les variables moins abstraites qui seraient choisies et de bien les situer les unes par rapport aux autres.

3. Chaque catégorie peut être examinée pour elle-même, soit d'une façon globale à l'aide de propriétés qui seraient attribuées à ces catégories, soit d'une façon plus analytique, la catégorie étant alors subdivisée en plusieurs autres catégories.

Conclusion

Nous avons voulu, dans cet examen-critique, souligner les limites et les faiblesses du Rapport Poly. Après en avoir présenté le mandat et avoir examiné le diagnostic de la réalité scolaire secondaire, les principales recommandations et leur double fondement, nous nous sommes penchés sur la méthode de travail

adoptée et utilisée par le Groupe Poly. Celle-ci nous est apparue contestable sous plusieurs chapitres : approche normative dont les éléments semblent mal intégrés, cueillette d'informations limitée au personnel de direction et à leurs supérieurs immédiats, déductions et interprétations parfois non fondées, et utilisation cavalière des données comparatives. Nous avons, enfin, proposé un modèle qui, tout en étant, pour une part, exploratoire et sommaire, tente d'éviter les écueils de l'approche du Groupe Poly.

Si nous avons pu paraître, à certains moments, sévères pour le Rapport Poly, c'est en partie parce qu'il s'est attaqué à une tâche à la fois difficile et importante : les polyvalentes au Québec vivent des problèmes bien réels et graves ; une géné-

ration de Québécois est en train d'en recevoir l'empreinte. Pour aider une organisation défectueuse à résoudre ses problèmes et à atteindre un niveau de fonctionnement plus fécond, il importe au départ de se doter des meilleurs outils d'analyse disponibles. Sinon, les remèdes proposés risquent fort d'être sans effets et même néfastes. Dans cette ligne de pensée, le Rapport Poly soulève plus d'interrogations qu'il n'en résout. Il nous invite cependant à scruter davantage la réalité quotidienne de nos polyvalentes, avec une approche moins normative et des données dont la validité serait incontestable. Le Rapport Poly a cherché à attirer notre attention sur un niveau d'éducation dont la transformation s'est voulue être un élément fondamental de la réforme scolaire. Ce n'est pas un mince mérite ●

MORELAND-LATCHFORD

FILMS ÉDUCATIFS

PRODUITS FIÈREMENT AU CANADA - VUS À TRAVERS LE MONDE