

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

L'AMELIORATION DE L'EXERCICE DE LA FONCTION SOUTIEN A
LA DIRECTION REGIONALE D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE
UNE APPLICATION DE LA METHODOLOGIE DES SYSTEMES SOUPLES

PAR

GISELE MAHEUX

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE LUC BERGERON

AVRIL 1982



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - LA SITUATION DE RECHERCHE	7
Le soutien comme objet de pratique professionnelle et de recherche	
Le choix d'une méthodologie de recherche	
Les buts et les limites de la recherche	
CHAPITRE II - LA METHODOLOGIE DES SYSTEMES SOUPLES	27
Les fondements de la méthodologie	
Les étapes de la méthodologie	
CHAPITRE III - L'EXPRESSION DE LA PROBLEMATIQUE DU SOUTIEN	63
La version du problème du soutien exprimée par les membres de l'équipe de direction	
La version du problème du soutien exprimée par les professionnels responsables de la pratique du soutien	
Les éléments auxquels les personnes concernées accordent de l'importance	
Les attentes des acteurs en regard du processus de résolution du problème	
Le contexte plus large où se pose le problème du soutien	
CHAPITRE IV - LA MODELISATION D'UN SYSTEME PERTINENT D'INTERVENTION DE SOUTIEN	118
La définition d'un énoncé de base d'un système pertinent à la résolution du problème du soutien à la Direction régionale	
Le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien	

CHAPITRE V - LA DELIBERATION VISANT L'AMELIORATION DE LA FONCTION SOUTIEN	152
La délibération par le personnel des services éducatifs	
La délibération par le personnel des services administratifs	
Des visions convergentes et divergentes	
Les décisions d'améliorer la situation	
CONCLUSION	187
BIBLIOGRAPHIE	196
APPENDICE	199

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche-action à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue du ministère de l'Education fut une expérience fort riche dont je suis redevable à plusieurs personnes. Je tiens à signaler mon appréciation à toutes les personnes qui m'ont aidé d'une façon ou d'une autre. Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Luc Bergeron professeur au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue pour son accompagnement depuis quatre ans. Je remercie Monsieur Arthur Gélinas professeur à l'Université du Québec à Rimouski et son collègue Monsieur Roger Claux de l'Université du Québec à Hull pour leur accompagnement dans mon apprentissage de la méthodologie des systèmes souples. Je remercie le professeur Checkland auteur de la méthodologie des systèmes souples et son collègue Monsieur Ian Woodburn de l'Université de Lancaster pour leurs précieuses observations.

Je tiens aussi à souligner la précieuse collaboration de tous mes collègues, supérieurs et pairs de la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue. Ce fut un plaisir de cheminer ensemble sur la question du soutien. Finalement, j'adresse mes remerciements les plus sincères à Madame Armande Veillette qui a dactylographié ce travail avec tant de patience.

LISTE DES HORS-TEXTE

Tableau	Page
1. Résumé de la méthodologie des systèmes souples	39
2. Les composantes d'un énoncé de base d'un système pertinent	46
3. Construction d'un modèle: Diagramme tâche 1	51
4. Construction d'un modèle: Diagramme tâche 2	53
5. La structure de la Direction générale des réseaux du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Education	95
6. Les agglomérations de l'Abitibi-Témiscamingue	96
7. Le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien	131
8. Le sous-système "Identifier les objets d'intervention" .	134
9. Le sous-système "Intervenir auprès du bénéficiaire" . .	138
10. Le sous-système "Surveiller, analyser et ajuster" du système d'intervention de soutien	143
11. Les flux d'information reçus et émis par le système d'intervention de soutien	146

INTRODUCTION

Depuis 1976, le ministère de l'Éducation du Québec tente d'établir une communication plus directe avec les institutions du secteur primaire et secondaire en réalisant un effort de déconcentration de ses activités vers les régions du Québec. Cet effort de déconcentration se traduit par la mise en place et la consolidation d'une direction régionale dans chacune des régions administratives à l'exception du Nord du Québec. Chaque direction régionale existe en vertu d'un mandat propre aux instances de ce niveau de la hiérarchie ministérielle. Ce mandat est commun aux onze directions régionales. L'ensemble de ces directions régionales composent, avec une unité centrale, la Direction générale des réseaux du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Éducation. Le mandat dévolu aux directions régionales s'inscrit dans la fonction particulière de la Direction générale des réseaux soit une fonction de communication avec les institutions scolaires. Ainsi, le mandat des directions régionales comporte quatre fonctions spécifiques, soit l'information au milieu, la rétroinformation du milieu vers les instances centrales du ministère de l'Éducation, le contrôle de l'application des normes, règlements, lois et politiques en matière d'éducation et l'aide ou soutien aux organismes scolaires en relation avec l'accomplissement de leurs propres fonctions. Le mouvement de déconcentration administrative du ministère de l'Éducation vers les régions, par la mise en place de directions régionales, est récent et nouveau. Ces caractéristiques

de la situation vécue en région suscitent donc le besoin de définir plus précisément les fonctions constitutives du mandat de la direction régionale. C'est ce qui fut réalisée à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue (D.R.A.T.) par rapport à la fonction soutien aux organismes scolaires primaires et secondaires de la région. Le présent rapport de recherche fait état des résultats d'une recherche-action réalisée dans le but de définir de façon adéquate la fonction soutien qui doit y être exercée.

Le lieu de la recherche est la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue du ministère de l'Education et les personnes concernées par celle-ci sont les professionnels et cadres de l'organisme. Il s'agit d'une situation de recherche délimitée dans l'espace et aussi dans le temps. Cette recherche-action fut réalisée entre les mois d'avril 1980 et janvier 1981. La situation de recherche décrite au chapitre I du rapport, comporte des caractéristiques précises. La première concerne le problème de recherche proprement dit: le soutien. Ce problème est initialement perçu par le chercheur dans l'exercice de sa pratique professionnelle. Oeuvrant à ce moment à l'intérieur d'un programme spécial de soutien, le problème du soutien consiste donc simultanément en un objet de recherche et un objet de pratique professionnelle. Le problème du soutien devient donc rapidement un problème dont la définition évolue au fur et à mesure que les résultats même partiels d'activités de recherche sont investis immédiatement dans l'exercice de

la pratique professionnelle et réciproquement. Une deuxième caractéristique de la situation de recherche a trait au contexte organisationnel. Celui-ci est en évolution tout comme le problème de recherche. On assiste à la fin du programme spécial de soutien, contexte initial où se posait le problème, de même que la mise en place graduelle de la structure et du fonctionnement de la D.R.A.T. dont la fonction soutien constitue un élément du mandat. Cette situation de recherche est donc une situation en évolution à l'intérieur de laquelle la problématique du soutien évolue également. Comme nous privilégions une approche de recherche de type communautaire impliquant la participation des personnes concernées, et non un traitement purement théorique, cette situation génère donc un problème méthodologique majeur. Ce dernier est résolu par le choix de la méthodologie des systèmes souples comme méthodologie utilisée dans cette recherche-action.

La méthodologie des systèmes souples présentée au chapitre II est une méthodologie de recherche-action de conception systémique développée par le professeur Checkland. Elle se distingue des approches de l'ingénierie et de l'analyse de système par ces fondements mêmes. Cette méthodologie prend en considération la spécificité des situations d'activités humaines de même que leur particularité propre. La méthodologie des systèmes souples est un processus récurrent constituée de sept étapes. Le processus s'amorce à partir de la perception d'un malaise par des acteurs dans une situation donnée. Suit l'expression de la

problématique en cause dans cette situation constituée des versions que les personnes impliquées fournissent du problème. Lorsque la problématique est structurée, un effort de conceptualisation est fait dans le but de rendre disponible des modèles conceptuels de systèmes pertinents à l'amélioration de la problématique à l'étude. Finalement, ces modèles sont comparés à la problématique par les personnes impliquées afin de définir les changements souhaités et réalisables pour l'amélioration de la situation. Cette méthodologie de recherche-action s'avère pertinente parce qu'elle est conçue pour le traitement des problèmes particuliers aux systèmes d'activités humaines, c'est-à-dire des problèmes dont les versions sont multiples, souvent peu explicitées et presque toujours évolutives.

Du point de vue du chercheur et des responsables de l'organisme, le traitement du problème du soutien à la D.R.A.T. par l'application de la méthodologie des systèmes souples a pour but d'améliorer la situation de l'exercice de la fonction soutien. Les responsables de l'organisme souhaitent précisément disposer du matériel nécessaire à l'élaboration d'une politique de soutien en s'assurant de la participation du personnel cadre et professionnel concerné et en respectant leur propre cheminement. Etant donné que l'exercice de la fonction soutien concerne maintenant tout l'organisme, ces aspirations des responsables sont communiquées au chercheur afin qu'il implique toutes les personnes concernées. Ce qui fut fait. La réalisation du processus de résolution

de problème a donc permis (1) la formulation de la problématique du soutien, (2) l'élaboration d'un modèle conceptuel pertinent à cette problématique et (3) la définition par les acteurs concernés des changements à mettre en oeuvre pour l'amélioration de la situation.

La problématique du soutien à la D.R.A.T., décrite au chapitre III, met en évidence le fait que l'exercice de cette fonction est laissée à l'initiative individuelle et que les personnes aux prises avec ce problème d'isolement souhaitent un cadre de travail collectif. Elle met également en évidence la diversité qui caractérise les versions du problème dépendamment des services d'appartenance et des activités propres à ceux-ci. Finalement, cette problématique situe les particularités de voir le problème en décrivant le contexte plus large. Il s'agit d'une description de la structure, du processus de fonctionnement, du climat de la Direction régionale de même que les relations avec l'environnement. La problématique du soutien est très détaillée. Fondée sur l'expression des versions personnelles du problème du soutien et de sa résolution, elle est présentée selon l'ordre de son apparition se terminant donc par la description du contexte où le problème se pose.

Le modèle conceptuel d'un système pertinent à cette problématique a été construit. Ce modèle, présenté au chapitre IV, se veut un aménagement rationnel de ce qu'est un système d'intervention de soutien. La particularité majeure de ce modèle réside dans sa fin. Ce n'est pas

un idéal à atteindre, ni la description d'une situation souhaitée et encore moins un plan d'action. C'est une représentation graphique du produit d'un processus conceptuel en relation avec la problématique exprimée, sa fin étant de stimuler un débat par les acteurs en relation avec leur problématique. Ces derniers réaliseront ce débat en comparant la problématique et le modèle. Le modèle a pour fonction d'éclairer la situation afin de définir les changements souhaités et réalisables.

Finalement, l'identification des changements à apporter à la situation décrite par la problématique est le résultat de l'activité de délibération. En fait, la description de cette activité de délibération fait état d'une façon plus articulée de considérer l'exercice de la fonction soutien. Les acteurs définissent des changements souhaités et réalisables pertinents à l'amélioration de la situation. Le chapitre V présente les changements définis par les acteurs. Ces changements, dont l'activité de délibération proprement dite, vont dans le sens de l'organisation d'un cadre collectif de réalisation de la fonction soutien.

En conclusion à ce rapport de recherche, on en rappelle les grandes lignes en plus de dégager quelques leçons découlant de la réalisation et de suggérer une piste de travail. Cette piste de travail concerne l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples dans le domaine de l'éducation.

CHAPITRE PREMIER

LA SITUATION DE RECHERCHE

La situation de recherche dont il est question dans ce chapitre consiste en une situation de recherche-action intégrée à une pratique professionnelle. Dans cette situation, un problème inhérent à la pratique professionnelle est alors reconnu comme objet de recherche et le processus de recherche qui émerge vise en même temps la résolution du problème et l'évolution de la situation de pratique. Ce double processus de résolution de problème et de changement naît et est maintenu par une intervention rigoureuse de la part d'un chercheur qui demeure en même temps un praticien.

Le cadre dans lequel se situe le déroulement de la recherche est circonscrit: il est limité dans l'espace et dans le temps et comporte une dynamique humaine inhérente aux personnes en action et en interaction à l'intérieur des limites de ce cadre spatio-temporel. Le premier chapitre de ce rapport de recherche contient la description de la situation et de l'objet de recherche; on y fait également allusion à la problématique relative à la situation d'un chercheur dont l'objet de recherche se situe dans le champ de sa propre pratique. Cette dernière question est soulevée sans être approfondie étant donné qu'il s'agit là d'un problème incident et non du problème de recherche proprement dit. Le chapitre se termine avec l'explication des buts et

des limites de la recherche.

Le lieu de recherche est le milieu de travail de l'auteur soit la Direction régionale du ministère de l'Éducation d'Abitibi-Témiscamingue (D.R.A.T.). Cette direction régionale, comme toutes les autres en province, constitue une unité de la Direction générale des réseaux du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. La direction régionale reçoit son mandat des autorités ministérielles. Ce mandat implique globalement diverses fonctions de communication avec les organisations scolaires et la population de la région ainsi qu'une fonction de rétro-action auprès des instances supérieures du ministère. L'objet de cette recherche est l'une des fonctions que la D.R.A.T. doit exercer en vertu de son mandat soit la fonction soutien auprès des organisations scolaires. Le choix de la fonction "soutien" comme objet de recherche est intimement lié au champ de la pratique professionnelle du chercheur puisqu'il a à exercer cette fonction dans sa pratique quotidienne.

Le soutien comme objet de pratique
professionnelle et de recherche

La question du soutien est une préoccupation continuellement présente dans le champ de la pratique professionnelle du chercheur depuis 1976 et n'a pas cessé d'évoluer depuis lors. L'évolution de la

fonction soutien et celle du contexte organisationnel dans lequel cette question se pose, composent la situation de recherche. La fonction soutien s'est d'abord révélée comme objet de pratique professionnelle à la D.R.A.T. avant de se révéler comme objet de recherche.

Son évolution comme objet de pratique professionnelle

A la D.R.A.T., la question du soutien aux organisations scolaires s'est d'abord posée en relation avec un problème important dans l'histoire des services éducatifs de la région, soit celui du maintien ou de la fermeture des petites écoles primaires. La relation entre ce problème et la fonction soutien peut se résumer comme suit: le maintien des petites écoles primaires pose des difficultés pédagogiques complexes aux organismes scolaires. Ces difficultés semblent être en étroite relation avec les orientations, les structures et le fonctionnement du système scolaire québécois.¹ Face à cette situation, le ministère de l'Éducation décide donc de fournir une aide particulière aux écoles et aux commissions scolaires concernées. Cette aide prend la forme d'un "Programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles" dont l'appellation

¹La problématique du maintien des petites écoles en Abitibi-Témiscamingue est en partie posée dans le Rapport du Comité de l'Éducation produit par l'O.P.D.Q. en 1975. Elle est reprise dans divers travaux de recherche de Jeanne Maheux professeur au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue.

courante se résume à son sigle: SOPPEC. Implanté en 1976, ce programme spécial a pris fin en juin 1980. Le programme SOPPEC privilégiait une forme d'aide de type animation, consultation et expertise auprès des organismes scolaires. Toute forme d'aide de nature financière en était exclue. Cette restriction était d'ailleurs précisée explicitement dans le mémoire d'orientation du programme.¹ Il ne s'agissait pas du premier programme de ce type (animation, consultation et expertise) à être mis de l'avant par le ministère de l'Éducation dans le secteur primaire et secondaire. Le projet SEMEA (Stages d'entraînement aux méthodes d'enseignement actives) et des programmes mettant à la disposition des milieux scolaires les services d'agents de développement pédagogique dans des disciplines spécifiques et en organisation de l'enseignement en sont des exemples. Toutefois, le programme SOPPEC se différencie des précédents par sa raison d'être bien sûr (les petites écoles) mais aussi, et c'est la dimension qui nous intéresse, par le lieu de gestion et de développement qui lui est assigné. En effet, chacune des directions régionales se voyait attribuer la responsabilité de son développement et de sa gestion pour le territoire qu'elle dessert. En cela, le programme SOPPEC innovait.²

¹Ministère de l'Éducation, Service de Programmation. Mémoire d'orientation Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles de niveau élémentaire, pp. 8-9.

²Le développement régional du programme SOPPEC était guidé par des orientations et des objectifs généraux apparaissant dans un programme cadre national mis à jour annuellement de 1976 à 1980.

Sans entrer dans les détails de cette expérience, il importe d'en préciser quelques éléments majeurs. A la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, le développement et la gestion du programme de soutien (SOPPEC) est pris en main par l'ensemble des ressources humaines affectées au programme. Le développement d'une forme d'intervention appropriée aux situations vécues par les organismes scolaires et la mise en oeuvre d'un mode de gestion du programme qui soit facilitant pour le développement de l'intervention de soutien constituent les deux défis majeurs de cette entreprise. Ces défis placent les intervenants dans une situation continue d'apprentissage ou de résolution de problème puisqu'ils abordent la mise en oeuvre du programme SOPPEC en s'appuyant presque exclusivement sur leurs connaissances et expériences professionnelles individuelles.

En cours de pratique, le profil de l'intervention de soutien se précise graduellement dans la perspective suivante: l'intervention de soutien, dans le cadre des services éducatifs auprès des personnes et des organismes, doit leur faciliter la prise en main de leur action.¹ Bien que l'orientation de base du programme soit claire, le praticien ne dispose pas encore d'un cadre de référence articulé de

¹L'expression "services éducatifs" réfère à la globalité des services dont les enfants et les adolescents sont bénéficiaires directement ou indirectement dans les institutions scolaires primaires et secondaires.

l'intervention de soutien. L'intervention de soutien s'organise en fonction de l'analyse que l'individu ou l'équipe fait de la situation. L'intervention est donc pragmatique et circonstanciée. Le soutien correspond, dans le vécu du praticien, à une situation continue d'apprentissage ou de résolution de problème.

Son évolution comme objet de recherche

La problématique de la situation professionnelle décrite plus haut est vécue par le chercheur comme agent de développement pédagogique d'abord puis ensuite comme responsable du programme SOPPEC à la D.R.A.T. Au fil des années, le besoin d'un cadre de référence relatif à l'intervention de soutien se fait sentir à travers d'autres activités professionnelles comme le soutien au développement du projet éducatif de l'école, le soutien à l'innovation pédagogique ou le soutien au développement des services aux enfants éprouvant des difficultés. La fonction soutien est d'ailleurs présentée comme l'un des rôles que devront exercer de plus en plus les directions régionales.¹

Le soutien constitue non seulement la raison d'être d'un programme spécial SOPPEC mais s'avère également le mode d'intervention

¹Le document gouvernemental L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action (1979) affirme le rôle de soutien de la Direction régionale par rapport à plusieurs activités scolaires.

retenu pour d'autres activités. Généralement, l'analyse et la recherche de solution y sont moins organisées. Dans ce contexte, il est opportun de se poser la question suivante: en quoi consiste l'intervention de soutien que doit exercer une Direction régionale du ministère de l'Éducation auprès des commissions scolaires et des écoles dans le cadre des services éducatifs? Apporter une réponse à cette question permettrait aux personnes affectées aux activités des services éducatifs de la Direction régionale de disposer d'un cadre de référence qui leur permettrait de confronter, dans une perspective dynamique, leur propre pratique.

A la D.R.A.T., la notion de soutien a évolué par l'exercice même de la fonction. Posée explicitement à l'intérieur du programme SOPPEC, elle déborde le cadre du programme et émerge à travers d'autres activités des services éducatifs de la Direction régionale. Cette question trouve des éléments de réponse au fil de la pratique par l'équipe d'intervenants. Cependant, l'apprentissage par la pratique, tout en demeurant nécessaire, gagnerait à être accompagné d'éléments conceptuels organisés. L'ensemble de cette situation conduit le chercheur à vouloir répondre à la question de façon plus rigoureuse que ne le permet la pratique professionnelle quotidienne. Cette investigation apparaît d'autant plus pressante en raison du vide créé par la fin du programme SOPPEC. Les connaissances et les habiletés en relation avec la pratique du soutien à la Direction régionale de l'Abitibi-

Témiscamingue sont largement et presque exclusivement développées à l'intérieur des limites précises de ce programme spécial par les personnes qui l'assument. Or, ces personnes occupent des postes temporaires et sont au service de la Direction régionale dans le cadre exclusif de ce programme. La fin du programme SOPPEC a donc pour conséquence le départ des ressources humaines qui ont plus largement développé des savoir et des savoir faire relatifs à la pratique du soutien à l'intérieur de l'organisme. Seul, le responsable du programme SOPPEC demeure à l'emploi de la D.R.A.T.

En effet, la structure de l'organisme subit des modifications majeures au cours des années 1979 et 1980. De l'état de bureau régional du ministère de l'Education, l'organisme est passé à celui de Direction régionale. Ce changement de structure implique que l'organisme passe d'un état de prolongement en région des unités ministérielles centralisées à celui d'unité organisationnelle régionale ayant un mandat spécifique par rapport à l'ensemble de la structure ministérielle. Cette modification de la structure occasionne, entre autres changements, l'ajout de postes et un renouvellement graduel presque complet du personnel de l'organisme. En devenant une direction régionale, l'organisme se voit attribuer des responsabilités énoncées dans un mandat. Ce mandat précise que la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, comme toutes les autres directions régionales du ministère de l'Education doit assumer entre autres fonctions

le soutien aux organismes scolaires de la région dans l'exercice de leurs responsabilités.¹

Le contexte organisationnel dans lequel se pose le problème du soutien, comme objet de recherche, s'est donc transformé de façon significative. L'interrogation sur le soutien s'est initialement posée dans les limites d'un programme spécial; elle concerne maintenant tout l'organisme. Le problème du soutien devient, à l'hiver 1980, une préoccupation intégrée à la structure et qui plus est, à une nouvelle structure assumée par un nouveau personnel.

Ceci résume l'évolution de la question du soutien comme objet de pratique professionnelle et de recherche. Cette évolution se situe dans un contexte organisationnel également en mouvement. L'un et l'autre sont intimement reliés et ne peuvent être dissociés dans leur étude.

L'évolution de la problématique du soutien - attribuable d'une part à la dynamique d'apprentissage et de résolution de problème dans la réalisation du programme SOPPEC et, d'autre part, à l'avènement de modifications majeures au plan du contexte organisationnel - rend

¹Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Revue des programmes 1981-1982, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, Document numéro 14, pp. 1-4.

difficile la définition du problème de recherche. Le problème se pose simultanément au chercheur et à l'organisme dans un contexte évolutif. Dans la pratique, toute intervention visant une compréhension de la fonction soutien fait évoluer cette même pratique. La situation prend alors une forme différente sans que le problème initialement posé reçoive nécessairement une réponse satisfaisante. Il faudrait pouvoir saisir simultanément l'action et la compréhension de l'action.

La problématique du soutien se pose alors de deux façons. D'une part, le chercheur la perçoit comme élément d'une intervention institutionnelle c'est-à-dire en fonction d'une situation réelle de travail où il est acteur parmi d'autres. D'autre part, elle se pose également dans le champ de sa pratique professionnelle quotidienne où elle évolue plus rapidement que la perception institutionnelle. Cette dualité, perception institutionnelle et perception individuelle, rend le problème de recherche difficile à cerner et, par conséquent, difficile à traiter. Cette situation où l'objet de recherche et l'objet de la pratique professionnelle se confondent, nécessite donc le choix d'une méthodologie de recherche qui facilitera l'objectivation tout en réduisant l'écart entre l'évolution individuelle et l'évolution collective.

Le choix d'une méthodologie de recherche

Le choix d'une méthodologie de recherche constitue un élément important de la situation de recherche. L'importance qu'a pris cette question d'ordre instrumental semble en relation de dépendance directe avec les facteurs inhérents à la situation professionnelle. Ces facteurs sont de quatre ordres et il importe d'en être pleinement conscient. Le premier évoque le caractère évolutif de la question du soutien à l'intérieur du programme SOPPEC. Le second a trait au départ des ressources ayant développé de l'expertise sur l'intervention de soutien. Le troisième fait référence aux modifications de la structure et du personnel de l'organisme survenues au printemps 1980. La quatrième est à l'effet de reconnaître à l'organisme une fonction soutien dans l'octroi de son mandat. L'ensemble de ces éléments liés à la pratique professionnelle pose un problème d'ordre instrumental qu'il faut résoudre.

Ce problème méthodologique ne constituerait probablement pas une dimension importante de la situation de recherche si l'orientation des travaux de recherche était plus théorique, à tout le moins, moins liée à la définition d'une pratique professionnelle. Ce n'est pas le cas. La perspective donnée aux travaux est la suivante: les travaux de recherche visent le traitement d'une problématique réelle selon

une approche à la fois de recherche-action et communautaire.¹ Cette perspective de travail oblige donc à rechercher une méthodologie potentiellement capable de permettre le traitement de la situation factuelle globale où se pose le problème du soutien avec tout ce qu'elle comporte de dynamisme, de versatilité et de stabilité.

La méthodologie de recherche retenue pour traiter le problème du soutien à la D.R.A.T. est précisément une méthodologie de recherche-action qui permet une approche holistique d'une situation en impliquant les personnes concernées par cette situation. Il s'agit de "The Soft Systems Methodology" que nous désignerons à compter de maintenant par l'appellation: méthodologie des systèmes souples. Cette méthodologie a été développée par le professeur P.B. Checkland à l'Université de Lancaster (Grande-Bretagne) dans le cadre de travaux de recherche relatifs à l'utilisation du concept de système dans la résolution de problèmes inhérents à des situations vécues. La méthodologie des systèmes souples fait l'objet d'une présentation formelle au prochain chapitre. Afin de compléter la description de la situation de recherche et ainsi clore ce chapitre, voyons les buts et les limites de cette recherche en considérant l'apport du choix méthodologique posé en regard de la situation présentée.

¹Centre Etudes Universitaires dans l'Ouest Québécois - Maîtrise en Education, p. 8.

Les buts et les limites de la recherche

Les buts et les limites de la recherche-action qui fait l'objet du présent rapport sont inhérents à la nature même de la recherche et à son objet. Il s'agit d'une recherche-action privilégiant une approche communautaire en relation avec une question d'ordre organisationnel dans un contexte spatio-temporel défini. Notre démarche de recherche consiste donc à faire évoluer, dans le sens d'une amélioration, la question du soutien à la D.R.A.T. par l'implication des personnes concernées par cette fonction suivant les exigences de la méthodologie retenue, ces derniers se sont engagés dans un processus de résolution du problème. Les activités de recherche, depuis la formulation de la problématique du soutien jusqu'à la prise de décision relative à des actions à mettre en oeuvre pour améliorer la situation vécue, se sont déroulées entre les mois d'avril 1980 et janvier 1981. Nous examinerons maintenant de plus près les buts et les limites que visent cette recherche.

Les buts de la recherche

Les buts de la recherche sont largement précisés au moment de la mise en oeuvre de la démarche à l'intérieur de l'organisme. Initialement posée par le chercheur et ses collègues dans le cadre du programme SOPPEC, la fonction soutien se généralise à l'ensemble des

activités des services éducatifs de la D.R.A.T. Le soutien apparaît comme une fonction potentielle, en début d'actualisation dans un bon nombre d'activités des services éducatifs: il est question de soutien au développement du projet éducatif de l'école, de soutien à l'implantation des programmes d'études, de soutien à l'intégration des enfants en difficultés, etc. La question du soutien devient une préoccupation chez les personnels impliqués dans diverses activités des services éducatifs de la D.R.A.T. Toutefois, elle ne s'y limite pas et se pose rapidement chez les personnels qui oeuvrent dans les autres activités de la D.R.A.T. soit celles relevant des services administratifs et de la Direction régionale. En d'autres termes, elle se pose par rapport à l'ensemble des activités de l'organisme. Cette généralisation résulte du mandat confié à l'organisme et qui définit une fonction d'aide ou de soutien aux organisations scolaires primaires et secondaires de la région dans l'accomplissement de leur mission. Cet élargissement du champ de préoccupation est mis en évidence au moment du début proprement dit de la recherche et découle en partie de l'application rigoureuse de la méthodologie des systèmes souples. En effet, la première tâche du chercheur au moment d'amorcer l'ébauche de la problématique consiste à définir qui est le client de l'étude et quelles sont ses aspirations?¹ Les discussions générées par cette

¹P.B. Checkland, Problem Formulation in systems analysis: a workbook which aids documentation of "problem-content" and "problem-solving" systems. (April 1978).

exigence de clarification inhérente à la méthodologie conduisent le directeur de la D.R.A.T. et les deux directeurs adjoints à convenir d'un mandat de recherche qui découle de leur perception de l'exercice de la fonction soutien au niveau de l'ensemble de l'organisme. Il faut préciser ici que les discussions en relation avec la réalisation d'une recherche sur l'exercice de la fonction soutien dans l'organisme implique la négociation de l'intégration de ces travaux à la tâche du professionnel chercheur. L'ensemble de ces discussions étant achevées, il devient clair pour tout le monde qu'il y aura une recherche sur le soutien et que cette recherche est considérée comme une activité de la Direction régionale pour l'année 1980-1981.¹

La question du soutien, qui jusqu'alors était principalement posée à partir de la pratique professionnelle du chercheur dans le cadre des activités des services éducatifs, acquiert maintenant une perspective organisationnelle globale. Les aspirations de l'équipe de direction de l'organisme, formée du directeur régional et des directeurs adjoints aux services éducatifs et aux services administratifs, découlent du mandat de l'organisme et sont liées au processus de restructuration en cours à ce moment. L'explicitation de ces

¹Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux. Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, Plan d'action 1980-81, p. 120.

aspirations constitutives du mandat de recherche permettent de préciser les buts. Le premier se pose sous l'angle de l'organisation alors que le second s'énonce dans la perspective du chercheur.

Le but de la recherche portant sur l'exercice de la fonction soutien est convenu comme suit entre l'équipe de direction de la D.R.A.T. et le chercheur: aux termes des travaux, l'équipe de direction disposera de l'information et de l'expertise nécessaires à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'une "politique" de soutien. En plus de cette identification de résultats portant sur le contenu, les responsables de l'organisme expriment deux souhaits qui se rapportent à la stratégie de recherche: d'une part, ils souhaitent que le professionnel chercheur maintienne une communication constante avec eux au cours du déroulement des travaux de recherche et que, d'autre part, il y ait respect de l'état de la réflexion et de l'expérience des personnes impliquées dans le processus et qui doivent exercer cette fonction de soutien. Ce mandat relatif à la réalisation d'une recherche sur le soutien à l'intérieur de l'organisme est considéré par le chercheur comme étant le but de la recherche car celle-ci constitue une activité formelle de l'organisme inscrite à l'intérieur du plan d'action 1980-81. Voyons maintenant le but que définit le chercheur à l'intérieur de la situation globale de recherche.

Le but de la recherche du point de vue du chercheur tient compte de trois aspects de son implication. Le premier réfère à la dimension organisationnelle de la recherche. Le second se rapporte à l'évolution de sa pratique professionnelle en relation avec la question du soutien. Le troisième a trait à sa réflexion personnelle en relation avec le choix d'une méthodologie de recherche facilitant l'objectivation de l'objet de recherche qui est aussi l'objet de sa pratique professionnelle. Ces trois aspects, organisationnel, professionnel et personnel, convergent vers un même but. Du point de vue du chercheur, il s'agit d'activer et de soutenir la réalisation d'un processus de résolution de problème susceptible de conduire à l'amélioration de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. en impliquant toutes les personnes concernées par l'exercice de cette fonction. Les buts de la recherche étant circonscrits et définis, voyons maintenant quelles en sont les limites.

Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche ayant comme objet la fonction soutien à la D.R.A.T. sont celles inhérentes à une recherche-action s'effectuant dans un environnement spatio-temporel défini et impliquant la coopération des personnes qui y oeuvrent. L'objet de la recherche est circonscrit par le mandat qui en justifie l'existence. L'espace dans lequel la recherche s'effectue est un organisme de

petite taille (nombre de postes) où il existe des réseaux de relations formelles facilement utilisables et des réseaux de relations informelles spontanément disponibles. Comme il est mentionné plus haut, le processus de recherche s'est accompli entre les mois d'avril 1980 et de janvier 1981.

L'environnement identifié ci-haut constitue une première limite qu'il est facile de circonscrire. Cependant, il existe un autre type de limites que l'on peut probablement nommer mais qui demeurent très difficiles à cerner. Il s'agit de limites appartenant davantage à une dimension qualitative et qui ont trait à des facteurs proprement humains. De par le mandat qui s'y greffe et la nature de la méthodologie retenue, la recherche-action réalisée implique la participation des membres de l'organisme concernés par la fonction soutien à la réalisation du processus de résolution de problème. Or, ces personnes se différencient au plan de leur responsabilité et de leur expérience dans l'organisme. Ce dernier facteur est d'ailleurs accentué par les mouvements naturels de personnel dans l'organisme (démissions, transferts et embauche). Ces facteurs de réalité de type humain imposent donc leurs limites à la recherche, limites dont l'existence peut être reconnue mais qui ne peuvent être décrites aussi précisément que les précédentes puisqu'elles sont inhérentes à la dynamique des personnes impliquées.

L'utilisation de la méthodologie des systèmes souples impose un autre type de limites. L'application de la méthodologie des systèmes souples dans le domaine de l'éducation en est à ses premiers essais tant en Grande-Bretagne qu'au Québec. La littérature disponible ne présente pas encore d'expériences d'application et, de ce fait, ne présente pas d'évaluation de l'applicabilité de celle-ci dans le champ de l'éducation. L'utilisation de cette méthodologie constitue en ce sens un apprentissage pour le chercheur tant au niveau cognitif qu'appliqué. Le chercheur doit d'abord connaître et s'approprier cet outil de recherche tout en l'utilisant. Cet aspect nouveauté s'applique également à la dimension académique à laquelle cette recherche doit répondre. Le processus de résolution de problème utilisé dans cette recherche-action diffère de celui selon lequel s'articule la maîtrise en éducation.¹ Il s'en distingue à la fois au plan de l'approche et au plan des opérations. Globalement, ces distinctions se retrouvent principalement dans la façon de formuler le problème et dans la façon de dégager les actions à mettre en place pour le

¹Le processus de résolution de problème selon lequel s'articule le programme de maîtrise en éducation comporte les étapes suivantes: (1) identifier un problème dans une situation factuelle donnée, (2) effectuer le bilan de cette situation en utilisant des critères habituellement apparentés à la situation souhaitable, (3) définir la situation souhaitable, (4) effectuer un diagnostic en mettant en relation le bilan et le souhaitable, (5) inventorier les solutions possibles, (6) choisir la solution optimale, (7) planifier la mise en application de la solution retenue, (8) réaliser l'implantation.

résoudre. La formulation du problème ou l'élaboration de la problématique émerge des perceptions des personnes impliquées dans la situation à l'étude. L'identification des actions à mettre en oeuvre émerge d'une activité de délibération par les personnes concernées, cette délibération étant stimulée par un (des) modèle(s) conceptuel(s) pertinent(s) à la problématique en cause.

Comme en fait état le chapitre qui se termine, le contexte de la recherche-action sur le soutien réalisée à la D.R.A.T. comporte des caractéristiques propres à une situation de recherche impliquant l'activité humaine. Celles-ci sont principalement la dynamique évolutive dans laquelle s'inscrit la formulation du problème et l'évolution du milieu organisationnel dans lequel ce dernier se pose. Cette évolution de la situation de recherche pose donc un problème d'ordre instrumental qui est résolu par le choix de la méthodologie des systèmes souples avec laquelle il sera traité. Le chapitre suivant est consacré à la présentation de cette méthodologie.

CHAPITRE II

LA METHODOLOGIE DES SYSTEMES SOUPLES

La méthodologie retenue pour traiter la question du soutien à la Direction régionale du ministère de l'Éducation d'Abitibi-Témiscamingue est la méthodologie des systèmes souples. Cette méthodologie utilise le concept de système pour la résolution de problèmes qui se présentent dans des situations concrètes et qui impliquent des rapports humains.¹ Du point de vue de la recherche, le Professeur Checkland, auteur de la méthodologie des systèmes souples, désigne ces situations par l'utilisation de l'expression "the real world".² Il distingue ainsi ces situations de recherche de celles de type laboratoire qui se caractérisent par l'isolement et le contrôle des variables. Selon l'auteur, lorsque la recherche s'effectue dans une situation constituée de rapports humains, le processus de recherche doit être en mesure de prendre en considération l'ensemble de la situation.³

¹P.B. Checkland, "The development of systems thinking by systems practice - a methodology from an action research program", Progress in Cybernetics and Systems Research, Volume 2 (1975), p. 278.

²La traduction française des termes propres à cette méthodologie est en voie d'élaboration. Pour le bénéfice du lecteur, nous introduirons donc les termes anglais que nous ferons suivre immédiatement d'une traduction française. Une liste de ces termes est présentée en appendice p. 200.

³P.B. Checkland, "Techniques in "soft" systems practice part 1: systems diagrams - some tentative guidelines", Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6 (1979), p. 33.

L'auteur, professeur au Département des Systèmes de l'Université de Lancaster, a développé cette méthodologie dans le cadre d'un programme de recherche-action impliquant différents niveaux d'études avancées. Dans le cadre de ce programme, de nombreuses études ont été conduites depuis plus de dix ans par des étudiants et des chercheurs de ce département. Le rôle du chercheur en est un d'analyste consultant auprès d'organismes privés ou publics de grande ou petite taille.¹ Dans ce chapitre, nous allons décrire la méthodologie des systèmes souples. Nous en préciserons d'abord les fondements conceptuels et aborderons par la suite le processus par la description des étapes qui le définissent.

Les fondements de la méthodologie

La méthodologie des systèmes souples se fonde sur une attitude d'ouverture à la réalité telle qu'elle se présente et sur une préoccupation de rigueur scientifique. Ces caractéristiques sont de première importance dans l'élaboration des étapes de la méthodologie. Elles en constituent les fondements conceptuels. Alors que le premier trait caractérise le traitement des étapes méthodologiques, le second s'associe à l'utilisation comme telle de la méthodologie.

¹P.B. Checkland, "Towards a systems-based methodology for real-world problem solving", Journal of Systems Engineering, Vol. 3 no. 2 (winter, 1972), p. 93.

La méthodologie des systèmes souples n'est pas une technique pour aborder et résoudre des problèmes complexes. Son utilisateur doit être imprégné d'un esprit qui se veut autre que la recherche d'une solution optimale à des problèmes de cette nature. C'est d'ailleurs là que se situe la difficulté majeure de l'utilisation de cette méthodologie. Cependant, c'est ce qui la distingue fondamentalement des autres. Cet esprit se vit aussi bien dans l'approche de problèmes que dans la démarche de résolution de ces derniers.

L'approche des problèmes

L'utilisation du concept de système comme méthodologie pour aborder une situation s'est développée en raison de la complexité de plus en plus grande des organisations modernes. Face à une situation donnée, la démarche consiste à identifier le système, à repérer l'élément trouble, à élaborer une solution et à l'introduire pour rétablir l'équilibre et l'harmonie de son fonctionnement. Au fil de ses expériences, Checkland, ingénieur de formation, constate que cette démarche est efficace lorsqu'un système présente un problème où les données sont claires et précises. C'est le propre des systèmes physiques et mécaniques où l'ingénieur peut s'affairer à diagnostiquer, à évaluer et à déterminer les hypothèses les plus adéquates.¹ Cependant,

¹P.B. Checkland, "Towards a systems-based methodology for real-world problem solving", Journal of Systems Engineering, Vol. 3 no. 2 (winter, 1972), p. 92.

Checkland observe que cette façon de faire n'apporte pas toujours les résultats escomptés. Une solution, adéquate sur papier, s'avère un échec ou un quasi échec lorsqu'appliquée. Checkland en vient donc à constater que dans les systèmes où le comportement humain est présent, la dynamique est telle que le problème ne se pose pas en termes clairs et définis. La confusion réside non seulement dans la perception du problème mais dans la situation elle-même. Ces observations ont conduit Checkland à identifier plusieurs types de systèmes différents.

Il observe:

. . . there is a great variety of system type. We may discern a spectrum of systems of different types. At one extreme are the relatively "hard" systems involving industrial plants, characterised by easy-to-define objectives, clearly defined decision-taking procedures and quantitative measures of performance. At the other extreme are the "soft" systems in which objectives are hard to define, decision-taking is uncertain, measures of performance are at best qualitative and human behaviour is (thank goodness) irrational.¹

Selon Checkland, le premier type de systèmes, les systèmes physiques ou mécaniques, bénéficie d'un développement méthodologique et technologique relativement avancé. Ces systèmes s'accrochent fort efficacement de l'analyse de système, de la cybernétique ou de l'ingénierie.² Selon l'auteur, ces méthodes ou techniques définissent le

¹P.B. Checkland, "A map of the univers", Journal of systems Engineering, Vol. 2 no. 2 (Winter, 1971), p. 113.

²Checkland, Journal of Systems Engineering, pp. 87-92.

"comment" c'est-à-dire la façon de régler un problème clairement défini. Or, dans les situations caractérisées par les éléments décrivant le deuxième type de systèmes, les systèmes souples, le problème est peu défini. Le problème consiste initialement en l'expression d'un malaise perçu et ne peut s'exprimer en données précises qui le définissent. Afin de traiter de façon pertinente ce genre de situation, il faut donc aborder d'abord le "quoi", c'est-à-dire formuler le problème de façon pertinente et fidèle avant de travailler à le solutionner. C'est alors qu'il s'est affairé à développer une méthodologie qui lui permettrait de résoudre les problèmes vécus dans des situations humaines concrètes ou systèmes souples.

Checkland a constaté l'inappropriation d'une approche systémique de type mécanique (hard systems) au fil des interventions dans des situations d'activités humaines. A partir de ces constatations, il effectue les recherches qui le conduisent au développement d'une méthodologie de conception systémique appropriée à ces situations. C'est par ce biais que la méthodologie des systèmes souples apparaît particulièrement pertinente en éducation. Bien qu'il s'y présente des situations où les problèmes sont définis comme l'agrandissement d'une école ou la fabrication des horaires, les situations où la dynamique humaine

¹Les organisations qui ont servi de lieu de recherche pour l'élaboration de cette méthodologie à l'Université de Lancaster sont des entreprises productrices de biens ou de services: imprimerie, compagnie de textile, industrie de construction, etc. (Ibid pp. 93-96).

intervient sont beaucoup plus nombreuses. Mais voyons l'explication de Checkland sur l'influence de la dynamique humaine.

Checkland situe son explication dans la dynamique même de l'individu. Selon l'auteur, chaque personne impliquée dans une situation considère celle-ci à partir de sa vision du monde ou, selon l'expression de Vickers, selon son "appreciative system". Vickers soutient que chacun développe sa propre façon de lire et d'apprécier la réalité ou si l'on préfère, son "système d'appréciation de la réalité". Cette manière personnelle d'appréhender la réalité comporte un ensemble d'éléments inter-reliés d'ordre cognitif et affectif. Cette appréhension évolue constamment en fonction des événements et permet à l'individu, consciemment ou non, de s'ajuster au fil des expériences vécues. Ce système d'appréciation de la réalité est dynamique tout en demeurant plus ou moins explicite, plus ou moins conscient et plus ou moins cohérent. Vickers décrit ce système comme étant ". . . a set of readi-nesses to distinguish some aspects of the situation rather than others and to classify and value these in this way rather than in that".¹

Checkland en fait un prémice à sa démarche. Cette considération entraîne une modification substantielle dans sa façon d'approcher un problème par rapport à la démarche scientifique classique, qui

¹G. Vickers, The Art of judgment, (Chapman and Hall, 1965) pp. 67-68.

suggère d'isoler le problème si on veut le traiter avec objectivité. En fait, ce que Vickers soulève, et que reprend Checkland, c'est qu'il n'y a pas une façon de voir un problème mais bien autant de visions de ce problème qu'il y a de personnes impliquées dans la situation où il se pose et il importe de respecter cette diversité.¹ Dans un système d'activités humaines, la situation-problème se présente comme un ensemble non structuré dont les données sont confuses. Ce qui est conscient n'est pas nécessairement une situation-problème. Les individus ne peuvent que ressentir un malaise en tant qu'inadéquation entre d'une part, ce qui est vécu et d'autre part, ce qui leur semblerait devoir exister. Une amélioration de la situation est alors souhaitée. Bien qu'ils le ressentent, la plupart des individus ne peuvent exprimer ce qui ne va pas et comment améliorer les choses. La réponse à ces questions n'est pas immédiatement et clairement disponible. De même, elle n'est pas univoque car chaque personne impliquée l'exprime à travers son système d'appréciation de la réalité.² La méthodologie de recherche-action développée par Checkland permet d'aborder ce type de situation à partir des visions du problème qui y sont présentes. On y reconnaît une intention ferme de réaliser le plus fidèlement

¹Checkland, Journal of Systems Engineering, p. 92.

²P.B. Checkland, "The problem of problem formulation in the application of a system's approach", Lecture to the First International conference on Applied General Systems Research: Recent Developments and Trends. State University of New York, (Binghamton, U.S.A.: August 1977) pp. 8-9.

possible l'explicitation des façons de voir le problème. La présence de grilles pré-établies ou de modèles pré-conçus ne vient pas orienter la cueillette des données relatives à l'expression de la problématique. L'expression de la problématique que tendait à mettre en évidence les éléments d'une situation donnée, leurs inter-relations et le climat qui s'en dégage dans la perspective d'une situation qui évolue plutôt que dans la perspective de la recherche d'une solution définitive. Le problème est considéré comme élément à part entière d'une réalité vécue assujettie à des limites spatio-temporelles et qui s'exprime à travers un processus continu de compréhension plus globale et plus riche de la situation que l'on voudrait voir s'améliorer. L'approche à un problème se caractérise par le respect des visions qu'en ont les individus qui le vivent. Le problème n'est pas isolé. Il est perçu dans la situation où il se pose.

Le processus de résolution de problème

Le processus de résolution de problème dont le déroulement se continue suite à l'expression de la problématique consiste essentiellement en une phase de délibération dont l'aboutissement est l'action. Ces étapes du processus sont réalisées dans la situation concrète. La délibération permet l'explicitation et la confrontation des points de vue des acteurs en regard du choix d'actions à mettre en oeuvre pour améliorer une situation.

Dans l'un de ses écrits Checkland présente la méthodologie qu'il a développée en ces termes: ". . . it is a meta-methodology for conducting debate about ill structured problems without imposing upon them a spurious degree of structure which the real world does not possess.¹ Cette définition met en évidence la nature du processus de résolution de problème de cette méthodologie. On constate que ce processus se différencie nettement d'un processus de recherche d'une solution optimale par rapport à un problème identifié.

Le problème à l'étude appartient à une situation humaine concrète, et ne peut en être dissocié dans sa formulation. De même, l'identification des actions visant à le solutionner doit s'inscrire dans cette situation. Il revient aux acteurs d'identifier les actions à poser. Elles doivent émerger en cours d'un débat et ne sont significatives qu'en relation avec l'expression de la problématique. Suite à ce débat et à la mise en oeuvre des actions identifiées en vue d'un changement souhaité et réalisable, la situation se modifie. Il apparaît alors une nouvelle situation qui s'avère un mieux-être dans certaines de ses dimensions mais qui peut aussi comporter de nouveaux besoins d'amélioration. Ces besoins peuvent apparaître par rapport à d'autres dimensions sans exclure toutefois les dimensions déjà traitées.

¹Ibid p. 10.

Le processus de résolution de problème énoncé par Checkland diffère fondamentalement de l'approche habituelle de résolution de problème. Un processus classique de résolution de problème se centre principalement sur l'identification d'une solution optimale et sur la mise en oeuvre de cette solution sans tenir compte expressément des composantes humaines de la situation. Dans les cas où des composantes de cette nature n'existent pas, une telle démarche demeure sans doute des plus efficaces. Cependant, dans les situations où les éléments du problème et les actions à privilégier en vue d'améliorer la situation impliquent le comportement humain, l'utilisation rigide d'un processus de résolution de problème qui l'ignore risque d'aboutir à un résultat mitigé, temporaire et superficiel. Il risque même d'augmenter le niveau d'insatisfaction des individus impliqués. Les écrits de Checkland permettent de constater que la méthodologie des systèmes souples s'inspire à la fois de la recherche et de la pratique.

L'auteur ne s'est pas limité à trouver un moyen pratique d'affronter des situations complexes afin d'en résoudre les problèmes le plus efficacement possible. Il a voulu en faire une méthodologie et lui conférer des fondements qui lui sont spécifiques. La nécessité d'une description de cette méthodologie nous force à la structurer en étapes qui peuvent paraître linéaires. Toutefois, il faut les saisir avec l'esprit dont nous venons de circonscrire et faire nôtre la mise en garde de l'auteur lui-même:

Busy, practical men with no time for nonsense might turn straight to Section 4 [cette section présente les étapes de la méthodologie] where they might think they have found a recipe. But that would be a pity, since the main aim of the paper is both to offer a methodology which is of practical use in real-world problems, and at the same time gain the reader's acceptance that the methodology is not a how-to-do-it handbook and cannot be applied in any automatic or mechanistic way.¹

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous décrirons le processus dans la perspective où l'auteur le définit soit celle de l'analyste-consultant.

Les étapes de la méthodologie

Les étapes de la méthodologie de recherche-action développée par Checkland s'apparentent à un processus dynamique. Ce processus permet d'exprimer la problématique d'une situation perçue insatisfaisante et d'agir en vue d'améliorer effectivement cette situation. Selon l'auteur, ce processus existe en dehors des éléments constitutifs d'une situation donnée; il existe indépendamment de cette problématique et, par le fait même, en facilite la prise de conscience et l'objectivation.² La méthodologie des systèmes souples est en soi un système avec tout ce que cela comporte. Il faut donc la saisir comme un

¹P.B. Checkland, Journal of Systems Engineering, p. 88.

²Ibid pp. 93-94.

ensemble d'éléments interdépendants et en interaction dynamique.

La méthodologie des systèmes souples comporte sept étapes soit:

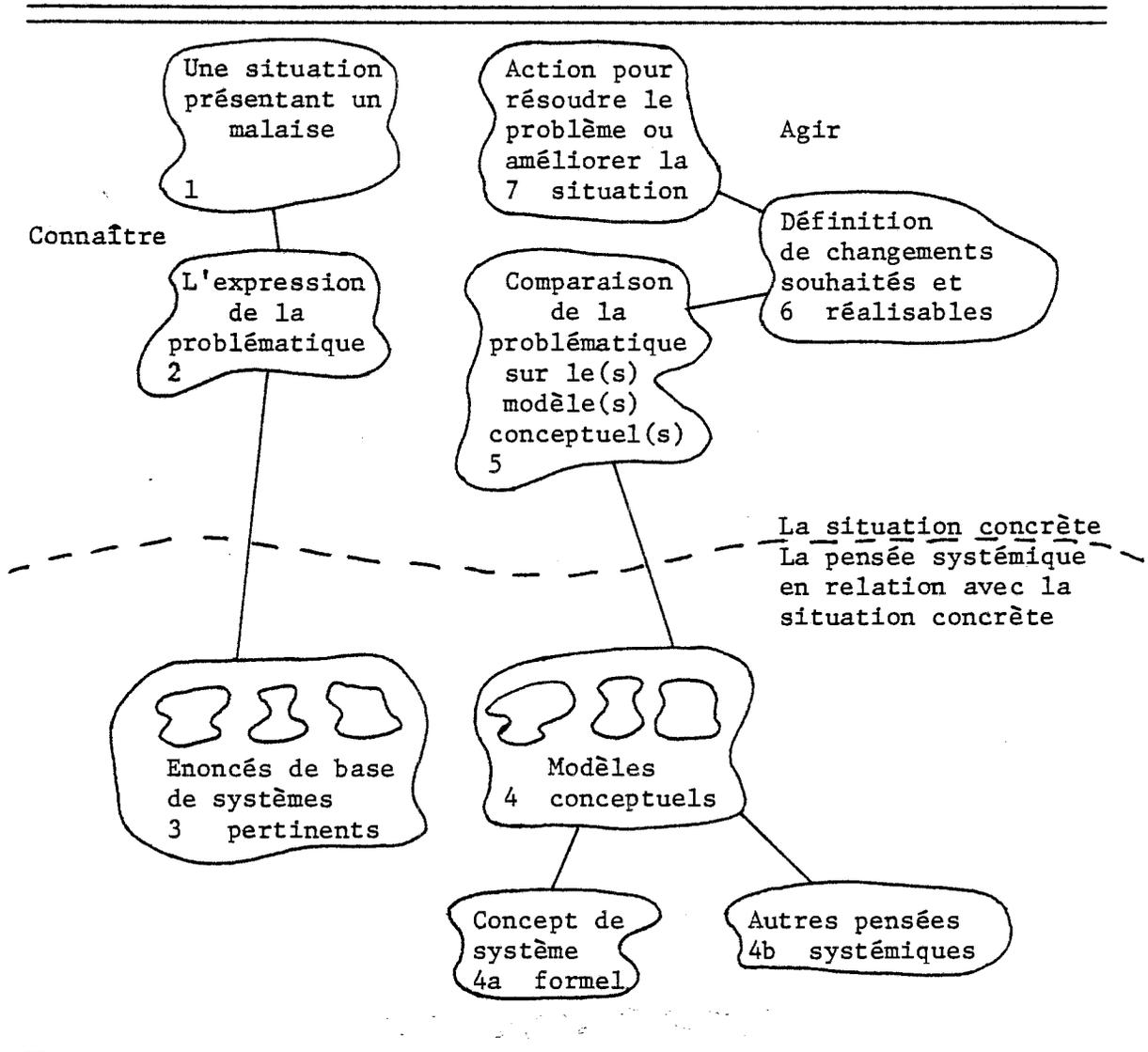
- (1) la perception initiale d'un problème,
- (2) l'expression de la problématique,
- (3) la formulation d'énoncés de base de systèmes pertinents,
- (4) l'élaboration de modèles conceptuels,
- (5) la comparaison des modèles conceptuels et de la problématique exprimée,
- (6) la définition de changements souhaités et réalisables et finalement,
- (7) l'action pour solutionner le problème ou améliorer la situation.

Le tableau 1 fait état de l'ensemble de la séquence méthodologique, distinguant les étapes dont la réalisation s'effectue dans la situation concrète de celles qui relèvent du domaine conceptuel. La ligne pointillée et transversale du tableau 1 visualise cette démarcation.

Le domaine conceptuel comporte deux étapes. Il s'agit de la troisième étape du processus, la formulation d'énoncés de base de systèmes pertinents, et de la quatrième, l'élaboration de modèles conceptuels. Cette dernière étape réfère d'une part, au concept de système formel et d'autre part, à d'autres pensées systémiques. Les cinq autres étapes du processus s'exercent dans la situation réelle. Au plan descriptif, certaines étapes requièrent plus d'explications que d'autres notamment celles réalisées par l'analyste dans le domaine conceptuel.

TABLEAU 1

RESUME DE LA METHODOLOGIE DES SYSTEMES SOUPLES



Source: P.B. Checkland, Techniques in "soft" systems practice part 2: building conceptual models, Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6 (1979), p. 41. Traduction libre.

La perception initiale d'un problème

La perception initiale d'un problème est le point de départ du processus méthodologique. Ce sont les acteurs d'une situation qui perçoivent un malaise traduisant généralement une inadéquation entre d'une part ce qui existe et d'autre part ce qu'ils souhaitent voir exister. Il n'y a donc pas une seule perception du problème mais autant de perceptions qu'il y a d'acteurs concernés dans cette situation. Selon Checkland, c'est ce qui constitue le propre des systèmes d'activités humaines. "The kind of system is what we call "a human activity system", and the special characteristic of such systems is that there is never a generally acceptable unique description of them - only a set of feasible descriptions all valid from a particular point of view."¹ La méthodologie des systèmes souples prend cette situation de fait en considération en structurant l'expression de la problématique relative à une situation donnée à partir de l'explicitation des différentes visions du problème en présence.

L'expression de la problématique

L'étape d'expression de la problématique consiste en un

¹P.B. Checkland. "The Problem of Problem Formulation in the application of a Systems Approach." Lecture to the First International Conference on Applied General Systems Research: Recent Developments and Trends, (august, 1977), 8.

processus d'émergence ayant comme résultat une explicitation de la globalité de la situation dans laquelle un malaise est perçu. L'expression de la problématique émerge donc des visions du problème exprimées par les personnes concernées par ce malaise dans la situation à l'étude et d'une analyse descriptive plus approfondie des structures, des processus de fonctionnement et du climat prévalant dans cette situation.

Les personnes sont reconnues comme étant concernées par un problème à partir du rôle qu'elles occupent en relation avec ce problème. Ce rôle peut être celui de propriétaire du problème ou celui de responsable de la prise de décision en relation avec le problème. La clarification de ces rôles constitue une fonction d'analyse importante car ce sont les personnes exerçant ces rôles qui sont actuellement et respectivement aux prises avec le problème et qui auront, plus tard, à continuer à vivre le processus de résolution de ce problème ou, en d'autres termes, à agir en vue de l'amélioration de la situation.¹ L'explicitation des visions du problème par les personnes concernées par la situation à l'étude consiste essentiellement à permettre à chacune de formuler et d'exprimer sa perception du problème et de la résolution de ce problème. Brève au plan descriptif, cette étape varie

¹P.B. Checkland , Problem formulation in systems analysis: a workbook which aids documentation of 'Problem-content' and 'Problem-solving' systems. April 1978.

dans son exécution selon le nombre de personnes concernées et la complexité du problème. L'analyste doit s'assurer de bien recueillir ces informations. Suite à cette cueillette d'informations, l'analyste effectue une analyse descriptive approfondie de la situation où se pose le problème. Il réalise cette seconde opération à partir des indicateurs suivants: l'identification des structures en présence dans la situation "in terms of physical layout (. . .), hierarchy, reporting structure and the pattern of communications both formal and informal.", l'identification des processus en présence dans la situation ". . . in terms of the basic activities: planning to do something, doing it, monitoring both how well it is done and its external effects, and taking action to correct deviations." et finalement l'identification du climat, défini par Checkland comme étant la relation entre la structure et les processus. Checkland attire l'attention sur la dimension climat en disant que celle-ci constitue généralement la caractéristique centrale de quelque problème que ce soit et plus spécialement si ce problème se situe dans une organisation.¹

L'expression de la problématique est une étape complexe et fondamentale dans le processus méthodologique. Elle est complexe parce qu'elle oblige à une approche holistique d'une situation concrète. Elle est fondamentale parce qu'elle constitue l'assise d'un processus

¹P.B. Checkland, Towards a systems-based methodology for real-world problem solving, Journal of Systems Engineering, Vol 3, no 2, p. 99.

dynamique opérant largement dans cette situation concrète. Checkland fournit une indication permettant à l'analyste d'apprécier le résultat de l'analyse effectuée. Une analyse complète de la situation (l'expression de la problématique relative à une situation donnée) devrait constituer une réponse articulée aux questions suivantes:

1. What resources are deployed in what operational processes under what planning procedures within what structure, in what environments and wider systems, by whom?
2. How is this resource deployment monitored and controlled?¹

L'expression de la problématique ou les réponses à ces questions émergent des visions du problème exprimées par les personnes concernées. La perception initiale d'un problème et l'expression de la problématique constituent les deux premières étapes de la méthodologie des systèmes souples. Ces deux étapes sont réalisées par l'analyste en étroite collaboration avec les personnes impliquées dans la situation à l'étude à titre de propriétaire du problème ou de responsable de la prise de décision dans la situation où le problème se pose. Les deux étapes subséquentes, contrairement à celles-ci, sont réalisées par l'analyste seul et relèvent du domaine conceptuel.

¹Ibid p. 100.

La formulation d'énoncés de base de systèmes pertinents

Après avoir analysé le problème de façon structurée sans intervention sur le contenu, l'analyste procède à la formulation de ce que Checkland nomme "the Root Definition of relevant system(s)" que nous désignerons désormais par l'expression: "énoncé de base d'un système pertinent". Lors de la réalisation de cette étape, l'analyste définit un ou plusieurs systèmes pertinents qui constitueront un intrant majeur lors de la réalisation de la délibération visant à l'amélioration de la situation. Cette étape de la méthodologie est considérée par l'auteur comme étant très importante et déterminante:

It is the point at which it is necessary to choose a way of viewing the problem situation. This is done by naming some notional systems which seem to the analyst to be relevant to solving the problem, or at least to improving the problem situation.¹

L'analyste dispose de l'expression d'une problématique consistante qui renferme une ou des façons de voir cette situation. Il définit alors un(des) système(s) correspondant à la (aux) vision(s) du monde présente(s) dans l'expression de la problématique. Checkland identifie six composantes devant apparaître dans la définition d'un système pertinent. Celles-ci sont: (1) le processus de transformation du système ("transformation"), (2) les acteurs du système

¹D.S. Smyth and P.B. Checkland, "Using a systems approach: the structure of root definition", Journal of applied systems analysis, Vol 5 no 1 (1976), p. 77.

("actor(s)"), (3) les bénéficiaires du système ("customer"), (4) le système plus large responsable du système en voie de définition ("ownership"), (5) les contraintes en provenance de l'environnement ("environmental constraints"), (6) la vision du monde qui confère une signification particulière au système défini ("Weltanschauung").¹ Le tableau 2 présente une brève description de chacune de ces composantes. Cette description s'inspire de la conception que se fait Checkland des composantes d'un énoncé de base d'un système pertinent.² La définition d'une conception d'un système pertinent doit être précise et concise: ". . . a Root Definition should be a richly precise (and concise) expression of a particular view. Every word in it should be carefully weighed".³ C'est à cette fin que Checkland propose une façon très précise de concevoir un énoncé de base d'un système. Le travail de l'analyste consiste essentiellement à préciser pour chaque énoncé de base les six composantes énumérées. Cet énoncé de base constitue le matériel de base pour l'élaboration du modèle conceptuel.

L'élaboration du modèle conceptuel

L'élaboration du modèle conceptuel consiste en la quatrième

¹ Ibid p. 78.

² P.B. Checkland, Journal of Systems Engineering, Vol 3 no 2, p. 101.

³ D.S. Smith and P.B. Checkland, Journal of applied Systems Analysis, Vol 5- p. 77.

TABLEAU 2

LES COMPOSANTES D'UN ENONCE DE BASE D'UN SYSTEME PERTINENT

<u>le nom de la composante</u>	<u>une définition de celle-ci</u>
le processus de transformation du système	il s'agit de l'élément central du système: c'est l'opération ou l'activité principale réalisée spécifiquement par ce système; expliciter le processus de transformation d'un système implique un verbe d'action et son objet direct
les acteurs du système	ce sont les agents qui réalisent ou qui s'assurent de la réalisation du processus de transformation décrit précédemment
les bénéficiaires du système	ce sont ceux pour qui ou à l'intention de qui l'activité principale du système est réalisée
le système plus large responsable du système en voie de définition	il s'agit du système dont dépend le système défini
les contraintes en provenance de l'environnement	ce sont les contraintes contenues dans l'environnement et avec lesquelles le système doit composer
la vision du monde	il s'agit de la façon particulière de voir les choses; la vision du monde est un donné qui confère sa particularité à l'énoncé de base; elle est toujours présente implicitement ou explicitement.

étape de la méthodologie des systèmes souples. Il s'agit d'un processus de construction d'un modèle conceptuel ou système pertinent à chacun des énoncés de base. Il y a autant de modèles qu'il y a d'énoncés de base. Le modèle conceptuel est ". . . a picture, as objective as possible, of what is implied by the Root Definition".¹ Ce n'est ni une représentation de la situation-problème, ni une représentation de ce que pourrait être idéalement cette situation, ni une représentation de la situation qui devrait exister. C'est une explicitation graphique à l'aide de diagrammes du système que traduit l'énoncé de base et qui constitue un élément déclencheur pour les étapes de la délibération. L'énoncé de base d'un système exprime ce qu'est le système et le modèle conceptuel exprime ce que fait le système.²

Les écrits de Checkland qui ont trait à la construction de modèles conceptuels témoignent de la recherche de l'auteur sur le processus. Les deux principaux problèmes qui justifient cette recherche sur le processus sont d'une part, la façon de faire un modèle conceptuel et d'autre part, la façon de le valider. En relation avec le premier problème, Checkland mentionnait en 1972 que:

¹P.B. Checkland, Journal of Systems Engineering, Vol 3 no 2, (winter, 1972), pp. 101-102.

²P.B. Checkland, "Techniques in "soft" Systems practice part 2: building conceptual models", Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6, (1979), p. 46.

The art of conceptualisation lies in cleaving to the implications of the root definition while at the same time being not unaware of the reality; the art lies in finally achieving a bridgeable gap between the conceptual model and the problem situation.¹

Cet énoncé relatif à la démarche de conception fournit des indications par rapport à l'esprit qui l'anime mais demeure silencieux quant à une façon concrète de faire. Toutefois, une piste de travail est clairement identifiée par l'auteur à ce moment: la façon de construire un modèle conceptuel systémique consiste à assembler dans une séquence correcte le minimum d'activités qui sont nécessaires au système d'activités humaines que définit l'énoncé de base du système.²

C'est en 1979 que Checkland communique de façon explicite sa démarche de recherche et les résultats auxquels il est arrivé. Partant de la caractéristique de tout système à savoir: "They are wholes characterised by the connections between their components, whether static or dynamic."³ Checkland analyse les données de la cybernétique et de l'ingénierie et constate que la "grammaire" disponible en matière de diagramme à travers ces sciences n'est pas pertinente à la modélisation d'activités humaines dans la perspective d'une approche souple.

¹P.B. Checkland, Journal of Systems Engineering, Vol 3 no 2, (winter, 1972), p. 102.

²Ibid

³P.B. Checkland, "Techniques in "soft" systems practice part 1: systems diagrams—some tentative guidelines", Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6 (1979), p. 33.

Ces investigations lui permettent de découvrir que ce dont on a besoin pour modéliser des systèmes souples consiste en de ". . . general guidelines for the process of drawing coherent diagrams rather than a particular set of symbols for so doing."¹ Checkland formule alors trois règles à suivre dans la démarche de représentation graphique d'un système:

1- Decide what type of diagram is appropriate (do it to convey structural relationships? Material flows? Information flows? The logical dependencies among activities? Interaction of process parameters? Social influences?)

2- Decide on a convention for the diagram's entities and relationships, ensuring that a symbol is selected for each kind of element portrayed and that each distinct symbol is then used only for that kind of element.

3- Provide a key which ensures that different readers will interpret the diagram in the same way.²

Ces dernières considérations constituent des éléments pertinents en relation avec la démarche de représentation graphique d'un système. Le respect de ces règles dans la pratique devrait favoriser la mise en forme d'une représentation graphique cohérente, explicite et compréhensible. Cependant, la représentation graphique ne constitue qu'une dimension du processus de modélisation du système: il s'agit de l'expression simultanée d'une démarche plus fondamentale et plus complexe que constitue la construction du modèle même. Checkland

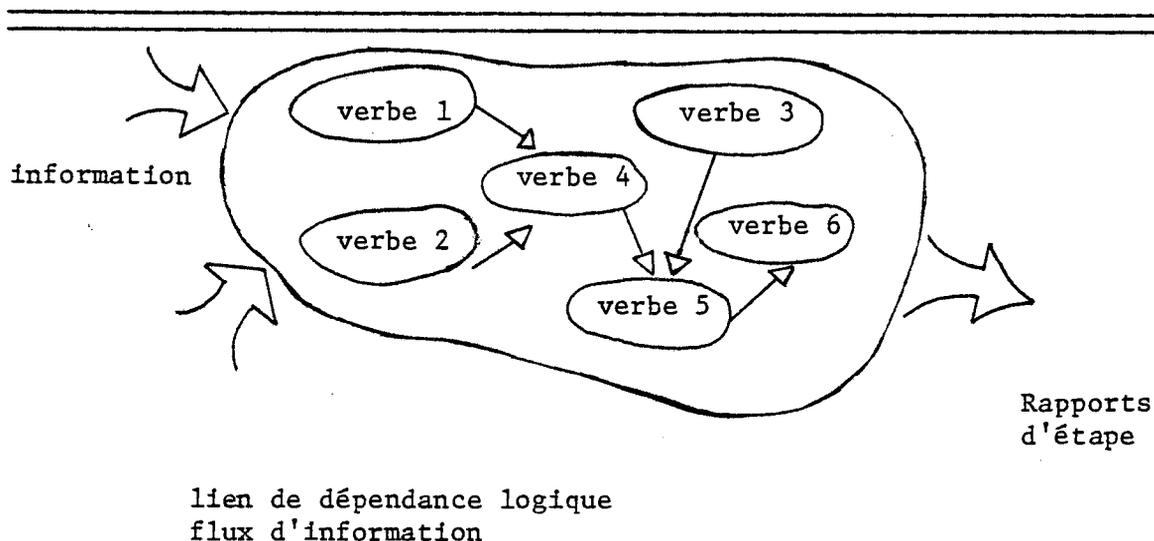
¹Ibid p. 37.

²Ibid.

fournit des indications à ce sujet. Ces indications techniques résultent de multiples études de systèmes réalisées par l'auteur.¹ Selon Checkland, la première tâche de l'analyste dans la construction d'un modèle consiste à identifier un nombre minimal de verbes exprimant les activités pertinentes et nécessaires à la réalisation du processus de transformation du système souple. L'énoncé de base fournit la matière première à la réalisation de cette tâche. Suite à cette identification, l'analyste établit les relations entre ces verbes afin de rendre explicite la dépendance logique de ces activités du processus de transformation. Il indique, si cela est essentiel à l'activité visée, le flux d'information devant parvenir au verbe qui la représente. Cette tâche aboutit à une représentation graphique que visualise le tableau 3. La bulle circonscrit l'activité et présente autant de petites bulles qu'il y a de verbes significatifs qui la décrivent. Ces verbes sont interreliés et la séquence logique s'exprime par un segment continu. Le flux d'informations qui d'une part, est nécessaire à l'activité et qui d'autre part, en découle, est représentée par une flèche grasse provenant et retournant dans l'environnement. Cette information doit suivre la séquence logique de l'activité.

¹P.B. Checkland, Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6, p. 41.

TABLEAU 3
CONSTRUCTION D'UN MODELE: DIAGRAMME TACHE 1



Source: P.B. Checkland, Techniques in "Soft" Systems Practice part 2: Building Conceptual Models, Journal of Applied Systems Analysis, Volume 6, p. 43.
Traduction libre.

Une fois cette visualisation arrêtée, l'analyste passe à un deuxième niveau de travail. Il consiste à détailler en autant de verbes que le nécessite la compréhension explicite de l'activité de transformation. Ces verbes sont enrichis de l'identification des objets (éléments statiques) qui s'y rattachent dans l'activité et sont mis en relation selon leur dépendance logique.¹ Le résultat final du

¹Ibid pp. 46-48.

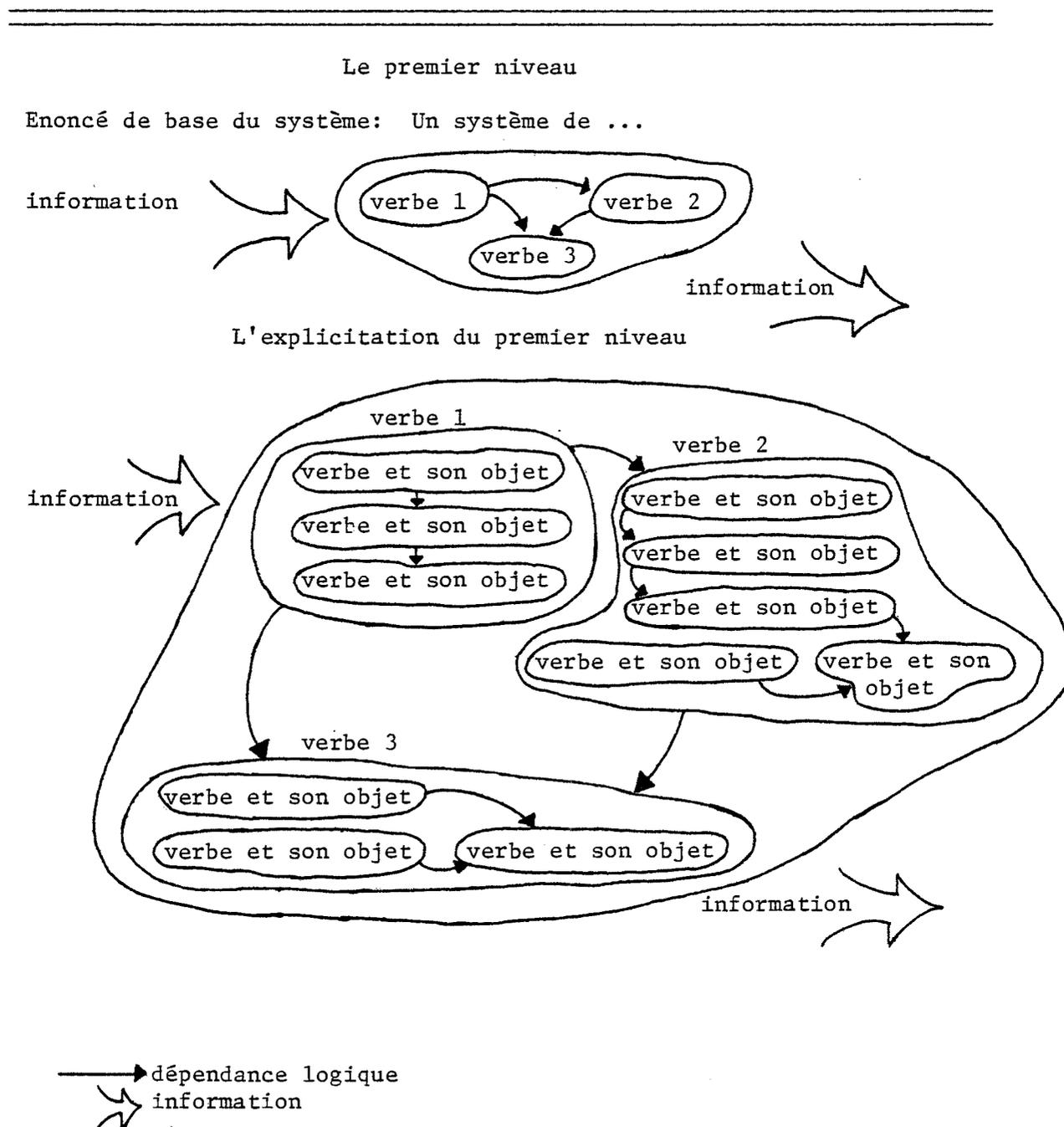
processus de construction décrit permet l'expression d'un modèle conceptuel dans un langage concret, ce que fait le système défini préalablement. A cette fin, les verbes et les noms utilisés doivent avoir une signification qui soit le plus univoque possible. L'analyste construit autant de modèles qu'il y a d'énoncés de base pertinents selon le même processus. Ces modèles sont exclusifs car les énoncés de base qui définissent chacun des systèmes appartiennent à des visions du monde qui se différencient voire s'opposent les unes les autres.¹

Le tableau 4 illustre le produit visuel d'une telle explicitation. Il se présente selon le même principe de bulles que celui énoncé précédemment. Voilà donc un ensemble d'indications méthodologiques mis au point par Checkland en relation avec le premier problème soulevé soit trouver la façon de construire un modèle conceptuel. Quant au deuxième problème soulevé, la façon de valider un modèle construit, l'auteur a jugé utile de définir un instrument conceptuel simple. Ce choix de l'auteur ne repose pas sur une solution de facilité. Il faut se souvenir que ces modèles ne sont pas définitifs. Ils sont l'expression d'énoncés de base issus de la perception d'une situation-problème

¹Checkland illustre cet aspect en utilisant l'exemple suivant: "... the human activity system which is embodied in an English pub could be conceptualised among other ways, as a commercial activity system, as an employment system (for barmaids and landlords), as a system which provides a particular social milieu, as an area of activity governed by certain laws, or, as a system which signals adulthood (this for an under-age would-be drinker)." Ibid p. 42.

TABLEAU 4

CONSTRUCTION D'UN MODELE: DIAGRAMME TACHE 2



par les individus concernés. Ces modèles seront réinvestis auprès de ces individus et permettront à ceux-ci d'identifier des actions correctrices. En d'autres termes, ils sont des instruments de travail. La validation, dans le contexte de cette étape, consiste à s'assurer que les modèles construits reflètent bien les perceptions des individus concernés. Par cette validation, l'analyste s'assure qu'il n'a pas biaisé, consciemment ou non, les propos des individus concernés dans l'organisation de leur vision. Les éléments de l'instrument de validation reprennent ceux qui doivent caractériser un système. Cet instrument permet la comparaison du modèle construit afin de s'assurer que toutes les composantes essentielles d'un système soient présentes.¹ Les éléments suggérés s'inspirent des travaux de différents auteurs. Checkland les enrichit et les formule ainsi (S signifie système):

(i) . . . S has an objective, a mission, a definition of a final desirable state, or an on going purpose.

(ii) S has a measure of performance.

(iii) S has sub-components which are themselves systems (with objectives, measures of performance, sub-systems, etc.).

(iv) S has sub-components which interact, which show a degree of connectivity such that effects and actions can be transmitted through the system.

(v) S exists in wider systems and/or environments with which it interacts (inputs and out-puts). Boundaries are defined by the area within which the decision takers (vii) can cause action taken.

¹P.B. Checkland, Journal of Systems Engineering, Vol. 3 no. 2, pp. 106-107.

(vi) S has resources both physical and through the human components, abstract.

(vii) S contains a decision taker and a decision taking process (action is caused to be taken-which requires information flows via (iv)).

(viii) S has some guarantee of continuity, is not ephemeral, will recover stability after disturbance ("long-run stability").¹

L'auteur prend soin de préciser que cet instrument de validation n'est pas exclusif. Un analyste pourrait utiliser tout concept de système jugé pertinent. Toujours selon Checkland, l'esprit qui prévaut pour la validation d'un modèle n'est pas caractérisé par un besoin de sophistication ni par la recherche d'une validité absolue. Le sens avoué pour cette opération s'inscrit dans l'esprit même de la méthodologie. Cette méthodologie en est une de recherche-action qui vise à solutionner les problèmes tel qu'ils se présentent dans le monde réel par un processus de prise de conscience et de délibération. Dans cet esprit, la raison d'être de l'opération de validation est de maximiser le degré de pertinence et l'utilité d'un modèle en regard de la délibération à venir dans la situation à l'étude.

La construction d'un modèle constitue la deuxième et dernière étape de la méthodologie réalisée dans l'univers conceptuel. Les étapes subséquentes se déroulent dans la situation à l'étude et leur

¹Ibid p. 107.

réalisation implique, comme ce fut le cas lors des premières étapes, la participation des acteurs de cette situation.

Comparaison du modèle conceptuel
et de la problématique exprimée

La comparaison d'un modèle conceptuel avec la problématique à l'étude consiste à mettre en relation le connu d'une situation vécue exprimé par la problématique avec l'éclairage conceptuel de cette situation que fournit le modèle conceptuel. Il s'agit d'une démarche de rapprochement où l'on se sert des données conceptuelles dans le but de raffiner la prise de conscience de la situation vécue. C'est une étape de délibération où on confronte des perceptions et des opinions. Ce processus de délibération est l'amorce concrète de l'amélioration de la situation. Les modèles conceptuels élaborés par l'analyste ne constituent pas des modèles à implanter. Sur ce, Checkland précise que:

. . . in the comparison stage of the study the conceptual model is there to help tackle the problem solving in a structured way, not to prescribe what "ought" to exist. Conceptual models tend to be ahistoric, unless the root definition can capture something of the previous history of the situation - which is difficult - and in any case such models have an anti-septic, inhuman air. Implemented conceptual models would require inhuman beings to operate them.¹

¹Ibid pp. 109-110.

Ainsi, l'utilisation d'un modèle conceptuel vise essentiellement à éclairer davantage la situation vécue en contribuant à l'enrichissement de la conscience et de la connaissance de cette situation. Comme le laisse entendre Checkland, tenter d'implanter un modèle conceptuel dans une situation vécue serait une entreprise comportant très peu de chance de succès en raison de la nature même du modèle. Cependant, utiliser un modèle conceptuel pour éclairer une telle situation facilitera l'identification des dimensions à améliorer.

Le fait que cette étape de la méthodologie tient essentiellement du rapport établi par des personnes entre une problématique et des modèles conceptuels fait en sorte qu'il est difficile d'aller plus en détail à ce sujet. En effet, il apparaît assez évident que la réalisation de cette étape demeure circonstancielle et c'est probablement ceci qui explique l'absence d'information de type opérationnel dans les écrits de l'auteur. Toutefois, Checkland fournit des informations importantes quant au rôle de l'analyste lors de cette étape.

A cause de la réalisation de la comparaison, le rôle de l'analyste demeure cohérent avec les fondements de la méthodologie. Autant il était important de respecter la vision que des gens concernés par un problème avait de ce problème lors des premières étapes, autant il importe à l'analyste de respecter maintenant la vision qu'ils ont de l'amélioration de la situation. Par rapport à cet aspect, Checkland

rappelle en quoi consiste l'étape de comparaison et précise ensuite le rôle de l'analyste:

. . . the comparison stage consists of a debate in which only those who live in the problem situation can select a change to be implemented. The systems analyst may state and defend a particular suggestion but the decision for action can only be made by the actors, not the analyst.¹

On peut déduire que le rôle de l'analyste tient beaucoup plus de la facilitation que de l'expertise. Comme en font état les propos de l'auteur, l'étape de comparaison de la problématique d'une situation avec les modèles conceptuels de systèmes pertinents à l'amélioration de cette situation est intimement liée à l'étape qui suit immédiatement soit la définition de changements souhaités et réalisables. En fait, c'est le processus de délibération qui se poursuit.

La définition des changements souhaités et réalisables

La définition de changements souhaités et réalisables consiste en l'identification et l'explicitation des changements qui seront mis en oeuvre pour améliorer la situation de départ. Ces changements sont le fruit d'un processus d'émergence qui s'actualise au cours de la délibération.

¹Ibid p. 110.

L'étape précédente, soit la comparaison de la problématique avec les modèles de systèmes pertinents à l'amélioration de cette situation, a consisté en une délibération qui a permis de voir plus clairement l'ensemble de la situation et, de ce fait, les dysfonctions existantes. Au cours de la poursuite de la délibération, les objets de changement sont identifiés comme étant des changements souhaités et réalisables. Ce sont des changements souhaités parce qu'ils sont reconnus comme étant un apport pour l'amélioration de la situation et ces changements sont réalisables parce que leur mise en oeuvre est possible et faisable dans la situation vécue.¹

Le contenu de la littérature ne fournit pas plus d'indicatives opérationnelles en relation avec cette étape qu'il n'en donnait pour la précédente. Encore là, la perspective de changement qui prévaut, soit celle d'un changement qui émerge d'une situation à travers un processus de délibération, semble expliquer cette absence.

¹La source d'information relative aux étapes de délibération est principalement verbale. Cette information provient en partie d'une consultation auprès du Professeur Checkland et de son collègue Monsieur Ian Woodburn lors de leur passage à Rimouski en septembre 1980 (Colloque sur la recherche-action) dans le cadre du projet de collaboration Québec-Angleterre sur la Méthodologie des Systèmes souples.

Action visant à solutionner le problème
ou améliorer la situation

L'action visant à solutionner le problème ou améliorer la situation consiste à prévoir et à réaliser les changements identifiés. Il s'agit d'un agir de la part de personnes impliquées dans une situation particulière. Cet agir est différent de celui qui prévalait dans la situation originale et vise à susciter un changement dans le sens d'une amélioration. Cependant, l'action de changement peut à son tour constituer une problématique.

Ici encore il est difficile d'aller plus loin dans l'approfondissement de ce qu'est l'action visant un changement car, comme Checkland le précise au sujet de la planification de cette action, ". . . the desing activity is intended to be specific to a particular situation at a particular time, involving particular people and a particular history."¹ La nature particulière des situations oblige à une explicitation de l'action qui soit spécifique à chacune d'elle.

L'action spécifique ayant pour but le changement pourrait constituer un problème en elle-même. En effet, il se peut que dans certains cas la façon d'agir pour effectuer le changement constitue une situation complexe et confuse comportant un malaise. A ce sujet,

¹ Ibid.

l'auteur de la méthodologie précise que si une telle situation se présente, le processus de résolution de problème peut être à nouveau utilisé.¹ En d'autres termes l'expression de ce malaise correspond à la perception initiale d'une nouvelle situation-problème.

La méthodologie des systèmes souples développée par le professeur P.B. Checkland est retenue comme méthodologie de cette recherche. Cette dernière apporte une réponse aux besoins d'ordre instrumental, pour traiter du problème de la fonction soutien à la D.R.A.T. Bien que l'application de celle-ci à des problèmes d'éducation ne fasse que débiter, la méthodologie des systèmes souples est jugée pertinente puisqu'elle facilite l'expression de la problématique à partir des différentes visions en présence. Cette méthodologie est également jugée pertinente parce qu'elle permet aux personnes concernées de comparer l'expression de leurs visions du problème avec la conception d'un système pertinent. Cette comparaison ou délibération conduit à l'identification de changements souhaités et réalisables en vue d'améliorer la situation initiale.

Il importe de rappeler qu'un modèle conceptuel de système pertinent constitue un instrument de travail dans le processus de

¹P.B. Checkland, The development of systems thinking by systems practice-a methodology from an action research program. Progress in Cybernetics and systems Research, Hemisphere Publishing Corporation, Vol 2, p. 282.

délibération et non un modèle idéal à implanter. Il faut se rappeler également qu'il peut y avoir autant d'élaboration de systèmes pertinents que de visions du problème. Enfin, l'analyste doit être aussi respectueux du processus et des résultats de la délibération qu'il l'a été des visions du problème au cours de l'expression de la problématique.

Dans ce chapitre nous avons fait état des fondements et des étapes de la méthodologie des systèmes souples. Cette dernière n'est certes pas sans présenter de difficultés si ce n'est que par l'aspect nouveauté qu'elle présente. Avec le chapitre 3, nous amorcerons la description de l'application de la méthodologie des systèmes souples à une situation particulière du domaine de l'éducation. Ce chapitre présentera l'expression de la problématique de la fonction soutien à la Direction régionale du ministère de l'Éducation d'Abitibi-Témiscamingue.

CHAPITRE III

L'EXPRESSION DE LA PROBLEMATIQUE DU SOUTIEN

Au chapitre premier, nous avons décrit la situation de recherche. Au chapitre deuxième, nous avons présenté la méthodologie qui nous permettrait de solutionner ce problème. Sans revenir sur le détail de l'objet de recherche, il importe d'en rappeler le but. Ce but est double. D'une part, il vise à fournir les informations nécessaires à l'organisation pour le développement d'une politique de soutien. D'autre part, il vise à instrumenter le chercheur dans l'utilisation d'une nouvelle méthodologie pour traiter de problèmes où la dynamique humaine est prépondérante dans la situation analysée. Dans ce chapitre, nous amorçons le traitement du problème de soutien identifié à l'aide de l'instrument retenu. Il faut également rappeler que la perspective retenue par le chercheur dans cette recherche est celle d'un analyste-consultant.

L'expression de la problématique, deuxième étape de la méthodologie des systèmes souples, comporte deux opérations qui ont été réalisées au cours des mois de mai, juin, juillet et août 1980. La première consiste à recueillir les perceptions des personnes impliquées par le problème. La seconde invite l'analyste à circonscrire le contexte plus large où se pose le problème. Chacune de ces opérations se subdivise en sous-opérations. Ces sous-opérations se définissent

davantage comme des indicateurs auxquels l'analyste doit être attentif pour profiter au maximum de l'information recueillie et circonscrite que la succession d'étapes opérationnelles de type linéaire.

Dans un premier temps, l'analyste recueille auprès des acteurs de la situation, soit les personnes reconnues dans les rôles respectifs de propriétaire du problème et de responsable de la prise de décision en relation avec le problème, leur perception du problème. Outre l'énoncé des propos eux-mêmes, cette première opération doit traduire les éléments qu'ils valorisent dans la situation et les attentes qu'ils développent par rapport à la démarche d'amélioration de celle-ci.

La seconde opération invite le chercheur à structurer le contenu de propos recueillis en fonction du contexte organisationnel. Dans la situation présente, ceci conduira à circonscrire l'organisation (D.R.A.T.) au plan de sa structure, de son fonctionnement, de son climat interne et de ses relations avec son environnement.

De prime abord, il pourrait s'avérer plus logique de circonscrire en premier lieu l'organisation et en second lieu de recueillir les perceptions du problème. Cependant, la méthodologie des systèmes souples commandent l'inverse et c'est ce qui la différencie d'une démarche linéaire classique. L'expression de la problématique résulte des perceptions que les acteurs se font du problème et ne doit

comporter aucun biais de l'analyste. L'expression de la problématique fait appel à ce qui est réellement vécu (Real World). L'analyste doit aborder cette réalité libre de toute influence conceptuelle qui l'amènerait, consciemment ou non, à interpréter les propos des acteurs. Or circonscrire le contexte organisationnel avant de recueillir les propos présentent ce risque. L'expression des acteurs serait alors structurée non pas en fonction d'une réalité vécue mais en fonction d'une réalité conceptuelle. De plus, la contribution de la seconde opération en est une de référence et n'est requise que dans la mesure où elle permet de situer les éléments des propos exprimés. La connaissance du contexte ne doit en aucun moment se substituer ou modifier de quelque ordre que ce soit à ce qui a été exprimé. Elle fait partie du bagage de l'analyste et se subordonne à celle que lui communique les acteurs sur le problème.

Avant d'aborder les éléments de contenu de ce chapitre, il nous apparaît utile de rappeler qui sont les acteurs principaux de cette situation. Conformément au langage de la méthodologie des systèmes souples, il s'agit d'identifier quelles personnes jouent les rôles de propriétaire du problème et de responsable du processus de prise de décision en relation avec ce problème. Cette clarification s'obtient par l'application à la situation présente de la définition méthodologique de ces termes donnés au chapitre premier. Ainsi, le Directeur régional et les deux directeurs adjoints, l'un au services éducatifs

et l'autre aux services administratifs, sont identifiés comme responsables de la prise de décision à l'intérieur de l'organisme. Ces trois personnes constituent l'équipe de direction de la D.R.A.T.: le Directeur des services éducatifs assume cette responsabilité à l'intérieur de ce service, le Directeur des services administratifs fait de même à l'intérieur de son service et le Directeur régional est responsable de la prise de décision pour son propre service et pour l'ensemble de l'organisme. Quant au rôle de propriétaire du problème, il est occupé par l'ensemble des professionnels de la D.R.A.T. Qu'ils soient rattachés aux services administratifs ou aux services éducatifs, ces professionnels ont à assurer le soutien aux organisations scolaires de la région. Par certaines de leurs tâches, les membres de l'équipe de direction sont à l'occasion propriétaire du problème. Ce rôle leur est toutefois secondaire en terme de temps consacré et se limite presque exclusivement à des tâches d'information auprès des organisations scolaires et de la population en général. Dans ce chapitre, nous verrons successivement la perception du problème par chacun de ces groupes d'acteurs. Notons en dernier lieu que l'analyste est l'un des propriétaires du problème, professionnel aux services éducatifs. Toutefois, comme la perspective choisie est celle de l'analyste-consultant, sa perception du problème n'est pas au nombre de celles énoncées.

La version du problème du soutien exprimée
par les membres de l'équipe de direction

Les perceptions du problème du soutien exprimées par les membres de l'équipe de direction, responsables du processus de prise de décision dans l'organisme et clients de l'étude, ont été regroupés en sept dimensions. Cette classification s'inspire des propos recueillis auprès des personnes. La version du problème du soutien de l'équipe de direction s'exprime dans les termes suivants: (1) de gestion du soutien, (2) de soutien à l'intérieur des services éducatifs, (3) de soutien à l'intérieur des services administratifs, (4) de soutien à l'intérieur de l'activité information, (5) de la relation entre la fonction soutien et les autres fonctions de l'organisme, (6) de la relation entre l'organisme et les commissions scolaires et (7) de la relation entre les services administratifs et les services éducatifs. Nous tentons maintenant de rapporter le plus fidèlement possible les perceptions des personnes impliquées.

La gestion du soutien

La préoccupation du soutien est présente à l'intérieur des services éducatifs mais la Direction régionale comme organisme n'a pas encore précisé ses intentions et son action. La gestion du soutien, au plan de l'identification des objets de soutien ou en d'autres termes, des besoins des organisations scolaires ainsi qu'au plan de

l'allocation des ressources, est effectuée par les instances hiérarchiques supérieures à la Direction régionale. Cette situation engendre des difficultés pour la Direction régionale quant à la réponse aux besoins du milieu régional. Ces besoins sont différents de ceux préalablement identifiés par ces instances. Cette façon de procéder est source d'opposition et place la Direction régionale en désaccord avec l'une ou l'autre des parties soit le milieu régional ou les instances hiérarchiques supérieures du ministère de l'Education.

L'équipe de direction insiste sur la situation difficile dans laquelle se trouve l'organisme lorsqu'il veut répondre aux besoins réels des commissions scolaires. Notons que cet élément du problème concerne particulièrement les services éducatifs puisque selon elle, la fonction soutien ne fait pas présentement l'objet d'une préoccupation à l'intérieur des activités des services administratifs et de l'information bien que ces services aient également à exercer cette fonction en raison du mandat de l'organisme. L'absence d'une conception commune et claire du soutien au niveau de l'organisme demeure une difficulté. Cette absence nuit à l'unité et à la cohérence de la D.R.A.T. tant dans son fonctionnement interne que dans ses relations avec les commissions scolaires où elle intervient. Nous allons maintenant voir plus en détail la place du soutien à l'intérieur de chacun des services mentionnés soit éducatif, administratif et de l'information tel que perçue par l'équipe de direction.

Le soutien à l'intérieur des services éducatifs

Le soutien est une préoccupation réelle à l'intérieur des services éducatifs. Elle est principalement incarnée par les personnes oeuvrant dans le programme SOPPEC. On y a développé une forme de soutien qui consiste surtout en des actions d'assistance-conseil dans une intervention visant la prise en main. Au sein des services éducatifs, cette orientation est fortement sentie mais elle n'est pas explicitement partagée. Selon l'équipe de direction, une telle situation peut conduire à l'affrontement et susciter des conflits.

Le soutien est une fonction que l'on considère importante à l'intérieur des services éducatifs, car elle peut représenter jusqu'à 70% de la tâche des professionnels. L'importance de cette fonction justifie la mise en marche d'un processus de clarification de la situation et laisse croire en la nécessité du partage d'une conception commune du soutien. Pour l'équipe de direction, ceci viserait à éviter la polarisation des opinions et éliminer une situation conflictuelle latente. Selon eux, il semble que des professionnels opposent les fonctions de soutien et de contrôle. Cette opposition semble confirmée par la structure d'activités qui a été élaborée au cours des derniers mois. L'équipe de direction exprime sa crainte que cette opposition engendre de graves problèmes de fonctionnement à l'intérieur du service pouvant aller jusqu'au refus de la part de certains

professionnels d'exercer des fonctions de contrôle. Cependant, l'équipe de direction sait qu'il y aura un changement majeur de personnel à l'intérieur du service au cours de l'été et de l'automne 1980. Suite à la fin du programme SOPPEC et au non-renouvellement de la plupart des autres contrats, sept professionnels contractuels quitteront. Dans le mouvement de réorganisation de l'organisme, six professionnels permanents seront recrutés. L'entrée en fonction de ces nouvelles personnes est prévue au début de l'automne 1980. L'équipe de direction estime qu'il faudra reprendre la question du soutien avec ces dernières. Toujours selon l'équipe de direction, le départ des professionnels contractuels ayant développé une expertise sur le soutien est susceptible de modifier de façon substantielle la dynamique du groupe en relation avec cette question.

Le soutien à l'intérieur des services administratifs

Il apparaît difficile de situer la fonction soutien à l'intérieur des activités des services administratifs. L'organisation actuelle des choses laisse peu de place au soutien. Comparativement aux activités des services éducatifs, les activités sont beaucoup plus systématiques nécessitant d'être plus orientées vers le normatif et sanctionnées. Il y a des échéances à respecter à défaut de quoi les commissions scolaires risquent des pénalités qui peuvent se traduire en pertes d'allocations de ressources financières et qui peuvent conduire

à la taxation des contribuables.

Actuellement, l'équipe de direction convient que le personnel des services administratifs se doit d'exercer la fonction soutien, car on perçoit de réels besoins chez les commissions scolaires. Mais qui fera le soutien et comment? Les réponses à cette question demeurent à trouver.

L'équipe de direction perçoit que l'un des problèmes qu'il faudra affronter se situe au niveau même de l'accueil que les professionnels du service réserveront à cette nouvelle approche des problèmes du client. Traditionnellement, ces personnes n'ont pas beaucoup fait de soutien et les interventions d'aide consistent plutôt à "éteindre les feux".

Dans l'action d'aide aux organismes scolaires, il semble qu'un rôle d'expert qui fournit les solutions soit plus valorisé qu'un rôle d'aide à des démarches de résolution des problèmes. Suivant les termes de l'un des membres de l'équipe, l'aide s'accorde davantage à la perspective de "donner du poisson" qu'à celle d'"apprendre à pêcher".

Pour l'équipe de direction, aborder la question du soutien aux services administratifs implique un travail préalable qui consiste à analyser en profondeur les tâches des professionnels afin de voir comment et dans quelle mesure la fonction soutien peut s'exercer envers

les commissions scolaires. De même, il estime que le rôle du directeur du service par rapport à la pratique et à la gestion du soutien fait aussi l'objet d'une zone grise à clarifier.

Le soutien à l'intérieur de l'activité information

L'équipe de direction a peu à dire sur la fonction soutien en relation avec l'activité information. Selon l'équipe de direction, l'activité information à la Direction régionale est une activité qui a peu de liens organiques avec l'organisme lui-même. Cette situation s'explique par le fait que les objectifs de cette activité sont définis par les instances hiérarchiques supérieures. Elles tendent davantage à satisfaire les attentes des instances supérieures du Ministère en matière d'information plutôt que celles du milieu. Il y a toutefois une exception en ce qui a trait à l'activité "renseignement individuel". Cette activité consiste essentiellement à répondre aux demandes de renseignements en provenance des citoyens. Ainsi, l'équipe de direction considère que la fonction soutien est pratiquement inexistante à l'intérieur de l'activité information.

Jusqu'à présent, l'équipe de direction nous a livré ses perceptions sur la gestion du soutien de même que la place qu'occupe cette fonction à l'intérieur des services dont chacun de ses membres est responsable. A présent, nous allons voir comment cette équipe, à la fois

responsable du processus de décision et client de l'étude, définit la relation entre la fonction soutien et les autres fonctions, la relation entre l'organisme et les commissions scolaires et la relation entre les services éducatifs et les services administratifs.

La relation entre la fonction soutien et les autres fonctions

Les autres fonctions dont il est question dans ce point sont celles définies par le mandat de l'organisme soit: l'information, la rétro-information, le contrôle et l'évaluation. Dans ses propos, l'équipe de direction perçoit un problème majeur en relation avec l'une de ces fonctions soit la fonction contrôle. La fonction soutien leur apparaît très vulnérable dans le contexte actuel. On attribue cette situation au fait qu'il semble plus facile d'intervenir en exerçant une action ponctuelle et spécifique de contrôle qu'une action d'aide intégrée. Selon l'équipe de direction, il faudra s'occuper sérieusement de la fonction soutien. La fonction contrôle a tendance à prendre beaucoup de place et peut entraîner très rapidement la disparition de la fonction soutien et à plus forte raison dans un contexte où elle n'a pas encore fait sa place.

En relation avec l'ensemble des autres fonctions, l'équipe de direction ne semble pas percevoir de problèmes particuliers. Ces propos sont interrogatifs et constituent un premier élément de réflexion. Les membres de l'équipe se demandent quelle importance devra-t-on

consentir à la fonction soutien par rapport aux autres fonctions suggérées par le mandat.

La relation entre l'organisme et les commissions scolaires

L'équipe de direction estime que leur connaissance et la compréhension des besoins de soutien des commissions scolaires demeurent à préciser. Les commissions scolaires sont conscientes qu'elles peuvent recevoir du soutien de la part des services éducatifs mais en ce qui concerne les services administratifs et l'information, elles doutent que ce soit le cas. Les communications que les commissions scolaires entretiennent avec les services administratifs revêtent un caractère technique. Elles se résument à des demandes d'information concernant les normes, les lois et les règles en vigueur. Selon l'équipe, les commissions scolaires ont tendance à associer le personnel des services administratifs à des contrôleurs et par conséquent, elles ne lui demandent pas de soutien.

L'équipe de direction identifie deux aspects importants de la relation avec les commissions scolaires. D'une part, la qualité de la réponse à leurs besoins est perçue comme un facteur important dans le développement de cette relation. D'autre part, il apparaît nécessaire que s'établisse une relation de confiance entre le demandeur et le personnel impliqué afin que l'aide soit effective. Dans les deux cas, il

y va de la compétence des individus de l'organisme.

La relation entre les services éducatifs
et les services administratifs

Les échanges sur la question de la coordination des actions entre les deux services sont à peine amorcés. Le problème de l'incohérence et du manque de systématisation à ce plan est perçu; cependant le travail demeure à faire. L'équipe de direction considère qu'il s'agit d'un aspect important lorsqu'on parle de soutien. Un exemple lui sert à imaginer cette importance. Ainsi, lorsque les services administratifs questionneront les commissions scolaires sur le pourquoi et la pertinence d'une demande d'allocation additionnelle, on croit que les propos déboucheront rapidement sur les questions d'ordre pédagogique ou éducatif. Or, il n'existe pas actuellement de mécanismes réguliers qui permettraient d'étendre la discussion d'un service à l'autre. Les exercices de coordination effectués demeurent ponctuels et attribuables à des contacts personnels. Ce problème de cohérence et de cohésion des interventions de la Direction régionale constitue pour l'équipe de direction un élément déterminant. Il est d'ailleurs partiellement responsable de l'élargissement du mandat de cette recherche dont nous avons traité au chapitre premier.

Suite aux perceptions de l'équipe de direction qui se définit à la fois comme client de l'étude et responsable du processus de prise

de décision, nous allons présenter celles des propriétaires du problème. Selon l'identification faite en début de chapitre, les propriétaires du problème sont les professionnels qui oeuvrent aux services éducatifs, administratifs et celui de l'activité information et qui exercent cette fonction soutien. Nous tenons à rappeler que l'expression des perceptions du chercheur, professionnel aux services éducatifs, n'est pas énoncées formellement dans cette partie puisque celui-ci avait opté pour une intervention propre au rôle d'analyste-consultant.

La version du problème du soutien exprimée par les professionnels responsables de la pratique du soutien

La perception de la situation du soutien présente des différences importantes selon le service d'appartenance des professionnels concernés. Des cinq professionnels des services éducatifs que nous avons rencontrés, trois possèdent une expérience personnelle du soutien acquise dans le cadre du programme SOPPEC et les deux autres en ont amorcé une pratique dans le cadre des activités qu'elles exercent. Par contre, les trois professionnels des services administratifs et celui de l'information se trouvent devant une question passablement nouvelle pour eux et qui ne constitue pas une préoccupation. C'est donc dire que les éléments présentés ici ont été très largement exprimés par les professionnels des services éducatifs. Leurs propos se regroupent autour de trois dimensions soit les conceptions en présence, la pratique

de l'intervention et l'encadrement des interventions. Dans ce point, nous allons aborder chacune d'elles.

Les conceptions en présence

Les professionnels de la Direction régionale expriment quatre façons de définir ce qu'est le soutien. Pour ceux des services administratifs et de l'information, il s'agit d'une aide-conseil technique sur le contenu des dossiers qui leur sont confiés. Suivant cette conception, le professionnel doit posséder une connaissance pratique et technique sur les contenus qui devance celle des commissions scolaires afin d'apporter une aide concrète. Cette aide concrète consiste à transmettre des connaissances. Cette vision implique que le soutien varie avec les contenus des dossiers ou des activités. Pour leur part, les professionnels des services éducatifs définissent le soutien comme une aide apportée aux gens dans le but de leur faire faire un cheminement face à leur propre situation. C'est ce qu'il appelle l'aide à la prise en main. Certains professionnels perçoivent une opposition entre ces deux façons de voir le soutien. Cette opposition est ressentie et exprimée par des professionnels des services éducatifs qui privilégient la deuxième conception. Une troisième conception, exprimée par d'autres professionnels des services éducatifs, est à l'effet que le soutien est une intervention où règne un équilibre entre l'expertise sur le contenu et l'aide au cheminement. Toutefois, ils en sont à la

recherche de cet équilibre. Le dernier point de vue exprimé par rapport au soutien consiste en une absence de conception. Cette perception est exprimée par des professionnels des services administratifs. Pour eux, le soutien est un objet nouveau auquel on ne s'est pas encore arrêté.

Les professionnels qui exercent la fonction soutien perçoivent l'absence d'une définition et d'une compréhension commune de cette fonction. Ils considèrent que cette absence est une cause des difficultés vécues au plan de l'interaction entre professionnels et de l'interaction entre professionnels et gens du milieu avec qui ils transigent. Bien que l'on constate qu'une conception du soutien ait été développée dans le cadre du programme SOPPEC, les professionnels constatent également que cette conception n'est pas partagée car ceux qui n'ont pas oeuvré dans ce programme n'ont pas été impliqués dans la construction de cette conception. Cette situation a fait naître des sentiments d'insatisfaction chez les professionnels non impliqués.

La pratique de l'intervention

Les perceptions des professionnels par rapport à la dimension intervention proprement dite peuvent être circonscrites autour de deux aspects à savoir le vécu de l'intervenant et la réflexion sur l'intervention.

Le vécu des intervenants apparaît passablement diversifié d'un professionnel à l'autre. Toutefois, ces vécus personnels semblent s'harmoniser avec les conceptions énoncées plus haut. Les uns n'entrevoient pas de difficultés au plan de l'intervention s'ils se sentent en mesure de donner une bonne information en réponse aux problèmes qui leur sont soumis. Les autres trouvent très difficile d'amorcer une intervention en profondeur qui s'inscrirait dans la perspective de la seconde conception exprimée. Cette intervention consisterait à aider ceux avec qui ils travaillent à analyser leur situation et à planifier leur action.

Trois causes sont alors identifiées par les professionnels qui perçoivent cette difficulté. D'abord, une intervention de ce type nécessite une relation de confiance entre le professionnel et les gens avec qui ils travaillent. Or, l'établissement de ce type de relation est long et difficile et son absence peut facilement compromettre l'intervention même de soutien. La seconde cause énoncée a trait à un facteur que l'on peut qualifier de culturel. Les professionnels concernés l'expriment en ces termes: "les attentes des commissions scolaires sont souvent de l'ordre des solutions toutes faites et disponibles sur demande". Le professionnel remet en question les rapports que de telles attentes génèrent entre lui et les organismes scolaires. Toutefois, il ne sait comment s'y prendre pour changer la situation. La troisième cause identifiée est associée à la troisième conception

exprimée. Elle se formule en termes d'un manque au plan des habiletés dans la pratique de l'intervention de soutien qui permettraient l'équilibre entre l'expertise sur le contenu et l'aide au cheminement dans la perspective d'aider l'autre à se prendre en main.

Le second aspect qui se dégage des propos des professionnels rencontrés est de l'ordre de l'expression d'une réflexion sur l'intervention. Cette réflexion prend d'abord la forme d'une question. Cette question met en relation la cohérence entre d'une part, le contenu d'une activité qui vise le développement de l'autonomie et d'autre part, les démarches utilisées pour véhiculer ce contenu. La question a été exprimée comme suit: quelles sont les implications des valeurs liées au contenu dans la conduite d'un dossier au plan de l'intervention de soutien et de la relation avec le client? En fait, les professionnels soulèvent tout le problème de cohérence entre le discours et l'agir dans les interactions avec le milieu sur un contenu spécifique. Il se dégage également de la réflexion sur l'intervention une constatation issue de l'expérience personnelle en matière de soutien. Les professionnels qui ont développé une expertise dans la pratique du soutien constatent que la difficulté majeure de l'intervenant est le développement d'une capacité d'identifier les besoins réels et non pas seulement les attentes, les espérances et les souhaits de ceux auprès de qui ils interviennent. Se limiter à une reconnaissance superficielle, attentes, espérances et désirs, rendent le soutien non signifiant.

La version du problème de soutien exprimée par les propriétaires de ce problème se termine avec l'expression des propos regroupés sous la dimension de l'encadrement des interventions. Ce dernier point du chapitre énonce des propos reliés à l'articulation de la fonction soutien.

L'encadrement des interventions

Plusieurs éléments de la vision que les professionnels ont de la situation-problème ont été regroupés sous le thème de l'encadrement des interventions. Ces éléments identifient un lien commun autre que l'intervention proprement dite ou la conception du soutien mais qui consiste plutôt en cet espace et ce temps de ressourcement, de feedback et de réajustement. Encore là, ces éléments sont exprimés par les professionnels des services éducatifs qui ont une pratique, plus ou moins longue, du soutien.

Les professionnels identifient l'absence d'une définition et d'une compréhension commune du soutien comme source de difficultés de communication à l'intérieur de l'organisme. Cette définition commune n'existant pas, chaque professionnel intervient dans le milieu selon sa personnalité, ses croyances et ses propres attitudes. Il s'ensuit une diversité d'interventions en provenance du même organisme et qui, souvent, s'effectuent auprès d'une même commission scolaire. Les

professionnels estiment que cette pluralité d'interventions peut être nuisible au développement même des organisations scolaires.

Plusieurs professionnels déplorent l'absence de lieux et de temps pour communiquer leur vécu, faire l'analyse de leur intervention avec les collègues et recevoir un feed-back qui, à leur avis, les aiderait à cheminer. Ce besoin est particulièrement ressenti et exprimé par les professionnels qui n'ont pas oeuvré dans le programme SOPPEC. Ce besoin est également exprimé par l'un de ceux qui y a oeuvré. Pour ce dernier, il se traduit en un besoin de supervision, un besoin d'être guidé. Il soutient qu'il serait nécessaire d'avoir un référentiel commun.

Certains autres éléments ont été exprimés dans ce même ordre d'idée. Ainsi, un professionnel déplore le fait qu'il ne connaît pas ce que font ses collègues et que ses collègues ne connaissent pas ce qu'il fait. On identifie également un manque d'information et d'instrumentation. De même, les professionnels partageant une même conception constatent qu'il y a très peu de temps disponible pour se concentrer, réfléchir, cerner les problèmes et analyser les activités des interventions ponctuelles qui ont été conduites en équipe. Ces éléments avancés par les professionnels ressemblent davantage à des questions que l'on pose qu'à des récriminations pures et simples. Avant de clore, les professionnels soulignent que l'arrivée des nouveaux

professionnels prévue pour l'automne (1980) est un facteur à prendre en considération dans la recherche d'une définition et la démarche d'appropriation de ce qu'est le soutien. Ceci termine cette dimension de la problématique qui consiste en la version que les professionnels de la D.R.A.T., propriétaires du problème, donnent de la fonction soutien.

L'expression de la problématique relative à l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. se poursuit par l'expression de ce que les personnes concernées valorisent relativement à l'exercice de cette fonction ainsi que par celle de leurs attentes par rapport à la résolution du problème. L'expression des valeurs et des attentes, par les personnes concernées, a été effectuée lors du même entrevue que celle de leur version du problème. Les éléments auxquels les personnes concernées accordent de l'importance et les attentes que chacun des groupes exprime à l'égard du processus de résolution du problème constituent les deux derniers points de la première opération de l'expression de la problématique.

Les éléments auxquels les personnes
concernées accordent de l'importance

Les responsables de la prise de décision, soit les membres de l'équipe de direction et les professionnels propriétaires du problème

du soutien, sont amenés à exprimer ce qu'ils valorisent relativement à la fonction soutien. Les responsables de l'organisme accordent une attention particulière à la dimension organisationnelle sans pour autant négliger le respect des personnes. Les responsables de la pratique accordent aussi de l'importance à cette première dimension mais insistent surtout sur les qualités de réalisme et de cohérence de la pratique ainsi que sur la nécessité de faciliter celle-ci. Nous allons voir plus précisément les intentions de chacun de ces acteurs.

Ce qui est valorisé par les membres de l'équipe de direction

Les membres de l'équipe de direction traduisent par leur insistance sur la dimension organisationnelle, sans toutefois négliger le respect des individus, leur volonté de permettre un développement harmonieux de la fonction soutien tant pour l'individu que pour l'organisation. Trois éléments contribuent selon eux à assurer cette dimension. Le premier est à l'effet que les personnes concernées par le soutien agissent en fonction d'une orientation commune. Le second se rapporte à l'individu et veut que le développement de la fonction soutien respecte les cheminements individuels des personnes concernées. Finalement, le troisième résulte de la concrétisation des deux précédents et se traduit en ces termes: que l'organisme projette une image intégrée.

Les membres de l'équipe de direction considèrent important de développer une forme d'intervention de soutien en regard d'une orientation commune qui rallie l'ensemble des services. L'orientation privilégiée est celle qui vise la prise en main par les gens de la résolution de leurs problèmes. L'un des membres l'exprime en utilisant un proverbe chinois: "il vaut mieux apprendre à pêcher que de donner du poisson" ou encore en disant qu'il vaut mieux apprendre aux gens à se prendre en main plutôt que de faire de la suppléance. Toutefois, ceci n'exclue pas qu'en certaines circonstances, il faille suppléer. Ce qui importe alors, c'est que la personne qui intervient soit consciente du rôle qu'elle joue. Ainsi, le soutien est respectueux des besoins et des objectifs du client et il conduit à une amélioration de la situation de ce dernier.

Un deuxième élément valorisé concerne les personnes impliquées à la D.R.A.T. Le développement de la fonction soutien à l'intérieur de l'organisme doit respecter les cheminements individuels. Il doit permettre à chacun de situer sa vision des choses et à l'organisme de tendre à l'harmonie principalement au sein des services éducatifs. Il faut procéder lentement mais sûrement en mettant à la disposition des gens l'information, l'expertise et le matériel nécessaire à ce développement.

Finalement, l'image de l'organisme constitue le dernier élément exprimé par les membres de l'équipe de direction. Il s'avère important pour eux que la D.R.A.T. projette une image globale et intégrée dans ses relations avec les organismes scolaires. Il importe donc d'intensifier et systématiser la collaboration entre les services.

Ce qui est valorisé par les professionnels
responsables de la pratique du soutien

Les professionnels responsables de la pratique du soutien auprès des organismes scolaires ont exprimé des éléments qui vont dans le même sens que ceux exprimés par les acteurs précédents. Ces éléments sont au nombre de trois et tendent à refléter un souci de l'exercice de la fonction. Par le premier, les professionnels expriment la nécessité de l'existence d'un cadre de référence qui favoriserait l'unité organisationnelle tout en respectant les différences individuelles. Le second est à l'effet que l'on s'entende sur une définition réaliste et cohérente du soutien. Finalement, le troisième élément soulève une dimension pratique et traduit la volonté des professionnels de disposer d'un cadre de travail qui faciliterait le développement de leurs compétences par rapport à cette pratique.

Le premier élément valorisé concerne ce qu'ils nomment un cadre de référence. Les professionnels considèrent important que

l'organisme se donne un cadre de référence commun et souple. Un tel cadre permet, selon eux, une orientation de l'action en même temps qu'une appropriation individuelle respectueuse de la personnalité de chacun. Ce cadre de référence devrait être communiqué aux commissions scolaires. Ce cadre de référence devrait aussi fournir une unité de compréhension au sein de l'organisme et favoriser une orientation commune de l'action.

Les professionnels considèrent également important que la définition du soutien tienne compte de leur situation professionnelle par rapport à l'exercice de cette fonction de la situation du milieu dans lequel ils interviennent. En plus du réalisme, les professionnels valorisent la cohérence entre ce qu'est le soutien et la façon de le gérer.

Finalement, il est important aux yeux des professionnels de disposer de temps pour réfléchir et organiser leurs actions de soutien. Ceci serait de nature à permettre à l'individu de vivre plus de satisfaction personnelle et de valorisation dans le travail. Ils insistent sur l'importance du développement d'activités de ressourcement qui soutiennent l'intervenant dans son cheminement.

Les professionnels insistent sur deux aspects importants que favoriseraient un temps et un lieu de réflexion collective. Le premier

est la communication entre les collègues sur le vécu professionnel. Le second a trait à la satisfaction du travail accompli ce qui contribuerait à faire naître un sentiment de compétence chez l'individu.

Jusqu'à présent, les acteurs ont été invités à se concentrer sur l'expression de la situation-problème. Le point qui suit consiste dans l'expression de leurs attentes face au processus de résolution du problème.

Les attentes des acteurs en regard
du processus de résolution du problème

Les attentes de chacun des groupes en regard du processus amorcé pour améliorer la situation du soutien se rejoignent en ce qui a trait à la nécessité d'un cadre de référence. Les responsables de la prise de décision ajoutent à cette dernière une attente en regard de l'organisation globale de la fonction. Quant aux professionnels qui la pratiquent, ils expriment une attente de l'ordre du ressourcement.

Les attentes des membres de l'équipe de direction

Les attentes des membres de l'équipe de direction face aux travaux amorcés en vue d'améliorer la situation du soutien concernent d'abord l'identification d'un cadre de référence. Les directeurs de

la D.R.A.T. considèrent que la démarche entreprise devrait conduire à une définition opérationnelle du soutien et à la précision d'une référence conceptuelle de l'intervention de soutien. Un tel cadre de référence permettra aux différents personnels de l'organisme de situer leur action.

Une deuxième attente exprimée par les directeurs a trait à l'organisation de l'exercice de la fonction. Cette attente est précisée sous deux aspects. D'une part, on s'attend à ce que la démarche entreprise fournisse un matériel pertinent à l'articulation de la fonction soutien à l'intérieur des services. Ce matériel faciliterait l'organisation de la fonction au plan de la structure et du fonctionnement interne. D'autre part, les attentes exprimées concernent les relations avec les commissions scolaires. Les membres de l'équipe de direction espèrent une amélioration dans le sens d'une clarification et d'une définition de ces relations.

En dernier lieu, les membres de l'équipe de direction, responsables du processus de prise de décision et client de l'étude, s'attendent à ce que celle-ci aide à conserver un souci de cohérence entre les services et, par conséquent, d'intégration de l'organisme. Ainsi, au terme de cette étude on s'attend à être en mesure de définir une politique de soutien impliquant l'ensemble de l'organisme.

Les attentes des professionnels

Les attentes des professionnels qui pratiquent le soutien en regard du processus de résolution de ce problème se regroupent autour de deux idées principales: un cadre de référence au niveau de l'organisme et la mise en oeuvre d'activités de ressourcement. Il faut également souligner que chez ces acteurs, un certain nombre n'a pas exprimé d'attentes spécifiques. Ce sont les professionnels qui n'ont pas eu l'occasion d'exercer cette fonction dans leur pratique professionnelle. Les professionnels des services administratifs et de l'information n'ont pas d'attentes spécifiques face à cette étude. On se rappelle que leur vision du soutien en est une de type expertise. Or, le développement de ce type de soutien repose sur la maîtrise des connaissances en relation avec le contenu des activités ou des dossiers. Suivant cette conception, on ne voit pas comment cette étude pourrait améliorer la situation. Les facteurs d'amélioration sont situés par ailleurs et, pour l'un d'entre eux, il s'agit du réaménagement de la tâche afin de disposer du temps nécessaire à ce développement. Les attentes spécifiques énoncées proviennent particulièrement des professionnels des services éducatifs.

Les professionnels des services éducatifs souhaitent qu'un cadre de référence soit défini afin de clarifier la question et de permettre aux gens de se situer. On souhaite que le soutien soit

suffisamment défini pour permettre aux gens de comprendre ce que c'est, d'organiser leur action et que cette définition tienne compte de leur réalité. Tout comme les acteurs précédents, les professionnels souhaitent que ce travail de clarification et de définition conduise à l'élaboration d'une politique d'ensemble. Ils expriment également des conditions d'application de cette politique. Ils espèrent que le personnel de la D.R.A.T. y adhère et souhaitent que cette politique soit diffusée aux commissions scolaires.

Par la mise en oeuvre d'activités de ressourcement, les professionnels expriment le souhait que le travail de définition du soutien soit accompagné d'activités de formation et d'instrumentation en regard de leur pratique. Ils souhaitent que soient organisées des activités de ressourcement afin de soutenir leur cheminement et que la responsabilité de l'organisation de telles activités soit confiée à une seule personne. On souhaite également pouvoir référer à quelqu'un lorsqu'on a besoin de recevoir un feed-back en cours d'intervention.

Les informations relatives à la question du soutien à la D.R.A.T. ont été recueillies et structurées à partir de trois dimensions. La première décrit la version que les acteurs expriment en relation avec le problème du soutien. La seconde a trait à l'énoncé de ce que les acteurs valorisent par rapport à cette fonction. La troisième dimension a permis de cerner les attentes que les acteurs

développent en regard du processus de résolution de problème amorcé.

L'ensemble de cette démarche a conduit à la formulation résumée du problème du soutien à la D.R.A.T.

Le développement de la fonction soutien aux commissions scolaires implique les dimensions suivantes: la pratique de l'intervention, la supervision des intervenants ainsi que la gestion de cette fonction à l'intérieur de chacun des services et au niveau de l'ensemble de l'organisme. La situation de la fonction soutien est caractérisée par une certaine convergence au plan de l'orientation et par une diversité certaine au plan fonctionnel. Cette diversité fonctionnelle est reliée aux contenus des activités ou des dossiers, au vécu des personnes et à la personnalité des individus dans la conduite de leurs activités professionnelles. La convergence de l'orientation est exprimée comme suit: "il vaut mieux aider les gens à apprendre à pêcher que leur donner du poisson" et on poursuit en soulignant que lorsque la situation exige que l'on fasse de la suppléance au cours d'une action de soutien, il faut être conscient du rôle que l'on joue.

L'expression de la problématique relative à l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. a permis, jusqu'ici, de faire état des perceptions en présence dans cette situation. L'expression de cette problématique se poursuivra et sera complétée par la description du contexte plus large dans lequel se situe le problème du soutien à la

D.R.A.T. Cette explicitation de la structure des processus de fonctionnement, du climat et des relations de l'organisme avec son environnement définit le contexte où se pose le problème du soutien, vient éclairer les éléments décrits préalablement et ainsi compléter l'expression de la problématique relative à la fonction soutien à la D.R.A.T.

Cette investigation du contexte global correspond à la seconde opération de l'expression de la problématique. La contribution de cette opération en est une de référence permettant de situer et de mieux comprendre les éléments des propos exprimés.

Le contexte plus large où se pose le problème du soutien

Le contexte plus large où se pose le problème du soutien est l'ensemble de la Direction régionale. Cet ensemble sera investigué par le biais de sa structure, ses démarches de fonctionnement et son climat. Il sera également question de l'environnement de la Direction régionale en termes de possibilités d'action ainsi que des limites et des contraintes qu'il impose.

La Direction régionale du ministère de l'Éducation d'Abitibi-Témiscamingue constitue une des douze composantes de la Direction générale des réseaux du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Éducation du Québec. La Direction générale des réseaux est composée

de onze directions régionales et d'une unité centrale dont le siège est à Québec. Le tableau 5 représente la Direction générale des réseaux du secteur primaire et secondaire.

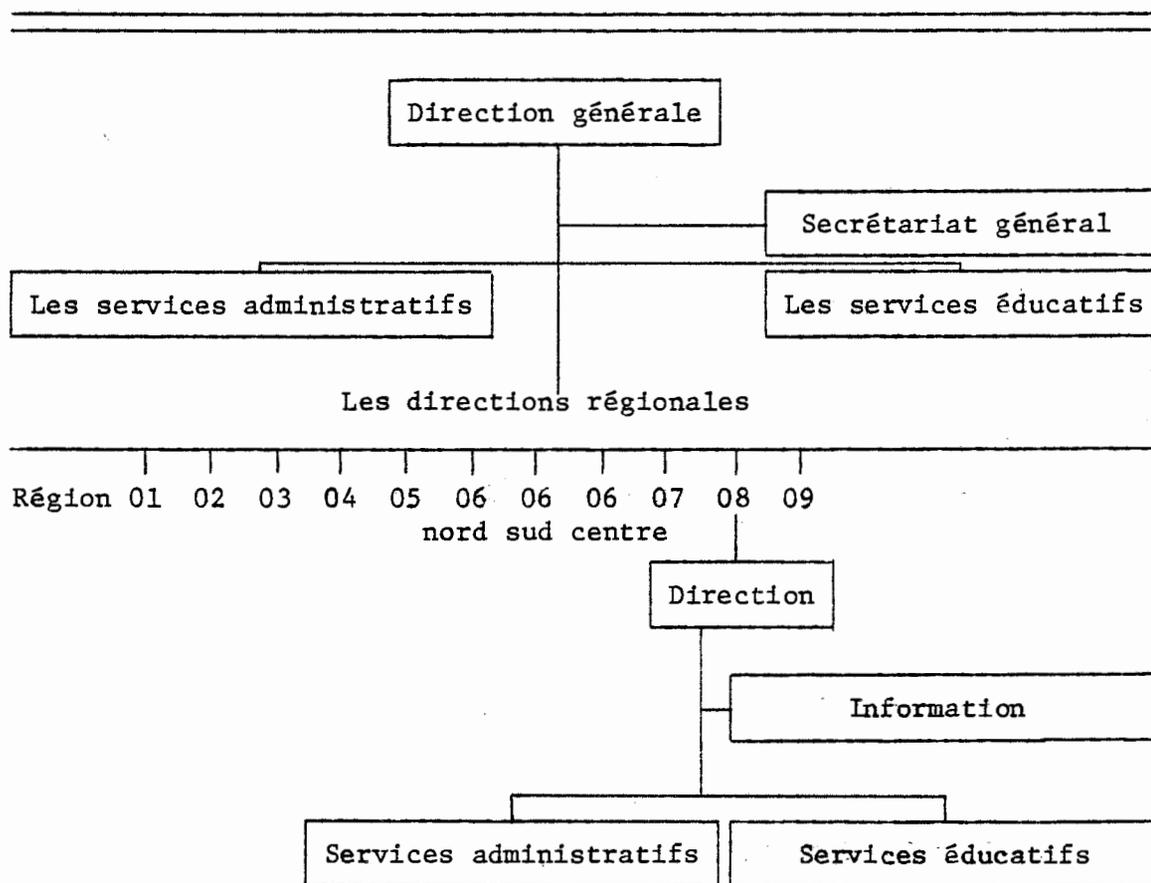
La Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue est une unité ministérielle qui dessert six commissions scolaires (niveau préscolaire et primaire), deux commissions scolaires régionales (niveau secondaire) et quatre commissions scolaires intégrées (niveau primaire et secondaire). La D.R.A.T. offre également des services à la population de la région Abitibi-Témiscamingue.

La région Abitibi-Témiscamingue est une région située en périphérie des centres nerveux du Québec soit les villes de Montréal et de Québec.¹ Au plan démographique, la région se caractérise par une faible population répartie sur un immense territoire. Selon le relevé statistique de 1981, la population totale de la région se chiffre à 175,000 habitants. Le tableau 6 visualise la localisation des principales agglomérations de la région. A l'exception de la ville de Témiscaming, les villes identifiées correspondent aux lieux où sont situés les centres administratifs des douze commissions scolaires de la région. Ce tableau fait état des distances qui séparent les bureaux

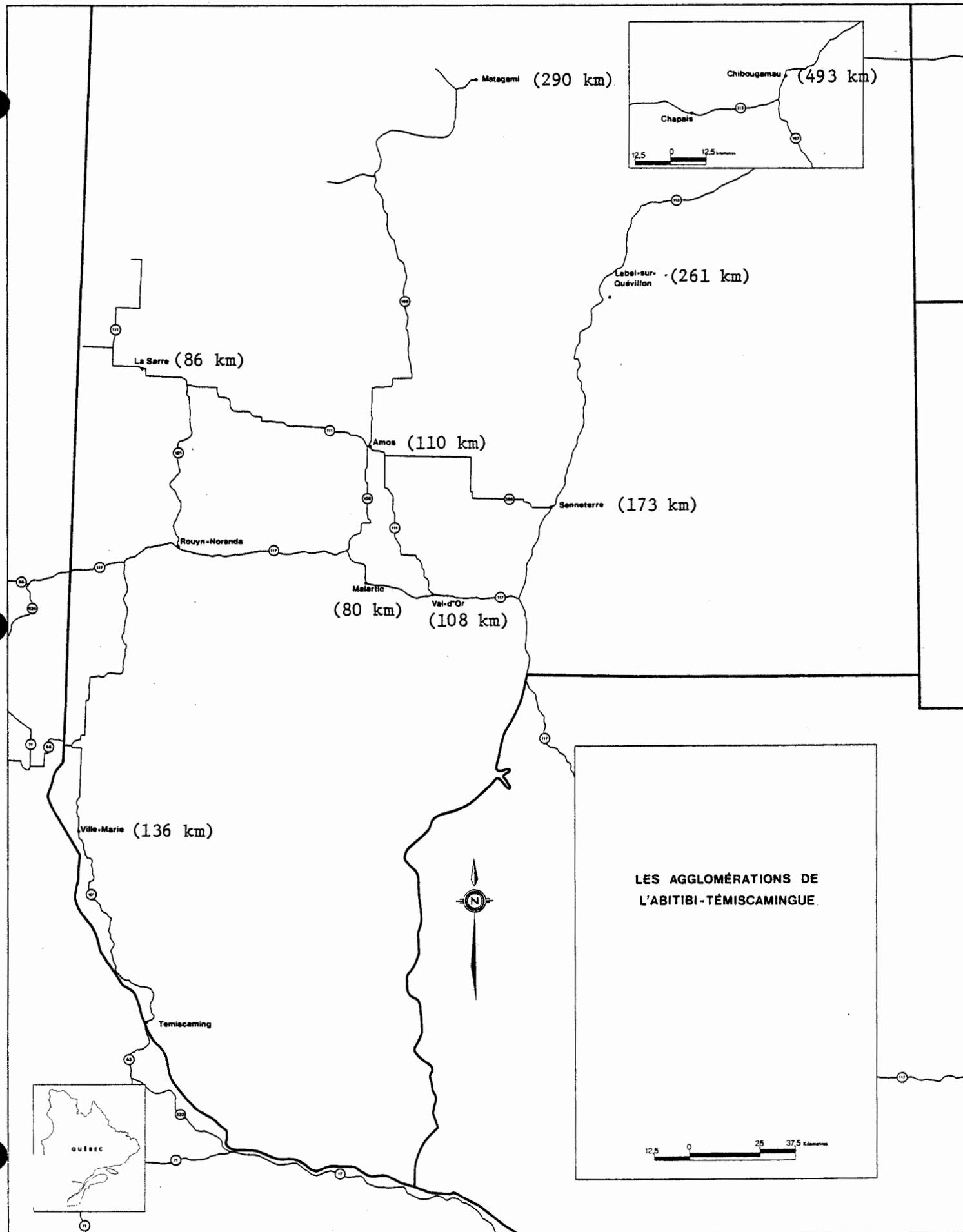
¹La ville de Noranda où sont localisés les bureaux de la Direction régionale du ministère de l'Éducation se situe à 886 kilomètres de distance par route de la ville de Québec.

TABLEAU 5

LA STRUCTURE DE LA DIRECTION GENERALE DES RESEAUX DU SECTEUR
PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU MINISTERE DE L'EDUCATION



- Région 01: Bas St-Laurent Gaspésie
 02: Saguenay Lac St-Jean
 03: Québec
 04: Trois-Rivières
 05: Estrie
 06 nord : Laval Laurentide Lanaudière
 06 sud : Longueuil
 06 centre: Montréal
 07: Outaouais
 08: Abitibi-Témiscamingue
 09: Côte-Nord



LES AGGLOMÉRATIONS DE
L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

de la Direction régionale du ministère de l'Éducation située à Noranda de chacun des centres administratifs des commissions scolaires. Ces distances sont exprimées entre parenthèse suite à l'identification de la ville. Les villes de Malartic, Senneterre, Lebel-sur-Quévillon et Matagami reçoivent les centres administratifs des commissions scolaires locales de Malartic, de Barraute-Senneterre, de Lebel-sur-Quévillon et de Joutel-Matagami. Les villes d'Amos et de Val d'Or reçoivent les centres administratifs des commissions scolaires locales du même nom et des commissions scolaires régionales Harricana et La Vérendrye. Les centres administratifs des commissions scolaires intégrées Abitibi, Lac Témiscamingue, Chapais-Chibougamau et Rouyn-Noranda sont situés respectivement à La Sarre, Ville-Marie, Chibougamau et Rouyn.

La structure de la Direction régionale

La structure de la Direction régionale fait l'objet d'un processus de réorganisation amorcé au printemps 1979 et devant se terminer à l'automne 1980.¹

Le scénario de cette réorganisation a privilégié la mise en place des services de la Direction régionale par la nomination d'un

¹ La mise en place de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue consiste en l'une des dernières opérations du processus de restructuration du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Éducation. Elle s'inscrit plus spécifiquement dans la mise en place de la Direction générale des réseaux amorcée en 1976.

Directeur en juillet 1979. La mise en place des services administratifs et celle des services éducatifs doit être terminée à la fin de l'automne 1980. La nomination de deux directeurs adjoints, l'un aux services éducatifs et l'autre aux services administratifs date de décembre 1979. Le recrutement et la réaffectation de professionnels des services éducatifs a connu une période intensive de l'automne 1979 à l'automne 1980. Au moment de cette analyse de la situation (mi-août 1980), le processus de réorganisation touchait donc les services éducatifs. C'est ce qui explique que la description de la structure présentée dans cette partie soit beaucoup plus explicite dans le cas des services de la Direction régionale et des services administratifs que dans celui des services éducatifs. Cette situation ne fait que refléter le niveau de mise en place de la structure de chacun des services. Celle des services éducatifs était très peu avancée à ce moment.

Dans ce point, nous allons décrire, au plan de la structure chacun des services qui définissent la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue. Nous aborderons dans l'ordre les services de la Direction régionale, les services administratifs et les services éducatifs. Au niveau de la Direction régionale, il nous faut distinguer entre les services de la Direction régionale et la Direction régionale elle-même, les services de la Direction régionale comportent deux activités spécifiques sous l'autorité du Directeur régional. L'autre aspect de la Direction régionale correspond à la fonction de direction de l'organisme.

Le service de la Direction régionale

Le service de la Direction régionale est sous l'autorité d'un Directeur régional. Il comprend deux activités soit l'information et le renseignement et la gestion interne de l'organisme. Une troisième activité s'ajoutera suite à un projet de collaboration impliquant le ministère de l'Éducation et la Fédération des comités de parents. Il s'agit du soutien à la participation des parents.

L'activité information et renseignement, exercée par un professionnel au poste d'agent d'information, s'effectue d'une part, vers le milieu, commissions scolaires et population en général, et d'autre part, vers les instances centrales de la Direction générale des réseaux. Les activités de communication effectuées vers le milieu consistent principalement à répondre aux demandes de renseignements et de documentations en provenance du ministère de l'Éducation en plus de la réalisation de campagnes d'information portant sur des objets précis et de la diffusion des documents officiels. Les activités réalisées à l'intention des instances centrales de la Direction générale des réseaux consistent à fournir à cette dernière une rétro-information en relation avec les événements et la situation de l'éducation dans la région. L'agent d'information est assisté d'une agente de bureau et d'une secrétaire dont une partie des tâches est affectée à cette fonction.

L'activité de gestion interne, également sous la responsabilité du Directeur régional, consiste en l'accomplissement des exigences techniques et administratives reliées au fonctionnement quotidien de la D.R.A.T. L'agente de bureau affectée à l'activité information exerce également des tâches consacrées à cette activité.

L'activité soutien à la participation des parents éventuellement prévue à l'automne 1980 sera une responsabilité partagée entre d'une part, la Fédération des comités d'école et des comités de parents du Québec et d'autre part, le ministère de l'Education. L'entrée en poste d'un animateur devrait se faire en septembre. L'activité soutien à la participation des parents est une activité dont le Directeur de la Direction régionale assume une partie de la responsabilité.

La direction régionale est assumée par un cadre supérieur sous la supervision du Directeur général des réseaux. La description des responsabilités du Directeur régional se lit comme suit:

. . . assurer la transmission des politiques, règlements et normes pédagogiques et administratives du ministère aux commissions scolaires; assurer l'implantation des programmes, des régimes pédagogiques et des systèmes administratifs du ministère; conseiller et supporter les responsables de ces organismes dans l'interprétation et l'application locale des politiques ainsi que dans l'adaptation des systèmes de gestion et d'information.¹

¹Description du poste de Directeur régional paru dans les journaux nationaux La Presse, Le Devoir et Le Soleil le 17 février 1979.

Cette description des responsabilités inhérentes au poste de Directeur régional témoigne de l'importance de la communication de la Direction régionale avec son environnement. Cette communication retient comme objet l'implantation de ce que l'on peut appeler des prescriptions ministérielles. Cet effort de communication revêt l'aspect d'une aide-conseil à exercer pour faciliter l'adaptation de ces prescriptions aux situations spécifiques des organismes scolaires. L'accomplissement de ces fonctions deviendra une réalité lorsque ce processus de réorganisation sera complété.

Les services éducatifs

Les services éducatifs de la Direction régionale comprennent six champs d'activités soit: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement secondaire professionnel, l'adaptation scolaire et l'enseignement moral et religieux. Chacun de ces champs d'activités est ou sera sous la responsabilité d'un professionnel. Ces professionnels occuperont des postes de spécialistes en sciences de l'éducation (qui constitue un corps d'emploi de la fonction publique du Québec) à l'exception du responsable de l'enseignement moral et religieux qui sera un professionnel contractuel. Les champs d'activités nommés comprendront plusieurs activités parmi lesquelles il est prévu des activités devant être assumées par l'ensemble des professionnels. Parmi ces activités communes, signalons entre autres, l'aide au développement du projet éducatif de l'école et à

l'innovation pédagogique. Cette organisation de la structure des services éducatifs est en cours de réalisation. Il est prévu que les professionnels en poste auront à assumer les fonctions d'implantation, d'information, de rétroinformation, de contrôle et d'évaluation ainsi que d'aide-conseil dévolues aux services. Ces fonctions sont exercées auprès des organismes scolaires de la région. Au moment du début de cette recherche, seulement deux des six postes prévus étaient comblés. Le processus de recrutement et de sélection des ressources manquantes était en cours et devrait se terminer au début de l'automne.

La direction des services éducatifs est sous la responsabilité d'un cadre adjoint au directeur régional depuis décembre 1979. Les responsabilités inhérentes à ce poste consistent à diriger les opérations reliées aux services éducatifs. A ce titre, le Directeur du service:

. . . est responsable dans la région concernée de l'application des politiques, des règlements et des normes pédagogiques; de l'implantation et de l'évaluation des programmes d'activités éducatives; des activités de support; de l'information et de la rétroinformation.¹

La description des responsabilités inhérentes à ce poste met en évidence, comme ce fut le cas pour le poste de directeur régional, le rôle global de communication de la D.R.A.T. avec son environnement.

¹Gouvernement du Québec, Description d'emploi, Formulaire (F1), adjoint au cadre supérieur, services éducatifs, (78,04,17).

Dans ce cas, le contenu particulier de la communication porte sur la dimension pédagogique et éducative. Les professionnels et le directeur des services éducatifs seront assistés de trois secrétaires dans l'exercice de leur fonction.

Les services administratifs

Les services administratifs comportent quatre secteurs d'activités soit: les ressources humaines, le financement, l'immobilisation et l'équipement de même que l'organisation scolaire. Les activités de ces secteurs, contrairement à celles des services éducatifs, sont définies de façon très détaillées par les instances supérieures du ministère de l'Éducation. Elles ne laissent pas ou peu de latitude dans leur exercice. Elles ont trait à l'application des normes et des règlements. Les fonctions de contrôle (ex.: analyse des demandes d'allocations de ressources), d'information et d'aide technique aux organismes scolaires sont fréquemment exercées.

Le secteur des ressources humaines comprend de nombreuses activités concernant l'application de la convention collective des enseignants au niveau régional. Il comprend aussi des activités relatives au contrôle de la clientèle scolaire, à l'administration de la certification et de la probation des enseignants ainsi que du perfectionnement des personnels scolaires. Une autre activité relativement importante

de ce secteur est le traitement des plans d'effectifs de chacune des commissions scolaires en fonction des règles de gestion et des paramètres contenus dans les conventions collectives. Le secteur des ressources humaines est un secteur d'activités large et complexe qui est assumé par un professionnel au poste d'agent de gestion du personnel. Un technicien et une secrétaire à une fraction de temps complètent le personnel de ce secteur.

Le secteur du financement comprend les activités relatives au financement global et particulier des commissions scolaires. Il s'agit principalement d'activités d'analyse et de contrôle en fonction des normes établies dans les règles de gestion. Ce secteur assume également la gestion d'enveloppes régionales dont les argents sont consacrés aux immobilisations. Les activités du secteur financement sont assumées par un agent de gestion financière et une agente vérificatrice. L'agent de gestion financière est entré en fonction au printemps 1980.

Le secteur de l'équipement et de l'immobilisation s'occupe des demandes des commissions scolaires relatives à la construction, au réaménagement et aux transactions qui touchent les édifices scolaires gérées par les commissions scolaires. Il s'agit là aussi d'activités d'analyse de demandes et d'application des règles et des normes. Il existe une part d'activités d'aide technique aux commissions scolaires en relation avec l'élaboration de leurs projets. Les activités du

secteur équipement et immobilisation sont exercées par un professionnel au poste d'ingénieur. Les services d'une secrétaire sont partagés entre ce secteur et celui du financement.

Le secteur de l'organisation scolaire est un secteur dont les activités d'information, d'analyse et d'aide technique ont pour objet l'application des lois, règlements et politiques qui ont trait à l'organisation légale et juridique des commissions scolaires. Ces lois, règlements ou politiques concernent la juridiction des commissions scolaires, les modifications territoriales ou de nom, les élections scolaires, le maintien de la dernière école de village, les ententes de scolarisation entre organismes et tout élément qui en découle. Ce secteur d'activités est sous la responsabilité du directeur des services administratifs.

La direction des services administratifs est assumée par un cadre adjoint au directeur régional. Ce directeur adjoint dirige les opérations reliées aux services administratifs. A ce titre, il

. . . est responsable dans la région concernée de l'application des politiques, des règlements et des normes administratives, de l'implantation des programmes d'activités et des systèmes administratifs, des activités de contrôle à priori et, dans certains cas, des activités de contrôle à posteriori, des activités de support, de l'information et de la rétroinformation.¹

¹Gouvernement du Québec, Description d'emploi, Formulaire (F1) Adjoint au cadre supérieur, Services administratifs (79,04,18).

La description de ces responsabilités met en évidence les fonctions de contrôle en relation avec l'application des prescriptions ministérielles de même que celles d'évaluation, d'information, de rétro-information et de "support". Rappelons que c'est particulièrement cette dernière qui motive cette étude. On remarque que les responsabilités du directeur adjoint aux services administratifs sont sensiblement les mêmes que celles de son homologue des services éducatifs. A l'exception d'une responsabilité explicite au plan du contrôle dans le cas du directeur adjoint aux services administratifs, ce sont essentiellement les objets des activités et des dossiers qui diffèrent. Celui-ci est assisté d'une secrétaire dans l'exercice de ses fonctions.

La structure de la Direction régionale est en voie d'organisation. La mission sur laquelle s'appuie cette structure est connue: la Direction régionale a des responsabilités d'information, d'assistance-conseil et de contrôle vis-à-vis les organismes scolaires de la région en ce qui a trait à l'application des lois, des politiques, des règlements et des programmes en matière d'éducation. La Direction régionale est également au service de la population en général, du moins en ce qui regarde l'information au public et la participation des parents. Et pour compléter la boucle, la Direction régionale a une responsabilité de rétroinformation par laquelle les niveaux supérieurs du ministère sont informés de l'actualité régionale en matière d'éducation. L'ensemble de ces fonctions ont un niveau de responsabilité identifié dans la structure qui est fonction du champ ou du secteur d'activités

des personnels. Ce résumé de la structure rappelle le cadre dans lequel la D.R.A.T. opère au moment de l'étude. Ce cadre en est un de mise en place ou de réorganisation. Cet état transitoire caractérise également le processus de fonctionnement à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue.

Les processus de fonctionnement à la Direction régionale

Il y a peu à dire sur les processus de fonctionnement à la Direction régionale. En termes de fonctionnement, la Direction régionale ne se différencie pas clairement des divers organismes du système auquel elle appartient. Ce qu'elle fait ou ce qu'elle doit faire semble presque exclusivement assujéti aux indications qui viennent des instances supérieures du ministère de l'Education et aux demandes des commissions scolaires. Collectivement, le développement de processus de fonctionnement propre et approprié à l'organisme constitue une opération qui s'amorce à peine. Toutefois, l'esprit dans lequel il devra se définir est perceptible. Jusqu'à tout récemment, les processus de fonctionnement en place en région s'inscrivaient dans le fonctionnement centralisé du ministère de l'Education. Le mouvement de déconcentration entrepris par les autorités ministérielles nécessitera que les directions régionales redéfinissent leur fonctionnement. La mise en place d'une nouvelle structure régionale se situe dans ce processus de déconcentration du lieu de prise de décisions du ministère

de l'Education vers les régions. Il s'agit d'un processus lent et nouveau. Les processus de fonctionnement de la Direction régionale se définiront dès que la mise en place de la structure sera complétée. Ainsi, la Direction régionale constituera un lieu de gestion adapté à la région où elle se situe.

Si au plan collectif, les processus de fonctionnement intégrés demeurent presque entièrement à définir, ceci n'exclue pas qu'il y en existe quand même. Ceux-ci se caractérisent toutefois par leur individualité. Les processus de fonctionnement de l'ensemble se définissent par la somme des processus de fonctionnement individuels. Chacun, à partir des indications en provenance des instances centrales et des demandes locales effectue la planification de ses activités et de son emploi du temps. Le processus de fonctionnement collectif se résume actuellement à la compilation des résultats des exercices individuels. Cette façon de faire est remise en question par la direction de l'organisme parce qu'elle ne constitue pas un outil de travail ayant un caractère global et dynamique annonçant clairement des intentions organisationnelles d'action. Cette façon de faire n'aboutit pas à un fonctionnement intégré.

La planification ne comportant qu'une dimension individuelle, il en va de même pour les autres phases du processus de fonctionnement. En cours d'année, chacun réalise ses activités, les évalue et les

contrôle selon le temps qu'il peut y mettre et les compétences qu'il possède. Collectivement, il est alors impossible d'instaurer quelque processus que ce soit sinon que d'interroger sur le degré de réalisation.

Le climat

Avant de caractériser le climat qui prévaut à la direction régionale, il importe de préciser le sens que nous attribuons à ce terme. Selon Checkland, le climat se définit par la relation qui existe entre la structure et les processus de fonctionnement liés à la problématique. Il considère que la dimension "climat" constitue généralement la caractéristique centrale des problèmes et plus spécialement si ce problème se situe dans une organisation.¹ Or à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, les deux pôles de la relation, soit la structure et les processus de fonctionnement, sont en voie de mise en place.

Les services éducatifs sont en période de réorganisation majeure: après le départ des professionnels contractuels fixé au 30 juin, le fonctionnement sera assuré par le directeur du service et deux professionnels. Quatre postes de professionnels seront à combler à

¹P.B. Checkland, Towards a systems-based methodology for real-world problem solving. Journal of systems Engineering, Vol 3, no 2, p. 99.

l'automne 1980. Les services éducatifs traversent une période de changement complet et profond. Les services administratifs sont en place au plan structurel depuis le printemps 1980 et les procédures de fonctionnement sont à développer. Le service de la Direction régionale, particulièrement en ce qui concerne l'information et le renseignement, amorce le développement de son fonctionnement. L'équipe de direction, le client de cette étude, a été complétée avec l'arrivée en poste des deux directeurs adjoints en janvier 1980. Elle amorce actuellement la mise en oeuvre des processus devant permettre le développement de l'organisme. Le climat qui prévaut à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue se caractérise donc, du point de vue de l'analyste, par une situation à la fois d'inconfort et de confiance en l'avenir. La situation est inconfortable parce que chaque personne nouvellement en poste, ce qui caractérise la situation de la majorité, en est à l'apprentissage de ses tâches et à l'établissement de relations avec son environnement tant immédiat que plus éloigné dans un contexte dont la dynamique évolue au fur et à mesure des postes comblés. Il en sera probablement ainsi jusqu'au moment d'atteindre une certaine stabilité à tout le moins au plan des structures. Toutefois, cette même situation est gage de confiance en l'avenir. Au fur et à mesure que la structure se consolide, un processus de fonctionnement intégré se mettra en place et le climat se développera. Le climat de l'organisme se définit donc davantage en termes d'intentions de développement que de faits accomplis.

La direction de l'organisme exprime son intention de développer le meilleur climat organisationnel possible car, à son avis, il s'agit là d'un facteur essentiel à la bonne marche de toute organisation. A cette fin, la Direction a l'intention de développer et de reconnaître, en les mettant à contribution, les compétences personnelles des diverses ressources en place et de développer un milieu de vie agréable au plan des relations humaines.

Ceci termine l'explicitation de la situation interne de la D.R.A.T. dans la perspective de l'analyse du contexte plus large où se pose le problème du soutien. L'expression de la problématique du soutien se terminera par une brève description des relations que la D.R.A.T. maintient avec son environnement afin de mettre en évidence les contraintes qui s'y rattachent.

Les relations avec l'environnement

La Direction régionale entretient des relations avec l'organisme dont elle fait partie soit la Direction générale des réseaux et, avec ceux pour qui elle existe et qui bénéficient de ses services. Ces usagers sont les commissions scolaires de la région et la population de l'Abitibi-Témiscamingue.

La Direction régionale n'a pas le choix de ses structures: celles-ci sont prescrites par les instances supérieures du ministère de l'Education. Il en est de même de la majeure partie des activités qu'elle conduit et plus particulièrement de celles des services administratifs et de l'information. Les services éducatifs ont une plus grande latitude de fonctionnement à l'intérieur d'activités identifiées au niveau ministériel. La nature même des objets de travail respectifs est probablement à l'origine de cette différence. Les services administratifs gèrent plus immédiatement les deniers publics tandis que l'objet de l'action des services éducatifs est l'activité pédagogique ou éducative pour laquelle les fonctions de contrôle et d'évaluation ne sont pas encore articulées. Globalement, la situation des relations entre la D.R.A.T. et les instances ministérielles peut se résumer ainsi: la D.R.A.T. est une instance qui fait partie d'une unité administrative ministérielle appelée Direction générale des réseaux. Bien qu'il y ait une très grande latitude de fonctionnement au plan des processus, elle est plutôt restreinte au plan de la détermination des objets de travail. A ce plan, la Direction régionale est dépendante à la fois des besoins du milieu et des prescriptions ministérielles qui originent principalement de deux autres directions générales du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Education, soit celle du développement pédagogique et celle de l'administration.

La D.R.A.T. entretient également des relations avec une autre unité administrative gouvernementale soit l'Office de recrutement et de sélection du personnel de la Fonction publique du Québec. Cet organisme est responsable du recrutement et de la sélection des ressources humaines. La Direction régionale dépend de l'Office de recrutement et de sélection du personnel de la Fonction publique du Québec et du Service du personnel du ministère de l'Éducation. La Direction régionale participe à toute la séquence des opérations de recrutement de son personnel mais n'en n'est pas le seul responsable. Pour ce qui est de la fonction d'évaluation de son personnel, à l'exception du Directeur régional, la Direction régionale est largement responsable.

En matière des ressources financières, la Direction régionale dispose d'une autonomie de gestion à l'intérieur de deux types de budget dont les montants sont déterminés à l'instance centrale. Le premier type de budget couvre les dépenses reliées à son fonctionnement interne. Ces dépenses sont constituées principalement des frais de séjours et de déplacements de son personnel. Le second est administré par la D.R.A.T. en collaboration avec les commissions scolaires et concerne le développement pédagogique et la maintenance des équipements et immobilisations de celles-ci.

Les éléments traités jusqu'ici en relation avec l'environnement concernent le système plus large dont fait partie la Direction

régionale. Voyons maintenant comment se présentent les relations avec les commissions scolaires qui sont les principaux bénéficiaires des services de la Direction régionale.

Les relations entre la Direction régionale et les commissions scolaires de la région se font d'une part avec le regroupement des commissions scolaires et d'autre part, avec les commissions scolaires considérées individuellement.

Les relations avec le regroupement des commissions scolaires, l'Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue (A.C.S.A.T.), se caractérisent par des divergences de vue significatives. Ces divergences de vue opposent A.C.S.A.T. et ministère de l'Éducation. Sans aller plus en détail au plan de l'analyse de ces rapports, mentionnons que l'A.C.S.A.T. revendique pouvoirs et autonomie auprès du ministère de l'Éducation et qu'elle prend des moyens concrets pour le communiquer. L'un de ces moyens a un effet direct sur le fonctionnement et la structure de la D.R.A.T.: il s'agit du refus de la part des commissions scolaires de renouveler ou d'effectuer des prêts de service de leur personnel au ministère de l'Éducation. Ce fait rompt avec une situation devenue courante et pose immédiatement la question de l'organisation du soutien à l'intérieur de l'organisme, car les personnes engagées au moyen de prêts de service étaient exclusivement

affectées au soutien pédagogique auprès de ces mêmes organismes.¹

Dans le quotidien des relations entre les membres du personnel régulier de la Direction régionale et les organismes scolaires considérés individuellement, l'existence de rapports de confrontation entre l'A.C.S.A.T. et le ministère de l'Éducation se fait quelque peu sentir. Ceci se traduit par une certaine méfiance de la part des commissions scolaires vis-à-vis les interventions du personnel de la D.R.A.T. La présence d'un tel climat exige beaucoup de diplomatie et de compétence de la part du personnel de la D.R.A.T. s'il veut agir de manière significative sur le développement de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire dans la région d'Abitibi-Témiscamingue.

Les relations de la D.R.A.T. avec son environnement présentent donc des contraintes très précises. En fait, le problème du soutien à la D.R.A.T. doit être traité en tenant compte de la situation occupée par la Direction régionale à l'intérieur du secteur primaire et secondaire du ministère de l'Éducation et, d'autre part, en tenant compte du climat relationnel qui prévaut par rapport aux organismes scolaires de la région.

¹L'enveloppe régionale destinée au développement pédagogique servait à financer ces prêts de service. Notons que les autres directions régionales de la province ne semblent pas vivre un tel refus de prêts de services de la part des commissions scolaires.

La description des contraintes environnementales termine l'expression de la problématique du soutien. L'expression de cette problématique résulte de l'application de la deuxième étape de la méthodologie des systèmes souples. Cette dernière invite l'analyste à bien examiner la situation en cause dans toute sa globalité en tenant compte des diverses perceptions en présence.

Ainsi, l'expression de la problématique du soutien à la D.R.A.T. met en présence les visions du problème exprimées par les responsables de la prise de décision et client de cette étude, l'équipe de direction, et celle des professionnels, propriétaires du problème parce qu'ayant à exercer la fonction soutien. Ces différentes façons de voir la fonction soutien ne s'opposent pas mais tendent à se compléter. L'expression de ce qui est valorisé dans la fonction soutien et des attentes en regard de la résolution du problème permet d'identifier des préoccupations communes. Celles-ci sont, en outre, une orientation commune à donner à l'exercice de la fonction soutien ainsi que la nécessité de la mettre en oeuvre. Cependant, on observe également à ce plan une absence d'attentes de la part de quelques professionnels identifiés par l'analyste et le client de cette étude comme étant aussi concernés par la pratique du soutien.

Cette partie de l'expression de la problématique relative à la fonction soutien à la D.R.A.T., à savoir la vision que les personnes

concernées ont du contenu du problème et de la résolution de ce problème, est suivie d'une analyse approfondie du contexte où se pose le problème du soutien. Cette analyse de situation a tenté de circonscrire la structure, les processus de fonctionnement, le climat et les relations de la Direction régionale avec son environnement. L'approfondissement, en termes descriptifs, de chacun de ces indicateurs permet à l'analyste et aux acteurs de prendre conscience de la globalité de la problématique en cause dans le problème soulevé initialement.

L'expression de la problématique relative à l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. permet maintenant de concevoir et de modéliser ce que pourrait être un système pertinent à l'amélioration de la situation à l'étude. La définition et la représentation de ce système pertinent est une tâche que le chercheur a réalisé seul. Du point de vue méthodologique, cette réalisation se rapporte aux deux étapes qui se situent dans l'univers conceptuel par opposition au monde réel. Il réalise ce travail de conception et de modélisation en vue de la phase de délibération constituant les cinquième et sixième étapes de la méthodologie, qui permettra aux acteurs d'identifier les actions pertinentes à l'amélioration de la situation. Le chapitre suivant présente l'application des deux étapes conceptuelles de la méthodologie à la problématique de soutien à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue.

CHAPITRE IV

LA MODELISATION D'UN SYSTEME PERTINENT D'INTERVENTION DE SOUTIEN

La modélisation d'un système pertinent d'intervention de soutien consiste essentiellement en un aménagement rationnel des perceptions des acteurs en tenant compte du contexte global où elles se développent et sont exprimées. Le modèle aménagé est une illustration dynamique sous forme de graphique d'une organisation de ces perceptions. Les travaux de modélisation du système correspondent aux troisième et quatrième étapes de la méthodologie des systèmes souples qui sont la définition d'un énoncé de base de systèmes pertinents et l'élaboration de modèles conceptuels. Dans ce chapitre, nous ferons état de la tentative de modélisation réalisée à partir de la problématique de la fonction soutien exprimée par les acteurs de la situation à l'étude.

Nous examinerons en premier lieu la définition de l'énoncé de base d'un système pertinent à l'expression de la problématique de soutien. La formulation de cet énoncé de base comporte la définition des six composantes d'un système d'activités humaines pertinent. Ces composantes sont: (1) la définition du processus de transformation du système, (2) l'identification des acteurs qui sont responsables de l'activité de transformation définie, (3) l'identification des bénéficiaires du processus de transformation, (4) l'identification du système plus large responsable du processus de transformation,

(5) l'identification des contraintes en provenance de l'environnement et finalement (6) l'explicitation de la vision du monde qui caractérise le système. L'énoncé de base précise ce qu'est le système.

Cet énoncé de base est ensuite explicité en termes opérationnels — ce que fait le système — dans un modèle conceptuel. Le modèle conceptuel élaboré représente un système d'intervention de soutien comportant trois sous-systèmes et des flux d'informations. Ces sous-systèmes sont: "identifier les objets d'intervention", "intervenir auprès des organisations scolaires" et "surveiller, analyser et évaluer le fonctionnement du système d'intervention de soutien". Les flux d'informations viennent indiquer au système les besoins et attentes des organisations scolaires de même que les besoins, les limites et les contraintes liés au mandat et à la situation de la D.R.A.T. Ces flux d'informations retournent à la D.R.A.T. l'apport du système dans la réalisation de son mandat. La pertinence du système par rapport à la problématique du soutien et à l'amélioration de cette situation en constitue la principale caractéristique tant au plan de sa dynamique interne qu'au plan de ses relations avec l'environnement. La pertinence du système constitue le fondement de la validité de celui-ci.

La définition d'un énoncé de base d'un système pertinent à
la résolution du problème du soutien à la Direction régionale

La définition d'un énoncé de base d'un système pertinent à la situation du soutien à la Direction régionale a été réalisée selon les indications fournies par Smyth et Checkland.¹ Concrètement ceci signifie que cette définition a été conçue en identifiant les six composantes d'un système d'activités humaines soit: le processus de transformation du système, les acteurs qui opèrent ce processus, les bénéficiaires de ce processus, le système plus large dans lequel agit ce processus, les contraintes inhérentes à l'environnement et au système englobant ainsi que la vision du monde qui caractérise ce système. Ces composantes ont été explicitées lors de la présentation de cette étape de la méthodologie des systèmes souples.¹

Le travail de définition d'un énoncé de base d'un système pertinent consiste à rechercher pour chacune des composantes une signification précise et pertinente à la situation exprimée par la problématique. Ces composantes se différencient les unes des autres et s'intègrent entre elles pour former un système pertinent. Cette recherche de signification revêt la forme d'une démarche récurrente constituée

¹D.S. Smyth and P.B. Checkland, Using a System Approach: the Structure of Root Definitions, Journal of Applied Systems Analysis, Vol. 5, no. 1, 1976, pp. 75-83.

d'essais concrets de définition, de retour à la littérature et de rappel de la problématique. Cette démarche se termine au moment où les six composantes de l'énoncé sont clairement identifiées. Au terme de la démarche d'identification, la définition de chacune des composantes est intégrée dans une formulation. C'est l'énoncé de base du système pertinent.

Le processus de transformation

Le processus de transformation correspond à l'activité principale du système et l'énoncé de ce processus incorpore l'objet qui lui est directement relié. Dans la problématique exprimée, il s'avère que cette activité consiste en une intervention professionnelle d'aide en réponse à des demandes formulées par les organismes scolaires ou suite à la perception de la part d'une ou plusieurs personnes de la D.R.A.T. d'un besoin d'aide chez ces organismes. L'intervention d'aide et son objet sont partie intégrante du mandat de la D.R.A.T. Dans la pratique, l'exercice de cette fonction relève exclusivement de la connaissance et de la compétence des personnels qui l'exécutent. En raison de la nouveauté du mandat de l'organisme et du processus global d'organisation qui en découle, rien n'a été mis en place en vue de définir la fonction soutien et de la situer à l'intérieur du fonctionnement institutionnel. Ainsi, l'exercice de la fonction est une activité professionnelle individuelle pour laquelle les acteurs souhaitent et

valorisent le développement d'activités collectives. Le processus de transformation retenu est donc essentiellement pragmatique et est défini comme étant un système d'intervention de soutien.

Les acteurs responsables du processus de transformation

La fonction soutien étant intégrée au mandat, les acteurs qui opèrent le processus de transformation sont donc les personnels qui ont à réaliser ce mandat. Ces personnels sont d'une part, les responsables administratifs de la réalisation du mandat et d'autre part, les personnels qui l'exécutent. Les responsables administratifs ont été identifiés comme étant l'équipe de direction formée du Directeur régional et des adjoints aux services administratifs et aux services éducatifs. Pour leur part, les professionnels de ces trois services se présentent comme étant ceux qui réalisent le mandat. Dans cette perspective, on peut considérer que l'ensemble du personnel cadre et professionnel de la Direction régionale sont les acteurs du système d'intervention de soutien.

Le système plus large responsable du processus de transformation

Le système plus large responsable du processus d'intervention de soutien opéré par le personnel cadre et professionnel est facilement

identifiable. Le soutien constitue un élément du mandat confié à la Direction régionale. Outre la fonction soutien, ce système plus large comprend les fonctions information, la rétroinformation, le contrôle et l'évaluation. Ces éléments sont considérés comme autant de processus faisant l'objet d'échanges d'informations avec le système d'intervention de soutien. Le système plus large auquel appartient le processus de transformation est donc la D.R.A.T. en vertu de son mandat.

Les bénéficiaires du processus de transformation

Les bénéficiaires du système d'intervention de soutien opéré par le personnel cadre et professionnel de la D.R.A.T. sont situés dans l'environnement du système et du système plus large préalablement défini. On a vu lors de l'analyse de la situation-problème que la Direction régionale avait des obligations envers les organismes scolaires du secteur primaire et secondaire et envers la population en général de la région. Tenant compte de cet aspect, les bénéficiaires du processus de transformation sont les organisations scolaires concernées par l'enseignement primaire et secondaire de la région administrative 08. Ces organisations scolaires peuvent être bien sûr des organismes scolaires ayant un statut juridique tel les commissions scolaires. Ce sont aussi les écoles et ce peut être également des comités consultatifs tels les comités d'école et les comités de parents ou tout comité créé spécifiquement pour la réalisation d'un projet pédagogique,

éducatif ou de l'ordre de la gestion et de l'administration. Selon cet énoncé de base, les bénéficiaires du système d'intervention de soutien s'avèrent toute personne ou groupe de personnes qui agissent au niveau de l'éducation primaire (incluant le préscolaire) et secondaire de la région d'Abitibi-Témiscamingue.

Les contraintes de l'environnement

Les contraintes de l'environnement du système d'intervention de soutien opéré par le personnel de la D.R.A.T. auprès des organisations scolaires primaires et secondaires proviennent de deux sources. La plus importante contrainte dérive de l'appartenance de la Direction régionale à un réseau ministériel. Les autres contraintes tirent leur origine des relations de la Direction régionale avec les organisations bénéficiaires.

La conception d'un système pertinent visant l'amélioration de la situation du soutien ne peut ignorer que la Direction régionale reçoit son mandat des instances hiérarchiques supérieures du ministère de l'Éducation du Québec. De ce fait, son champ d'action est en grande partie limité par les lois et politiques gouvernementales ainsi que par les règlements et programmes ministériels. Les fonctions dévolues doivent s'appliquer à ces éléments. En somme, ces éléments délimitent le champ d'activités et la nature des activités de la Direction régionale.

Une seconde contrainte reliée à l'appartenance de la Direction régionale à un système plus large a trait à l'embauche de son personnel. Pour cet aspect de gestion, la Direction régionale est assujettie de façon générale au fonctionnement administratif de la fonction publique et de façon particulière à celui de la Direction générale des réseaux, dont la Direction régionale est l'une des composantes. Toutefois, cette contrainte est considérée secondaire par les acteurs en regard du système d'intervention de soutien proprement dit.

La deuxième source de contraintes en provenance de l'environnement est le contexte des relations avec les bénéficiaires du système d'intervention de soutien. Par rapport au processus d'intervention de soutien, ces contraintes prennent la forme d'exigences externes vis-à-vis les acteurs du processus. Ces exigences s'expriment en termes de compétence et de connaissances au plan des contenus d'intervention de soutien, au plan des démarches de travail et au plan des relations institutionnelles et interpersonnelles avec les bénéficiaires.

La vision du monde qui caractérise le
système d'intervention de soutien

La vision du monde se définit en quelque sorte comme la pensée philosophique qui conditionne la nature du geste et l'attitude dans le geste. C'est en définitive "la façon de voir les choses". Selon

l'expression de la problématique, la façon de voir l'intervention de soutien s'inscrit dans le respect des attentes et des besoins des bénéficiaires. Bien qu'il y ait nuance quant au moyen et à l'objet, la relation d'aide caractérise la nature de l'intervention souhaitée par l'équipe de direction et pratiquée par les professionnels des divers services. De par sa nature, le système d'intervention de soutien s'inspire d'une vision humaniste de l'intervention professionnelle et vise la prise en main de son agir par le bénéficiaire. En d'autres termes, ce système d'intervention de soutien reconnaît et respecte les bénéficiaires à qui il s'adresse, fait confiance en leur dynamisme et croit qu'ils sont capables d'agir sur leur propre situation. Ces bénéficiaires sont soit des personnes ou soit des organisations sociales.

Les propos de Vickers aident à mieux saisir le sens de la vision du monde présente dans la situation à l'étude lorsqu'il traite du système d'appréciation de la réalité. Ce dernier est défini comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique qui individualise chez les personnes les processus de perception de compréhension et d'appréciation de la réalité.¹ Si on postule que ce système d'appréciation de la réalité est présent autant chez l'acteur du système d'intervention de soutien que chez le bénéficiaire, il apparaît alors important que les acteurs du processus de transformation en soient conscients et

¹G. Vickers, The Art of judgment, Chapman and Hall (1965), pp. 67-68.

qu'ils favorisent cette prise de conscience chez le bénéficiaire.

La prise de conscience des systèmes d'appréciation en présence conduit nécessairement l'acteur et le bénéficiaire à vivre ou à traiter le changement. Cette dimension apparaît d'autant plus importante que le système d'intervention de soutien vise la prise en main de la part des bénéficiaires. Dans une situation d'interactions humaines, il apparaît évident que le changement n'est pas vécu et intégré s'il n'est pas issu d'un processus individuel et collectif de prise de conscience d'une situation et du devenir de celle-ci. L'intervention de soutien qui vise la prise en main est donc très attentive au processus de prise de conscience chez les bénéficiaires du système.

Les bénéficiaires du processus de transformation sont identifiés comme étant des organisations sociales. Les acteurs du système d'intervention prennent donc en considération les exigences et les implications du développement de l'organisation en plus de celles liées au mieux-être des individus avec qui ils transigent. En d'autres termes, les acteurs considèrent non seulement le devenir des personnes impliquées dans une organisation mais également le devenir de l'organisation et l'incidence des devenirs individuels sur le développement de l'organisation.¹ L'expérience démontre que l'inadéquation entre

¹Wendell L. French and Cecil H. Bell, jr., Organization Development behavioral science interventions for organization improvement, (second edition Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N.J. 1978), pp. 30-35

l'intervention et la problématique de la situation d'intervention dans une organisation est en relation avec l'échec d'intervention de soutien. L'acteur du système d'intervention de soutien auprès des organisations scolaires prend en considération ce qui se rapporte à l'intervention mais considère également la situation d'intervention afin de réaliser une intervention pertinente.

La formulation d'ensemble de l'énoncé de base

L'identification de chacune des composantes d'un système d'activités humaines fournit la matière première pour formuler l'énoncé de base du système pertinent. Chacun des éléments définis est intégré en un tout et caractérise ce qu'est le système. L'énoncé de base du système pertinent à l'amélioration de la situation à l'étude se lit comme suit:

Un système d'intervention de soutien de la part du personnel de la Direction régionale du ministère de l'Éducation en Abitibi-Témiscamingue, auprès des organisations scolaires primaires (incluant le préscolaire) et secondaire, facilitant le développement organisationnel en partant à la fois de leurs besoins particuliers et des objectifs et politiques du ministère de l'Éducation du Québec.

Le modèle conceptuel élaboré à partir de cette définition vient

expliciter ce que fait le système.

Le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien

L'élaboration d'un modèle conceptuel constitue la quatrième étape de la méthodologie des systèmes souples. Le modèle conceptuel élaboré s'avère la représentation visuelle de ce que fait le système pertinent défini par l'énoncé de base. Cette étape comporte successivement deux niveaux d'opérations. La première consiste d'abord à identifier les verbes descriptifs de l'activité qui sont jugés essentiels à sa réalisation. Ces verbes sont par la suite mis en relation de dépendance logique. Finalement, on circonscrit les flux d'informations nécessaires au fonctionnement du système de même que ceux que le système produit. Ces trois opérations constituent le premier niveau de travail. Par la suite, des verbes sont à nouveau choisis de même que les substantifs caractérisant leur extrant respectif. Ce deuxième niveau d'opérations vise à expliciter clairement les verbes préalablement identifiés et les contenus circonstanciels impliqués.¹

Le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien consiste en un instrument de travail ayant pour but et pour fonction de

¹P.B. Checkland, Techniques in "Soft" Systems Practice Part 2: Building conceptual Models, Journal of applied Systems Analysis, Volume 6, (1979), pp. 41-49.

susciter et d'alimenter un débat entre les acteurs. Ce n'est pas un plan d'action ni un modèle idéal. C'est un intrant susceptible de raffiner la prise de conscience, en le comparant avec la problématique exprimée du vécu problématique et de permettre la définition des changements à réaliser afin d'améliorer la situation. Cette raison d'être du modèle influence le choix du langage utilisé dans sa représentation. Cette influence a trait au sens et à la signification des verbes et des substantifs. Dans un modèle conceptuel élaboré selon la méthodologie des systèmes souples, le sens des termes utilisés est connu des acteurs. L'ensemble des termes, et plus particulièrement les verbes, possèdent une signification précise.

L'ensemble du système d'intervention de soutien

Le système d'intervention de soutien comporte trois sous-systèmes soit "identifier les objets d'intervention", "intervenir auprès du bénéficiaire", "surveiller, analyser et ajuster continuellement le fonctionnement de l'ensemble du système". Comme l'illustre le tableau 7, ces sous-systèmes ou activités sont en relation de dépendance logique.

Dans cette perspective, considérons le processus d'intervention de soutien à partir du sous-système "identifier les objets d'intervention". Ces objets sont définis sur la base des informations en

provenance des organisations scolaires et du système auquel appartient le système d'intervention de soutien. Ces informations peuvent concerner la résolution d'un problème, l'amélioration d'une situation ou la réalisation d'un projet. Ces informations proviennent directement des bénéficiaires ou sont issues de l'exercice du mandat que la D.R.A.T. reçoit du ministère de l'Education. Ces flux d'informations conditionnent le système d'intervention de soutien et particulièrement le choix des objets d'intervention. Le second sous-système consiste à intervenir auprès du bénéficiaire. Cette intervention met en présence acteurs et bénéficiaires dans une relation dynamique ayant pour but la résolution d'un problème, l'amélioration d'une situation ou la réalisation d'un projet toujours dans une perspective de prise en main. Le troisième sous-système consiste à surveiller, analyser et ajuster le fonctionnement du système en général et de chacun des sous-systèmes en particulier. L'activité de ce sous-système dépend directement de celle de chacun des deux précédents et porte sur celles-ci. La raison d'être de ce sous-système est justement le maintien de la pertinence du système dans son fonctionnement interne et dans ses relations avec l'exercice du mandat de la D.R.A.T. Il transmet à ce système plus large auquel il appartient, des indices pertinents quant à la réalisation de cette fonction du mandat.

Il importe de rappeler que l'ordre de succession des actions à l'intérieur d'un sous-système de même que les relations entre ces

derniers sont de nature logique et non pas chronologique. Ce sont des activités ou processus différenciés et intégrés dont la dynamique d'ensemble constitue le processus de transformation identifié soit un système d'intervention de soutien. La conception de chacun des sous-systèmes a été réalisée selon les indications méthodologiques énoncées. Nous examinerons le détail de chacun des sous-systèmes de même que des flux d'informations reçus ou émis.

Le sous-système "identifier les objets d'intervention"

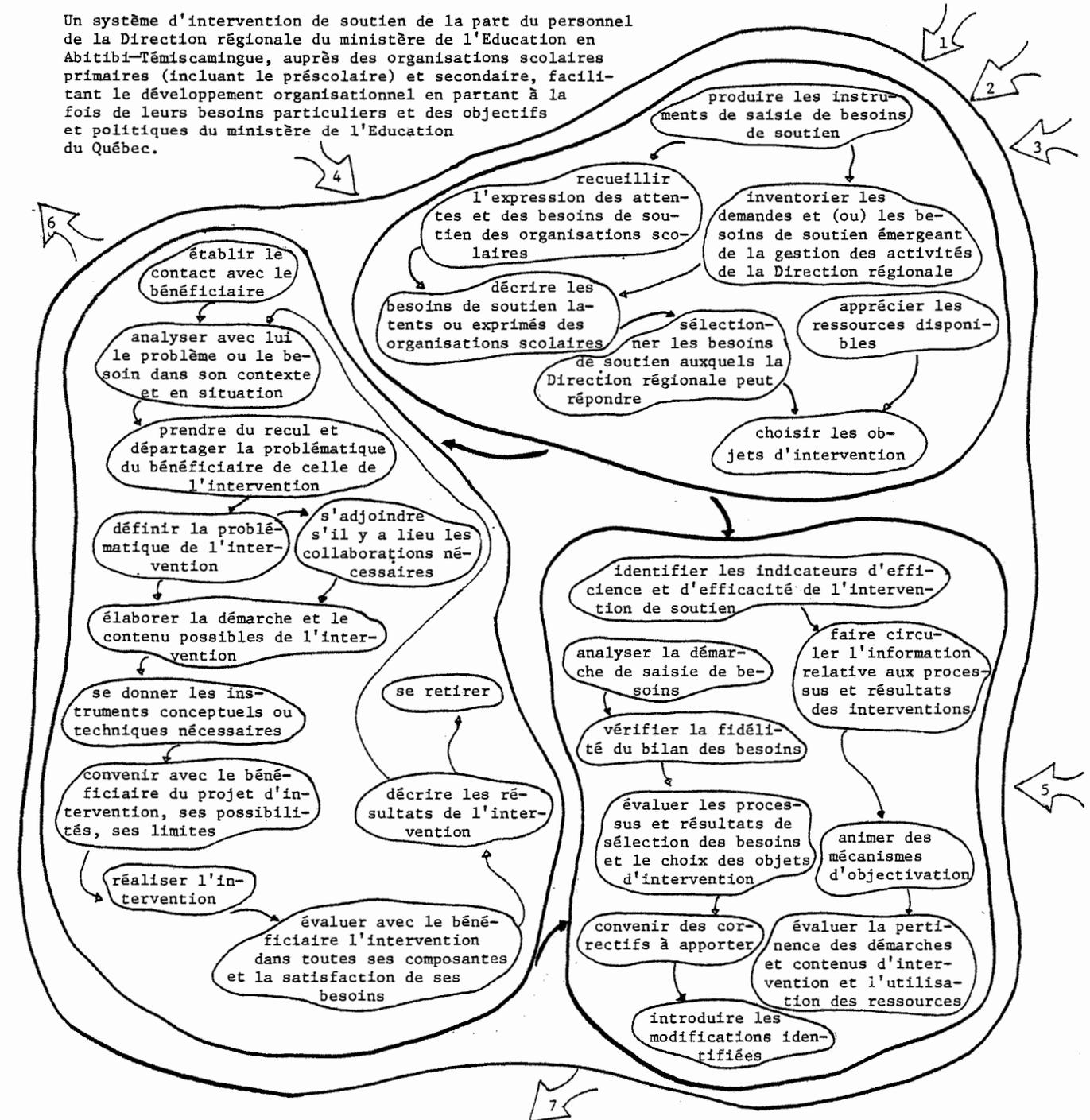
Le sous-système "identifier les objets d'intervention" comporte à son tour trois séquences opérationnelles. Elles sont illustrées au tableau 8. Une première séquence a trait à ce qu'on pourrait nommer la préparation du processus d'identification. Elle se caractérise par les verbes produire, recueillir, inventorier et décrire. La deuxième a trait à l'appréciation des ressources disponibles. Elle se caractérise par le verbe tenir compte. La dernière concerne la prise de décision quant aux objets d'intervention. Les verbes qui la constituent sont sélectionner et choisir.

La séquence d'opérations jugée pertinente à la préparation du processus d'identification des objets d'intervention précisent l'action des acteurs. Ces derniers produisent d'abord les démarches et les instruments de saisie de besoins de soutien qui serviront à

TABEAU 7

LE MODELE CONCEPTUEL DU SYSTEME D'INTERVENTION DE SOUTIEN

Un système d'intervention de soutien de la part du personnel de la Direction régionale du ministère de l'Éducation en Abitibi-Témiscamingue, auprès des organisations scolaires primaires (incluant le préscolaire) et secondaire, facilitant le développement organisationnel en partant à la fois de leurs besoins particuliers et des objectifs et politiques du ministère de l'Éducation du Québec.

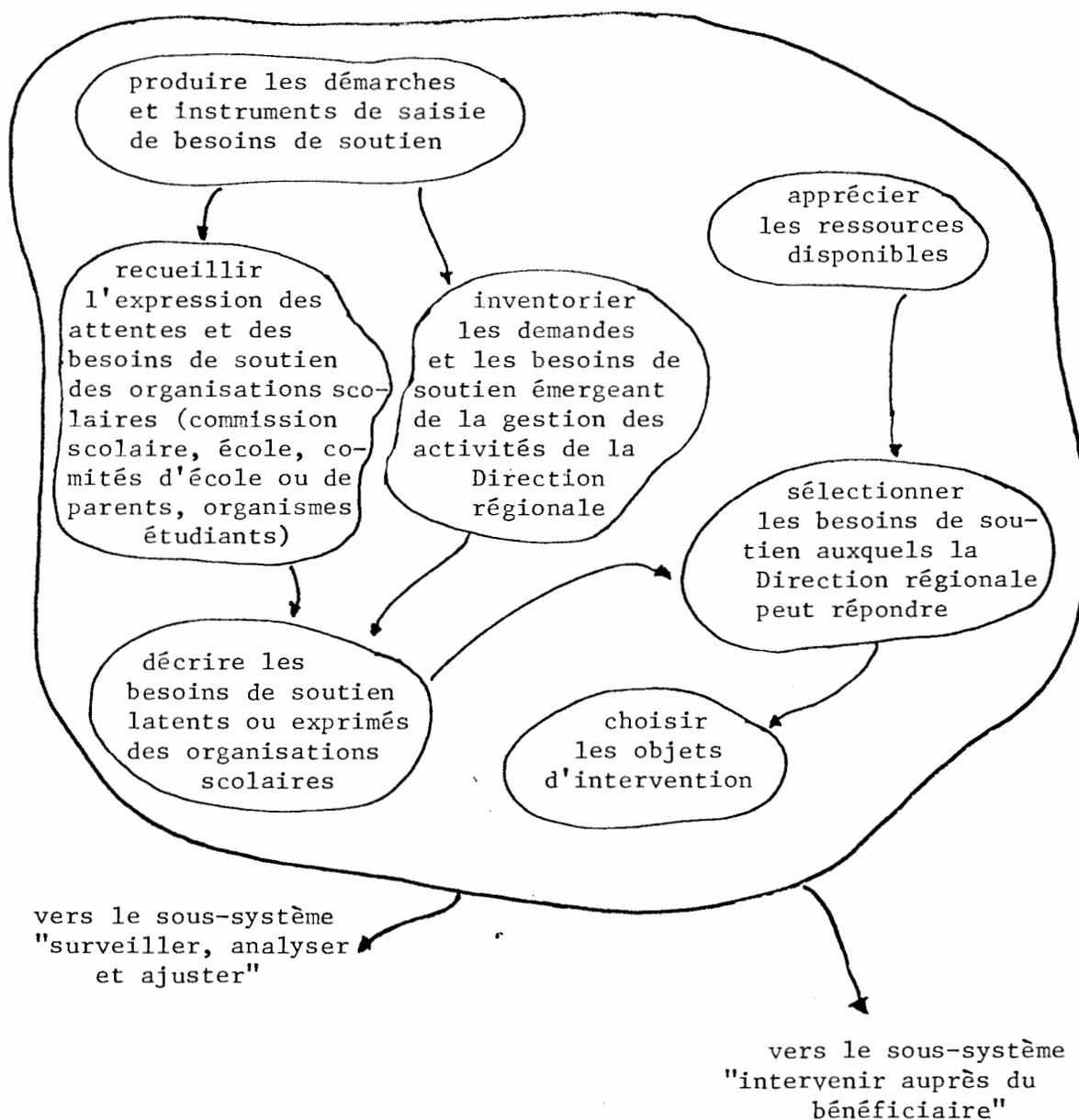


→ lien de dépendance logique
 ↗ flux d'information

- 1 Les attentes, les besoins exprimés ou latents des organisations scolaires.
- 2 Les activités de la Direction régionale.
- 3 Les lois, règlements, politiques et autres informations ministérielles.
- 4 L'état des ressources humaines, financières et matérielles de la Direction régionale.
- 5 Les besoins de la Direction régionale en relation avec la réalisation de son mandat.
- 6 Les besoins de soutien devant être satisfaits par ailleurs.
- 7 L'apport du système dans la réalisation du mandat de la Direction régionale.

TABLEAU 8

LE SOUS-SYSTEME "IDENTIFIER LES OBJETS D'INTERVENTION"



recueillir l'expression des attentes et des besoins de soutien des organisations scolaires ou à inventorier les demandes ou les besoins de soutien émergeant de la gestion des activités de la Direction régionale afin de définir les besoins latents ou exprimés des organisations scolaires concernées. Le résultat de cette séquence d'actions consiste en une description de besoins de soutien issue d'une certaine connaissance, analyse ou perception. Rappelons qu'il s'agit là, comme partout ailleurs dans ce modèle, d'un processus et non pas d'un plan d'action. C'est donc dire que ce processus s'applique peu importe l'étendue et la complexité d'une situation. Il peut s'agir d'une situation large et complexe ou d'une situation simple ne comportant qu'un problème très spécifique à traiter. Dans ce dernier cas, le processus peut s'alléger et son opération n'impliquer qu'un seul acteur alors que dans des situations plus complexes, il peut être opéré par une équipe, un service voire l'ensemble des professionnels et cadres de l'organisation.

Lorsque la description des besoins de soutien latents ou exprimés est disponible, il apparaît pertinent d'apprécier les ressources ou, en d'autres termes, de tenir compte des limites au plan des ressources humaines, matérielles et financières avant de prendre une décision par rapport aux objets d'intervention. Les ressources peuvent être limitées quantitativement et qualitativement. En effet, il se peut que celles-ci ne soient pas disponibles en nombre ou en

compétence, ou encore que la satisfaction d'un besoin relève tout simplement d'un autre organisme que la Direction régionale et du système dont elle fait partie. L'appréciation des ressources disponibles par rapport aux besoins décrits permet de sélectionner les besoins de soutien auxquels la Direction régionale apportera une réponse. Il est à noter que ces ressources peuvent se situer dans l'environnement du système, par exemple au niveau des instances centrales de la Direction générale des réseaux ou du Ministère. Cependant, la Direction régionale doit s'assurer de leur accessibilité. Le recours à des ressources situées dans l'environnement est une action comprise dans les opérations d'appréciation des ressources disponibles et de sélection des objets d'intervention.

La sélection des besoins de soutien auxquels la Direction régionale peut répondre étant faite, il reste à choisir parmi ces besoins les objets de ses interventions de soutien. Il est possible qu'ils soient tous retenus et qu'une liste prioritaire les structure dans le temps. Il est possible également que certains soient exclus pour diverses raisons. Chose certaine, les acteurs peuvent justifier leurs choix.

Le sous-système "intervenir auprès du bénéficiaire"

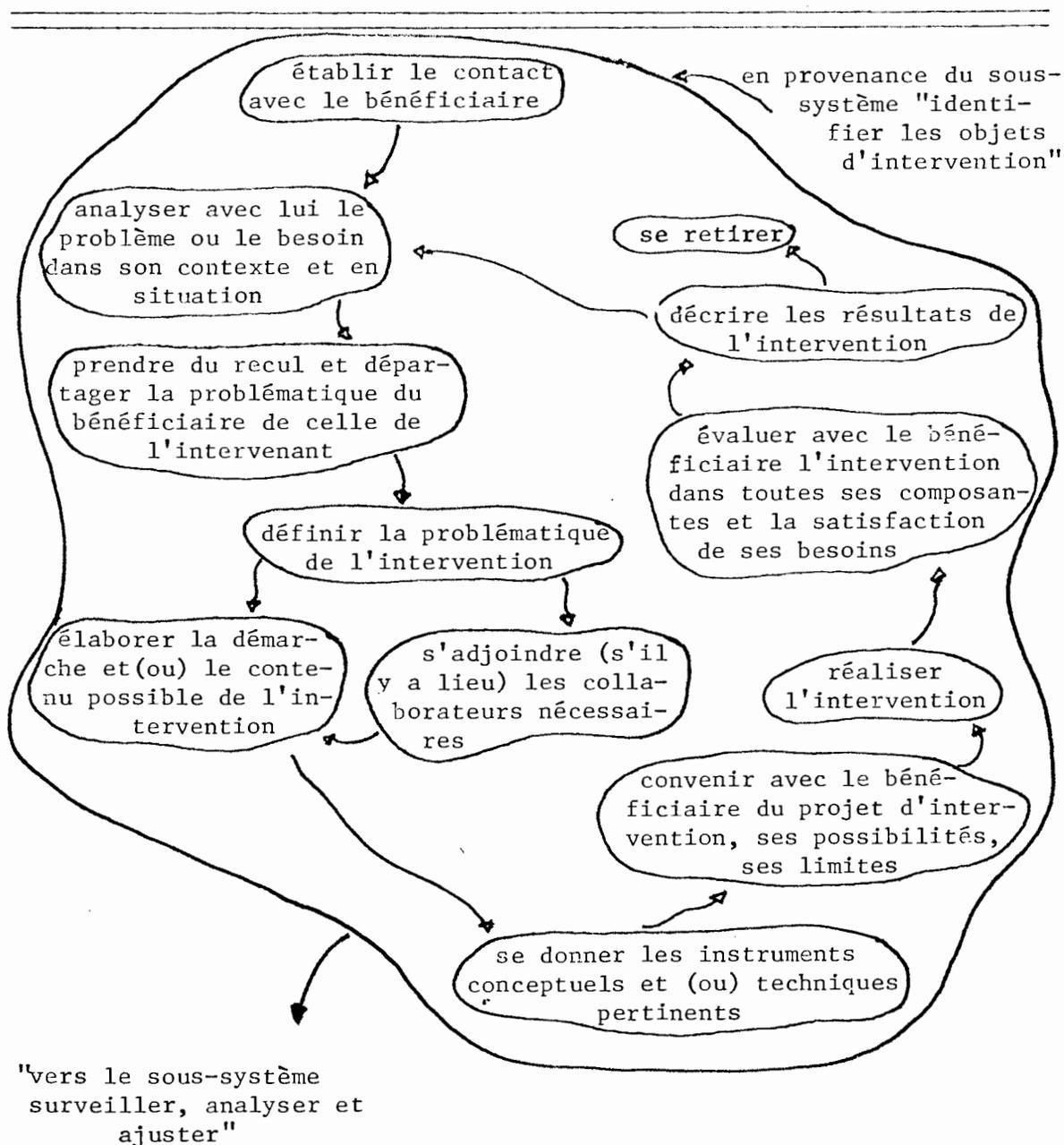
Le processus spécifique d'action auprès du bénéficiaire s'amorce à partir de l'identification des objets d'intervention. Les acteurs de ce processus d'intervention auprès du bénéficiaire sont principalement les professionnels: ce sont eux qui pratiquent l'intervention de soutien. Ceci n'exclue pas toutefois que les cadres de l'organisme conduisent à l'occasion des interventions de soutien.

Le processus d'intervention auprès du bénéficiaire tel qu'illustré au tableau 9 comporte trois séquences d'action distinctes. La première vise à connaître la situation-cible de l'intervention. Elle se caractérise par les verbes établir et analyser. La seconde permet d'organiser l'intervention. Elle se caractérise par les verbes prendre du recul et départager, définir, s'adjoindre (s'il y a lieu), élaborer et se donner. La troisième séquence d'action consiste à réaliser et évaluer l'intervention. Les verbes convenir (avec le bénéficiaire), réaliser, évaluer (avec le bénéficiaire), décrire et se retirer la définissent.

Au moment de la mise en marche de ce processus, l'acteur connaît l'objet d'intervention. Cette connaissance est probablement de l'ordre du contenu d'une activité, comme l'implantation d'un programme, la confection d'un budget, le calcul des effectifs enseignants,

TABLEAU 9

LE SOUS-SYSTEME "INTERVENIR AUPRES DU BENEFICIAIRE"



l'intégration des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation ou autre. Ce qui n'est probablement pas connu à ce moment, c'est la situation réelle dans laquelle se situe ce besoin de soutien. Il est entendu que toutes les commissions scolaires ont à implanter un programme, à confectionner un budget, à gérer les ressources humaines ou à se préoccuper de l'intégration des enfants éprouvant des difficultés. Cependant, la problématique de chacune par rapport à un de ces objets peut être très spécifique. Cette problématique varie justement parce que ce sont des personnes différentes qui sont acteurs, avec leur propre façon de voir les choses, dans des situations toutes aussi différentes et particulières. Cette façon de concevoir le soutien est présente dans le sous-système décrit précédemment. Cependant c'est ici, dans l'intervention proprement dite, qu'elle prend tout son sens.

La séquence opérationnelle "connaître la situation-cible de l'intervention" consiste à rapprocher acteur et bénéficiaire afin d'amorcer la relation; il s'agit donc, pour l'intervenant, d'établir le contact nécessaire afin d'analyser avec le bénéficiaire le problème ou le besoin dans son contexte et en situation. Il est entendu, nonobstant les précisions rappelées plus haut relativement à la particularité des situations, que cette prise de contact et cette analyse varie d'une situation à l'autre. Ainsi, nous pouvons anticiper une différenciation dans la façon de faire, le contenu de la prise de contact et l'analyse d'une situation dans le cas d'un bénéficiaire ayant besoin

de maîtriser une procédure de celui d'un bénéficiaire ayant besoin de travailler à la planification, la réalisation et l'évaluation d'un projet d'intégration des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation.

La connaissance de la situation-cible permet à l'acteur d'organiser son intervention. Pour ce faire, il s'exerce d'abord à prendre du recul et à départager la problématique du bénéficiaire de celle de l'intervention. Cette opération mentale, difficile à détailler davantage, vise à clarifier les choses: la problématique du bénéficiaire est une chose, celle de l'intervention en est une autre. Elles doivent être nettement distinguées. La première concerne le bénéficiaire. La dernière concerne l'intervenant en situation d'aide auprès du bénéficiaire pour la résolution de son problème, l'amélioration de sa situation ou la réalisation de son projet. Suite à cette clarification, l'acteur intervenant définit la problématique de l'intervention et juge s'il doit s'adjoindre des collaborateurs ou non soit au plan de l'intervention proprement dite, soit au plan de son ressourcement personnel par rapport à cette intervention. Ceci convenu, l'acteur élabore la démarche et le contenu possible de son intervention et il se donne les instruments conceptuels ou techniques nécessaires. Encore là, ce processus d'organisation de l'intervention peut être complexe ou très léger dépendamment de la situation-cible de l'intervention et de sa façon de travailler.

L'organisation de l'intervention conduit à la réalisation et l'évaluation de l'intervention. Cette troisième séquence d'action suggère de convenir d'abord avec le bénéficiaire du projet d'intervention en clarifiant ses possibilités et ses limites. Après entente, il est possible de réaliser l'intervention conçue. Une fois l'intervention réalisée, l'intervenant évalue avec le bénéficiaire l'état de satisfaction quant à ses attentes ou ses besoins et quant aux moyens mis en oeuvre à cette fin. L'intervenant peut alors décrire les résultats et se retirer ou, dépendamment des données de l'évaluation, recommencer une intervention en relation avec la nouvelle situation.

Cette présentation linéaire du second sous-système d'activités humaines ne traduit pas la dynamique de ce qui se déroule concrètement. En effet, l'intervention auprès du bénéficiaire est un ensemble dynamique où les différentes actions peuvent se vivre à plusieurs reprises avant de compléter la boucle. La succession n'est pas linéaire. Cette remarque s'applique d'ailleurs à l'ensemble du système d'intervention de soutien ainsi qu'à chacun de ses sous-systèmes.

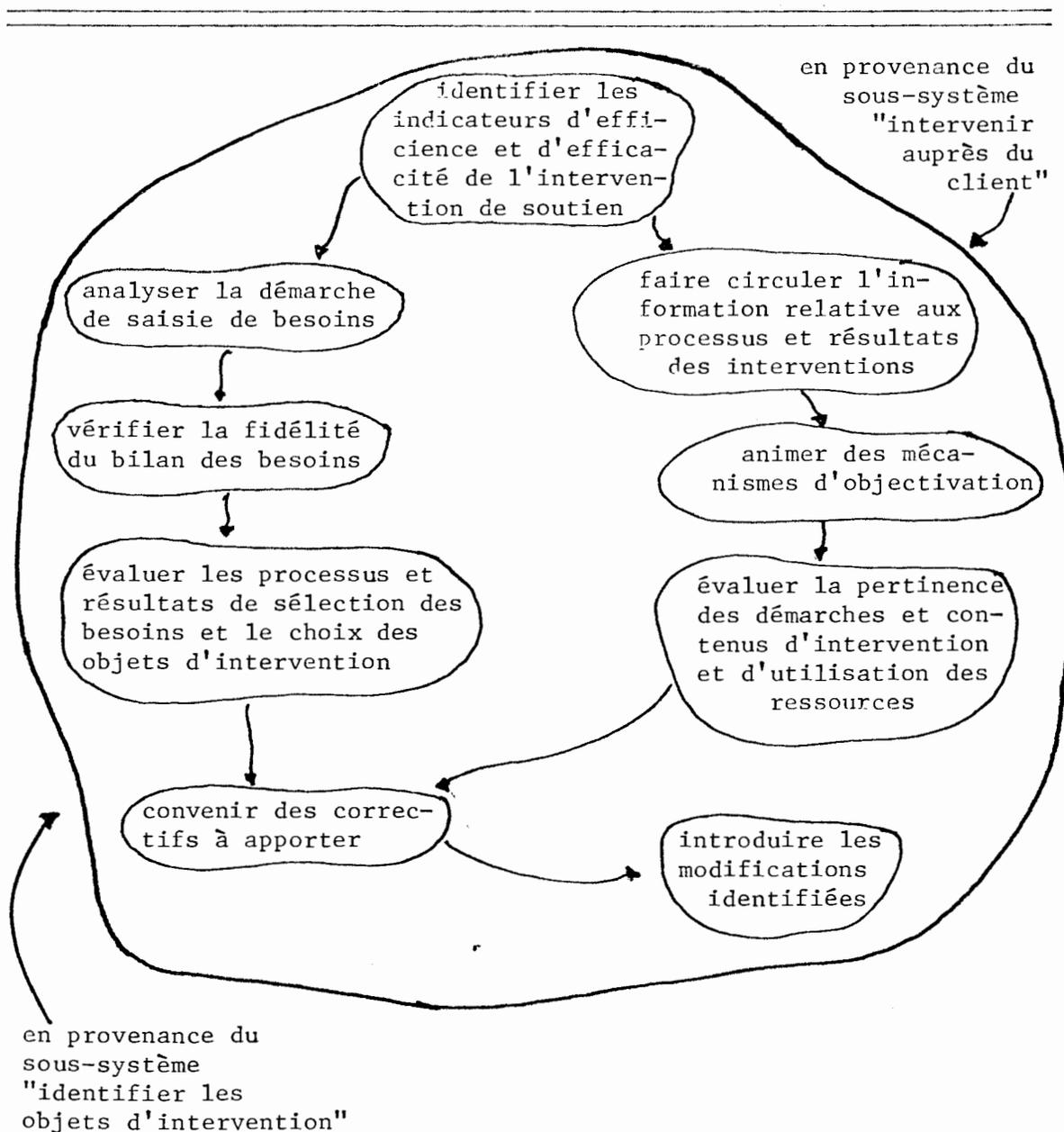
Le sous-système "surveiller, analyser et ajuster"
du système d'intervention de soutien

Le système d'intervention de soutien a besoin de surveiller, d'analyser et de s'ajuster pour fonctionner de façon pertinente.

Cette triple activité permet au système de maintenir la pertinence de son action. Cette particularité confère au troisième sous-système une fonction d'adaptation de l'ensemble du système. Ce sous-système illustré au tableau 9 comporte quatre séquences d'opérations. La première a trait à l'identification d'indicateurs et se caractérise par le seul verbe identifier. La seconde en est une d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des sous-systèmes "identifier les objets d'intervention" et "intervenir auprès du client". Les verbes analyser, vérifier et évaluer la caractérisent. La troisième séquence d'opération permet à l'information de circuler. Les verbes faire circuler, animer et évaluer définissent la nature des actions. La quatrième séquence d'opération vise au réajustement de l'ensemble. Les verbes convenir et introduire la caractérisent.

La première action du sous-système "surveiller, analyser et ajuster" consiste à identifier les indicateurs d'efficacité et d'efficacités de l'intervention de soutien, incluant le processus d'identification des objets d'intervention. Ces indicateurs d'efficacité et d'efficacités sont déterminés en fonction de l'intervention auprès du bénéficiaire et du mandat de la Direction régionale. La précision de ces indicateurs facilite le travail d'analyse et d'évaluation des sous-systèmes précédents.

TABLEAU 10
 LE SOUS-SYSTEME "SURVEILLER, ANALYSER ET AJUSTER"
 DU SYSTEME D'INTERVENTION DE SOUTIEN



Afin d'en arriver à un choix d'objets d'interventions, une démarche est suivie, un bilan de besoins latents ou exprimés est produit et des décisions sont prises. Il s'avère nécessaire d'analyser cette démarche, de vérifier l'adéquation du bilan et des décisions prises. Il en va de même du sous-système "intervenir auprès du bénéficiaire". Connaître le comportement de ce sous-système implique une circulation de l'information relative aux processus et aux résultats des interventions nécessaires à l'animation de mécanismes d'objectivation. Ces mécanismes assurent à l'acteur une rétroinformation sur son action. La mise en oeuvre de ces mécanismes permet d'évaluer la pertinence des démarches et des contenus d'intervention de même que de l'utilisation des ressources. Il est alors possible de convenir des correctifs à apporter et d'introduire les modifications nécessaires dans le système d'intervention de soutien.

Le modèle élaboré définit ce qu'est le système d'intervention de soutien en visualisant trois sous-systèmes. Ces sous-systèmes sont "identifier les objets d'intervention", "intervenir auprès du bénéficiaire" et finalement le sous-système "surveiller, analyser et évaluer" que nous venons de décrire. A cause de sa fonction même d'adaptation, ce dernier constitue le lieu privilégié d'échange des flux d'informations avec le système plus large auquel appartient le système d'intervention de soutien. Au point suivant, nous tenterons de circonscrire davantage les flux d'information reçus et émis par le système.

Les flux d'information

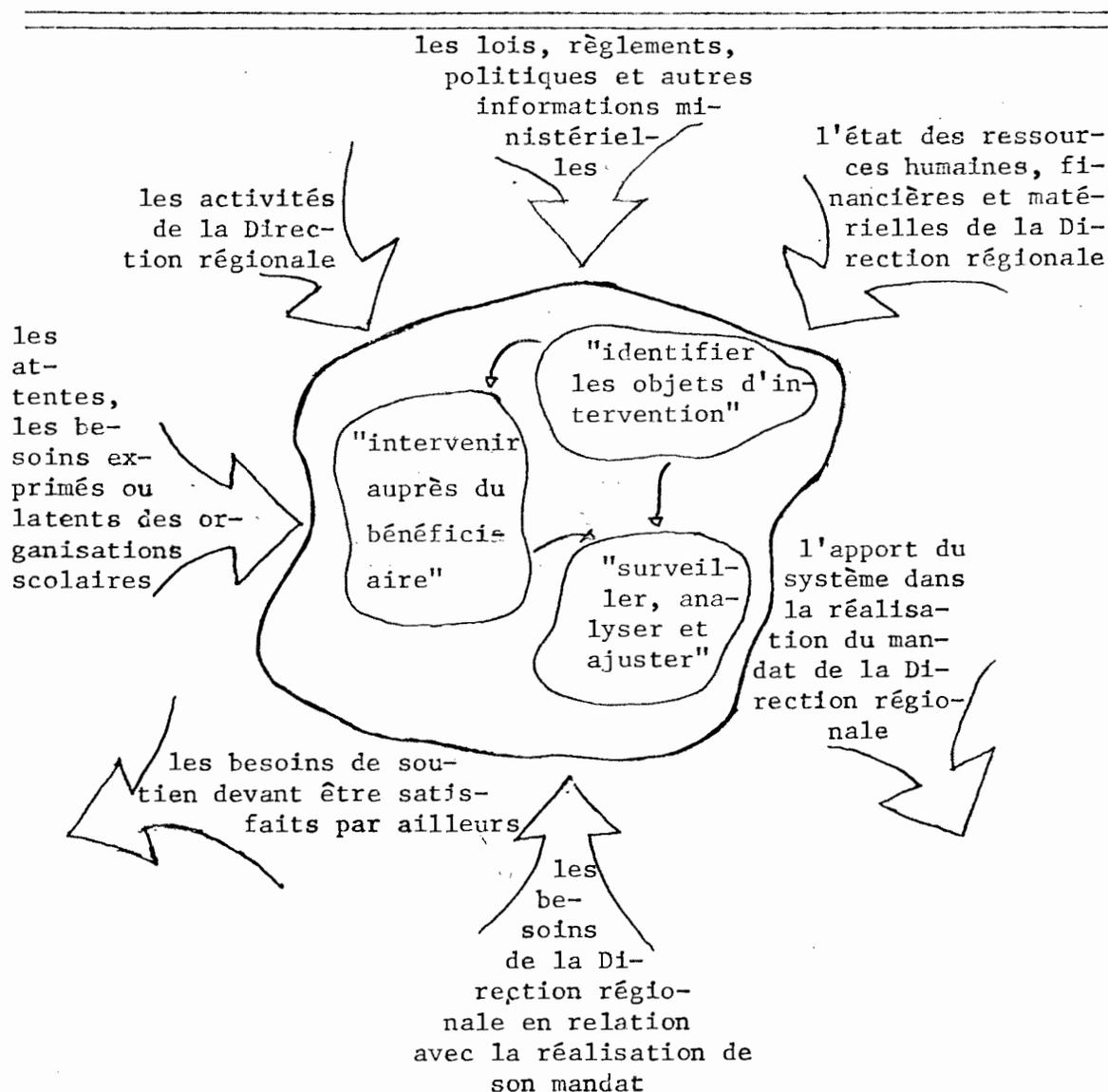
Les flux d'information nécessaires au fonctionnement du système d'intervention de soutien proviennent de trois sources soit le bénéficiaire, la Direction régionale et le ministère de l'Education. Outre l'information à incidence interne, le système émet des flux d'information à l'intention de la Direction régionale. La nature et le traitement de cette information diffèrent selon qu'il s'agisse de flux de réception ou d'émission. La nomenclature de ces flux est représentée au tableau 11.

Les flux d'information reçus par le système

Les flux d'information en provenance de l'environnement s'introduisent principalement par le sous-système "identifier les objets d'intervention". En effet, ce sous-système a besoin, pour son propre fonctionnement et celui de l'ensemble du système, d'être informé des attentes et des besoins exprimés ou latents des organisations scolaires. Il s'agit là d'une information essentielle puisque sa raison d'être consiste à intervenir par rapport à ces besoins.

Les activités de la Direction régionale constituent une autre source d'information pertinente par rapport à l'identification des besoins de soutien. Cette information rendue disponible par l'exercice

TABLEAU 11
 LES FLUX D'INFORMATION RECUS ET EMIS PAR
 LE SYSTEME D'INTERVENTION DE SOUTIEN



des activités découlant du mandat de la D.R.A.T. permet d'identifier plus particulièrement des besoins latents de soutien en vue de l'amélioration d'une situation pédagogique ou administrative chez les bénéficiaires du système.

Les lois et règlements de même que les politiques et plans d'action ministériels constituent également un matériel informatif pertinent au fonctionnement du système. Cette information en provenance de l'environnement de la Direction régionale fournit des indications de l'ordre des contraintes à respecter. Ces indications informent également des orientations globales du ministère de l'Éducation du Québec.

Sur un plan fonctionnel, le système d'intervention de soutien a besoin d'être informé de la disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières. Le fonctionnement du système est largement tributaire de cette disponibilité de ressources avec laquelle il doit composer pour opérer.

Finalement, un dernier flux d'information identifié et parvenant au système d'intervention de soutien consiste dans l'expression des besoins de l'organisme en relation avec l'accomplissement de son mandat. On se rappelle que le soutien est un des éléments du mandat de la Direction régionale. La Direction régionale est préoccupée par l'ensemble de sa mission et il est entendu qu'une réalisation intégrée

de chacune des fonctions facilitera l'accomplissement de l'ensemble du mandat. Ce flux d'information est introduit au niveau du sous-système "surveiller, analyser et ajuster" du système d'intervention de soutien. Ce sous-système constitue la charnière entre le système et le mandat de la Direction régionale.

Les flux d'information émis par le système

Les informations émises par le système sont de deux ordres. Le premier flux provient du premier sous-système identifié et a trait aux besoins de soutien qui ne peuvent être satisfaits par le système. Cette information est acheminée à l'extérieur du système, vers d'autres lieux susceptibles de la traiter et de satisfaire directement ces besoins. Le deuxième flux d'information émane du sous-système "surveiller, analyser et évaluer". Il fournit l'apport du système de l'accomplissement du mandat de la Direction régionale. Cette information est de nature à faciliter l'évaluation du niveau de réalisation du mandat et peut contribuer à l'accomplissement des autres fonctions.

La modélisation du système pertinent d'intervention de soutien a été réalisée selon les indications de la quatrième étape de la méthodologie des systèmes souples. Cette modélisation a été précédée de la formulation d'un énoncé de base, énoncé devant traduire ce qu'est le système. Dans un deuxième temps, cet énoncé de base a été visualisé

et se doit de traduire ce que fait le système. C'est le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien à la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue.

Le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien a été élaboré à partir d'une vision humaniste de l'intervention professionnelle. Cette vision du soutien a été exprimée par plusieurs personnes concernées par la fonction soutien lors de l'étape d'expression de la problématique. Les personnes l'exprimaient dans les termes suivants: intervenir auprès des organismes scolaires en les respectant et en les aidant à se prendre en main, "apprendre à pêcher plutôt que de donner du poisson" ou encore, "ne pas faire de suppléance et si le cas se présentait être bien conscient du rôle que l'on joue". Cette vision de l'intervention professionnelle implique la croyance et la confiance dans les potentialités et les forces d'actualisation des personnes et des organisations bénéficiaires du soutien.

Le modèle du système d'intervention de soutien constitue un aménagement rationnel d'un ensemble de perceptions exprimées tant au plan de la réalisation de l'intervention de soutien que de l'encadrement de l'exercice de cette fonction à la D.R.A.T. Les séquences d'actions représentées par chaque sous-système tentent d'apporter un éclairage conceptuel pertinent à la problématique issues de l'expression de ces perceptions et de la particularité du contexte où elles s'expriment.

Ces séquences d'actions se veulent très détaillées tant au plan des actions elles-mêmes que de leurs relations de dépendance logique. En étant aussi précis, le modèle élaboré vise à stimuler la participation de chacun des acteurs au cours de la phase de délibération qui suivra.

Bien que pour les fins de sa présentation, le modèle du système d'intervention de soutien ait été exposé de façon linéaire, il importe de se rappeler que ce modèle se caractérise par sa conception systémique. Les limites en sont définies et les ressources identifiées. Il est ouvert à son environnement et comporte un ensemble de sous-systèmes en relation de dépendance logique qui à leur tour sont conçus selon le même principe. Il se caractérise également par son mouvement interne d'alternance entre des actions pragmatiques et conceptuelles incluant le processus de prise de décision. Il force ainsi à la prise de conscience et à l'évaluation de la pertinence de l'action. C'est ce qui justifie la présence d'un sous-système d'adaptation. Ce sous-système assure le maintien de l'équilibre dynamique et de la pertinence du système d'intervention de soutien par ses activités de surveillance, d'analyse et d'ajustement des actions du système. Il constitue l'activité où s'articule l'échange d'information avec le système plus large auquel appartient le système.

Au risque de se répéter, le modèle conceptuel élaboré n'est pas un idéal à implanter. Il est exclusivement un instrument de travail

qui sera réinvesti auprès des acteurs impliqués dans la situation-problème. Dans l'étape subséquente de la méthodologie, ce modèle sera comparé par les acteurs à la situation originale. Cette étape dite de délibération est décrite au chapitre suivant.

CHAPITRE V
LA DELIBERATION VISANT L'AMELIORATION
DE LA FONCTION SOUTIEN

La délibération ayant pour but l'amélioration de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T., contrairement à la modélisation, implique les acteurs de la situation à l'étude. Au cours de cette phase de délibération, les acteurs comparent la problématique exprimée avec le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien. Cette comparaison permet de définir les actions souhaitées et réalisables dont la mise en oeuvre améliorera la situation vécue. Ce sont les cinquième et sixième étapes de la méthodologie des systèmes souples. Ces étapes, comme la première correspondant à la perception initiale d'un problème, la deuxième consistant en l'expression de la problématique et la septième, étape d'action pour améliorer la situation, se déroulent dans la situation concrète. Nous avons quitté l'univers de la pensée systémique avec un modèle conceptuel défini et élaboré à partir des versions du problème exprimées par les acteurs mais sans la participation directe de ces derniers. Il est important d'être conscient de ce fait. La dernière fois que les acteurs ont été impliqués dans la démarche, on leur demandait d'exprimer leurs perceptions du problème et leurs attentes face au processus de résolution du problème. Maintenant, ils retrouveront des perceptions intégrées, structurées et organisées. Dans la recherche qui nous concerne, il s'est écoulé cinq

mois entre ces deux étapes.

Dans ce chapitre, nous ferons état de la délibération survenue c'est-à-dire des résultats de la comparaison entre d'une part, le modèle conceptuel du système d'intervention de soutien et d'autre part, la réalité perçue et exprimée par les acteurs. Les résultats de cette comparaison sont la prise de conscience collective des dimensions précises de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. et l'identification d'actions à entreprendre pour améliorer la situation initiale. Les résultats de l'ordre de la prise de conscience collective, consistant en la définition de changement, sont contenus tout au long de la présentation de la délibération et impliquent tous les acteurs. Ces résultats consistent principalement en l'identification d'éléments convergents, d'éléments divergents et de questions à approfondir. Quant à l'identification des actions à mettre en oeuvre, en vue d'améliorer la situation, il s'agit de la formalisation par l'équipe de direction des changements définis par l'ensemble des acteurs. La définition de changements et l'identification d'actions à mettre en oeuvre marque l'aboutissement de cette étape comparative de la méthodologie ainsi que de cette recherche.

Avant de faire état de la délibération impliquant successivement les acteurs identifiés dans chacun des services de la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, il apparaît important de dire

quelques mots du déroulement de cette étape. L'auteur de la méthodologie insiste sur l'importance de l'intervention démocratique de l'analyste pendant la délibération. La comparaison doit nécessairement être faite par les acteurs. De même, l'identification des actions à entreprendre doit leur appartenir entièrement. Toutefois, la méthodologie demeure passablement muette sur la façon de faire cette comparaison. Il a donc fallu en prévoir une.

Considérant l'écart susceptible d'exister quant à l'état de la réflexion des acteurs au moment où s'est achevée l'expression de la problématique et le moment où se tient la délibération, il apparaît important de permettre aux acteurs de cheminer. De même, le seul fait d'avoir invité les acteurs à s'exprimer sur le problème a vraisemblablement permis à plusieurs d'entre eux sinon à tous, à des degrés divers d'évoluer dans leur perception du problème. Cette évolution peut varier selon le laps de temps écoulé entre la seconde étape et la cinquième étape de la méthodologie et le degré d'implication de chacun dans l'exercice du soutien. Il apparaît donc important de permettre aux acteurs de prendre conscience de leur propre cheminement. Enfin, soulignons qu'au moment de l'expression de la problématique, la Direction régionale était en phase de réorganisation et que certains personnels devaient s'ajouter à ceux en place. Il apparaît donc important de permettre aux acteurs et particulièrement aux nouveaux acteurs de bien s'approprier le message livré. Ainsi, il a été convenu avec

l'équipe de direction, client de l'étude, qu'une session d'information réunissant les acteurs aurait lieu afin d'effectuer un retour sur l'expression de la problématique dans le but de se remémorer les différentes perceptions énoncées et de les préciser si nécessaire.

Considérant que des acteurs n'ont pas participé à la formulation de l'énoncé de base et à la conception du modèle, il apparaît donc important que ceux-ci aient les indications permettant sa compréhension. Cette connaissance se justifie par le fait que le modèle conceptuel est le second instrument privilégié dans la délibération et qu'il importe qu'il soit perçu comme tel. Considérant que ce modèle est de conception systémique et que l'on ne peut présumer de la connaissance des acteurs en ce domaine, il apparaît donc pertinent de s'assurer qu'il est bien compris et que la compréhension de l'utilité de ce modèle conceptuel par les acteurs est bien celle que commande la méthodologie. Ainsi, il a été convenu avec l'équipe de direction, client de l'étude, qu'une session réunissant les acteurs aurait lieu afin de les informer de la méthodologie des systèmes souples afin que chacun puisse situer et prendre en main sa propre démarche.

Après une journée de travail où les deux sessions préalablement convenues ont été regroupées, les acteurs ont pu s'engager dans la comparaison de la réalité perçue et du modèle qui en découle afin d'identifier des actions permettant l'amélioration de la situation. Cette

délibération proprement dite s'est déroulée dans des journées ultérieures des mois de novembre et décembre 1980 selon une animation conventionnelle de groupe. Les résultats de cette délibération ont été transmis à l'équipe de direction. Selon la structure et le fonctionnement d'une direction régionale, il leur revient de prendre les mesures nécessaires afin d'officialiser toute décision concernant l'organisme. Bien que cette recherche n'en fasse pas l'analyse, les décisions sont devenues exécutoires en janvier 1981. Pour connaître la nature de ces décisions, nous allons aborder immédiatement la délibération avec les acteurs identifiés aux services éducatifs, aux services administratifs et au service de la Direction générale. La délibération menée par les services éducatifs et administratifs s'est structurée autour des questions suivantes: (1) Qu'est-ce que le soutien? (2) Qui fait le soutien? (3) Comment fait-on le soutien? et (4) Quand fait-on le soutien? Le service de la Direction régionale a amorcé une activité propre de délibération qui n'est pas terminée. Toutefois, les acteurs de ce service reconnaissent les conclusions de la délibération sectorielle incluant l'orientation de la fonction soutien. Le chapitre se termine avec l'identification des actions à mettre en oeuvre dans l'organisation pour améliorer la situation.

La délibération par le personnel des services éducatifs

La délibération tenue par le personnel des services éducatifs implique le directeur du service et cinq professionnels dont quatre

n'ayant pas participé à l'expression de la problématique, puisqu'ils sont arrivés en poste au début de l'automne. Ces personnes proviennent toutes du milieu scolaire: deux occupaient des postes de directeurs d'école, un était enseignant et le quatrième était cadre de service. La question ne leur est donc pas tout à fait étrangère. Cependant, leur situation était celle des bénéficiaires des services d'une direction régionale. Relevant des services éducatifs, ces personnes sont confrontées au problème du soutien depuis leur entrée en fonction à la D.R.A.T. L'intégration de ces nouveaux intervenants aux activités de délibération influence inévitablement le déroulement de celle-ci aux services éducatifs.

Le modèle conceptuel a d'abord été perçu, par quelques personnes, comme un "plan d'action" complexe et lourd malgré la présentation qui en a été faite et qui le définissait comme un élément de comparaison avec la problématique exprimée. Au fil des échanges, cette perception a été verbalisée et confrontée à d'autre, cette première impression s'est estompée pour laisser place à une centration sur les possibles à partir des questions posées.

Qu'est-ce que le soutien?

Les délibérations autour de la question "qu'est-ce que le soutien?" permet aux acteurs des services éducatifs de convenir d'une

orientation à donner à la fonction soutien ainsi que d'une définition de celle-ci.

Une orientation

Les acteurs des services éducatifs considèrent que le soutien consiste à aider l'autre dans son cheminement vers l'autonomie. Cette orientation globale semble être partagée par l'ensemble des acteurs.

Le groupe convient qu'"il vaut mieux apprendre à quelqu'un à pêcher plutôt que de lui donner du poisson" tout en acceptant qu'il faille donner du poisson dans certaines circonstances. Dans ce cas, c'est-à-dire lorsqu'un intervenant fait de la suppléance auprès d'une personne ou d'un organisme, il le fait consciemment sans perdre de vue l'orientation arrêtée.

Une définition

Une définition du soutien a également été convenue. Les acteurs tenaient à une définition brève et claire. Le soutien est alors défini comme un processus dynamique d'intervention qui permet à une organisation ou à un individu de prendre en charge son propre cheminement.

La convention d'une orientation et d'une définition est accompagnée d'une exploration des aspects concrets de la pratique du soutien et de la gestion du soutien. Au plan de la pratique du soutien, les gens ont énoncé des points de repère. Les uns énoncent que faire du soutien implique les actions suivantes: collaborer, animer, guider, accompagner, jouer un rôle d'aide-conseil, organiser les communications entre différents organismes. Faire du soutien c'est habiliter quelqu'un à identifier les ressources dont il a besoin pour poursuivre son cheminement. C'est aider quelqu'un à analyser un problème et à implanter la solution. Les autres perçoivent que faire du soutien peut consister à informer, jouer un rôle d'expert ou donner une allocation financière. Ces deux façons de voir le soutien ont suscité un échange qui n'a pu être complété lors de l'activité spécifique de délibération. Deux questions ont surgi: (1) est-ce que donner de l'information équivaut à faire du soutien? et (2) en quoi consiste la responsabilité du professionnel en relation avec la fonction soutien: est-ce de gérer le soutien (gestion des ressources), d'intervenir directement ou d'accomplir ces deux tâches? Les acteurs ont convenu que la réponse à la première question était étroitement liée à la définition de la fonction information en tant qu'élément du mandat de l'organisme. Pour ce qui est de la deuxième question, tous s'accordaient sur le fait qu'apporter une réponse ne peut se faire sans prendre en considération le style de gestion en vigueur dans le service et que cette dimension ne faisait pas l'objet du présent débat.

Qui fait le soutien?

Les acteurs des services éducatifs considèrent que le choix des ressources humaines lors de l'organisation d'une réponse ou besoin de soutien dépend de la nature du besoin, de sa complexité de même que de la disponibilité des ressources à l'intérieur du service ou dans l'ensemble de l'organisme. Ils croient que les situations requérant une intervention de soutien devraient être traitées à la pièce.

La tendance générale qui semble se dessiner va dans le sens suivant: on privilégie un travail d'équipe qui tient compte des besoins des organisations scolaires. Dans l'organisation de la réponse aux besoins, l'utilisation de ressources doit tenir compte de standard qualitatif. S'il y a problème de disponibilité, l'équipe sera complétée par des ressources extérieures, dépendamment des exigences des situations. Ce choix commande un processus continue d'évaluation de l'efficience et de l'efficacité des interventions.

Comment fait-on le soutien?

La question "comment fait-on le soutien?" a suscité une réponse riche et diversifiée quant aux éléments identifiés. Cette réponse prend forme autour de trois éléments majeurs: des attitudes, des principes d'organisation et des principes d'intervention.

Des attitudes

Les acteurs énoncent un certain nombre d'attitudes qu'ils croient indispensables à l'établissement du climat de confiance essentiel. Ces attitudes sont associées à des dispositions fondamentales de présence à l'autre. Elles ont été exprimées en ces termes: être à l'écoute des autres, être en état de disponibilité continue en tant qu'organisme, être confiant dans les capacités d'apprentissage et dans la compétence personnelle des gens avec qui on travaille, être confiant vis-à-vis soi-même, son intuition et son jugement, être honnête dans son soutien c'est-à-dire avoir une intention réelle d'aider l'autre. Sur ce, la direction de l'organisme émet l'avis que ces attitudes devraient transparaître partout étant donné que l'organisme a pour raison d'être les services à la population et aux organismes scolaires. Les points de vue énoncés ici l'ont été par différentes personnes sans être appuyés explicitement ni contestés par d'autres

Des principes d'organisation de soutien

Les éléments rassemblés sous cette catégorie traitent d'un certain nombre d'attentes relatives à l'organisation de la fonction soutien et plus particulièrement au plan respectif de la gestion, des relations de l'institution avec les bénéficiaires et du ressourcement des intervenants.

Les propos relatifs à la dimension gestion se polarisent autour de discussions portant sur la planification du soutien, l'identification des besoins des bénéficiaires et le ressourcement des intervenants. Les acteurs faisant partie des services éducatifs souhaitent que la fonction soutien fasse l'objet d'une politique au niveau de l'organisme. Croyant que le soutien n'est pas quelque chose qui est fait en passant ou qui s'improvise, les acteurs affirment la nécessité de planifier l'action. A leur avis, il peut se présenter des situations spécifiques et ponctuelles où une intervention est accidentelle mais le soutien est plus que ça. Il est plus souvent une action de longue durée qui mobilise beaucoup étant donné qu'elle est caractérisée par la relation d'aide. L'identification des besoins réels des bénéficiaires se présente donc comme point de départ de l'intervention de soutien. Deux approches différentes sont alors envisagées. L'une réfère à une démarche systématique, structurée et formelle supportée par des instruments diagnostiques tandis que l'autre y voit plutôt une question d'intuition qui génère une relation personnalisée. Cette approche permet une situation de dialogue où l'acteur vérifie son intuition, à partir de quoi, le cas échéant, l'intervention s'amorce. Les échanges sur cette question en sont restés là au cours du débat. Certaines interventions laissent percevoir un souci important de systématisation et de formalisation tandis que d'autres laissent percevoir le souci d'une approche souple où l'informel, les perceptions et l'intuition ont une grande importance.

Au plan des relations de l'institution avec les bénéficiaires, les acteurs des services éducatifs considèrent que la fonction soutien devrait s'exercer dans un cadre convenu entre les commissions scolaires et la D.R.A.T. et ce, peu importe ce qui sera retenu par les responsables de la prise de décision sur cette question.

Au plan du ressourcement des intervenants, les acteurs souhaitent que l'organisation interne de la fonction soutien prévoit un mécanisme où l'intervenant puisse recevoir un feed-back sur ce qu'il fait.

Des principes d'intervention

Les énoncés qui suivent ont été exprimés par les acteurs sans qu'il y ait eu nécessairement discussion approfondie. Les contenus abordés s'orientent davantage vers un bilan de ce qui a déjà été discuté plutôt que vers l'ajout de nouveaux éléments. Ce bilan fait ressortir quelques caractéristiques de l'ordre de l'intervention proprement dite et de la démarche d'intervention. Selon les acteurs, l'intervention de soutien est un processus dynamique plus ou moins long. L'intervenant doit l'aborder en aspirant son retrait de la situation, puisque son but est de développer la prise en main. Pour réaliser ce but, les intervenants s'instrumentent pour développer leurs compétences. L'intervention de soutien implique la continuité de l'action. C'est une interaction continue qui s'amorce entre d'une part, la Direction

régionale et d'autre part, le bénéficiaire sur réception d'une demande de ce dernier ou suite à une décision de la Direction régionale. L'intervention peut porter sur un objet très précis ou être plus global. L'objet d'intervention exige d'être analysé au point de départ car, le cas échéant, il peut nécessiter l'implication d'autres ressources de l'organisme.

La démarche d'intervention implique une analyse de situation, l'élaboration d'un plan d'action, la réalisation de ce plan et l'évaluation des résultats. Tout au long du processus, la rétroinformation permet la mise à jour de l'analyse de la situation. Elle permet également l'échange d'information avec les collègues ce qui est de nature à faciliter un réajustement de l'action. En relation avec la démarche, l'un des professionnels fait remarquer que le modèle conceptuel présenté reflète ce type de démarche. Il lui apparaît être de l'ordre du comment.

Quand fait-on le soutien?

Les acteurs identifient deux situations qui peuvent entraîner une intervention de soutien. La première est sans équivoque. Une intervention de soutien peut être initiée suite à une demande adressée à la Direction régionale. La seconde est initiée de l'intérieur. Le personnel de la D.R.A.T. par sa propre lecture d'une réalité prend

conscience d'une situation particulière où il juge pertinent d'intervenir. La direction des services éducatifs émet une réserve sur ce dernier point en souhaitant le maintien d'un équilibre entre les deux situations.

Bien qu'ils aient laissé quelques questions en suspens pour les fins de la délibération, les échanges ont permis aux différents acteurs des services éducatifs d'améliorer leur compréhension commune d'une fonction qu'ils sont appelés à exercer régulièrement. Ceci revêt d'autant plus d'importance sachant que quatre des sept membres de ce service (incluant l'analyste) étaient nouvellement en poste. Cette délibération leur a donc permis de prendre conscience de leur propre version du problème de la pratique du soutien, d'en faire part à leurs collègues et de la comparer avec l'expression de la problématique et le modèle conceptuel. Bien qu'amorcée à un niveau antérieur du processus de résolution de problème, l'allure des discussions dans l'étape délibération nous permet de croire que ces personnes ont effectué un cheminement personnel. Par la même occasion, l'ensemble des acteurs des services éducatifs ont cheminé en tant que groupe.

Voilà donc une synthèse du contenu de délibération sur la question du soutien effectuée par les acteurs de l'équipe des services éducatifs. Nous prendrons maintenant connaissance des propos des acteurs des services administratifs et du service de la Direction régionale.

La délibération par le personnel des services administratifs

La délibération aux services administratifs a mis en présence le directeur du service et les trois professionnels en poste. Le Directeur de la Direction régionale a assisté à la session de travail. Ces acteurs ont tous participé à la seconde étape de la méthodologie soit l'expression de la problématique.

Aux services administratifs, la délibération diffère de celle réalisée aux services éducatifs. La principale nuance du débat se reflète dans la nature des propos tenus. La perspective des échanges revêt un caractère essentiellement pratique et opérationnel. Le débat autour du modèle proposé fait appel aux éléments de leurs activités quotidiennes. Ils réfèrent largement à l'analyse de demandes d'autorisation de dépenses ou au contrôle de l'application des règles et des normes tant au plan des ressources humaines, que des budgets, des états financiers ou de l'immobilisation et des équipements. La préoccupation majeure des personnes par rapport au soutien est de disposer d'outils de travail à la fois pertinents et pratiques. Tout comme ce fut le cas pour la délibération aux services éducatifs, les acteurs des services administratifs ont répondu aux questions: (1) qu'est-ce que le soutien?, (2) comment fait-on le soutien?, (3) qui fait le soutien? et (4) quand fait-on le soutien? Mais auparavant, ils ont livré leur appréciation du modèle conceptuel.

L'appréciation du modèle conceptuel

Le contenu du modèle conceptuel proposé est perçu par les acteurs des services administratifs comme étant nouveau et complexe. L'aspect nouveauté est lié au fait que la question du soutien est nouvelle pour les membres du groupe. Jusqu'à présent, le contrôle est la fonction la plus pratiquée à ce service; aussi, cette fonction tend à prendre plus d'importance que la fonction soutien. L'aspect complexité réfère, au premier abord, à l'ampleur du modèle au plan des activités qu'il met en relation. Ici, comme c'était le cas pour quelques acteurs des services éducatifs, le modèle est perçu initialement dans une perspective d'application directe même si la présentation qui en fut faite le situait comme outil de travail pour les fins de l'étape de délibération.

L'évolution de la discussion conduit les membres du groupe à convenir de l'utilité possible du modèle proposé en tant qu'instrument pouvant servir de cadre de référence à la planification, à la réalisation et à l'évaluation d'activités de soutien de même qu'à l'organisation des activités de formation nécessaires à cette pratique éventuelle. Le modèle n'est pas un cadre normatif: c'est un instrument de travail qui permet de rationaliser et d'évaluer l'intervention. Ce n'est pas non plus un plan de travail rigide: on s'en inspire selon ses besoins et en fonction de la situation d'intervention en présence. Les acteurs

perçoivent la pertinence de développer cette fonction aux services administratifs. Cependant, ils perçoivent aussi que cela comporte des exigences de perfectionnement des intervenants, de choix des situations d'intervention de soutien, d'organisation du temps et, plus fondamentalement, de choix d'orientation de travail. Sur ce dernier point, le choix des acteurs se situe dans la perspective du modèle conceptuel. La discussion sur le choix d'une orientation se structure sous forme d'interrogation: (1) Les services administratifs vont-ils continuer à "éteindre les feux"? (2) Est-ce possible de réaliser des interventions qui vont dans le sens proposé par le modèle, compte tenu de la nature des activités actuelles du service et des attentes des commissions scolaires, de la D.R.A.T. et de la Direction générale des réseaux vis-à-vis le service? (3) Est-ce que le service dispose des ressources nécessaires pour aller dans cette direction?

Les acteurs des services administratifs ont apporté des éléments de réponse à ces questions tout en étant conscient que la réflexion doit se poursuivre. D'abord, il est clair que la majeure partie du temps des ressources humaines affectées aux services est consacrée à des activités de contrôle et des activités du type "pompiers". Toutefois, il leur apparaît nécessaire d'investir dans l'analyse des problèmes et dans l'intervention d'aide si on veut en réduire le nombre. Cet investissement exigera que l'on se penche sur l'organisation du temps des ressources à l'intérieur des services afin d'identifier le

genre de situation où il est rentable de faire du soutien. Il exigera également que l'on aborde avec les commissions scolaires la façon dont genre d'intervention serait reçue. L'amorce d'une relation de soutien suite à des demandes où des sommes d'argent sont impliquées n'est pas dans les us et coutumes des relations entre les services administratifs et les commissions scolaires.

Les acteurs des services administratifs sont conscients que le choix de développer la fonction soutien implique des changements importants et fondamentaux, mais lesquels? Ceci reste à préciser. Ils perçoivent clairement des contraintes de temps pour réaliser ce genre d'intervention sachant qu'au préalable il y a un grand besoin de réfléchir et de se perfectionner pour y arriver. Un professionnel exprime ce dernier point en ces termes: "Ce n'est pas parce que j'ai un modèle que je deviens compétent!" C'est en tenant compte de tous ces éléments que les acteurs des services administratifs adhèrent au modèle. Ils le considèrent comme un cadre de référence.

Qu'est-ce que le soutien?

La réponse des acteurs des services administratifs à la question "qu'est-ce que le soutien?", comme aux suivantes d'ailleurs, se situent presque exclusivement dans une perspective d'avenir. Elle s'oriente vers la mise en place d'actions en vue de l'amélioration de la

situation. La perspective du débat n'était pas aussi claire chez les acteurs des services éducatifs puisque des personnes de ce service sont quotidiennement confrontées au problème. Contrairement aux propos des gens des services administratifs, ceux des services éducatifs contiennent des éléments du passé et du présent en plus des éléments concernant l'avenir.

Les acteurs des services administratifs perçoivent le soutien comme une réponse à un besoin: c'est une approche des situations qui ne considère pas seulement ce qui est exprimé au premier abord par un client mais qui tente d'aller au fond des choses. Les demandes que reçoivent les services administratifs de la part des organismes scolaires ont généralement trait à des ajouts de ressources ou à des dérogations aux règles et aux normes. Dans ce cas, dépasser ce qui est exprimé signifie chercher les causes en relation avec la situation et essayer d'autres alternatives de solution. Faire du soutien, c'est analyser un problème. Faire du soutien peut consister aussi, en tant que professionnel, à être un agent de liaison, un porte-parole entre le milieu et les instances décisionnelles du Ministère.

Globalement, faire du soutien c'est établir un bon contact, une bonne communication avec un client et c'est appliquer, en l'adaptant aux situations et en évaluant continuellement sa démarche, le processus suggéré par le modèle.

Comment fait-on le soutien?

A la question comment fait-on le soutien, les éléments de réponse apportés se regroupent autour de deux thèmes soit l'intervention de soutien et la situation de l'intervention.

L'intervention

Les acteurs expriment deux approches de l'intervention. Pour les uns, l'intervention consiste en la construction par l'intervenant d'un cheminement critique fondé sur la connaissance qu'il a de la situation où s'exercera le soutien. Dans l'élaboration de ce cheminement, il réfère au modèle conceptuel afin d'y puiser les éléments pertinents. L'autre approche en est une dite "d'improvisation". C'est en établissant le contact avec le bénéficiaire, en le rencontrant et en examinant avec lui le problème à résoudre que l'intervenant identifiera les gestes à poser afin d'en arriver, conjointement, à une solution du problème. Dans l'un et l'autre cas, les acteurs conviennent de l'importance de l'évaluation continue et des réajustements. Par rapport à l'approche dite d'improvisation, on insiste sur la nécessité d'une bonne relation avec le bénéficiaire, d'un bon "contact" voire d'une relation continue, "même lorsqu'il n'y a pas de problème". Les acteurs précisent que le point de départ du processus d'intervention ne se situe pas au moment du "contact" avec le bénéficiaire; il est préalable

à ce contact. Il se situe au moment où un professionnel ". . . perçoit qu'il y a une faiblesse et projette d'intervenir . . . Le professionnel a déjà commencé son intervention en ayant découvert qu'il y avait des lacunes et en ayant l'intention d'intervenir." En d'autres termes, le processus d'intervention s'amorce dès que l'intention d'intervenir est présente.

Les situations d'intervention

Les acteurs des services administratifs croient que les situations d'intervention varieront de l'une à l'autre. Elles peuvent être simples et ne concerner qu'un professionnel ou complexes et concerner plus d'un professionnel, le directeur du service et souvent des professionnels des services éducatifs. Ce dernier type de situation exigera une articulation et une coordination à l'intérieur du service et entre les deux services. Ces situations exigeront particulièrement une clarification des rôles et responsabilités de chacun des divers participants. Ces rôles et ces responsabilités seront à définir au fil des situations qui se présenteront en fonction du contenu des dossiers et de l'évolution de la situation dans le temps.

Qui fait le soutien?

A la question "qui fait le soutien", on soulève immédiatement celle du partage des tâches. Sans toutefois l'approfondir, il semble

que les acteurs s'entendent à l'effet que ce soit le professionnel responsable de l'activité concernée par une situation donnée qui soit responsable de l'intervention dans cette situation. Ce professionnel s'adjoit, parmi ses collègues, les collaborateurs nécessaires. Bien qu'il soit possible qu'il ait à intervenir, le directeur du service assumera surtout un rôle de coordination.

Les échanges autour de cette question permettent de mettre en évidence la situation suivante: les demandes d'autorisation adressées aux services administratifs contiennent très souvent des indicateurs significatifs qui requerraient une intervention de soutien de la part des services éducatifs. Il en est ainsi des demandes relatives aux "cas pénibles" en ressources humaines, des demandes d'ouverture d'options en enseignement professionnel ou encore des demandes d'ajout de ressources-cadres. Les acteurs croient que très souvent des problèmes d'organisation des services éducatifs dans des commissions scolaires se manifestent par le biais d'une demande de ressources additionnelles. Lorsque ces situations se présentent, il est très difficile, pour ne pas dire impossible, de traiter en même temps la demande d'autorisation (fonction contrôle) et le problème lui-même. Bien que ce type de situation nécessite une intervention de soutien, l'organisme qui demande cette aide ne voit pas la relation entre les deux réponses possibles.

Quand fait-on le soutien?

Les échanges autour de cette question ont été brefs. Ils concernent le déclencheur d'une intervention de soutien. Les acteurs des services administratifs, comme ceux des services éducatifs considèrent qu'une intervention de soutien peut être déclenchée de deux façons: ou l'intervention peut faire suite à l'expression d'une demande par un organisme scolaire ou elle naît d'une lecture de situation et d'une décision des acteurs suite au traitement des divers dossiers à l'intérieur du service. Cependant, les acteurs des services administratifs n'ont pas explicité davantage leur pensée sur ce point.

Contrairement à leurs collègues des services éducatifs, les acteurs des services administratifs ont tenu un discours beaucoup plus pragmatique. Il faut souligner que la composition de ce service était la même du début à la fin de l'application de la méthodologie. Les acteurs n'ont pas eu à faire une démarche d'appropriation de la problématique. Le cheminement se poursuivait. Cette stabilité des acteurs s'est également retrouvée au service de la Direction régionale.

La réalisation de la délibération au service de la Direction régionale est débutée mais n'est pas terminée. Il ne nous est donc pas apparu opportun d'en faire un point particulier. Notons toutefois que le modèle conceptuel a été présenté aux acteurs concernés et que son étude et la comparaison avec la problématique exprimée sont amorcées.

Selon la direction, la problématique du soutien de ce service présente beaucoup de similitudes avec celle des services administratifs. Les acteurs prévoient la réalisation d'interventions de soutien dans le cadre de différentes activités du service. Cependant, comme la délibération est un processus en cours au service de la Direction régionale, on ne peut fournir plus de précisions dans les limites de ce rapport.

Les activités de délibération réalisées par les acteurs de chacun des services, principalement par les services éducatifs et les services administratifs, fournissent les informations pertinentes de l'amélioration de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. Au point suivant, nous tenterons de résumer les éléments les plus déterminants qui ressortent de cette activité de délibération.

Des visions convergentes et divergentes

La réalisation de l'étape de comparaison du modèle conceptuel du système d'intervention de soutien avec la problématique exprimée et de celle de la définition des changements souhaités et réalisables s'est effectuée de façon concomitante et intégrée par tous les acteurs concernés. On se rappelle que ces acteurs ont des responsabilités différentes. Les uns sont responsables du processus de prise de décision dans l'organisme par rapport à l'ensemble de ses activités et fonctions incluant la fonction soutien. Les autres sont concernés par la pratique du soutien. Ces acteurs, indépendamment de leur rôle respectif,

ont réalisé les deux étapes de délibération autour d'une même table. Le débat s'inscrit alors dans une perspective d'explicitation et de compréhension des visions respectives de l'exercice de la fonction. Le débat permet donc la définition d'un certain nombre d'éléments dont les visions sont convergentes et d'un certain nombre d'autres dont les visions sont divergentes. Ceci est observable autant de la part des services éducatifs de la part des services administratifs.

Les éléments dont on convient

Le groupe des services éducatifs convient d'une orientation et d'une définition du soutien qui vont dans le sens d'une aide au client en regard de la prise en main de son développement.

On convient également d'organiser la fonction soutien à l'intérieur du service et on identifie des pistes de travail pour y arriver. Ces pistes de travail se regroupent dans deux catégories selon qu'elles concernent le fonctionnement à l'intérieur du service ou la relation avec les bénéficiaires. Afin d'améliorer la situation à l'intérieur du service, les membres souhaitent continuer la recherche et la réflexion en tant que groupe, partager un cadre de référence commun, passer d'une forme de travail individuel à une forme de travail collectif tout en continuant les activités individuelles en cours et analyser la situation au niveau du service dans le but de mettre en évidence les inter-relations existant entre la fonction soutien et les autres

fonctions (l'information, la rétroinformation, le contrôle et l'évaluation) inhérentes à la mission de l'organisme. En ce qui concerne la relation avec le bénéficiaire, les acteurs veulent se donner les moyens d'améliorer leur compétence à lire les besoins de ceux-ci et à intervenir et désirent développer une attitude de disponibilité vis-à-vis le milieu.

Ceci résume ce qui est convenu par les acteurs des services éducatifs. Les acteurs des services administratifs pour leur part, conviennent d'une orientation de travail, ils expriment un besoin et des exigences. Aux services administratifs, le développement de la fonction soutien s'orientera dans la direction proposée par le modèle conceptuel mais en considérant ce dernier comme un cadre de référence. Les membres des services administratifs souhaitent développer un fonctionnement qui permette des interventions dont les résultats se manifestent à moyen et long terme. Ils estiment que le développement de ce type d'intervention aura comme conséquence la diminution des interventions de type "pompiers" qui prévaut actuellement. Dans cette perspective, il leur apparaît important d'exploiter les situations par lesquelles arrive l'information susceptible de générer le soutien. Les intrants du processus de soutien émergent largement des activités d'analyse qu'ils effectuent. Cependant, ils considèrent que la réalisation d'interventions dans le sens proposé par le modèle, nécessitent le développement de compétences nouvelles. Ils expriment donc leur besoin de perfectionnement en relation avec cette pratique éventuelle.

En plus de la réponse à ce besoin de perfectionnement, les membres des services administratifs souhaitent une articulation entre l'exercice de cette fonction et les activités qu'ils réalisent couramment. Dans cette perspective, ils soulèvent des questions diverses liées aux activités internes du service, aux rôles et responsabilités qui s'y rattachent de même qu'aux relations entre les différents services de la D.R.A.T. et plus particulièrement entre eux et les services éducatifs. Selon eux, la clarification de ces questions est nécessaire au développement de l'intervention de soutien.

Les acteurs de la D.R.A.T. ont donc défini certains éléments susceptibles d'améliorer la situation du soutien. Globalement, il s'agit d'une intention ferme de leur part de développer l'exercice de la fonction soutien à l'intérieur de leur service respectif. Ils ont identifié une orientation à ce développement soit celle de la prise en main de la part du bénéficiaire. Ils expriment le besoin de développer des compétences en ce sens par des activités collectives incluant les activités de perfectionnement. Cependant, si la délibération a favorisé certains consensus en regard de l'amélioration de la situation, elle a permis également d'identifier certains points dont on devra poursuivre le débat. Ceux-ci ont été soulevés par les acteurs des services éducatifs.

Les éléments qui demeurent à clarifier

Les éléments qui demeurent à clarifier de la part des services éducatifs sont apparus au cours du débat. Ils ont été débattus mais les acteurs n'ont pu en arriver à un consensus. Ces points chauds sont:

- (1) le rôle que s'attribue le service dans l'exercice du soutien,
- (2) la façon d'identifier les besoins de soutien des bénéficiaires,
- (3) le rôle du professionnel, (4) la relation entre le soutien et les autres fonctions de l'organisme, et finalement, (5) la nature de programmes éventuels de soutien.

Le rôle du service dans l'exercice du soutien

Les membres du groupe ont soulevé la question du rôle du service en relation avec le développement de la fonction soutien. Est-ce que le service sera passif et attendra les demandes ou s'il sera actif en s'attribuant la responsabilité d'intervenir lorsque sa lecture de la réalité le lui indique? Des réserves ont été émises par rapport à cette dernière vision du rôle du service.

La façon d'identifier les besoins

Le contenu des discussions met en évidence deux approches d'identification des besoins. La première consiste en la réalisation d'une identification systématique des besoins selon un calendrier prévu

et au moyen d'instruments aussi systématiques. La deuxième consiste en une lecture de besoins qui s'effectue à partir des informations disponibles à l'intérieur de l'organisme. Celle-ci fait confiance à l'intuition et privilégie les rencontres personnelles avec les gens concernés et le dialogue. Le choix d'une façon d'identifier les besoins pose toute la question des intrants ou processus de soutien: par quoi arrive le soutien? Qu'est-ce qui met en branle le processus? Est-ce l'expression des demandes de la part du milieu? Est-ce l'analyse qui peut être faite à l'intérieur de l'organisme ou sont-ce les deux à la fois?

Le rôle du professionnel

Le professionnel est-il intervenant, gérant du soutien ou les deux à la fois? Cette question a été abordée mais n'a pas été vidée. La réponse déborde la question du soutien proprement dit puisqu'elle concerne les rôles à l'intérieur du service et en relation avec les organismes scolaires. Elle implique également les styles de gestion et de leadership à l'intérieur du service. Une autre activité de recherche-action présentement en cours à l'intérieur de l'organisme aborde cette question.

La relation entre le soutien et les autres fonctions

Un besoin de clarification des limites respectives des fonctions "soutien" et "information" ainsi que de leur inter-section

possible dans l'accomplissement de la mission est apparu en cours de délibération. Ces échanges ont permis de mettre en évidence la nécessité d'avoir une approche globale et souple lorsqu'il est question d'une des composantes du mandat de l'organisme. Les inter-relations de ces composantes ont été perçues à maintes reprises, que ce soient la relation contrôle-soutien (ex.: identification d'un problème lors de l'analyse d'une demande d'autorisation), la relation rétroinformation-soutien (ex.: l'identification d'une situation à améliorer lors de la lecture d'un rapport en provenance du milieu) et la relation information-soutien (ex.: remettre un document ou répondre à une demande d'information peut-il aider une personne ou un organisme à se prendre en main?).

La nature de programmes éventuels de soutien

L'idée de "programme de soutien" a été amenée au cours des discussions. Elle a suscité la réserve suivante: il ne faut pas développer des programmes de soutien qui ne répondent pas à des besoins du milieu. Qu'est-ce qu'un programme de soutien? Que signifie l'expression "besoins du milieu"? Ces questions n'ont pas été approfondies. Le débat à ce sujet demeure à réaliser.

Le processus de comparaison du modèle conceptuel du système d'intervention de soutien avec la problématique exprimée a favorisé le raffinement d'une prise de conscience collective et partagée, surtout

à l'intérieur de chaque service, de la situation du soutien et des changements susceptibles de l'améliorer. C'est à partir de l'ensemble de ces informations de l'ordre du contenu proprement dit et des perceptions du fonctionnement et du climat de travail au cours du débat que l'équipe de direction de la D.R.A.T., client de l'étude, a identifié des actions à mettre en oeuvre.

Les décisions d'améliorer la situation

Les actions visant l'amélioration de la situation du soutien ont été prises par l'équipe de direction, client de l'étude, avant et après la délibération. Avant la délibération, il a été décidé d'impliquer toutes les personnes concernées par le soutien, qu'elles soient professionnelles ou cadres. Deux autres actions ont été convenues après la délibération, à partir des perceptions et de l'information rendues disponibles. Elles concernent l'élaboration d'un cadre de référence et le perfectionnement des acteurs.

La décision d'impliquer toutes les personnes concernées, qu'elles occupent les rôles de propriétaire du problème ou de responsable de la prise de décision, constitue une action signifiante et pertinente en regard de l'amélioration de la situation organisationnelle du soutien. Selon la littérature traitant de la méthodologie, la délibération aurait pu très bien s'effectuer uniquement par le client de l'étude. Cependant, s'il en avait été ainsi, la mobilisation des gens

et une réflexion organisée à l'intérieur de chaque service, seraient demeurés des objectifs à atteindre et à atteindre de toute façon, car les aspects d'isolement des individus, l'absence de lieux communs d'échange et l'absence d'organisation de la fonction constituaient des éléments importants de la problématique.

Deux autres actions en vue de l'amélioration de la situation du soutien font l'objet d'une prise de décision par le client. Il s'agit de l'élaboration d'un cadre de réalisation de la fonction soutien et de l'organisation d'activités de perfectionnement pour les personnes impliquées dans l'exercice de cette fonction.

Un cadre de réalisation de la fonction soutien

L'expression de la problématique de même que le contenu de la délibération mettent en évidence le besoin d'un cadre de référence commun en relation avec la fonction soutien. De plus, les acteurs de chaque service considèrent important que les commissions scolaires, principaux bénéficiaires du soutien, soient informées de ce cadre de travail. Ils croient que ceci facilitera les relations institutionnelles et individuelles entre les acteurs et les bénéficiaires.

La direction de la Direction régionale a effectivement élaboré ce cadre de référence à partir du contenu de la phase de délibération. Pour le moment, ce cadre de référence consiste en un document de

gestion interne à la Direction régionale et a pour titre "Cadre de réalisation de l'exercice de la fonction soutien".

Des activités de perfectionnement

La direction de la Direction régionale a également décidé de tenir une session de ressourcement à l'intention de tout le personnel cadre et professionnel de l'organisme. Cette activité est intégrée à la planification du perfectionnement des ressources humaines de l'organisme et doit se dérouler à la fin du mois d'août 1981. Cette décision répond également à un besoin exprimé par les responsables de la pratique du soutien lors de l'expression de la problématique et lors de la phase de délibération.

Au cours des activités de délibération, les acteurs en situation d'exercer la fonction soutien ont comparé la problématique exprimée suite à la perception initiale d'un malaise avec un modèle conceptuel représentant un système d'intervention de soutien et ont défini des changements qu'ils souhaitent réaliser. Cette phase de délibération a été vécue par tous les professionnels et tous les cadres concernés par l'exercice de la fonction dans leur rôle propre de praticien ou d'administrateur. Ces personnes ont convenues, autour d'une même table à l'intérieur de chacun des services, d'une orientation à donner au soutien et de la nécessité de mettre en oeuvre des actions précises afin de poursuivre et de consolider la démarche de changement

que l'expression de la problématique et surtout la délibération a permis d'amorcer. Suite à ces sessions de travail où les visions personnelles de ce qu'est le soutien, des acteurs du soutien, de la façon et du moment d'effectuer le soutien ont été exprimées et partagées, l'équipe de direction de l'organisme a officialisé et donné suite à certains changements définis en cours de session. Ainsi, en janvier 1981, un cadre de référence a été élaboré, reprenant l'orientation retenue et définissant l'exercice de cette fonction en elle-même et en relation avec le mandat de l'organisme. L'équipe de direction a également convenu de réaliser une session de perfectionnement en août 1981 à l'intention de tout le personnel impliqué. Pour le personnel de direction et le personnel professionnel, la réalisation des activités reliées à la démarche de recherche, incluant les décisions relatives aux actions à mettre en oeuvre, constituent l'amorce d'un processus de développement de la fonction soutien. Celui-ci devrait se poursuivre à travers les activités régulières de la D.R.A.T. C'est l'action susceptible d'améliorer la situation qui devra être à son tour planifiée et réalisée de façon pertinente. Toutefois, cette septième étape de la méthodologie des systèmes souples ne fait pas l'objet du présent rapport.

Le mandat formulé par l'équipe de direction de la D.R.A.T. et par lequel elle s'attendait de disposer du matériel nécessaire à l'élaboration d'une politique de soutien, est accompli. Le personnel de l'organisme dispose d'un "cadre de réalisation de l'exercice de la

fonction soutien" dans lequel tous les acteurs concernés sont susceptibles de se reconnaître pour avoir participé à sa conception. Le professionnel responsable de réaliser cette étude l'a faite dans une perspective d'analyste-consultant. Cependant, étant donné que cet analyste-consultant est de l'intérieur de l'organisme, qu'il porte cette préoccupation de recherche depuis plusieurs années et qu'il est aussi praticien du soutien, la perspective d'analyste-consultant utilisée dans cette recherche se distingue un peu de celle qui se dégage de la littérature sur la méthodologie des systèmes souples où la situation du consultant semble complètement étrangère à la situation à l'étude. Tout en reprenant, en conclusion, les grandes lignes de cette recherche, nous tenterons d'en faire une brève appréciation.

CONCLUSION

Nous concluerons ce rapport de recherche en effectuant un bref rappel de la situation de recherche, de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus. Nous tenterons ensuite de dégager les leçons que cette recherche-action nous suggère. Finalement, nous tenterons d'examiner une perspective de travail relative à l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples en éducation. La recherche-action sur la fonction soutien à la D.R.A.T. est issue de la perception initiale d'un problème de la part du chercheur. Le malaise perçu comporte une problématique qui se distingue de la problématique de l'exercice de la fonction soutien. Les principales caractéristiques de ce que nous considérons la situation de recherche sont l'évolution continue du problème de recherche dans et par l'action et les modifications importantes du contexte organisationnel où se pose le problème de recherche. L'évolution du problème du soutien et du contexte dans lequel il se pose, soit la structure et le fonctionnement de la Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, fixent l'importance de le traiter. Il s'agit donc de traiter un problème dont la perception et l'expression évoluent continuellement dans un contexte également en évolution.

La situation de recherche engendre un problème d'ordre instrumental. Celui-ci doit être résolu afin d'être en mesure de traiter le problème de soutien de façon pertinente et dans l'optique choisie à

savoir un traitement susceptible d'avoir un impact dans la situation concrète où il se pose. La méthodologie des systèmes souples développée par le professeur Checkland à l'Université de Lancaster (Grande-Bretagne) est jugée pertinente à la situation de recherche et est retenue pour traiter le problème de soutien à la D.R.A.T. Il s'agit d'une méthodologie de recherche-action de conception systémique. La méthodologie des systèmes souples se fonde globalement sur la reconnaissance et la prise en considération des dynamiques individuelles et collectives présentes dans toute situation constituée d'interactions humaines. Dans ces situations, il existe autant de versions d'un problème et de visions de sa résolution ou, en d'autres termes, de l'amélioration de la situation, qu'il y a de personnes concernées par ce problème. Le traitement de problèmes inhérents à la dynamique humaine oblige alors, pour une amélioration significative du point de vue des acteurs, à la conduite structurée d'un processus individuel et collectif de prise de conscience. La qualité de rigueur de cette méthodologie réside donc dans la réalisation intrinsèque et l'enchaînement des sept étapes de la démarche tandis qu'elle demeure souple et ouverte devant la particularité de la dynamique des situations d'activités humaines. Concrètement, la méthodologie des systèmes souples permet d'amorcer une démarche de recherche-action à partir des perceptions et des versions d'un problème en présence dans une situation d'activités humaines. Elle permet également d'améliorer cette situation par la mise en oeuvre de changements souhaités et réalisables définis par les acteurs au cours d'un débat.

Le problème instrumental résolu, le problème de recherche, celui du soutien à la D.R.A.T., est traité en utilisant la méthodologie des systèmes souples. Un principe préside à cette application soit une utilisation qui se veut rigoureuse et fidèle à partir des textes donc une utilisation dans une perspective d'analyste-consultant.

Le processus de traitement du problème de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. a d'abord permis la formulation de la problématique à partir des différentes versions du problème exprimées par les acteurs. A partir du contenu de cette problématique, un système d'intervention de soutien a été modélisé. Il s'agit là d'une réalisation conceptuelle qui, éventuellement comparée à la problématique exprimée, stimulera la définition des changements à réaliser pour améliorer la situation. La prise de conscience collective des visions individuelles du soutien et de son développement dans l'organisme s'est effectuée au cours d'une phase de délibération impliquant tous les acteurs indépendamment de leur rôle. Le processus de résolution de problème utilisé semble avoir permis l'amélioration de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. Les principales manifestations de cette situation améliorée sont la réalisation même de ce débat sur la question par l'ensemble des acteurs concernés, le choix d'une orientation commune à donner à l'exercice de la fonction et l'expression individuelle et organisationnelle d'une volonté d'agir en ce sens. La traduction dans les faits des intentions exprimées en cours de débat semble avoir été

particulièrement amorcée au moment de l'activité de perfectionnement rassemblant tous les acteurs au mois d'août 1981 soit environ six mois après la fin de l'étude. Ces manifestations de l'amélioration de la situation impliquent tous les acteurs, professionnels et cadres, dans des activités individuelles, des activités propres à un service et des activités rassemblant plus d'un service. Une fois ces observations exprimées, il devient difficile de poursuivre de façon spécifique et isolée l'appréciation de la résolution du problème de l'exercice de la fonction soutien à la D.R.A.T. Ceci devient difficile parce que, dans le vécu individuel et organisationnel, l'exercice de cette fonction ne constitue pas une activité isolée dans le temps et dans l'espace. Comme toute activité humaine, elle s'articule voire elle s'imbrique dans la réalisation d'autres activités qui sont dans ce cas l'exercice des autres fonctions du mandat de l'organisme, à savoir l'information, la rétroinformation et le contrôle et pour lesquelles le même effort de rationalité devra probablement être fait. Cet effort est d'ailleurs effectivement amorcé en relation avec deux de ces fonctions.

Avant de mettre un terme à ces propos, nous désirons nommer quelques leçons dégagées de cette recherche-action de même que quelques éléments en regard de travaux éventuels. Une première leçon découle de la situation de recherche. Rappelons qu'au départ, l'objet de recherche et l'objet de pratique professionnelle était le même. Dans ce cas, l'évolution de la perception et de la connaissance de ce même objet par

des moyens et dans des perspectives distinctes, mais s'influençant nécessairement, rendaient difficile la conception et la définition d'une intervention structurée et rigoureuse de recherche. C'est le problème instrumental qui consiste en fait en la grande difficulté de prendre du recul, d'objectiver une situation. En d'autres termes, dans cette situation de recherche-action où le chercheur est, par son statut d'employé d'un organisme, partie prenante à la problématique étant lui-même propriétaire du problème, il a besoin de discerner clairement sa version du problème de celle des autres acteurs. Tant et aussi longtemps que cette perspective de discernement des problématiques n'est pas apparue clairement, la situation de recherche est demeurée confuse. A notre avis, l'application fidèle de la méthodologie a facilité ce processus d'objectivation nécessaire à une intervention de recherche-action en tant que praticien et chercheur par rapport à un même objet.

Une autre dimension inhérente à la situation de recherche concerne la nature évolutive du contexte organisationnel de recherche. Il est sans doute probable que cet aspect évolutif d'une situation se retrouve, à des degrés divers, dans toute situation de recherche-action impliquant des systèmes d'activités humaines. Dans la situation qui nous intéresse, il s'agissait là d'un élément majeur car elle se définissait par un changement de personnel. Cet élément prenait beaucoup d'importance en raison de la nature même de la méthodologie des systèmes souples; certains acteurs participant à la phase de délibération

n'avaient pas participé à l'expression de la problématique. Sans avoir analysé en profondeur le phénomène, nous sommes portés à croire que la méthodologie des systèmes souples est potentiellement capable de s'adapter à ce genre de situation. Nous expliquons ceci de la façon suivante: au cours de la délibération, chaque acteur en présence, qu'il occupe un rôle de propriétaire du problème ou de responsable de la prise de décision selon les termes de la méthodologie, a dû expliciter et communiquer ses visions du problème du soutien et de l'amélioration de la situation étant donné que l'activité de délibération consistait en la première activité collective sur la question du soutien, l'expression de la problématique ayant été réalisée au moyen d'entrevues individuelles. Les particularités inhérentes à cette situation ont probablement été d'une part une prolongation de la durée de l'activité de délibération et, d'autre part, la nécessité de poursuivre cette délibération par rapport à des points précis. Cette dimension particulière de la situation de recherche met en évidence la qualité récurrente du processus méthodologique.

Une deuxième leçon à dégager de cette recherche-action concerne la dimension changement organisationnel. Encore là, nous ne ferons que nommer sans approfondir. On a vu plus haut que l'instrument "méthodologie des systèmes souples" avait facilité l'objectivation de sa situation de praticien-chercheur par le chercheur. L'application de ce processus de résolution de problème à la question du soutien a également facilité

un processus d'objectivation et de compréhension de leur réalité de la part des acteurs du système d'intervention de soutien. Cette prise de conscience d'une situation vécue a facilité la prise en main par ces mêmes acteurs de la définition des changements à mettre en oeuvre et plus tard de la réalisation graduelle de ces changements. Croyant que les changements organisationnels en milieux éducatifs ne s'effectuent réellement qu'à travers les processus de prise de conscience de la part des membres de cette organisation de leur propre réalité, de l'explicitation et de la confrontation de leur intention d'agir et de la prise en main de leur action, la recherche-action sur la fonction soutien à la D.R.A.T. nous apparaît avoir facilité le changement.

Nous terminons ce rapport par une question prospective. Cet élément de l'ordre de la prospective concerne le potentiel d'utilisation dans le domaine de l'éducation de la méthodologie des systèmes souples. On se rappelle que la littérature sur le sujet ne traite pas de ce champ d'application. Elle présente la méthodologie des systèmes souples tel qu'utilisée et utilisable par un analyste occupant un rôle de consultant externe à une entreprise productrice de biens ou de services dans des domaines autres. Dans ces situations, l'analyste est un expert de la démarche méthodologique et n'est généralement pas familier avec le contenu de la problématique. La situation dont il est question ici diffère sensiblement de la précédente au plan de la situation de l'analyste. Dans le cas de notre étude, l'analyste est un professionnel,

employé de l'organisme où elle se déroule. Plus encore, il est lui-même propriétaire du problème, l'ayant perçu initialement en tant qu'acteur dans la situation. Malgré cet état de fait, la perspective donnée à l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples en fut une d'analyste-consultant. Concrètement, ceci signifie que nous avons procédé à l'expression de la problématique tel que Checkland le suggère en faisant l'effort de ne pas y inscrire notre propre version du problème. Ceci signifie également que nous avons réalisé seul les étapes de modélisation et finalement, que nous ne sommes pas intervenu comme acteur lors de la phase de délibération. Notons que lors de la réalisation du débat, on a probablement procédé différemment de ce qui est présent dans la littérature en impliquant les acteurs de la situation et non seulement le client de l'étude. A l'exception de cette particularité, nous estimons avoir réalisé une application fidèle de la méthodologie des systèmes souples.

La mise en relation du processus de la méthodologie des systèmes souples que nous avons réalisée et de la finalité même du système d'éducation, soit le développement de la personne dans toutes ses dimensions et comme être social en rapport étroit avec une collectivité, nous conduisent à chercher une autre perspective de travail. Il nous apparaît assez évident qu'il faille rechercher plus de cohérence entre la finalité énoncée et la finalité vécue dans l'application de la méthodologie des systèmes souples en éducation. Ceci signifie concrètement

qu'il nous apparaît pertinent de chercher les adaptations qui permettraient aux acteurs d'une situation de s'appropriier et de prendre en main la conduite du processus méthodologique, peu importe qu'on le nomme de recherche, de résolution de problème, de changement ou d'apprentissage. A notre avis, la poursuite des travaux utilisant cet instrument en éducation doit nécessairement s'inscrire dans une perspective éducative au sens de la finalité énoncée plus haut et contribuer ainsi au rapprochement et à l'harmonisation du discours et du vécu dans les milieux d'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. L'école québécoise, Enoncé de Politique et plan d'action. Québec: 1979.

Ministère de l'Education, Direction générale des réseaux. Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue Plan d'action 1980-81. Mai 1980.

Ministère de l'Education, Direction générale des réseaux. SOPPEC Programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles de niveau primaire 1979-1980. Québec: SO.D.T. 20, juin 1978.

Ministère de l'Education, Direction générale des réseaux. SOPPEC Programme de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles de niveau primaire 1979-1980. Québec: SO.D.T. 30, juin 1979.

Volumes

Blake, Robert R.; Mouton, Jane Srygley. Consultation. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1976.

French, Wendell L. and Bell, Cecil H. Organization Development behavioral science interventions for organization improvement. Englewood Cliffs: Prentis-Hall Inc., 1978.

Lippit, Gordon; Lippit, Ronald. La pratique de la consultation. Editions NHP: Montréal, 1979.

Vickers, Sir Geoffrey. "The art of judgement". The appreciative system. Chapman and All, 1965. Chapter four 67-74.

Périodiques

Checkland, Peter B. "A SYSTEMS MAP OF THE UNIVERSE." Journal of Systems Engineering, II (no 2, Winter 1971), 107-114.

_____ "TOWARDS A SYSTEMS-BASED METHODOLOGY FOR REAL-WORLD PROBLEM SOLVING." Journal of Systems Engineering, III (no 2, Winter 1972), 87-116.

_____ "THE SYSTEMS APPROACH TO MANAGEMENT A discussion of the St. Gallen Symposium-May 72." Journal of Systems Engineering, III (no 1, Summer 1972), 74-82.

_____ "The development of systems thinking by systems practice - a methodology from an action research program." Progress in Cybernetics and Systems Research, II (1975), 278-283).

_____ "SCIENCE AND THE SYSTEMS PARADIGM." International Journal of General Systems, III (no 2 1976), 127-134.

_____ "THE PROBLEM OF PROBLEM FORMULATION IN THE APPLICATION OF A SYSTEMS APPROACH." Lecture to the First International Conference on Applied General Systems Research: Recent Developments and Trends, (August, 1977), 1-12.

_____ "THE ORIGINS AND NATURE OF 'HARD' SYSTEMS THINKING." Journal of Applied Systems Analysis, V (no 2, 1978), 99-110.

_____ "TECHNIQUES IN 'SOFT' SYSTEMS PRACTICE PART 1: SYSTEMS DIAGRAMS - SOME TENTATIVE GUIDELINES." Journal of Applied Systems Analysis, VI (1979), 33-40.

_____ "TECHNIQUES IN 'SOFT' SYSTEMS PRACTICE PART 2: BUILDING CONCEPTUAL MODELS." Journal of Applied Systems Analysis, VI (1979), 41-49.

Smyth, David S. and Checkland Peter B. "USING A SYSTEMS APPROACH: THE STRUCTURE OF ROOT DEFINITIONS." Journal of Applied Systems Analysis, V (no 1, 1976), 75-83.

Documents non publiés

Checkland, Peter B. Problem Formulation in Systems Analysis: A Workbook which aids documentation of 'Problem-Content' and 'Problem-Solving systems'. April 1978.

Checkland, Peter B. SYSTEMS THINKING AND PRACTICE FORMULATION OF PROBLEMS FOR SYSTEMS ANALYSIS. Course Book No. S.E. 1c. Masters course in systems in management. Department of Systems University of Lancaster 1978.

Naughton, John. THE CHECKLAND METHODOLOGY: A READER'S GUIDE.

Documents de gestion interne du ministère de l'Éducation

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Restructuration du secteur élémentaire et secondaire. Responsabilité des directions régionales pilotes. Québec: mars 1977.

Gouvernement du Québec, Description d'emploi F-1 Adjoint aux cadres supérieurs. Québec: 18 avril 1979.

Gouvernement du Québec, Description d'emploi F-1 Adjoint aux cadres supérieurs. Québec: 17 avril 1979.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux. Revue des programmes 1981-1982, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, Document numéro 14. Québec: 1981.

APPENDICE

definition of feasible, desirable changes	définition des changements souhaités et réalisables
environmental constraints	contraintes de l'environnement
finding out	connaître
hard systems	systèmes mécaniques
ownership	propriétaire ou responsable de
problem owner	propriétaire du problème
real world	situation concrète
root definitions of relevant systems	énoncés de base de systèmes pertinents
taking action	agir
the problem situation: expressed	expression de la problématique
the problem situation: unstructured	une situation présentant un malaise ou la perception initiale d'un problème

transformation

processus de transformation

soft systems methodology

méthodologie des systèmes souples

systems thinking about the
real world

la pensée systémique en relation avec
la situation concrète

weltanschauung

vision du monde