

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

PROCESSUS "D'INTEGRATION" AU SEIN
DES SERVICES EDUCATIFS
D'UNE DIRECTION REGIONALE
DU MINISTERE DE L'EDUCATION

PAR

MONIQUE GODIN GALARNEAU

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



NOVEMBRE 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 - FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	4
Mandat de la Direction régionale du ministère de l'Éducation	
Responsabilités des services éducatifs de la Direction régionale	
Situation du s'éduqué à l'intérieur des services éducatifs	
CHAPITRE II - LE CADRE THEORIQUE	14
Revue de littérature	
Cadre théorique	
Définition opérationnelle du concept	
CHAPITRE III - LA PROBLEMATIQUE DE L'INTEGRATION	50
La méthodologie employée	
Le bilan	
Le souhaitable	
Etablissements des écarts	
CHAPITRE IV - RECOMMANDATIONS	95
Modèle de gestion participative	
Modèle de gestion d'une activité intégrée	
CONCLUSION	116
BIBLIOGRAPHIE	120

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche-action s'est déroulée grâce à tous ceux qui de près ou de loin m'ont facilité la tâche tout au cours de la démarche. Je tiens à remercier particulièrement Luc Bergeron, professeur au centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue (CEUAT) pour son support depuis deux ans. J'adresse également des remerciements à Frank Vitaro, professeur au centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue (CEUAT) pour sa patience et son soutien dans la rédaction et l'application de la phase 1 du processus de réalisation de problèmes.

La recherche-action effectuée a pu se réaliser grâce à mes supérieurs, Maurice Morand (directeur régional) et Oliva Carrier (directeur régional adjoint aux services éducatifs) et à mes collègues de travail, Gisèle, Lorraine, Raymond, Marcel, André qui ont effectué avec moi le cheminement de façons diverses; à vous tous un gros merci pour votre collaboration.

En terminant, j'adresse mes plus sincères remerciements à Lise Bordeleau pour toute la correction linguistique et à Daphné Vautour qui a dactylographié ce rapport de recherche avec tant de patience.

INTRODUCTION

La formation générale de l'individu par le biais du perfectionnement répond à ses besoins et assure sa motivation si elle est directement en relation avec son vécu professionnel. Cette approche appelée recherche-action est intéressante à première vue mais l'implication et l'organisation individuelles et collectives sont d'autant plus difficiles car cette méthode sous-tend des contingences extérieures non prévues dans le processus de planification.

Le but premier de la présente recherche est de jeter les bases d'un processus "d'intégration des activités au sein des services éducatifs" de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue du ministère de l'Education, dans une opérationnalisation concertée de certains éléments de la définition du concept d'intégration. A cet égard, le mandat donné par le Ministre de l'Education du Québec aux directions régionales (onze dans le Québec) présuppose des fonctions d'information, de rétroinformation, de contrôle, d'évaluation et de soutien auprès des commissions scolaires sur leur territoire.

A cet égard, la démarche de recherche entreprise par le s'éduqué, en janvier 1980, pour se terminer en mars 1982, s'inscrit dans la démarche propre à la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue soit la définition de sa Mission et la réalisation de cette Mission (chapitre premier).

Pour atteindre ce but à l'intérieur d'un cheminement personnel de formation et d'un cheminement professionnel, la formulation de la problématique s'avère essentielle au départ et permet de situer le s'éduqué à l'intérieur de l'organisme, et inversement.

Un des objectifs premier étant de se situer en rapport avec l'organisme, il appert que de définir le mandat de la Direction régionale et les responsabilités de celle-ci est essentiel pour assurer une démarche de recherche-action dans un processus de participation collective.

Le cadre théorique (chapitre 11) relatif au but visé, mis en relation avec la situation problématique, permet de préciser les limites de la recherche et d'opérationnaliser le plan d'action du s'éduqué. La revue de littérature permet d'avoir une vision globale de différents auteurs qui ont traité un processus d'intégration ou processus similaire à ce dernier, et des éléments facilitant la mise en place d'un tel processus.

A partir de cette revue de littérature, le concept d'intégration est défini pour faciliter par la suite une définition opérationnelle des composantes de l'intégration.

La démarche du s'éduqué et de toute l'équipe, découlant de l'application de ces composantes, est planifiée et réalisée dans le cadre d'un processus de résolution de problèmes. L'approche méthodolo-

gique privilégiée s'inscrit dans la phase 1 de tout processus de résolution de problèmes soit: le bilan, le souhaitable et l'établissement des écarts de l'intégration au sein des services éducatifs (chapitre 111).

Les résultats de ce plan d'action sont traduits en recommandations au chapitre IV en terme de modèles "intégrateurs" pour faciliter l'éventuelle mise en place du processus d'intégration des activités au sein de l'organisation.

De plus, les aspects consultation et concertation avec les membres de la direction et les professionnels du service se sont avérés les éléments les plus importants tout au cours de la recherche, comme mentionné dans ce rapport et tel que le proposent Roy, Belly et Lapointe dans les termes "acteurs participatifs", car le personnel de direction et les professionnels ont été, sont et seront touchés par le processus de recherche-action suscité par le s'éduqué.

CHAPITRE PREMIER
FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE

Mandat de la Direction régionale du ministère de l'Éducation

Au ministère de l'Éducation du Québec, la restructuration du "Secteur élémentaire et secondaire" (30 mars 1976 C.T. 98 760) fut effectuée dans un esprit de déconcentration.¹ L'organigramme en annexe 1 représente la structure supérieure du ministère de l'Éducation pour l'exercice 1975-1976 et avant. Les commissions scolaires relèvent du sous-ministre adjoint responsable. Les directions régionales portent, à l'époque 1969, le nom de bureaux régionaux et ont quatre fonctions:²

- prolongement administratif des unités centrales;
- développement pédagogique;
- développement régional;
- communication et information.

La supervision de ces bureaux est assurée aux unités centrales par le Service des bureaux régionaux. Le rôle majeur de ces bureaux est d'être répondant des unités centrales.

¹ Processus par lequel une unité centrale transmet ses pouvoirs à l'intérieur des sous-unités de son organisation.

² Jean Bourgeois, La déconcentration territoriale au ministère de l'Éducation, 1981-12-07, pages 27 à 29 inclus.

Jusqu'en 1976, le Service des bureaux régionaux va s'attaquer de façon progressive aux quatre fonctions dévolues aux bureaux régionaux en poussant plus à fond les dimensions opérationnelles des actions déjà entreprises. Le mécanisme des ententes¹ ne se renouvelant pas suffisamment et débouchant sur un abus de formalisme en même temps que sur un trop grand morcellement et cloisonnement des activités et des tâches, une équipe de travail se penche sur cette problématique de déconcentration et propose un projet de restructuration du secteur élémentaire et secondaire. Cette restructuration comportait un réaménagement des rôles et des fonctions de la structure supérieure pour permettre une réorganisation des bureaux régionaux de l'époque. Afin d'assurer une uniformisation, elle comportait un réaménagement des rôles et des fonctions de la structure supérieure en vue:²

- d'améliorer la "coordination" des activités du secteur en regard des réseaux d'enseignement élémentaire et secondaire;
- de favoriser l'implantation d'un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire (décentralisation).³

¹En 1972, 12 de ces ententes seront en vigueur (voir annexe 2).

²Germain Halley, "Restructuration secteur élémentaire et secondaire", mars 1977.

³Système dans lequel les organismes locaux, résidant sur place mais soumis à la centralisation, ont le pouvoir de décision.

Cette réorganisation visait:

- une uniformisation et systématisation des fonctions et des activités des directions régionales;
- un développement cohérent de l'éducation dans l'ensemble du Québec selon les exigences d'une répartition rationnelle des fonctions et activités entre les unités administratives centrales du ministère et les directions régionales;
- un rapprochement du ministère aux problèmes du milieu;
- une meilleure utilisation des ressources pédagogiques, humaines, financières et matérielles.

Le mandat transmis à la Direction régionale lors de cette restructuration s'énonce comme suit:

- assurer la transmission des politiques, règlements et normes pédagogiques et administratives du Ministère aux commissions scolaires et/ou commissions scolaires régionales de la région concernée;
- assurer l'implantation des programmes, des régimes pédagogiques et des systèmes administratifs développés par les unités administratives centrales du Ministère;
- conseiller et supporter les responsables des commissions scolaires et/ou des commissions scolaires régionales dans l'interprétation et l'application locale des politiques, règlements et normes ainsi que dans l'adaptation des programmes et des systèmes de gestion et d'information;
- participer à l'évaluation et à la révision de ces politiques, règlements, normes, programmes et systèmes en fournissant aux unités administratives centrales la rétroinformation nécessaire à leur interprétation, application, adaptation et/ou fonctionnement local;
- favoriser le développement des ressources humaines, matérielles et financières des commissions scolaires et fournir aux unités administratives centrales la rétroinformation sur la qualité et/ou la pertinence des ressources disponibles;

- effectuer les contrôles a priori et dans certains cas, les contrôles à posteriori requis par le mode de fonctionnement et les systèmes en vigueur; coordonner la répartition des ressources en effectuant les analyses et en fournissant, dans ce cadre, aux commissions scolaires les autorisations requises à la gestion de leurs activités;
- offrir aux commissions scolaires et/ou commissions scolaires régionales de la région concernée l'assistance et le support technique dans leurs activités de développement socio-économique; favoriser la concertation et la coordination de ces actions dans l'ensemble de la région;
- voir à l'information adéquate de la population de la région concernée, analyser ses réactions et en fournir les résultats aux unités administratives centrales.

Nous pouvons résumer les éléments du mandat en cinq termes:

- informer;
- soutenir;
- contrôler;
- évaluer;
- rétroinformer.

Responsabilités des services éducatifs de la Direction régionale

Ce mandat qui lui a été confié doit être opérationnalisé par trois services: les services éducatifs, les services administratifs et le service de direction (voir organigramme annexe III).

En ce qui concerne les services éducatifs, service directement et uniquement en relation avec la recherche, les responsabilités qui lui

incombent sont:

- coordination des activités éducatives dans la région et soutien pédagogique aux commissions scolaires concernant l'implantation des programmes et des méthodes pédagogiques, l'organisation des services aux étudiants et l'application des mesures et des évaluations des apprentissages;
- soutien, analyse et contrôle de l'enseignement primaire donné par les commissions scolaires, soutien aux petites écoles, analyse de devis pédagogiques, implantation du plan des services éducatifs, services de garde, etc.;
- soutien, analyse et contrôle de l'enseignement secondaire général donné par les commissions scolaires, échanges d'étudiants, échanges de professeurs, implantation du plan des activités des commissions scolaires, analyse du plan des services éducatifs, analyse de devis pédagogiques, etc.;
- soutien, analyse et contrôle de l'enseignement secondaire professionnel donné par les commissions scolaires, échanges de stagiaires, mise en circulation de l'information scolaire et professionnelle, analyse du plan des services éducatifs, analyse et approbation de plans d'organisation de l'enseignement professionnel;
- soutien et analyse des contrôles des activités de consultation personnelle, d'animation de la vie étudiante et de l'adaptation scolaire dans les commissions scolaires;
- soutien aux commissions scolaires et aux écoles dans l'implantation de programmes spéciaux concernant les milieux défavorisés et l'éducation chrétienne.¹

Vous trouverez à l'annexe 4, la liste des champs d'activités et les activités reliées à ces responsabilités. Le s'éduqué, pour sa part, travaillant dans le champ de l'adaptation scolaire, est appelé régulièrement à coopérer avec tous les autres champs, de là l'importance de bien

¹ Rapport des activités du ministère de l'Éducation, restructuration du secteur primaire et secondaire, 21 juin 1979, p. 58.

le situer dans la problématique.

Situation du s'éduqué à l'intérieur des services éducatifs

Toutes les responsabilités décrites concernant les services éducatifs doivent être prises en charge par chaque professionnel du service dans le cadre de son champ d'activités.

En janvier 1980, suite au tronc commun, dans le cadre du programme de maîtrise, le s'éduqué, après une analyse, soulève quatre situations problématiques perçues dans cette organisation qu'est la Direction régionale, soit: le manque de planification des commissions scolaires, le manque d'information des intervenants des commissions scolaires, le manque de communication entre les coordonnateurs et conseillers en adaptation scolaire, le besoin d'une structure adéquate pour faire le lien entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.

La présence du s'éduqué au sein de l'organisation étant de quatre mois seulement, le manque d'informations en ce qui concerne les structures et les mandats de la Direction régionale du ministère de l'Éducation, le manque de connaissances de ses fonctions et de son rôle à l'intérieur de l'organisation, une vision seulement globale de son champ d'activités, s'avèrent les éléments majeurs qui ne permettent pas à ce dernier de cerner la problématique susceptible d'être étudiée en profondeur.

Cependant, la perception du s'éduqué à l'époque, et cela jusqu'au début de 1981, est à l'effet que l'action, c'est-à-dire l'application du mandat par les membres des services éducatifs, est individuelle et effectuée sans concertation, sans objectifs fixés individuellement ou collectivement. De juin 1980 à janvier 1981, aucune réunion de service n'a lieu, donc aucune communication de groupe sauf celles initiées par les individus entre eux pour solutionner différents problèmes urgents ou pour s'informer de contenus spécifiques.

Chaque responsable de dossier¹ aux services éducatifs de la Direction régionale traite les éléments de ce même dossier en fonction de ses connaissances et de ses habiletés et souvent sans tenir compte des autres dossiers sous-jacents et se rapportant aussi directement à la même clientèle. Quatre professionnels sur six sont nouvellement arrivés donc avec des attentes bien particulières; le directeur des services éducatifs en poste depuis moins d'un an doit soutenir les nouveaux arrivants sur le contenu de leur dossier et sur l'aspect pratique des éléments de ce même contenu. Il semble y avoir une certaine forme d'information, de concertation mutuelle entre le directeur et les professionnels individuellement mais le tout effectué de façon non structurée. On entend ici par non structurée: absence de concertation et d'information formelles, prévues, préméditées. Ce problème semble inhérent aux activités professionnelles actuelles compte tenu de la gestion privilégiée et de la nouveauté des membres au sein du service.

¹ Ensemble des activités autour d'un thème en relation avec les rôles et les fonctions.

Afin de vérifier les perceptions des membres de l'organisation, une cueillette de besoins a servi à fournir au s'éduqué des données sur les attentes de chacun des membres des services éducatifs vis-à-vis de ce processus organisationnel. Vous trouverez en annexe 5 la grille des attentes (1), la méthodologie employée (2) et les résultats obtenus (3), suite à cette cueillette d'attentes et de besoins.

Il va sans dire que les résultats obtenus sont très diversifiés compte tenu de la démarche individuelle de chaque membre, de l'appropriation de son champ d'activités, de l'ancienneté au sein de l'organisation, de l'expérience antérieure vécue, etc. Cependant, à partir de cette réalité, l'on dénote suite à l'expression des attentes, des besoins au niveau de la communication individuelle et collective, une certaine définition des termes que l'on emploie régulièrement au sein du service, une connaissance plus approfondie de leur champ d'activités propre et de celui des autres membres de l'équipe, une connaissance de leur rôle et de leurs fonctions au sein de l'équipe, une cohérence dans les actions, une définition des buts à atteindre autant individuels que collectifs.

Les individus ressentent les besoins de définitions du concept d'intégration, d'informations diverses, d'évaluation de leur action, de planification. De plus, le manque d'informations et de communications ne permet pas d'entrevoir la possibilité de prendre des décisions, ou de gérer des éléments du mandat en équipe. En résumé, les membres des services éducatifs aspiraient à un degré supérieur de satisfaction au travail autant au niveau individuel que collectif.

Donc, les perceptions du s'éduqué étant confirmées par les attentes exprimées, un besoin "d'intégration" se fait sentir par toute l'équipe. L'élément majeur de motivation du s'éduqué à entreprendre ce processus de changement est l'engagement et la participation que toute l'équipe aura dans ce processus qui amènera éventuellement des modifications de l'ordre individuel et organisationnel. Donc, ils seront touchés de près dans leur propre démarche et le processus entrepris assurera une motivation personnelle, compte tenu que la démarche entreprise par le s'éduqué répond à leurs besoins et permettra éventuellement une qualité de travail recherchée par chacun semble-t-il. Le choix du sujet de la recherche plaisant à tous et leur motivation à collaborer, incitent la s'éduqué à entreprendre une investigation dans ce sens, par le biais d'un processus et/ou de productions. Le tout permettra de préciser un des éléments de problématique soulevé au tronc commun, soit le besoin d'une structure adéquate pour faire le lien entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation en terme "d'intégration".

Avant d'entreprendre une investigation approfondie des auteurs traitant le sujet, le s'éduqué a pris entente (juillet 1980) avec ses supérieurs quant à la pertinence du cheminement intégré à la tâche de ce dernier dans un processus directement en relation avec les objectifs de développement de l'organisation. L'intérêt des supérieurs face à ces ententes sont de l'ordre d'une meilleure connaissance de la situation de l'intégration aux services éducatifs, d'une possibilité d'entrevoir l'intégration comme moyen privilégié de gestion des services à l'intérieur

de l'organisation, moyen pour assurer une cohérence des interventions du personnel de l'organisation. Le s'éduqué, au cours de ce cheminement de l'organisation, poursuit ses activités-cours, ce qui lui permet de cerner d'une façon plus tangible l'état de la situation et de ressortir les pistes de travail pertinentes permettant l'évolution dans son cheminement et dans celui de l'organisation. Les éléments décrits laissent croire, à l'époque, que la situation mérite d'être approfondie.

D'autres éléments de problématique sont survenus tout au cours de la démarche et sont d'ordre individuel et organisationnel. Ces éléments seront mentionnés à la fin du chapitre III car ils ont eu une influence sur le processus de résolution de problème entrepris par toute l'équipe des services éducatifs et surtout sur celui du s'éduqué.

Tel était l'état de la situation avant que soit défini le cadre théorique ou conceptuel et le concept "d'intégration". Le cadre théorique a permis le déclenchement de la recherche sous une forme systématique et la définition du concept d'intégration, en est une qui "colle" à la réalité, c'est-à-dire qu'elle tienne compte des finalités, des besoins individuels et organisationnels constamment en évolution.

CHAPITRE 11

LE CADRE THEORIQUE

Revue de littérature

Qu'il s'agisse d'observation ou d'expérimentation, la recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier ou à résoudre (De Lansheere). Ayant comme principe de départ que la recherche devrait toujours s'appuyer sur une théorie générale, le s'éduqué présente l'acquis scientifique justifié par les éléments problématiques de fonctionnement individuel et organisationnel tels que décrits au chapitre précédent. Le tout est présenté sous forme de définitions globales de l'intégration et par la suite en composantes privilégiées pour assurer "cette intégration".

Définition du terme "intégration"

Les membres des services éducatifs, tel que mentionné dans l'état de la situation, et le s'éduqué lui-même désiraient, comme préalable au cheminement, se donner une définition commune du terme intégration. Aussi l'investigation auprès des auteurs consultés démontre que ces derniers ne définissent pas nécessairement le terme "intégration", mais parlent plutôt "de coordination", de travail d'équipe, de "team building", d'éléments privilégiés, pour assurer l'efficacité et l'efficience de l'action à l'intérieur d'une organisation.

Intégrer, selon Laborit,¹ signifie "imaginer une ou des nouvelles structures qui prennent en charge l'essentiel de l'apport de l'ensemble des disciplines et celà en pièces détachées, pour les amener en une forme intégrée".

A. Savoyant,² pour sa part, parle de "coordination" comme synonyme d'intégration. Nous pouvons prendre comme point de départ pour notre analyse une définition générale de la notion de "coordination" qui énonce qu'elle est "l'agencement des parties d'un tout, selon un plan logique pour une fin déterminée" et que coordonner signifie "disposer selon certains rapports en vue d'une fin".³

Les rôles des individus dans le système "services éducatifs" est en étroite relation avec les fonctions de ce système et il faudra assurer cette interaction comme élément préalable à l'intégration visée. Partant de cette hypothèse, "interaction via intégration", les relations humaines sont réellement nécessaires à l'atteinte des objectifs d'une organisation. "L'ambiance est meilleure lorsque les gens peuvent collaborer à une même tâche."⁴ De là l'importance "d'intégrer" sous une forme ou par le biais

¹ Henri Laborit, La nouvelle grille (décoder le message humain), Ed. Lafont Robert, Collection Liberté, (Paris: 1978).

² A. Savoyant, Coordination et communication dans une équipe de travail, Tiré du travail humain, tome 40, (Paris: 1977), pp. 41 à 54.

³ Dictionnaire "Petit Robert".

⁴ David A. Koob, Irwin M. Rubin, et James M. McIntyre, Comportement organisationnel, une démarche expérimentale, Ed. Guérin.

d'un processus qui tienne compte de la participation de chacun des membres de l'organisation.

Le "team management" traité par Amitai Etzioni¹ est fondé sur l'élément communication, élément primordial à l'intérieur d'un processus de changement. A cet effet, selon l'auteur, il faut tenir compte des apprentissages individuels, de la communication et de la motivation, pour que les relations de groupe permettent ce processus de changement.

Il faut aussi ne pas négliger l'ensemble des problèmes généraux envisagés quotidiennement par tous (structures, informations, finalités, buts, etc.) lors de l'exécution de leur tâche par rapport à la Mission de toute l'organisation. "Il est certain qu'une équipe interdisciplinaire peut être un instrument de découverte efficace donc propice à la créativité".²

Francis et Young se sont penchés sur le "team building" et ont privilégié la gestion comme moyen d'assurer l'intégration. Qu'est-ce que le "team building"? Les auteurs définissent une équipe comme :

"An energetic group of people who are committed to achieving common objectives, who work well together and enjoy doing so,

¹Amitai Etzioni, The Active Society, A Theory of Societal and Political Processes, (1968).

²McClelland, Dc et Burnham, Power is the great motivation (mars, avril, 1976).

and who produce high quality results".¹

Les mêmes auteurs définissent le "team building" en ces termes:

Learning is generally thought of as an individual pursuit, but this is only partly true. Teams also learn and their skills are the property of the group as a whole.

The process of deliberately creating a team is called team building. The expression is useful because it suggests something substantial that has to be constructed and that will go through several stages and take time to complete.

We have identified an elusive but crucial level of collective learning that is the core of team building. Teams have to find answers to seven questions:

1. What are we here to do?
2. How shall we organize ourselves?
3. Who is in charge?
4. Who cares about our success?
5. How do we work through problems?
6. How do we fit in with other groups?
7. What benefits do team members need from the team?²

Le mouvement de "coordination" mentionné par Savoyant recouvre une mise en ordre des activités réparties entre les différents individus, de telle sorte qu'elles constituent un système cohérent d'activités capable d'assurer la réalisation de l'objectif du système. Pour cette intégration temporelle des actions, il importe que chaque individu réalise ses actions au bon moment, et à cet effet le problème primordial est celui "des informations nécessaires" au déclenchement de l'action. Et ici, le mode de circulation de ces informations dans le système paraît être l'un des éléments décisifs pour trancher la question, à savoir s'il y a véritablement travail en équipe (coopération entre les opérateurs) ou bien

¹ Francis Young, A practical Manual for Team Building, University Associates Inc. (1979), p. 8.

² Ibid., p. 9.

simple juxtaposition de travaux individuels; en effet, il ne semble possible de parler de coopération que dans la mesure ou la communication de ces informations (sous quelque forme que ce soit) est intentionnelle.¹

Comment atteindre cette "intégration", attente généralisée au sein de l'équipe? Plusieurs auteurs ont traité une infinité de "composantes", exprimant le tout par des termes comme "coordination", "team building", etc. mais en privilégiant celles qui suivent comme étant primordiales, essentielles et nécessaires.² Les facteurs possibles d'intégration, ayant fait l'objet d'investigation de la littérature par le s'éduqué, ont été choisis par ce dernier à cause de leur relation avec les attentes exprimées par les membres de l'équipe et à cause de la littérature elle-même qui clarifie ou englobe certaines données.

La motivation

Le manque d'information et de communication au sein de l'organisation engendre des problèmes de motivation, compte tenu du fonctionnement individualiste qu'entraîne la bureaucratie. La motivation, élément primordial à l'atteinte des finalités individuelles et collectives (de l'organisation), trouve sa valeur dans ce que Maslow appelle l'échel-

¹A. Savoyant, Coordination et communication dans une équipe de travail, Tiré du travail humain, tome 40, (Paris: 1977), p. 45.

²Primordiale: de première importance (majeure). Essentiel: qui est absolument nécessaire. Nécessaire: se dit d'une condition d'un moyen dont la présence ou l'action rend seule possible une fin ou un effet qui est très utile (en tenant compte de l'organisation).

le des besoins. Herzberg, pour sa part, parle de types de besoins ou de théorie des deux facteurs:

- Facteurs de motivation reliés au "contexte" de la tâche;
- Facteurs de motivation reliés au "contenu" de la tâche.¹

Les finalités individuelles, selon Herzberg², sont de deux ordres:

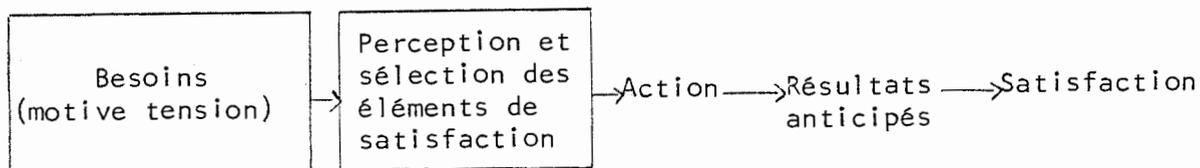
- Les facteurs de satisfaction;
- Les facteurs de motivation,

La motivation, selon l'auteur, provient ayant tout de l'intérêt du travail lui-même, et la satisfaction provient des conditions de travail (au sens large). L'intérêt au travail peut s'assurer par un enrichissement des tâches accomplies sans toucher au rôle relié à cette tâche. Cet enrichissement ne doit pas être ponctuel, mais un objectif continu dans un cheminement dynamique.

La motivation comme facteur et/ou composante de l'intégration est primordiale chez de nombreux auteurs. French a été retenu car il exprime ce que chacun donne en éléments détachés. Dans son volume intitulé "The Personal Management Process" il voit la motivation comme un processus:

¹ J.L. Bergeron, N. Léger Côté, et Jacques J. Bélanger, Les aspects humains de l'organisation, Ed. Gaétan Morin, (1979).

² Frédéric Herzberg, A la recherche des motivations perdues, Harvard: L'expansion no 6, (1977).



Les éléments prioritaires de motivation sont:

- "Effective communication" entre les membres;
- Participation au changement;
- Compétences individuelles;
- Contribution à la prise de décision (re: Gibson, Yvancevich, Donnelly);
- Stratégies partagées (Creiner, Pattern of Organisation Change);
- Production, satisfaction d'efficience (French, Lewin);
- Le "Feedback".

McClelland¹, pour sa part, parle de besoins de pouvoirs, de réussite et de appartenance quelle que soit la fonction de l'individu à l'intérieur de l'organisation. Kobb et Boyatzis ont démontré que les gens qui étaient perçus comme personnes ressources efficaces tendaient à avoir un système de mobiles équilibrés entre les trois besoins mentionnés par McClelland, se situant à la moyenne dans chacune de ces catégories.²

¹McClelland, Dc et Burnham, Power is the Great Motivation, (mars, avril, 1976).

²Davis A. Kobb, Irwin M. Rubin, et James M. McIlntyre, Comportement organisationnel, une démarche expérimentale, Ed. Guérin.

La notion qui permet peut-être d'englober de façon la plus succincte la motivation des individus dans l'entreprise est celle de "self-esteem" ou estime de soi; l'estime implicite que l'on fait de soi-même face aux réalisations que l'on sent devoir atteindre. Il existe en effet dans chacun de nous un modèle qui nous dicte ce que nous devrions être. Les individus diffèrent de deux façons par rapport à leur "self-esteem": D'abord par la nature des gratifications qui alimentent leur "self-esteem", ensuite par le niveau des gratifications nécessaires pour le satisfaire.

La motivation est un des facteurs fondamentaux dans le mécanisme de la décision. La plupart des décisions répondent à des motivations qui guident l'individu. Les mobiles de nos agissements sont complexes et souvent inconscients. Combien de fois nous remarquons dans notre entourage le faible pourcentage de raisonnement inhérent à un acte. On ignore souvent les causes profondes d'actions tout à fait banales, mais qui en se produisant ont eu des conséquences inattendues. La motivation est le premier élément chronologique de la conduite; c'est elle qui meut l'organisme, donc qui le prépare, le conduit à la décision.

Depuis quelques décennies, les études psychologiques et psychosociologiques foisonnent; elles ont permis de mieux saisir le comportement humain. "La motivation exerce une influence sur la décision de partici-

per que prend l'individu dans une organisation",¹ Crener et Monteil² signalent que la perception des gens peut subir des distorsions dues à des variables comme la confiance en soi, les besoins, les valeurs; la connaissance des motivations et de la perception cognitive de l'environnement explique l'agir.

A la base de toute motivation, il ne faut surtout pas négliger la part de l'information, son rôle, sa nécessité. Pour être motivé, l'individu doit être informé et pourtant il doit être également motivé à s'informer. De cette hypothèse découlent différents éléments essentiels de la communication.

Nous emploierons ici le terme communication dans son sens le plus large. La communication conditionne la vie de l'organisation car elle est étroitement liée à la prise de décision; de même, la participation ne peut se réaliser qu'avec un processus de communication. "Le but de la communication est d'effectuer des changements, d'influencer une action".³ De plus, toutes les activités humaines font appel à la communication: on pourrait dire qu'elle sert de "lubrifiant"⁴. Il ne faut cependant pas perdre de vue que la communication est un moyen, et non une fin, qui donnera au manager la possibilité de diriger et aux membres de l'équipe celle de participer à la direction.

¹ Ludwig von Bertalanffy, Théorie générale des systèmes, (Paris: 1973).

² Crener et Monteil, Principes de management, Les Presses de l'Université du Québec, (1975).

³ Harold Koontz, et Cyril O'Donnel, Principles of Management, 3e éd., (New-York: 1975), p. 505.

⁴ Ibid., p. 207.

Buts communs et finalités

Le traitement individualiste de l'action effectué par la majorité des membres des services éducatifs, la presque absence d'un besoin de définition d'objectifs, de buts communs permet de croire que cet élément n'est pas une priorité dans l'organisation. Cependant, sans l'avoir exprimé clairement, lorsque les autres personnes intéressées parlent de "travailler ensemble", "d'avoir une ligne directrice et commune de travail", cela suppose un but final visé pour l'organisation vers lequel tendent les individus concernés.

Bertalanffy affirme que "la fin réelle implique que les actions soient menées en connaissance du but à atteindre et de leur résultat final futur"¹. La conception du but futur existe déjà et influence l'action présente. La raison d'être d'un système détermine sa production (Laborit). Cependant, les productions individuelles aux services éducatifs peuvent-elles s'intégrer vers une même raison d'être, par le biais de ces productions ou d'un processus?

Le mouvement à effectuer pour permettre l'atteinte des finalités de l'organisation est l'élaboration d'une démarche qui cherchera à fournir à tous les individus de l'organisation une finalité commune à leurs motivations fondamentales et différentes. Pour que chaque niveau d'organisation puisse s'intégrer fonctionnellement à l'ensemble, il faut

¹ Ludwig von Bertalanffy, Théorie générale des systèmes, (Paris: 1973), p. 256.

qu'il soit informé de la finalité de l'ensemble et qu'il puisse participer au choix de cette finalité. Rubin¹ propose pour sa part l'établissement de buts et de priorités à l'intérieur de l'organisation et, pour entamer un tel processus, le consensus de toute l'équipe est nécessaire afin de permettre d'engendrer les actions attenantes aux objectifs fixés. Quinn dans "Human Relation" mentionne que "the relationships between the means and ends must be explored".

Par rapport au contenu des objectifs, une des définitions du terme "objectif" est: "la description concrète du produit nouveau à créer, de l'étape à atteindre, du résultat à obtenir".² Cependant, pour l'étude qui nous préoccupe, le choix du s'éduqué s'est posé sur la définition donnée par Moreau, Tessier et Tremblay dans une optique de changement. "Un objectif de changement est un ensemble d'effets projetés par un agent sur un environnement donné".³ Cela signifie qu'on ne peut établir un objectif qu'en fonction d'un environnement dont on connaît les problèmes. De plus, un objectif concerne certaines dimensions ou qualités de l'environnement qu'on veut modifier. Au sein de l'organisation qui nous préoccupe, le changement vise d'abord les processus, car une certaine modification des rapports interpersonnels entretenus par les acteurs relativement à un certain nombre de problèmes s'effectuera sans aucun doute.

¹ David A. Rubin, Comportement organisationnel, une démarche expérimentale, Ed. Guérin.

² Robert, Paul, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1976.

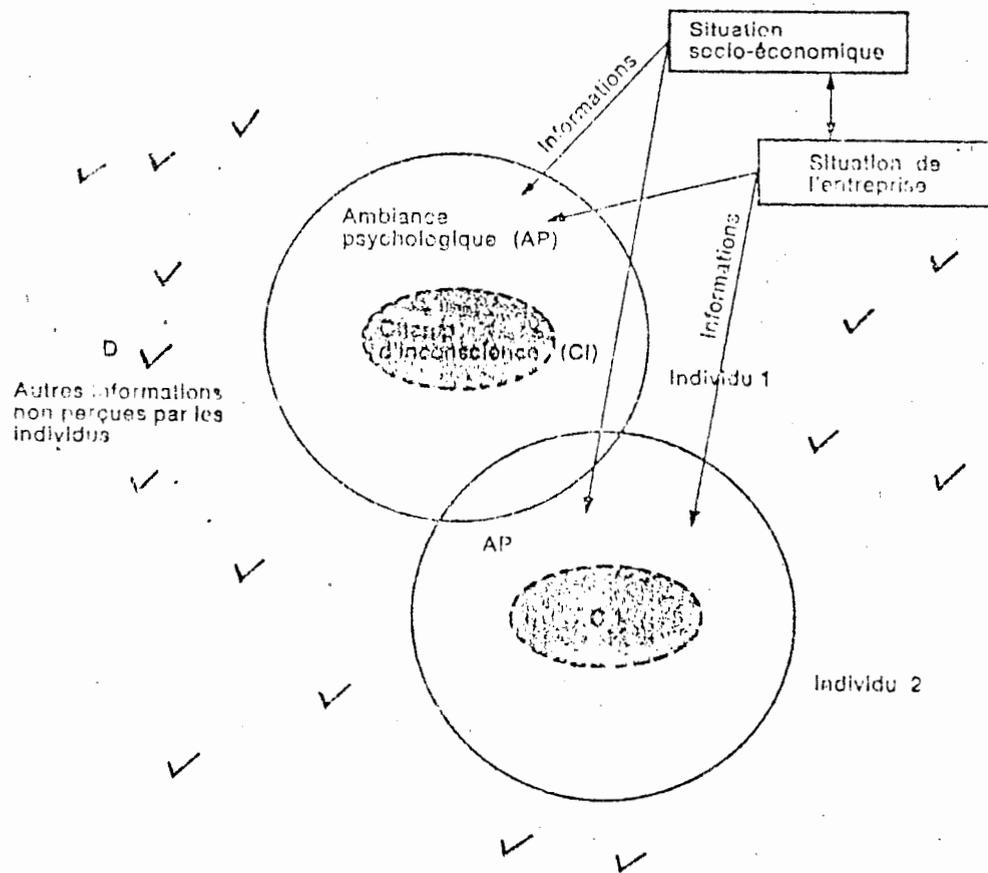
³ Moreau, Tessier et Tremblay, L'évolution d'une stratégie de changement, Ed. l FG, p. 92.

Processus et objets de prise de décision

La communication, la participation, la motivation engendrent ou sous-tendent l'évaluation du processus de décision déjà existant à l'intérieur de l'organisation. Sur quels objets porte la prise de décision présentement dans l'organisation? L'état de la situation démontre que les individus n'ont qu'un bref aperçu de ces objets, et ne peuvent les cerner par manque d'information sur différents éléments, étant dans un processus d'acquisition de connaissances de leur propre champ d'activité. La gestion privilégiée dans l'organisation ne permet pas d'avoir une vision globale ou systématique du processus et des objets relatifs à une prise de décision.

Avant d'entreprendre l'énumération des objets relatifs à la prise de décision et la définition des critères pour assurer une connaissance minimale de ces objets et du processus de prise de décision, il y a lieu d'avoir une vision systémique de l'ambiance existante chez un individu avant d'entamer le processus de "décider". (Voir figure page suivante)

Le climat des influences



¹ Crener et Monteil, M.B., Principes de management, Les presses de l'Université du Québec, (1975), p. 114.

- Le cercle représente l'ambiance psychologique d'un individu;
- L'ovale correspond au champ d'inconscience d'un individu; il comprend:
 - a) les stimuli instinctuels;
les pulsions de l'inconscient collectif;
 - b) le bagage intellectuel;
 - c) les habitudes;
 - d) l'éducation familiale, morale, religieuse;
- I représente toutes les informations venant de l'environnement de l'individu: fichier, bibliothèque, salle de documentation, registre du département, agenda personnel.
- D représente toutes les informations existantes mais dont aucun des deux individus n'a pris connaissance. Il s'agit là du domaine des données inconnues.
- L'ensemble du tableau s'appelle un climat d'influences. Il est photographié à un instant précis dans le temps et il correspond à une ambiance existant dans un espace bien limité. Ce schéma subit constamment des perturbations dues aux mouvements incessants des individus, de leurs pulsions subjectives et des informations qui circulent selon un débit et une vitesse véritables à chaque minute.

En plus d'être influencé par ses propres réactions, l'individu doit tenir compte des réactions des autres membres du groupe. Dans "Organisations: Structure, Processes, Behavior", Gibson, Ivancevich et Donnelly donnent la définition et les conditions d'une stratégie partagée (shared strategy).

The shared strategy is the middle-of-the-road position on the continuum. The strategy is built upon the assumption that authority is present in the organisation and must be exercised after, and only after, giving careful consideration to various matters such as the magnitude of the development effort, the people involved, and the time available for introducing the method. This approach also focuses upon positive interaction between superiors and subordinates and upon the sharing of authority to make decisions.¹

¹Gibson, Ivancevich, Donnelly, Organizations: Structures, Processes, Behavior, (1973), p. 377.

Before the shared strategy can be successful, certain preconditions with respect to employees must exist.

An intuitively obvious factor is that employees must want to become involved.

The employees must be willing and able to voice their ideas. Even if they are willing and able, they must have some expertise in some aspect of the analysis.

The manager must be secure in his own position. If he is insecure, then he would perceive any participation by his employees as a threat to his own authority.

Finally, the manager must be open-minded to employees' suggestions.¹

Pierre Laurin, lorsqu'il traite de la remise en question de la participation dans une organisation, souligne l'importance de localiser les responsabilités, les rôles et les fonctions pour une utilisation maximale des compétences et des ressources d'une organisation.

Le partage des responsabilités (fonctions, rôles, activités) effectué d'une façon concertée reflète une canalisation réfléchie du pouvoir détenu par un responsable, et cela dans un but bien précis qui sert l'organisme dont il a la charge. L'attitude consiste alors à s'attaquer aux problèmes précis que l'on a à résoudre et de prévoir le partage du pouvoir en conséquence. Ce partage fait suite à des questions du genre: Quels sont les objectifs de l'organisation? Quelle est la tâche à accomplir? Qui sont les membres de l'organisation, quelle est leur contribution respective? Où semble-t-il désirable que le pouvoir relatif réside, étant donné ces variables? Que se passera-t-il si le pouvoir est partagé

¹ Ibid., p. 383.

de telle ou telle façon?¹

Selon Stufflebeam² la prise de n'importe quelle décision doit comporter les quatre étapes suivantes: la prise de conscience, la formulation de l'avant projet, le choix et l'action. Ces quatre étapes se retrouvent dans les modèles de prise de décision énoncés plus bas. Le modèle synoptique idéal de Braybrooke et Lindblom³ est appelé ainsi parce qu'il tend à être hautement compréhensif en ce sens qu'il envisage toutes les conséquences possibles en vue de tous les choix possibles à la lumière de tous les critères pertinents.

Le modèle graduel stratifié, également proposé par Braybrooke et Lindblom, prévoit que l'on s'en serve dans un contexte de prise de décision graduel.⁴ Ce modèle prend pour acquis que le décideur ne veut apporter que des changements minimes ne différant du "statu quo" que par des étapes graduelles, et qu'il ne possède que peu d'informations sur la façon d'y arriver.

¹ Pierre Laurin, Le management, McGraw-Hill, Editeurs, Montréal, (1973), p. 417.

² Daniel L. Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ed. NHP, (1974).

³ Braybrooke, D. et Lindblom, C., A Strategy of Decision, New-York, Theatre Press, (1963), pp. 48 - 55.

⁴ *Ibid.*, pp. 101 à 105.

Les deux modèles décrits précédemment s'appliquent à des changements mineurs. Le modèle de changement planifié, pour sa part, s'applique pour servir les buts de grands changements et suppose plusieurs étapes durant un temps relativement long. Clark et Guba¹ ont proposé ce modèle de changement planifié en éducation, lequel a été détaillé davantage par Stufflebeam²; il comporte une classification de nombreuses activités du processus de changement.

Le schéma suivant fait état des types de décisions,³

Les types de décisions

	PROJETER	RÉALISER
LES FINS	LES DÉCISIONS DE PLANIFICATION (déterminer les objectifs)	LES DÉCISIONS DE RÉVISION (juger les réalisations et y réagir)
LES MOYENS	LES DÉCISIONS DE STRUCTURATION (délimiter les procédures)	LES DÉCISIONS DE MISE EN APPLICATION (pour utiliser, contrôler et raffiner les procédures)

¹ Daniel Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ed. NHP, (1974), pp. 311 à 333.

² *Ibid.*, pp. 92 - 93.

³ *Ibid.*, pp. 101 à 105.

Les décisions de planification précisent quels sont les grands changements dont a besoin un programme.

Les décisions de structuration précisent les moyens pour atteindre les buts fixés à la suite des décisions de planification.

Les décisions d'application supposent la mise en oeuvre du plan d'action.

Les décisions de révision servent à déterminer dans quelle mesure on a atteint les objectifs et s'il faut continuer, interrompre, élargir ou modifier l'activité en cause.

La connaissance de tous les objets relatifs à une prise de décision dans l'organisation permettra-t-elle à l'équipe un choix d'objets propices à une décision commune engendrant une action commune?

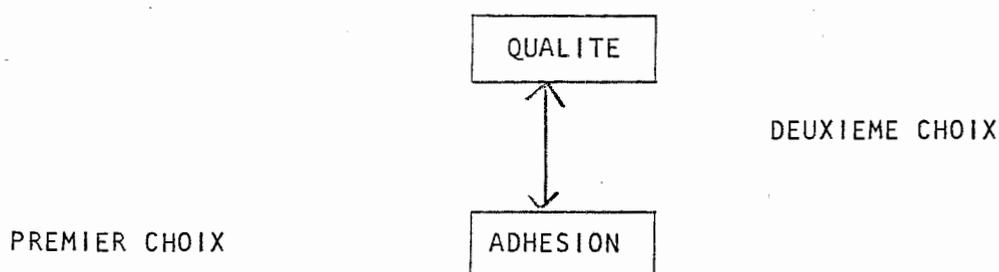
Prise de décision commune

Cette attente est ressentie par certains membres de l'équipe des services éducatifs qui mentionnent que des décisions doivent être prises en équipe pour assurer une motivation dans l'action. Les auteurs, pour leur part, comme nous le verrons plus bas, donnent une qualité supérieure à l'action engendrée par une prise de décision commune.

Selon Normand R.F. Maier¹ une décision efficace (D.E.) doit tenir compte de deux aspects indépendants de la décision: 1) qualité (Q) qui dépend de données objectives (faits de la situation) et 2) adhésion (A) qui dépend de données subjectives (sentiments des hommes). La formule serait donc: $D.E. = Q \times A$.

L'intérêt premier du décideur est alors d'appliquer avec le maximum d'efficacité cette équation; mais comment obtenir le meilleur résultat de la combinaison de ces deux objectifs? Dans une séquence, quel est le premier à satisfaire.

Pour Maier la démarche adéquate consiste dans la décision de groupe. Elle vise d'abord l'adhésion, ce qui suppose que les membres de l'équipe collaboreront à l'élaboration de la décision.



Le "team building" de toutes interventions dans le développement d'une organisation (Elderfer P. Clayton, 1977) suppose une prise de déci-

¹Normand R.F. Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, (Paris: 1964), Editions Hommes et Techniques, p. 120.

sion commune pour permettre la coordination entre les membres de l'équipe et établir un consensus sur les sujets prioritaires.

Monsieur Louis Bernard, dans sa conférence à l'Ecole nationale d'administration publique, le 21 mai 1981 mentionnait que " la cohérence , l'unité d'action ne s'obtiennent pas par voie d'autorité mais par voie de coordination". Nous devons prendre une vision large des choses et toujours considérer l'effet global de nos actions, la multiplicité des intervenants; à cet effet, le recours à la coordination doit être l'unique moyen d'harmonisation.

Le processus de prise de décision selon Stufflebeam varie largement dans son application, en fonction du milieu à l'intérieur duquel s'inscrit le processus. Parlons plutôt ici de contexte décisionnel (tel que le propose Stufflebeam), c'est-à-dire l'ensemble des circonstances environnementales qui guident à la fois l'analyse et le choix. A l'intérieur de l'organisation concernée par la recherche (services éducatifs), l'interdépendance des décisions relie la réalisation d'un objectif à la nécessité de prévoir à l'avance (planification) les actions requises. Laurin mentionne que la réalisation de tout objectif présuppose l'existence de ressources pour l'actualiser afin de s'assurer de la pertinence du but visé.

Objectifs, moyens, ressources, évaluation constituent les principaux éléments du processus de planification. La prise de décision

s'inscrivant dans ce même processus, les ressources humaines c'est-à-dire les individus à l'intérieur de l'organisation sont directement impliqués dans l'application des moyens. "A cet effet, leur participation au niveau de la prise de décision permet l'efficacité et l'efficience de l'action".¹

Evaluation

L'élément évaluation a été mentionné par certains membres de l'équipe lors de l'expression des attentes, sous forme de questionnement, d'actions réalisées et non comme processus intégré à la planification et compris à l'intérieur de chaque activité effectuée individuellement et collectivement.

Etant donné que le processus de prise de décision est au centre même de la théorie de l'évaluation et que ces deux concepts sont indissociables, il est d'importance majeure que le processus d'évaluation soit continu à l'intérieur de la réalisation de chaque activité. A cet effet, les auteurs consultés sont formels sur le bien fondé de l'évaluation comme processus et non comme action ponctuelle.

Stufflebeam, pour sa part, définit l'évaluation comme un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles per-

¹ Georges S. Odiorne, Management by Objectives, New-York, Corporation, (1965).

mettant de juger des décisions possibles. Dans une telle perspective dynamique, l'importance accordée à l'impact de l'évolution de l'environnement donne au "contrôle" une dimension nouvelle. Afin de s'assurer que les aspects de développement engendrés par l'action soient conformes aux objectifs visés, l'évaluation continue s'impose. L'évaluation s'inscrit également dans le processus de "planning", le "planning" étant lui-même un processus continu engendrant une évaluation continue.¹

Autant il y a des décisions de planification et de structuration, autant il doit y avoir l'évaluation de planification et de structuration. L'évaluation doit être systématique lors de la planification et ponctuelle lors de la réalisation. Le but ultime de l'évaluation, c'est de fournir la meilleure information possible en vue de la prise de décision permettant le maintien ou les réajustements de l'action.

Comme mentionné précédemment, les décisions de révision sont le résultat d'un processus d'évaluation. Ainsi, l'évaluation est-elle un processus complexe; elle est la responsabilité de chacun. Le but ultime c'est de fournir la meilleure information possible en vue d'une nouvelle prise de décision. Stufflebeam parle de quatre étapes primordiales ou stratégies lors d'un processus d'évaluation.²

¹ Pierre Laurin, "Le management", Ed. Mc Graw-Hill, 1973, page 608.

² Ibid., p. 333 à 337.

- Prise de conscience (vérifier les résultats pour identifier les incohérences entre la réalisation et les objectifs, et décider s'il y a lieu d'essayer de diminuer les incohérences);
- Le plan (procéder à une enquête structurée pour identifier les causes possibles de l'incohérence, en déterminer les causes probables et formuler les réponses);
- Le choix (procéder à une analyse moyens/fins, si la chose est requise, et décider s'il y a lieu de réviser les procédures de changement);
- L'action (déterminer quels sont les changements à opérer, s'il y a lieu).

On n'insistera jamais trop sur l'importance des stratégies d'évaluation d'intrants, de processus et de contenu.

La gestion

Lors de l'expression des attentes, la grille d'interview n'a pas permis de cerner la gestion comme élément déclencheur ou porteur d'intégration; cependant, des actions concrètes mentionnées laissent croire à une gestion non clarifiée, par exemple: les membres font mention de "coordination inexistante des actions", "on ne s'est pas encore rencontrés tout le monde ensemble", "il faudrait avoir le même langage", "nous n'avons même pas de buts à atteindre", "on travaille seul d'une façon bureaucratique". Les auteurs, pour leur part, proposent "la gestion" comme moyen privilégié de changement à l'intérieur de toute organisation.

La conception de l'administration qui remonte au début du siècle et qui, élaborée par des auteurs bien connus, tel que Fayol, Taylor, Bamard, est présentement remise en question par de nouveaux types de gestion impliquant tous les individus à l'intérieur de l'organisation. Les nouveaux modes de gestion font appel à une conception différente de l'homme au travail en valorisant ses compétences et ses aptitudes à "se réaliser" et à "s'autoévaluer".

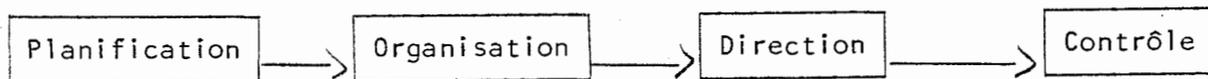
Les processus de planification, de prise de décision, d'évaluation et de communication comme composantes essentielles s'inscrivent dans un processus global, la "gestion". Cette dernière doit être considérée comme moyen privilégié de changement. La mise en place d'un processus de changement "intégration" doit être conçue et décidée par la base. A cet effet, Bélanger¹ constate, suite à des interventions dans différentes organisations, que la manière d'introduire un changement est aussi importante que le changement lui-même. De plus, ce dernier ajoute que si le changement est conçu et décidé par la base, le directeur de l'organisme sera appelé à jouer le rôle d'un agent interne de changement. Sous cet aspect préparation au changement, planification du changement, trois facteurs principaux liés aux actions peuvent influencer par la suite le choix des moyens. Ces trois facteurs sont: les besoins des acteurs, le cadre de référence de l'agent de changement et les compéten-

¹ Laurent Bélanger, Gestion des ressources humaines, Ed. Gaétan Morin et Ass. (1979).

ces des acteurs.¹ Gordon,² pour sa part, parle de la "sagesse d'un groupe" dans certaines étapes du processus de gestion-décision.

Quels styles de gestion faciliteront la mise en place ou le développement de toutes les composantes? Comme mentionné par les différents auteurs cités, aucune composante de "l'intégration" ne peut être mise en place ou se développer sans qu'elle soit traitée à l'intérieur d'un processus de gestion qui colle à la réalité de l'organisation, en tenant compte de sa mission particulière, de ses finalités et des finalités individuelles.

Laurin³, dans son livre "Le management", parle de la philosophie de gestion dans le sens où un type de gestion ne peut être "pur" mais une tendance majeure de démarche à laquelle se greffent des propriétés propres à d'autres types de gestion. De nombreux auteurs (Mackenzie, Newman, Summer) voient l'agencement des quatre fonctions de la gestion de la façon suivante:

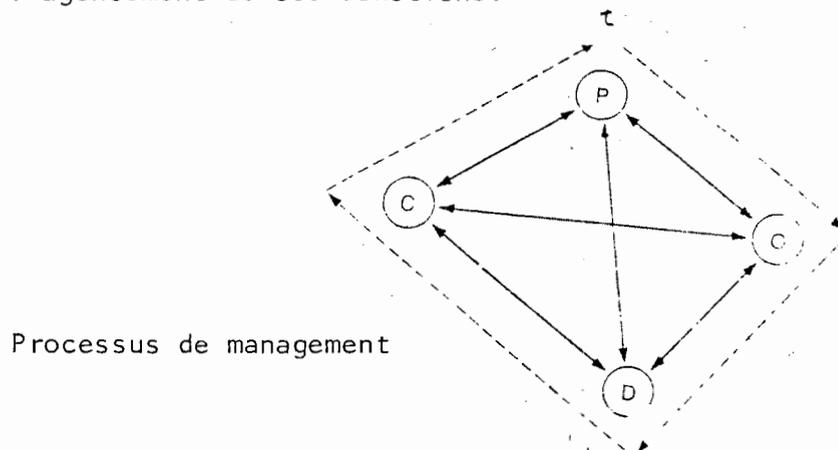


¹ Ibid., pp. 87 à 90.

² Dr Thomas Gordon, Leaders efficaces, Ed. Belfond, (1980).

³ Pierre Laurin, Le management, MC Graw-Hill, Ed. Montréal, (1973).

Creiner et Monteil¹, pour leur part, ont une vision dynamique de l'agencement de ces fonctions.



Au temps t . de départ de toute action, l'ordre de déroulement est suivi (ligne pointillée), mais il ne faut pas oublier toutes les relations qui s'effectuent entre ces fonctions. Le processus de gestion prend ainsi une dimension réelle et opérationnelle.

Dans son livre, "Le management d'aujourd'hui", Lefebvre parle de gestion de l'organisation et non de direction de l'organisation:

"Le monde d'aujourd'hui exige que les organisations soient non seulement dirigées mais gérées, c'est-à-dire gouvernées avec une mission globale".²

Dans sa vision systémique du processus de gestion (voir annexe 23) Lefebvre cite les éléments essentiels suivants:

¹Creiner et Monteil, Principes de management, Les presses de l'Université du Québec, (1975), p. 93.

²Gérard Lefebvre, Le management d'aujourd'hui, Savoir organiser Savoir décider, Ed. de l'homme, p. 15.

- La définition de la mission de l'organisation, de la raison d'être de chaque partie et des rôles individuels;
- l'analyse de la situation à intervalles réguliers;
- l'élaboration des plans d'actions;
- la détermination d'objectifs;
- l'auto-contrôle;
- l'évaluation.¹

En terminant, il faut être conscient que d'autres auteurs ont touché ces aspects, mais la revue de littérature se voulait une vision la plus globale possible pour déboucher sur une définition du concept de l'intégration qui tienne compte, comme mentionné par plusieurs auteurs précédemment cités, des finalités et des besoins individuels.

Cadre théorique

A ce stade du processus, il s'avère essentiel de tenir compte de la situation organisationnelle et individuelle, pour un choix judicieux des propositions du cadre théorique. A cet effet, les définitions ou propositions retenues ne sont pas livresques mais le fondement de chacune est directement en relation avec les auteurs mentionnés dans la revue de littérature et de la situation décrite antérieurement dans la problématique. Pour permettre l'élaboration d'un processus d'intégration qui répond aux finalités et aux besoins individuels et organisationnels, le

¹ Ibid., pp. 51 - 52.

choix des propositions du cadre théorique se base sur des fondements majeurs de la recherche c'est-à-dire "de favoriser une coordination et une unification de l'action globale du service". L'aspect consultation de toute l'équipe des services éducatifs et du directeur régional a permis au s'éduqué de formuler des propositions qui soient réalistes, c'est-à-dire qui tiennent compte des individus en place dans leur environnement réel.

La définition du terme "intégration" retenue et acceptée par toute l'équipe (voir annexe 6 - rencontres des services éducatifs pour établir le consensus sur la définition du terme) est la suivante:

"Processus dynamique de "team building" qu'utilise une organisation pour en arriver à atteindre les finalités fixées, en tenant compte des réalités individuelles et organisationnelles."

Définition opérationnelle du concept

La première étape de l'analyse du concept "d'intégration" consiste à retrouver l'élément fondamental qui assure l'unité de ses composantes. La seconde étape est celle de l'opérationnalisation; elle consiste à isoler chacune des composantes entrant dans la définition du concept et à les formuler de telle sorte qu'elles puissent servir d'instruments pour discerner ce qui correspond aux exigences de l'intégration et ce qui s'en écarte.

Première étape

Quelle est l'idée fondamentale autour de laquelle s'organise le concept d'intégration?

Directement en relation avec les éléments de la définition du terme et l'ensemble des éléments de l'acquis scientifique, nous traduisons "team building" par une équipe qui construit individuellement et collectivement, qui travaille conjointement à une tâche pour atteindre des finalités individuelles et collectives et cela à travers un processus dynamique. Processus dynamique signifie la façon originale (cheminement) suivant laquelle un groupe ou un individu accomplit un travail, dans une perspective de relations entre les objectifs, les individus, les moyens, les résultats.¹ Tout au cours de l'élaboration du processus, l'aspect scientifique sera mis en confrontation avec le vécu des gens, élément de la recherche-action.

Deuxième étape

Quelles sont les composantes nécessaires, essentielles et primordiales pour permettre d'une façon assurée l'intégration?

¹Moreau, Tessier, et Tremblay, L'évolution d'une stratégie de changement, Ed. 1 Fg., (1970), pp. 97 à 117.

Composante préalable et continue, mais non suffisante seule et faisant partie de chacune des composantes.

Préalable, employé ici, a le sens de condition absolument nécessaire, et cette condition doit être constante tout au cours de la mise en place des autres composantes. Kobb dit "que le premier élément chronologique de la conduite est la motivation". Cette composante (motivation) ne peut être mise en place seule, car elle n'assurera pas à elle seule l'intégration.

- 0- Que chacun des membres des services éducatifs soit motivé au sujet de "l'intégration". Le terme "soit motivé" sous-tend ici un ensemble de conditions "sine qua non" et nécessaires à la poursuite du cheminement de l'équipe vers l'intégration.

Composantes primordiales, essentielles, nécessaires

1. Qu'il y ait une connaissance minimale du (des) processus relatif(s) à la prise de décision.

Le terme connaissance minimale signifie avoir une connaissance suffisante du (des) processus pouvant engendrer une prise de décision (exemple d'un processus de décision: voir annexe 7).

2. Que des objectifs opérationnels communs soient définis aux services éducatifs en relation avec la Mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue (buts).

Par objectifs opérationnels, il faut entendre que l'objectif se place nécessairement dans une perspective de temps futur par rapport à la situation actuelle. On poursuit un objectif opérationnel, c'est-à-dire circonstancié en un ordre d'actions (sous-objectifs) à réaliser dans un environnement dont on connaît la frontière. "Un objectif ne sera opérationnel que si des effets concrets sur un environnement défini peuvent être définis avec un minimum de précision" (Moreau, Tessier et Tremblay).

Le terme "communs", relié à objectifs, suppose une participation de tous les individus dans la planification, l'opérationnalisation et l'évaluation de ces objectifs.

Les objectifs communs doivent être en relation avec la Mission (voir annexe 8) pour la définition de Mission de la Direction régionale) signifie l'opérationnalisation pour les services éducatifs des cadres de réalisation du mandat d'une direction régionale.

3. Qu'il y ait une connaissance minimale du processus et des objets relatifs et nécessaires à la prise de décision.

Connaissance minimale signifie la connaissance suffisante par les membres du processus et de l'objet pour permettre la meilleure décision.

Processus signifie la façon originale suivant laquelle un groupe ou un individu donné accomplit un travail qui lui est assigné; le pro-

cessus est habituellement influencé par deux éléments, soit le groupe (individu) et le problème (Normand Ryan).

Le terme objectifs relatifs signifie les sujets engendrant une prise de décision dans l'organisation; les objets nécessaires font référence à tous les éléments (voir sous-composantes) permettant une prise de décision éclairée.

4. Que la prise de décision soit commune et sous-tende une action commune.

Le terme prise de décision commune a ici le sens de phénomène à un niveau général d'analyse: décider, c'est choisir entre plusieurs lignes d'action possibles en vue de réaliser un objectif et cela, ensemble. Ensemble signifie que chaque membre a émis son opinion réelle, et employé ses compétences pour faciliter le choix.

L'action commune sous-tendue par la prise de décision commune signifie: que l'action soit partagée entre les membres ou individualisée, elle doit être cohérente avec la prise de décision, c'est-à-dire atteindre le même but fixé.

5. Que l'action et le processus soient évalués.

L'évaluation est le processus par lequel on délimite, obtient et

fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles.

Composantes de l'intégration

0- Que chacun des membres des services éducatifs soit motivé face à l'intégration, suppose:

- a) Que les membres du service expriment leurs attentes et leurs besoins relativement au fonctionnement de l'organisation en ce qui a trait à l'intégration.
- b) Que les membres reçoivent du "feedback" sur leur fonctionnement.
- c) Que les membres contribuent au processus de la prise de décision.
- d) Qu'il y ait communication entre eux.
- e) Qu'il y ait stratégies partagées (méthodes de travail, partage des responsabilités, relations d'autorité, information sur les perceptions individuelles, type de changement, etc.) dans le sens où on l'emploie dans la gestion participative.
- f) Que les membres participent au changement (responsabilité réelle).
- g) Que le ou les responsables de l'intégration se servent de la compétence de chacun des membres lors de l'élaboration et de la mise en place du processus d'intégration.
- h) Que chacun des membres soit attentif au maintien des conditions facilitant l'intégration.
- i) Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre par rapport à cette composante.

1 - Que des objectifs opérationnels communs soient définis aux services éducatifs en relation avec la Mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue suppose:

- a) Que la mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue soit définie:
 - . mandat
 - . cadres de réalisation des éléments du mandat (annexe 8)
 - b) Que des moyens soient mis en oeuvre pour faciliter la définition de ces objectifs communs.
 - c) Que les objectifs professionnels en relation avec les contenus soient connus de toute l'équipe.
 - d) Que les membres s'entendent sur des objectifs communs.
 - e) Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre par rapport à cette composante.
- 2- Qu'il y ait une connaissance minimale du (des) processus relatif(s) à la prise de décision suppose:
- a) Que les fonctions (annexe 9) et les rôles (annexe 10) propres à ces fonctions soient connus de toute l'équipe.
 - b) Que chaque membre de l'équipe s'exprime sur le type de gestion qu'il privilégie.
 - c) Que le ou les types de gestion privilégié(s) soit(ent) connu(s) de toute l'équipe.
 - d) Que les membres de l'équipe participent au processus de la prise de décision.¹
 - e) Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre par rapport à cette composante.

¹ Le processus de prise de décision comprend quatre phases: la prise de conscience, la formulation de l'avant projet, le choix, l'action.

3- Qu'il y ait une connaissance minimale des objets relatifs à la prise de décision suppose:

- a) Que les fonctions (annexe 9) et les rôles (annexe 10) propre à ces fonctions soient connus de toute l'équipe.
- b) Que les activités (fait référence au champ d'activités) annexe 11 soient connues de toute l'équipe.
- c) Que les dossiers soient connus de toute l'équipe.
- d) Que les milieux d'intervention soient connus de toute l'équipe.
- e) Que les objets faisant partie de la prise de décision soient connus de toute l'équipe.
- f) Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre par rapport à cette composante.

4- Que la prise de décision soit commune et sous-tende une action commune suppose:

- a) Que le processus de gestion soit clarifié et convenu par l'équipe pour faciliter l'aspect "commun" de la prise de décision.
- b) Que les objets faisant partie de la prise de décision commune soient définis par l'équipe.
- c) Que les membres de l'équipe participent à l'identification, à la planification des objets possibles relatifs à la prise de décision commune.
- d) Que les éléments de l'action soient précisés par l'équipe et en relation directe avec les objets de la prise de décision commune.
- e) Que l'action soit partagée entre les membres ou individualisée, elle doit être cohérente avec la prise de décision (même type et même but).
- f) Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre par rapport à cette composante.

5- Que l'action soit évaluée suppose:

- a) Que l'évaluation soit continue (présente constamment).
- b) Que la démarche d'évaluation soit définie et prise en charge par l'équipe.
- c) Que chaque membre de l'équipe soit responsable de l'évaluation.
- d) Que l'évaluation s'insère dans la planification et l'exécution.
- e) Qu'une évaluation globale constitue une action en soi au terme de l'action.
- f) Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre par rapport à l'évaluation.

Les facteurs ou sous-composantes¹ expriment un idéal intentionnel et peuvent devenir un instrument d'observation et d'analyse pourvu qu'ils soient formulés de façon à désigner des réalités observables.

Cette définition conceptuelle permet donc d'évaluer l'intégration à l'intérieur de l'organisation et par la suite de mettre en place les moyens facilitant l'élaboration d'un processus d'intégration aux services éducatifs.

(Voir annexe 12 - contenu de la réunion et compte rendu établissant un consensus sur le cadre théorique.)

¹Le terme sous-composantes signifie toutes les composantes faisant partie de la composante globale.

CHAPITRE 111

LA PROBLEMATIQUE DE L'INTEGRATION

La méthodologie employée

Avant d'entreprendre la problématique de l'intégration et le processus de recherche-action, il s'avère essentiel de mettre en place deux conditions préalables, soit la définition de la Mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue et la définition de termes communs employés par toute l'équipe des services éducatifs.

La définition de la Mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue avec tous les éléments qui en découlent (fonctions, rôles, activités, etc.) constitue le premier élément du processus entrepris par l'organisation dans sa démarche de prise en charge (déconcentration). Ce processus s'effectue suite à des attentes des gens en place afin de permettre une certaine forme de compréhension et d'action commune (forme d'intégration) basée sur les mêmes finalités (Mission). (Annexe 13)

Le principal but de ce travail (définition de la Mission), effectué par le s'éduqué et le directeur régional, est de jeter les bases d'une planification à l'intérieur de l'organisation à court, à moyen et à long termes. Il servira d'instrument de planification à court terme en ce sens que chaque individu effectuera, à partir de ce document, la planification de ses activités pour 1981-1982 (voir annexe 14 - cadre

de référence - Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue). De plus, la mise en place de cette condition préalable permet au s'éduqué de clarifier des éléments de problématique relativement à son projet de recherche "Intégration aux services éducatifs à la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue", le tout intégré à la démarche de toute l'équipe des services éducatifs.

Compte tenu que les membres des services éducatifs doivent participer au processus comme mentionné dans l'expression des attentes et qu'ils n'ont pas une compréhension commune des différents termes (objectifs, processus, concept, besoins, etc.) souvent employés à l'intérieur de l'organisation et lors des contacts avec les clients, cette attente du s'éduqué et de toute l'équipe doit être comblée à court terme.

Aussi, pour assurer une cohérence dans les interventions et une compréhension commune dans les échanges entre les membres des services éducatifs, l'élément de problématique mentionné précédemment, soit une définition commune de différents termes, a été assuré par des échanges (quatre réunions, voir annexe 15). L'équipe a convenu de l'emploi de ces termes à l'interne de l'organisation (au sein des réunions du service) et d'une implantation graduelle à l'externe au cours de l'information du soutien effectué auprès des clients de la Direction régionale (commissions scolaires).

Après avoir mis en place ces préalables, cerner et analyser la situation de l'intégration dans l'organisme concerné - c'est-à-dire les services éducatifs - n'était pas une mince tâche compte tenu de la dynamique et de l'évolution constante des individus et du fonctionnement de toute l'organisation Direction régionale, comme mentionné dans l'état de la situation et comme nous le verrons dans l'analyse des résultats. Aussi, la méthodologie employée devait-elle tenir compte de ces aspects, pour assurer la participation et la motivation de tous, critères importants de validité des résultats et de la qualité du processus de changement éventuel au sein de l'organisation.

Enfin, avant d'entreprendre d'une façon systématique la problématique de l'intégration, il faut souligner que la méthodologie employée sera présentée à chacune des étapes de la démarche du s'éduqué et de toute l'équipe. Cette façon de présenter la méthodologie relative à chaque étape, facilitera la lecture et la compréhension du texte et permettra de cerner les difficultés venues influencer le déroulement des activités.

Le bilan

Méthodologie

L'élaboration de la grille en terme de contenu est directement inspirée de l'acquis scientifique et de la définition opérationnelle que l'on retrouve dans le cadre théorique. Les composantes préalables

et essentielles de l'intégration sont à la base du questionnaire élaboré et les questions permettent d'aller vérifier la perception des individus relativement à la présence de chacune des composantes. Nous verrons ultérieurement, (analyse des résultats) à travers des événements objectifs, la motivation individuelle et collective face à l'intégration.

Les objectifs poursuivis sont de faire l'état de la situation de l'intégration et de connaître la motivation des gens en ce qui a trait à l'élaboration et à l'établissement éventuels d'un processus d'intégration. Les composantes sur lesquelles repose le contenu du questionnaire et les questions (items) précises se rapportant à chacune d'elles, constituent le questionnaire: (annexe 16)

- Composante 0: Composante préalable et faisant partie de chacune des autres composantes: la motivation.
Questions 9 à 12 inclusivement, 22, 28, 36 à 39 inclusivement.
- Composante 1: Que des objectifs opérationnels communs soient définis aux services éducatifs en relation avec la Mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue.
Questions 1 à 8 et 13.
- Composante 2: Qu'il y ait une connaissance minimale des objets relatifs et nécessaires à la prise de décision.
Questions 14 à 21 inclusivement.
- Composante 3: Que la prise de décision soit commune et sous-tende une action commune.
Questions 23 à 27 inclusivement, 29, 30, 31.
- Composante 4: Que l'action ou le processus soient évalués (maintien ou retrait ou amélioration).

Questions 32 à 35 inclusivement, tel que présenté à l'annexe

L'échelle d'évaluation de type "Likert" est choisie, compte tenu de l'objectif général visé, c'est-à-dire connaître la perception qu'ont les individus de la présence des diverses composantes de l'intégration au sein de l'organisation dont ils font partie.

Théoriquement, selon De Landsheere,¹ une échelle d'évaluation peut compter une quantité infinie d'échelons. Miller² estime qu'on ne peut guère dépasser neuf catégories; le plus souvent on préfère se limiter à cinq ou sept échelons³ car cela permet de concevoir une visualisation de l'échelle. Pour le présent questionnaire, l'échelle de cinq est choisie plutôt que l'échelle de trois pour permettre de diluer la tendance centrale et opter vers une tendance de présence ou d'absence de la composante (Likert) sans toutefois forcer un choix extrême ou offrir le point milieu comme seule alternative à des choix extrêmes.

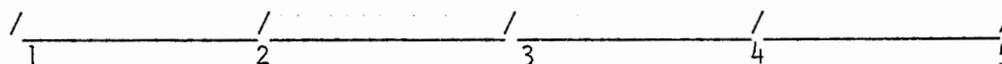
¹G. De Landsheere, Introduction à la recherche en éducation, Ed. Armand Collin, Bourrelier, (Paris: 1970).

²G. A. Miller, The magical number seven, plus or minustwo, Psychological Review, (1956), no 63, pp. 81 - 97.

³Pour une discussion approfondie voir J. Guilford Psychometric Method, op. cit., pp. 289 - 291.

Tout à fait
(présent)

Aucunement
(présent)



Le terme "tout à fait" en référence à chacune des composantes signifie une présence totale de la composante et le terme "aucunement" signifie une absence totale de la composante.

La méthodologie employée pour élaborer et administrer le questionnaire est la suivante:

- Elaboration d'une grille par le s'éduqué, à la lumière des composantes dégagées de la revue de littérature (acquis scientifique);
- Rencontre avec le consultant¹ pour étude et réajustement de la première version;
- "Administration" de la grille d'évaluation de la situation (présence des composantes et de la motivation) à des experts (3), pour validation de la grille aux niveaux:
 - . de la formulation;
 - . de la validité de chaque question;
 - . de l'analyse des items.
- Il s'agit ici d'une validation de contenu en référence à une fonction descriptive.²

Une validation empirique n'est pas retenue car les réalités au niveau organisationnel et individuel sont très différentes d'une direc-

¹ Personne ressource de l'université pour l'organisation du contenu de ce chapitre.

² G. De Landsheere, Introduction à la recherche en éducation, Ed. Armand Colin-Bourrelier, Belgique, p. 89.

tion régionale à l'autre; de plus, il est impossible au sein des organismes de l'éducation de trouver une population similaire (mêmes caractéristiques, mêmes expériences, même expertise) à l'équipe des services éducatifs pour permettre cette validation empirique de l'instrument.

- Rencontre avec la personne-ressource pour réajustement;
- "Administration" de la grille à tous les membres des services éducatifs (directeur du service et six professionnels).

Quatre consignes importantes sont alors mentionnées soit: la grille doit être remplie d'une façon continue; la grille doit être remplie individuellement c'est-à-dire sans l'aide d'un confrère; les questions de compréhension doivent être adressées au concepteur de la grille; trois jours sont donnés pour remplir la grille. Ces consignes sont jugées importantes par le s'éduqué pour permettre une uniformité au niveau du contexte et de la démarche lors de "l'administration" du questionnaire.¹

Remplir la grille d'une façon continue a pour but de faciliter au répondant la compréhension des termes et assurer une attention particulière. Comme il s'agit d'une grille de perceptions individuelles, il s'avère essentiel d'y répondre d'une façon individuelle. Pour éviter l'interprétation des termes au niveau de leur compréhension l'élabora-

¹B. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine cognitif, Montréal, Ed. Education nouvelle, 1969.

teur de la grille était de soi le seul qui puisse donner le sens des termes et ce, pour assurer l'uniformité dans la compréhension. Les buts visés par "l'administration" du questionnaire et le questionnaire lui-même sont donnés aux répondants comme en font état les annexes

- Recueillir les perceptions des membres du service sur la présence de l'intégration aux services éducatifs;
- Faire l'état de la situation de l'intégration aux services éducatifs;
- Permettre l'élaboration éventuelle d'un processus d'intégration.

Les membres reçoivent tous, les buts et la grille, lors d'une réunion hebdomadaire des services éducatifs. Les grilles sont toutes remplies dans les délais fixés et deux personnes seulement viennent demander une question de compréhension. La méthodologie employée dans la compilation des résultats sera donnée dans la partie suivante sous le titre de "traitement des données".

Traitement des données

Toute la compilation et le traitement des résultats sont effectués sous deux aspects: la présence de chacune des composantes et la présence de la motivation à l'intérieur de chacune des composantes.

Le choix du modèle de traitement des données se veut en étroite relation avec les objectifs "d'administration" de la grille.

Il est à noter que les questions ouvertes (4, 25, 33, 38 et 39) de la grille ne sont reproduites dans les résultats bruts qu'à titre de présentation textuelle et ne font pas partie de la compilation des données, car il est impossible de les traduire en pourcentage.

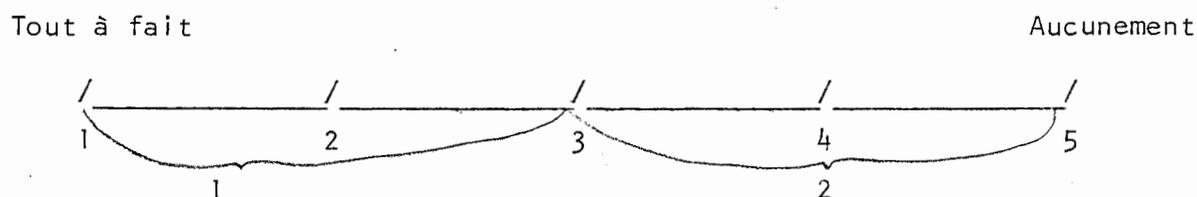
Compte tenu du nombre de répondants, il est impensable d'opter pour un traitement statistique des données, comme par exemple une étude transversale, l'écart-type, l'indice de corrélation, etc. De ce fait, le s'éduqué opte pour la compilation et le traitement manuel des données et axe l'analyse dans un sens plutôt qualitatif que quantitatif pour les raisons mentionnées plus haut.

La méthodologie globale de compilation et de traitement des données est effectuée de la façon suivante:

- Pourcentage de répondants en accord avec la présence de l'ensemble des éléments de chaque composante.
- Pourcentage total de présence au niveau de l'ensemble des composantes.
- Pourcentage de présence de motivation à la mise en place ou l'évolution de présence de chacune des composantes.
- Pourcentage total de présence de motivation par rapport à la mise en place de l'ensemble des composantes c'est-à-dire de l'intégration.

- Épuration de données (élimination des réponses marginales).
- Comparaison des résultats après épuration des données.

Afin de permettre l'interprétation des résultats en fonction de la présence ou de l'absence des diverses composantes, un regroupement des résultats bruts (voir tableau I) en deux catégories (voir tableau II) est effectué comme suit:



Le choix de placer la cote 3 dans la catégorie 2 plutôt que dans la catégorie 1 est un choix qualitatif en ce sens qu'en ce qui concerne le processus de changement, le s'éduqué préfère mettre toutes les chances de son côté pour permettre des actions de changement plus significatives. De plus, cette catégorisation a été faite en relation avec:

- La présence de la composante dans l'organisation;
- Le travail futur à effectuer par l'équipe;
- L'évolution de la situation dans l'organisme;
- L'influence de l'introduction de certaines activités reliées aux composantes, d'où des choix fluctuants par rapport au trop grand raffinement de l'échelle (en cinq unités) engendrant un regroupement en deux catégories;
- Le choix du chercheur.

Nous sommes cependant conscients qu'une telle subdivision favorise la catégorie 2 puisque trois unités y contribuent contrairement à la catégorie 1 qui n'en a que 2. Mais cela est intentionnel pour les raisons mentionnées précédemment et de plus, la phase de transition dans laquelle se situe l'organisation permettait de croire à un choix nombreux de la part des répondants à l'option 3. Nous n'avons pas laissé tomber l'option 3 car certaines questions demandent ce choix compte tenu de l'évolution de la situation. De plus, certaines questions (4, 25, 38, 39) avec réponses à développement permettent de préciser les tendances et viennent appuyer le choix effectué de placer 3 avec 4 et 5.

La transposition des données brutes en pourcentage (voir tableau 11) permet de visualiser de façon relative la présence (1) et l'absence (2) d'éléments de composantes (sous-composantes). Le pourcentage total de présence de chacune des composantes est obtenu par l'addition des pourcentages de présence des éléments de la composante (sous-composantes) (Tableaux III à VIII inclusivement).

Toutes les questions traitant de la motivation comme composante préliminaire ou préalable et insérées à l'intérieur de chacune des composantes sont mises en retrait pour faciliter la compréhension et l'analyse des résultats (tableau X).

Le pourcentage de présence de la composante motivation est complété avec les pourcentages des composantes essentielles et nécessaires car cette composante est préalable et continue pour mettre en place les autres

composantes; donc il est essentiel de la faire apparaître d'une façon intégrée en terme de pourcentage de présence (tableau IX). Ayant énoncé en principe de base que la composante 0, la motivation, doit être partie intégrante de chacune des composantes, les questions de motivation insérées à l'intérieur de chacune des autres composantes permettront une analyse plus exhaustive (tableau X).

Pour permettre de visualiser l'ensemble de l'état de la situation (bilan), la figure 1 à la page suivante dresse le portrait de la situation de l'intégration aux services éducatifs de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue.

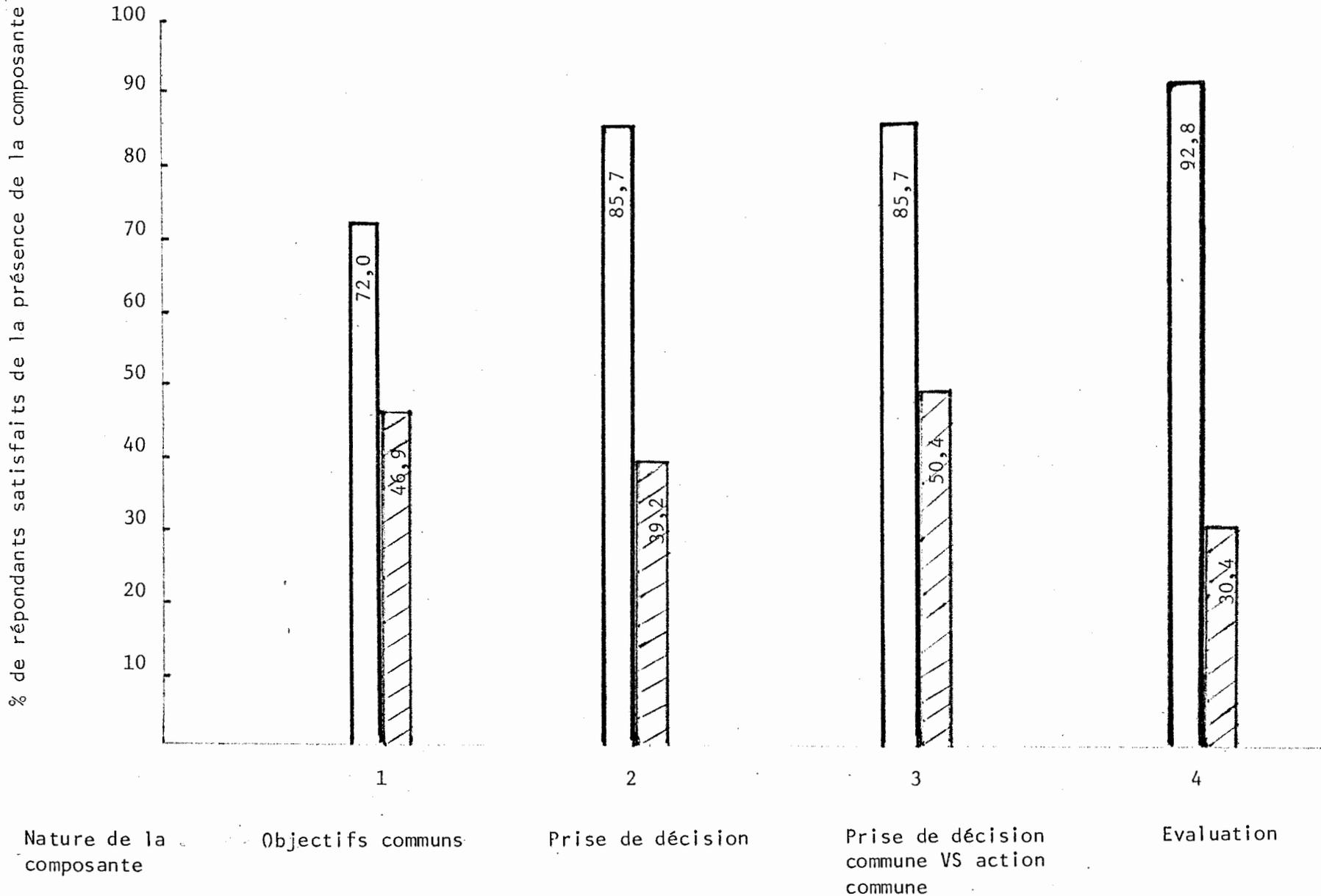
A ce stade du traitement des données par le s'éduqué, la perception de ce dernier est à l'effet que certains répondants ont influencé les résultats de façon constante par l'aspect marginal de leurs positions. Aussi pour soutenir cette perception, pour approfondir l'analyse des résultats, pour vérifier s'il existe une forme de consensus et de degré d'homogénéité face à la présence d'une composante, une épuration des données a été effectuée, soit l'exclusion des réponses marginales.

Il est à noter que cette épuration n'a pas servi pour la recherche proprement dite dans l'analyse des résultats ou lors de l'établissement des écarts. Le s'éduqué l'a quand même jointe aux annexes (annexe 18) puisque la démarche a été effectuée.

FIGURE 1

Légende: échelle blanche: absence
 échelle hachurée: présence
 de la composante dans
 l'organisation

Histogramme représentant le degré
 cumulé des résultats de présence des diverses
 composantes de l'intégration aux services éducatifs



Interprétation des résultats

Comme mentionné au début du chapitre dans la méthodologie du bilan, diverses contingences sont venues influencer les résultats à l'intérieur du processus de la recherche du s'éduqué comme nous le verrons dans l'interprétation descriptive.

Cette partie du bilan traitera l'interprétation descriptive et qualitative des résultats en situant cette interprétation au départ dans le contexte de la recherche.

Comme le souligne Lescarbeau, certains auteurs considèrent la recherche-action comme une technique, d'autres comme un processus et d'autres enfin comme une approche. Le choix du s'éduqué, à cet effet, s'est posé sur la recherche-action comme processus et ce choix soutend des stratégies d'action. Il s'agit ici d'une série d'événements et d'actions interreliés, présentant la recherche-action comme une collecte systématique de données, dans un système en opération, relativement à des besoins ressentis par ce système; de retour de ces données dans le système; d'actions entreprises dans le but de modifier certaines variables et d'évaluation des résultats.¹

¹ Lescarbeau, Robert, La recherche-action, Document présenté au Séminaire d'intégration dans le programme de maîtrise, pp. 2 à 5.

Interprétation descriptive

L'interprétation descriptive contiendra les phases suivantes:

- Constatation de la présence des composantes;
- Facteurs d'influence des résultats.

Composante 1 - Définition d'objectifs communs

La présence de cette composante selon les résultats est 46,9%. Il semble que certains répondants (cinq répondants sur un total de sept) aient pris l'opération effectuée en mars 1981 (définition des priorités des services éducatifs 1981-1982) comme une opération de définition d'objectifs communs en relation avec la Mission de la Direction régionale; effectivement, l'élaboration des cadres de réalisation du mandat de la Direction régionale n'était pas terminée donc inconnue par les membres de l'équipe à l'époque.

Les résultats à toutes les questions relatives à la fixation d'objectifs individuels en relation avec les objectifs communs ont été également influencés, car la majorité des répondants semble avoir répondu en relation avec l'activité du mois d'avril 1981 (définition des objectifs de professionnel 1981-1982) et non aux objectifs communs reliés à la Mission de la Direction régionale.

A la question 13 "Les actions menées par les membres des services éducatifs vous semblent-elles coordonnées en fonction des objectifs communs?", quatre répondants sur six ont répondu dans la négative et un autre a écrit "à venir", ce qui dénote que les objectifs communs qui ont été définis aux services éducatifs pour 1981-1982 ne tiennent pas compte des objectifs individuels et donc ne sont pas des objectifs communs de service tel que le sous-tend la composante 1.

Le principal facteur d'influence du résultat est sans contredit la période de planification qui s'est effectuée aux services éducatifs immédiatement avant "l'administration" du questionnaire.

Composante 2 - Objectifs relatifs à la prise de décision

La présence de cette composante est de 39,2%. Le plus grand facteur d'influence est directement en relation avec le manque de communication entre les membres du service en ce qui concerne leurs champs d'activités, leurs fonctions et leurs rôles, etc... Le manque de temps semble être un élément justifiant le manque de communication. (Re: réponses à développement).

Sur huit questions posées en fonction de cette composante, six répondants sur sept, aux questions (14, 15, 19,20), affirment avoir un grave manque de connaissance des fonctions, rôles, activités, etc. des membres de l'équipe (voir tableau 2).

Un document donné à l'équipe par le directeur du service, deux semaines avant, et portant sur l'ensemble des activités de chacun des membres, a pu influencer les résultats à la question 17 relative à la connaissance des activités de tous les membres de l'équipe.

Il est possible également que l'expérience, au sein des services éducatifs, de la majorité des membres (quatre sur sept ont moins d'un an) lors de "l'administration" du questionnaire ait influencé les résultats de la présence de cette composante. Un répondant en particulier semble avoir influencé également le pourcentage de cette composante car il a retenu la cote "parfaitement" (1) d'une façon systématique à l'ensemble des questions.

Composante 3 - Prise de décision commune VS action commune

La composante 3 est présente à 50,4% dans l'organisation. Il semble y avoir contradiction entre les réponses aux questions 24 (oui ou non y-a-t-il une prise de décision commune) et 25 où l'on demandait d'énumérer cinq objets relatifs à une prise de décision. Trois répondants sur sept ont répondu oui à 24 et un seul répondant sur trois a pu mettre les cinq objets demandés en 25. Lors de l'élaboration de la grille il fut convenu entre le chercheur et le consultant que l'énoncé de cinq objets était nécessaire pour valider la réponse "oui" à la question 24.

De plus, le type de gestion privilégié par la Direction du service semble connu par la majorité des membres (cinq sur sept) et ce type de gestion semble également faciliter la prise de décision commune (cinq sur sept).

Par contre, en ce qui a trait à l'action sous-tendue par la prise de décision, un manque de connaissance de l'action s'avère perçu car six sur sept des répondants ont mentionné ne pas connaître l'action. De plus, quatre répondants sur sept ont répondu que leur participation à la planification de l'action était faible. Cinq répondants sur sept ont répondu à la question 30 "L'action est-elle cohérente avec la prise de décision" et deux sur cinq ont répondu "non"; il en reste trois sur sept qui semblent dire "oui".

Les facteurs d'influence de la diversité et des contradictions dans les réponses sur les éléments de cette composante sont dues, de l'avis du s'éduqué, à la diversité d'expériences des répondants, au manque de connaissance du processus de la prise de décision commune de certains répondants, et au manque de communication entre eux dans leurs activités professionnelles. De plus, le terme "commun" a pu être interprété de façon différente par les répondants. Que l'action ne soit pas cohérente avec la prise de décision s'explique par le manque de communication à l'intérieur de l'organisme et par le fait que souvent les décisions sont prises individuellement ou en collectivité lorsqu'il s'agit d'un apport commun de planification, de réalisation et d'évalua-

tion.

Composante 4 - L'évaluation

La composante "évaluation", selon les résultats, est présente à 30,4% et 28,8% après épuration au sein du service.

La présence de cette composante s'avère très faible et la majorité des répondants (quatre sur cinq) disent qu'il n'y a pas de moyen en place pour évaluer les actions. Ils mentionnent également (cinq sur sept) qu'il n'y a pas assez de périodes de temps pour l'évaluation. De plus, quatre répondants sur sept semblent insatisfaits des moyens qu'ils ont pour évaluer leur propre action.

Cependant, d'autres questions auraient pu être ajoutées sur le processus d'évaluation, même si la perception des répondants semble déceler un besoin en évaluation de l'action. Le besoin se situe-t-il au niveau du processus d'évaluation et/ou au niveau de l'instrumentation? Le questionnaire n'a pas permis de recueillir la nature exacte des besoins des répondants.

Composante 0 - La motivation

La composante "Motivation" apparaît dans le service à 80,9%.

- On s'informe du cheminement du s'éduqué dans sa définition du terme "intégration";
- La direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue entame la définition de sa Mission;
- Tous les membres de l'organisation Direction régionale participent à la définition de la Mission;
- Les membres des services éducatifs participent à la définition commune des termes employés à l'intérieur de l'organisation;
- Les membres expriment leurs attentes face à un changement de cette situation désintégrée;
- La planification des actions pour 1981-1982 débouche sur des orientations de service, des objectifs communs;
- Des échanges entre le s'éduqué et les membres de l'équipe ont permis de déceler chez ces derniers un intérêt (curiosité peut-être) "qu'est-ce que c'est l'intégration? le sais-tu maintenant?";
- Le s'éduqué et le supérieur immédiat s'entendent en vue d'intégrer la recherche à la tâche de ce dernier;
- Depuis janvier 1980, le s'éduqué parle d'intégration, de gestion intégratrice lors de rencontres individuelles ou de service;
- Les membres du service expriment clairement leurs besoins d'intégration par les expressions suivantes:
 - . "il faut ramasser nos affaires";
 - . "il faut être informé pour assurer l'information";
 - . "il faudrait se donner des moyens pour être cohérents dans nos interventions avec le milieu";
 - . "on manque de temps pour assurer l'efficacité et l'efficacité de nos activités", "il faudrait qu'on se penche sur cette problématique".
- Quatre professionnels sur sept échangent sur des interventions effectuées face au même client pour en arriver à une démarche commune;
- Toute l'équipe travaille sur un "cadre de réalisation" (voir annexe de la Mission) de la fonction soutien pour assurer la cohérence lors de l'exécution de cette fonction.

Le résultat à la question 10 est le seul qui soit inférieur à 80%. La question 10 portant sur la mise en place de moyens facilitant la définition d'objectifs communs a porté les répondants à confondre les objectifs communs 1981-1982 et les objectifs communs de service; c'est le facteur d'influence, de l'avis du s'éduqué, motivant les résultats à cette question.

Pour les sept autres questions portant sur les croyances, l'intérêt, la motivation, etc. les répondants semblent motivés à mettre en place cette composante à 85%. Après la compilation des résultats, si on analyse le tout, il est permis de se demander si les questions portaient sur la motivation ou sur l'intérêt car si l'on fait référence au cadre théorique, les questions en ce qui a trait aux sous-composantes n'ont peut-être pas été assez nombreuses (9, 10, 11, 12).

Cependant, des événements factuels doivent être ici ajoutés à ces résultats et ces événements se sont produits depuis janvier 1980. Ils sont présentés ici en terme d'actions effectuées par des individus ou par l'ensemble de l'organisation ou du service. Ce sont des actions inhérentes au processus qui sont venues, pour certaines, influencer les résultats du bilan et le processus ultérieur de toute l'équipe.

- Des sous-groupes (deux, trois individus) se forment pour discuter de leurs activités professionnelles;
- Certains individus du service désirent ne plus travailler seuls;

Interprétation qualitative

La présence de l'intégration à l'intérieur du service et les différents facteurs d'influence mentionnés tout au cours de l'interprétation descriptive des résultats mérite d'être approfondie sous l'aspect qualitatif de sa définition, c'est-à-dire en terme d'un processus qui tienne compte des réalités individuelles et organisationnelles. La restructuration des directions régionales, effectuée en 1976, prend de son ampleur à la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue depuis l'automne 1979. Depuis ce temps l'organisation repense son mode de fonctionnement, ses structures, sa Mission et par le fait même les fonctions, les rôles chez les individus. Cette restructuration dans un esprit de déconcentration place l'organisation (DRAT) dans un début de processus de prise en charge. Aussi, les services éducatifs (membres) se situent dans une phase de transition, d'évolution qui se manifeste par des essais de concertation, de consultation, etc.

A cet effet, les réalités individuelles à cette date ont évolué par rapport à la situation d'octobre 1980 (expression des attentes) c'est-à-dire que certains individus possèdent un peu plus le contenu de leur champ d'activités (avril 1981) mais ne le possèdent pas suffisamment pour ressentir une connaissance minimale des autres champs, dossiers, milieux d'intervention, etc. Le manque de communication professionnelle (échanges structurés) semble l'élément majeur ayant influencé les résultats.

L'analyse des résultats permet également de déceler que la définition des termes et des concepts est différente chez les individus et celà, dû au fait de l'expérience différente, et à la nouveauté des membres dans le service. Les résultats se situent au niveau de leurs perceptions et les perceptions sont dûes aux facteurs "expérience" et "convictions". Nous pouvons également remarquer (voir figure page 62) que moins la composante est présente plus la motivation est forte à la voir apparaître; ce parallélisme assure une certaine crédibilité aux résultats.

La nouveauté de la définition de la Mission de la Direction régionale, la définition d'objectifs communs de planification pour 1981-1982, la consultation sur la fonction soutien ont été les éléments majeurs qui ont influencé les résultats de présence de certaines composantes qui touchent l'aspect organisationnel (planification, prise de décision).

Les "cadres de réalisation" de chaque élément du mandat n'étant pas définis dans l'organisation, cette situation laisse place à des actions individuelles non concertées au niveau de l'information, du soutien, du contrôle, de l'évaluation et de la rétroinformation. Chaque membre du service remplit son mandat selon son expérience et son expertise dans les activités propres à son champ d'activités.

Cette phase de transition, d'évolution, de questionnement propre au service laisse-t-elle place à l'initiative individuelle et collective à l'intérieur du service? Permet-elle la motivation dans un éventuel processus d'intégration? L'intérêt manifesté va-t-il jusqu'à une motivation tout au cours du cheminement à entreprendre?

A la lumière des résultats, il appert que les composantes sont déjà en place dans le service à un pourcentage relatif. Chaque membre veut-il participer et identifier une présence souhaitable de chaque composante et celà à partir des réalités individuelles et organisationnelles? Le "team building" qui semble être désiré est-il réalisable en tenant compte de ces mêmes réalités?

Le souhaitable

Méthodologie

L'élaboration de la grille servant à identifier le souhaitable est directement en relation avec la définition opérationnelle du concept d'intégration que l'on retrouve dans le cadre théorique, en ce sens que les sous-composantes ont servi de base au contenu du questionnaire et au type de questions choisi. Cependant, la composante (1) relative aux objectifs communs n'a pas été intégrée au questionnaire du souhaitable car les cadres de réalisation (reliés au mandat) de la Mission de la Direction régionale ne sont pas terminés et l'organisme devra, à

partir des objectifs et des orientations de ces cadres, définir ses propres orientations d'actions et les objectifs qui en découleront.

L'objectif visé par ce questionnaire est d'identifier le souhaitable individuel et collectif en regard d'un pourcentage de présence de chacune des composantes de l'intégration à l'intérieur des services éducatifs de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue. Les composantes sur lesquelles porte le contenu du questionnaire et les questions particulières se rapportant à chacune d'elles sont (voir annexe 19).

- Composante 0: Motivation - questions 1 à 11 inclusivement;
- Composante 2: Connaissance du processus et des objets relatifs à la prise de décision - questions 12, 14, 16 à 21 inclusivement;
- Composante 3: Prise de décision commune VS action commune - questions 18, 19, 22 à 25 inclusivement;
- Composante 4: L'évaluation de l'action - questions 26 à 33 inclusivement.

Compte tenu du vécu individuel et collectif, de la participation de toute l'équipe à l'étude des éléments de l'intégration, à son cheminement intégré au processus de recherche du s'éduqué et vice versa, le questionnaire à réponses limitées (oui ou non) au départ est choisi, avec possibilité de commentaires pour permettre à chaque répondant de

nuancer son "oui" ou son "non".¹ L'expression possible des avantages et désavantages à chaque question permet aux répondants de modérer ou de justifier leur choix et par le fait même donne au s'éduqué des indices réalistes pour l'interprétation des résultats (voir pages 85 à 88).

La méthodologie employée pour l'élaboration et "l'administration" du questionnaire est la suivante:

- Elaboration de la grille par le s'éduqué, à partir des sous-composantes de l'intégration;
- Rencontre avec le tuteur pour réajustement;
- "Administration" de la grille à tous les membres des services éducatifs en identifiant l'objectif visé;
- Remise des grilles complétées au tuteur pour la compilation, compte tenu que le s'éduqué était partie prenante du processus et que celà lui permettait l'objectivité dans l'analyse des résultats;
- Compilation des résultats par le tuteur.

Une rencontre de tous les membres des services éducatifs (annexe 20) a lieu suite à la compilation des résultats pour établir un consensus sur le souhaitable. Le tuteur du s'éduqué est l'animateur de la rencontre pour permettre au directeur du service et au s'éduqué de participer comme membres à part entière de l'équipe, et d'explicitier leur souhaitable.

¹De Landsheere, Introduction à la recherche en éducation, Collin, Boureljer, (1972), p. 57.

Traitement des données

Compte tenu du nombre de répondants (cinq), du choix obligatoire demandé (oui ou non), du traitement des données du bilan, de l'établissement des écarts, la conversion en pourcentage du nombre de oui ou de non pour l'ensemble des individus et cela pour l'ensemble des questions relatives à chaque composante s'avère le processus le plus approprié pour compiler et traiter les données dans l'identification du souhaitable (voir page 84).

La méthodologie globale employée pour le traitement et la compilation est effectuée comme suit:

- Le pourcentage individuel de présence souhaitable de chaque composante est établi;
- Le pourcentage d'individus qui souhaitent voir la composante dans l'organisme est compilé et cela par le biais de la mise en place de chacune des sous-composantes relatives à cette dernière;
- Les avantages et désavantages donnés par les répondants ont servi d'éléments déclencheurs de discussions dans l'établissement du consensus;
- Les résultats relevés dans la compilation sont les résultats obtenus après l'établissement du consensus pour certaines questions.

Compilation des données

Composante 0: Motivation

Sous-composante: Questions 1, 2

Que le personnel du service exprime ses attentes et ses besoins en regard du fonctionnement de l'organisation en terme d'intégration.

Cent pour cent des membres ont dit "oui" et sont tous prêts à exprimer leurs attentes et leurs besoins en présence de toute l'équipe.

Sous-composante: Questions 3, 4

Que les membres reçoivent du feedback sur leur fonctionnement: 80% ont répondu "oui" et en équipe; 20% se sont prononcés dans "autres".

Que les membres contribuent au processus de la prise de décision. Voir dans les résultats de "prise de décision" (pages 79 à 82).

Qu'il y ait communication entre eux. Voir dans "prise de décision". (pages 79 à 82).

Sous-composante: Questions 5, 6, 7

Qu'il y ait stratégies partagées (méthodes de travail, partage des responsabilités, relations d'autorité, information sur les perceptions individuelles, type de changement, etc.) dans le sens où on l'emploie dans la gestion participative. Cent pour cent ont répondu "oui" et sans exprimer de désavantages.

Sous-composante: Questions 10, 11

Que les membres participent au changement (responsabilité réelle). Quatre vingt pourcent sont prêts à participer aux changements; un répondant a dit "non" en invoquant comme raison un manque de compréhension dans le travail individuel, mais non dans le travail d'équipe.

Sous-composante: Questions 8, 9

Que le ou les responsables de l'intégration se servent de la compétence de chacun des membres lors de l'élaboration et de la mise en place du processus d'intégration. Cent pour cent sont d'accord à mettre leurs compétences à la disposition de toute l'équipe pour faciliter l'élaboration et la mise en place du processus d'intégration.

Que chacun des membres soit attentif au maintien des conditions facilitant l'intégration. Voir dans les résultats de l'évaluation pages 82, 83.

Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre. La rencontre n'a pas permis de cerner les finalités de chacun des membres face à la composante motivation.

Composante 2: Connaissance minimale du processus et des objets relatifs à la prise de décision

Sous-composante: Question 12

Que les fonctions et les rôles ayant trait à ces fonctions soient connus de toute l'équipe. Quatre-vingts pourcent sont prêts à mettre du temps pour connaître les rôles et les fonctions de toute l'équipe.

Que chaque membre de l'équipe s'exprime sur le type de gestion qu'il privilégie. Quatre-vingts pourcent des membres désirent une meilleure connaissance des types de gestion avant de se prononcer sur un mode de gestion à privilégier.

Sous-composante: Questions 14, 21

Que le ou les types de gestion privilégiés soient connus de toute l'équipe. Quatre vingt dix pourcent des membres souhaitent connaître et participer à l'élaboration d'un mode de gestion propre à l'organisme et désirent se prononcer sur les éléments qu'ils privilégient.

Sous-composante: Questions 16, 17, 18, 19

Que les membres de l'équipe participent au processus de la prise de décision. Quatre vingt dix pourcent des membres souhaitent entreprendre des actions pour connaître les processus et les objets relatifs à une prise de décision au sein de l'organisme.

Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre. Aucun élément de discussion n'a permis de connaître les finalités individuelles relatives à cette composante.

Sous-composante: Question 20

Que les activités, les dossiers et les milieux d'intervention soient connus de toute l'équipe. Cent pour cent des membres sont prêts à participer à des rencontres pour faciliter la connaissance des éléments de cette sous-composante.

Composante 3: Que la prise de décision soit commune
et sous-tende une action commune

Sous-composante: Question 22

Que le processus de gestion soit clarifié, convenu par l'équipe, pour faciliter l'aspect "commun" de la prise de décision. Cent pour cent des membres sont d'accord que le mode de gestion choisi privilégie

l'aspect commun de la prise de décision en autant que faire se peut.

Sous-composante: Questions 18, 19, 23

Que les objets faisant partie de la prise de décision commune soient définis par l'équipe.

Que les membres de l'équipe participent à l'identification, à la planification des objets possibles relatifs à la prise de décision commune.

Cent pour cent des membres sont d'accord à participer à la définition, à l'identification des objets relatifs à une prise de décision commune.

Sous-composante: Question 25

Que les éléments de l'action soient précisés par l'équipe et soient en relation directe avec les objets de la prise de décision commune.

Cent pour cent des membres sont d'accord à une planification de l'action commune engendrée par une prise de décision commune.

Sous-composante: Question 24

Que l'action soit partagée entre les membres ou individuelle, elle doit être cohérente avec la prise de décision (même type et même but). Cent pour cent des membres sont d'accord avec cette sous-composante.

Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre. Aucun élément de discussion n'a permis de déceler les finalités de chaque membre en regard de cette composante.

Composante 4: Que l'action soit évaluée

Sous-composante: Questions 26 à 33

Que l'évaluation soit continue (présente constamment).

Que la démarche d'évaluation soit définie et prise en charge par l'équipe.

Que chaque membre de l'équipe soit responsable de l'évaluation.

Que l'évaluation s'insère dans la planification de l'exécution.

Qu'une évaluation globale constitue une action précise au terme de l'action.

Que l'équipe connaisse les finalités de chaque membre. Cent pour cent des membres sont en accord avec toutes les sous-composantes en autant que l'évaluation porte sur des activités significantes sans aller dans les détails, mais ressortir des principes, des buts à respecter quand on évalue une action commune.

Pourcentages de présence souhaitée des composantes.

Composante 0: La motivation	
Répondants	Souhaitable %
1	100
2	88
3	100
4	88
<u>5</u>	<u>100</u>
X	95,2

Composante 2: Processus et objets relatifs à la prise de décision	
Répondants	Souhaitable %
1	100
2	100
3	100
4	60
<u>5</u>	<u>100</u>
X	92

Composante 3: Prise de décision commune VS action commune	
Répondants	Souhaitable %
1	100
2	100
3	100
4	75
<u>5</u>	<u>100</u>
X	95

Composante 4: Evaluation	
Répondants	Souhaitable %
1	100
2	100
3	100
4	87,5
<u>5</u>	<u>100</u>
X	97,5

X = moyenne

Suivant le processus établi dans le traitement des données pour la compilation, la présence souhaitée, au sein des services éducatifs, pour la composante 0 "Motivation" est de 95,2% établie à partir de scores individuels répartis entre 88% et 100%.

La présence souhaitée de la composante 2 "Processus et objets relatifs à la prise de décision est de 92%, établie à partir de scores individuels variant entre 60% et 100%.

La composante 3 "Prise de décision commune vs action commune" dénote 95% de présence souhaitée, obtenue avec des scores se situant entre 75% et 100%.

La composante 4 "L'évaluation" se situe à une présence souhaitée de 97,5%, établie à partir de scores entre 87,5% et 100%.

Ces pourcentages globaux de présence souhaitée ont été tirés des pourcentages individuels (voir tableau de la page précédente). De plus, pour connaître la source des résultats cumulatifs aux questions relatives à chaque sous-composante, faire référence à l'annexe 19.

Interprétation des résultats

Suite aux résultats, il appert que toute l'équipe souhaite la mise en place des composantes de l'intégration telles que définies dans

le cadre théorique au chapitre 11. Cependant, certaines remarques sur la formulation du questionnaire sont à considérer avant de pousser plus loin l'interprétation. Le type de question et l'expression publique des positions individuelles ont peut-être contribué à gonfler les réponses dans le sens de la "désirabilité sociale". Mucchielli "parle dans la formulation de la question, d'une hypothèse dite de manière tellement tendancieuse qu'elle engage la réponse, lorsqu'une des deux réponses (oui ou non) offertes est inacceptable logiquement ou socialement".¹ Cependant, l'expression possible des "avantages et désavantages" aurait pu permettre de nuancer les "oui" et les "non".

Par ailleurs, les éléments (sous-composantes et composantes) traités dans l'instrument d'évaluation du souhaitable correspondent assez directement à ceux qui composent le bilan, de telle sorte qu'il est possible d'établir certains parallèles.

De même, le caractère de certaines questions portant sur les moyens (questions 2,4) plutôt que sur la finalité rend les résultats un peu particuliers en ce sens que les éléments ressortis lors de la rencontre pour établir le consensus permettront l'étape suivante d'opérationnalisation des moyens pour réduire les écarts entre le bilan et le souhaitable.

¹ Mucchielli, Roger, "Le questionnaire dans l'enquête psychosociale" Entreprise moderne d'Édition, 5e édition revue et augmentée, (Paris: 1975), 122 pages, p. 3.

La compilation des éléments du souhaitable, de même que les échanges, ont soulevé des problèmes de temps disponible, de compréhension des composantes, de difficultés à travailler avec des personnes plus expérimentées, de manque de connaissance des compétences individuelles, de niveaux différents d'apprentissage en ce qui a trait aux termes et au processus entamés. Tout au cours du cheminement de l'organisme (services éducatifs) il fallait tenir compte de plusieurs facteurs entre autres: ne pas "sacrifier" l'individu au profit de l'organisme, éviter que les discussions demeurent au niveau théorique et s'assurer de l'approbation du directeur régional. Le fait que des personnes se sont prononcées d'une façon globale et non en tant qu'individu, a soulevé la difficulté d'identifier les finalités de chacun par rapport à chacune des composantes.

Les données démontrent un souhaitable effectif de la part de toute l'équipe et les commentaires devront être pris en considération dans le choix des moyens à privilégier pour l'opérationnalisation de l'alternative à retenir (3e étape du processus de résolution de problème).

A la lumière des résultats (voir tableau p84) et au premier abord, l'évaluation des processus et des actions est la composante la plus souhaitée en terme de présence dans l'organisme. Cependant, les résultats de l'analyse statistique destinée à vérifier et à comparer si effectivement "le souhait que fait l'équipe par rapport à une plus grande présence de chacune des composantes" est significatif ou non se confirmera

par l'étape suivante, soit lors de l'établissement des écarts entre le bilan et le souhaitable.

Etablissement des écarts

En se référant à la troisième étape du processus de résolution de problème, il s'avère essentiel d'établir les écarts entre le bilan et le souhaitable de toute l'équipe, en regard de la présence de chacune des composantes de l'intégration, avant d'entamer des pistes de travail qui répondent à la réalité individuelle et organisationnelle.

Cette réalité doit tenir compte de l'évolution individuelle et collective compte tenu de la période de temps entre l'établissement du bilan et celui du souhaitable; aussi faut-il vérifier d'une façon tangible quelle(s) composante (s) a(ont) des écarts significatifs qui méritent d'être comblés à court, à moyen et à long termes.

Compilation et traitement des données

Compte tenu d'un élément majeur de la situation organisationnelle lors de l'identification du souhaitable, soit le départ de deux professionnels au sein des services éducatifs depuis l'état du bilan, il appert que le retrait de ces deux répondants doit être effectué dans la nouvelle compilation du bilan (voir annexe 21 - ensemble des résultats). L'établissement du bilan et du souhaitable n'a pas été effectué

avec le même instrument en ce sens que les sous-composantes ne sont pas toutes énoncées ou questionnées lors du bilan. A cet effet, la formulation comparative des questions nous empêche d'établir une relation de présence des sous-composantes entre elles, mais l'ensemble des questions pour chacune des composantes, y compris les questions à développement, permet l'établissement des écarts entre le bilan et le souhaitable. Le tableau de la page suivante représente les questions afférentes aux instruments servant pour établir le bilan et le souhaitable.

Le tableau suivant à la page 91 fait état des écarts individuels entre le bilan et le souhaitable et établit la moyenne de ces mêmes écarts pour l'ensemble des membres, pour chaque composante sauf pour la composante 1, pour les raisons mentionnées en page 73, lors de l'identification du souhaitable.

Répartition des questions selon l'instrument
et les composantes

Instruments Composantes	Bilan	Souhaitable
Composante 0: <u>Motivation</u>	9 à 12, 22, 28, 36 à 39 inclusivement	1 à 11 inclusivement
Composante 2: <u>Processus et objets relatifs à la prise de décision</u>	14 à 21 inclusivement	12, 14, 16 à 20 in- clusivement et 21
Composante 3: <u>Prise de décision com- mune VS action commu- ne</u>	23 à 27, 29, 30, 31	18, 19, 22 à 25 in- clusivement
Composante 4: <u>Evaluation</u>	32 à 35 inclusivement	26 à 33 inclusivement

Pourcentages obtenus par chaque répondant lors du souhaitable, du bilan et de l'établissement des écarts pour chaque composante

Composante 0: La motivation %			
REONDANT	BILAN	SOUHAITABLE	ECARTS
1	87,5	100	12,5
2	87,5	88	0,5
3	100	100	0
4	75	88	13
5	87,5	100	12,5
\bar{X}	<u>87,5</u>	<u>95,2</u>	<u>7,7</u>

Composante 2: Processus et objets relatifs à la prise de décision %			
REONDANT	BILAN	SOUHAITABLE	ECARTS
1	25	100	75
2	50	100	75
3	100	100	0
4	37,5	60	22,5
5	37,5	100	62,5
\bar{X}	<u>50</u>	<u>92</u>	<u>42</u>

Composante 3: Prise de décision commune vs action commune %			
REONDANT	BILAN	SOUHAITABLE	ECARTS
1	16,6	100	83,4
2	66,6	100	33,4
3	100	100	0
4	50	75	25
5	83,3	100	16,7
\bar{X}	<u>63,3</u>	<u>95</u>	<u>31,7</u>

Composante 4: Evaluation %			
REONDANT	BILAN	SOUHAITABLE	ECARTS
1	0	100	100
2	0	100	100
3	100	100	0
4	33,3	87,5	54,2
5	33,3	100	66,7
\bar{X}	<u>33,3</u>	<u>97,5</u>	<u>64,2</u>

Si maintenant l'on se réfère aux variations obtenues en terme de données factuelles, à partir des pourcentages obtenus de présence pour l'ensemble de la composante, le tableau nous permet de visualiser la présence perçue et souhaitée de chacune des composantes par tous les membres des services éducatifs.

Compte tenu que toutes les données du tableau pour leur part expriment un pourcentage de perception de la présence (bilan) et un pourcentage de présence souhaitée (souhaitable), les questions sont devenues comparables, même sous une nouvelle formulation, car si elles diffèrent dans leur formulation, elles ont le même concept à la base, soit la présence de chacune des composantes. Au bilan, la cotation de un à cinq a été dichotomisée par la suite (1-2) (voir le bilan page 59) et lors du souhaitable, les données ont été dichotomisées à la base (oui ou non).

Voulant vérifier les différentes significations entre les pourcentages de présence de la composante souhaitable et les pourcentages de présence de cette même composante au bilan, nous administrons le test "t" pour échantillons reliés.¹

Nous sommes conscients que les résultats n'ont pas de valeur statistique comme le mentionne Gilbert² dans son livre "Statistiques"

¹ Bruning, J.L., and Kintz B.L., Computational Handbook of Statistics, Scott, Foresman and Company, England, p. 241.

² Gilbert, Norma, Ph. D., University Drew, Statistiques, Ed. HRW Ltée, Montréal en collaboration avec WB Saunders Co., (Philadelphie), p. 216.

Aussi à titre complémentaire d'informations vous trouverez en annexe 22 les objectifs visés par l'administration de ce test et les résultats obtenus.

Avant d'entamer les recommandations relatives à cette situation, le s'éduqué consulte toute l'équipe (voir annexe 23) pour étudier et pondérer les écarts afin que les alternatives de solution proposées collent aux besoins individuels et organisationnels et que le "team building" puisse être entamé immédiatement en début du processus d'élaboration des alternatives de solution, de mise en place de composantes.

Les membres des services éducatifs consultés sont d'avis que des actions soient mises en place à court terme sur l'évaluation et la prise de décision, mais que le tout soit fait dans une optique d'analyse, d'évaluation de la rationalité des actions. Présentement, ils sont conscients qu'il y a dichotomie entre la théorie acceptée et convenue par tous lors du cheminement, et la pratique quotidienne; de plus, l'équipe privilégie une approche intégrée au quotidien afin de dégager, par exemple, un modèle de gestion propre au vécu et analyser les objets relatifs à la prise de décision. On émet le souhait que les actions visant à assurer la présence souhaitée des composantes soient choisies à partir des activités déjà en place, qu'il s'agisse de communication, de décision, d'évaluation, de gestion, etc.

On ne saurait trop insister ici sur la gestion qui doit "chapeauter" tout le processus d'intégration. De ce fait, la présente recherche

étaye la problématique de l'intégration sans proposer des choix de solution, mais elle suggère au chapitre suivant les actions à court terme qui devraient être entreprises par le gestionnaire pour faciliter la mise en place de l'intégration des activités au sein des services éducatifs.

CHAPITRE IV

RECOMMANDATIONS

A ce stade de la recherche, compte tenu de l'expérience vécue par l'équipe au fil du quotidien, de l'avis du s'éduqué, il s'avère essentiel de faire ressortir dans ce chapitre certaines "balises" pour permettre au gestionnaire de poursuivre le travail amorcé dans le processus d'intégration entrepris au sein des services éducatifs de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue.

Le présent chapitre se veut un énoncé de pistes facilitantes qui tiennent compte du vécu de l'équipe dans le processus, et des écarts entre le souhaitable et le bilan manifestés dans le chapitre précédent.

La revue de littérature, la définition opérationnelle de l'intégration et les écarts identifiés sur l'intégration mettent en évidence la gestion comme moyen privilégié d'intégration.

On ne saurait parler de motivation, d'objectifs communs, de processus de prise de décision, d'évaluation dans un organisme sans parler de gestion car chacune des composantes de l'intégration fait partie intégrante d'un processus de gestion indépendamment du type de gestion que privilégie le gestionnaire.

Bélanger¹, constate que la manière d'introduire un changement est aussi important que le changement lui-même. Lefebvre dans sa vision systématique du processus de gestion englobe certains éléments essentiels² que l'on retrouve sous le nom de composantes de l'intégration.

Les écarts identifiés comme prioritaires entre le bilan et le souhaitable en terme de présence à combler pour chacune des composantes comme mentionnés au chapitre III (pages 88 à 93) sont la prise de décision et l'évaluation. Comment peut-on mettre en place ces deux composantes si le modèle de gestion n'est pas identifié ou absent.

Comme mentionné Gourgand dans la pratique du commandement "Prendre conscience de ce qu'il faudrait faire est primordial, il faut ensuite vouloir le faire et pour cela, il faut savoir le faire. Prendre conscience, vouloir, savoir, mettre en pratique sont interdépendants".³

Aussi, les pistes présentées, avant d'être mises en pratique, demandent de la part du gestionnaire qui veut tendre vers une gestion

¹Laurent Bélanger, Gestion des ressources humaines, Ed. Gaétan Morin et Ass., (1979).

²Ibid., pp. 51 - 52.

³Gourgand, P., La pratique du commandement, p. 10.

qui réponde aux attentes des membres et favorise l'intégration telle que définie dans le cadre théorique, de vouloir et de savoir comment procéder. Le s'éduqué s'attardera ici au savoir, compte tenu que l'état de la situation au sein des services éducatifs dénote une grande motivation (vouloir) à participer à la mise en place de l'intégration.

Tous les propos précédents expriment très clairement que l'équipe désire cheminer davantage dans la gestion participative pour la réalisation de ses activités reliées à sa Mission.

Il n'est pas dans les intentions du s'éduqué de reprendre tous les auteurs qui ont parlé de gestion participative mais plutôt, comme mentionné antérieurement, de présenter un modèle de gestion et un modèle d'intégration d'activité pour faciliter au gestionnaire le savoir comment procéder.

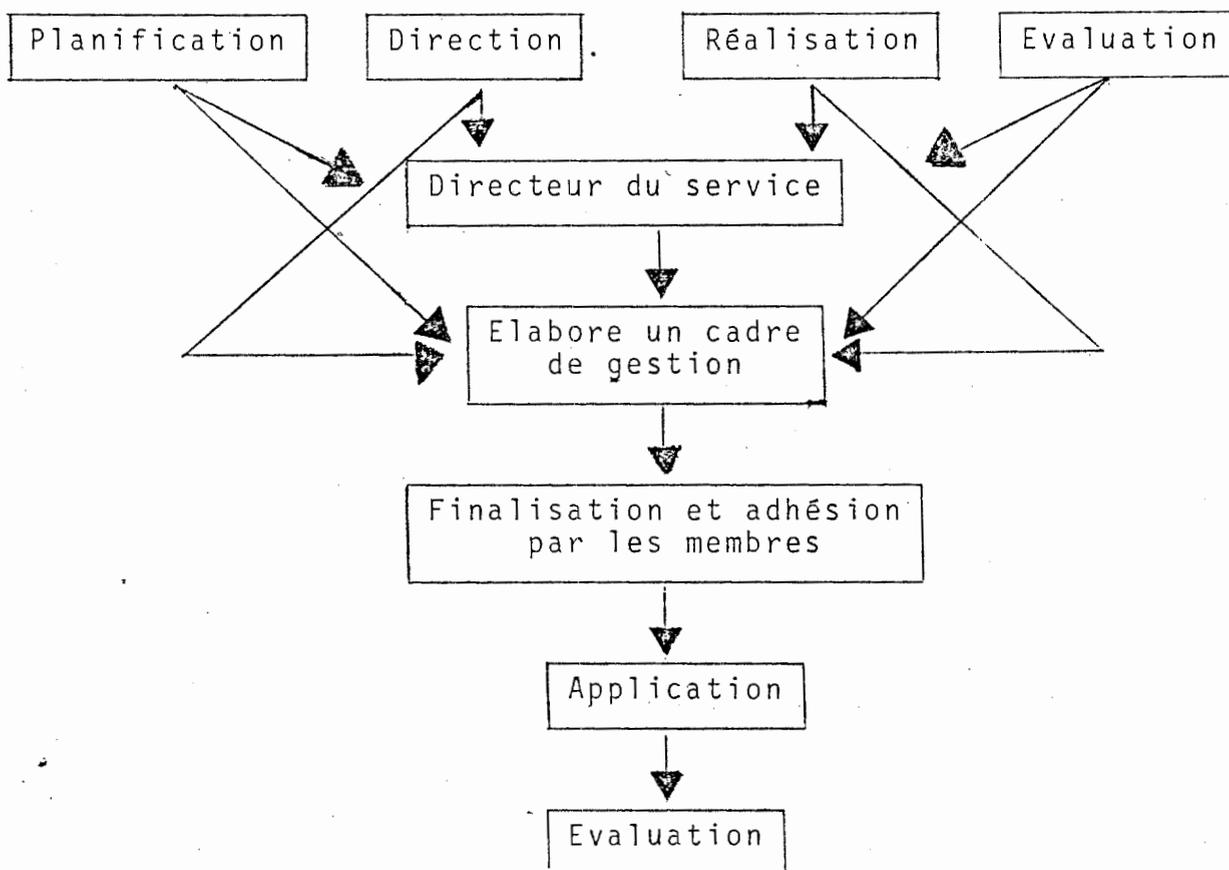
Modèle de gestion participative

Le modèle présenté par le s'éduqué est tiré de Lefebvre¹ dans le Management d'aujourd'hui (voir annexe 24) pour son approche systémique et pour l'aspect interrelationnel de chacune des phases d'un pro-

¹Lefebvre, Gérald, Le Management d'aujourd'hui, Ed. de L'Homme, (1975), p. 55.

cessus de gestion, et de Stufflebeam¹ dans son modèle de changement planifié (voir annexe 25). Les modèles ont été remaniés pour répondre aux besoins organisationnels et individuels du service dans un processus de "team building". Le choix du modèle résulte du style de comportement du décideur lui-même (directeur du service) et du contexte global dans lequel s'inscrit le processus c'est-à-dire des individus qui en font partie et du vécu de toute l'équipe depuis le début de la démarche.

GESTION PARTICIPATIVE



¹ Stufflebeam, Daniel, L'Évaluation en éducation, pp. 334 - 335.

Dans une perspective de clarification du modèle proposé, une définition conceptuelle des quatre grandes fonctions de la gestion participative s'avère importante pour situer le gestionnaire et faciliter l'élaboration de son propre cadre de gestion de ces quatre fonctions...

Planification

Le fonction planification consiste à faire l'analyse de la situation actuelle, établir en terme d'objectifs les résultats que l'on veut atteindre et opérationnaliser ces objectifs en actions évaluables. A cet égard, Lefebvre mentionne que "la façon la plus sûre de changer est de prendre profondément conscience de sa situation présente; c'est ainsi que se retrouvent toutes les pistes d'avenir valables c'est-à-dire le processus de planification".¹

Direction

La fonction direction consiste à assurer un rôle de leadership au sein de l'organisation, en ce qui a trait à l'intégration, à la coordination, à l'organisation, à la délégation, à la participation, à la consultation, à la prise de décision sur les différents objets de travail. Selon Lefebvre, diriger "ce n'est pas être l'autorité" mais la "responsabilité de direction qu'il faut organiser".

¹Lefebvre, Gérard, Le Management d'aujourd'hui, Ed. de L'Homme, (1975), p. 94.

Réalisation

La fonction réalisation consiste à mettre en place, à organiser, à effectuer, à contrôler les actions prévues lors de la planification individuelle et collective au sein de l'organisation. Un processus de décision n'a de valeur que si le gestionnaire passe de l'étape analytique pour convertir les résultats de son analyse en action.¹

Evaluation

La fonction évaluation consiste à délimiter, obtenir et fournir des informations utiles permettant des réajustements de l'action. Selon Stufflebeam, l'évaluation doit être le fruit d'efforts concertés, mais elle est la responsabilité du gestionnaire d'abord, et par la suite de chacun.

Donc, ces quatre fonctions sont partie intégrante de la gestion participative et du quotidien de tout gestionnaire. Si l'on se réfère au modèle suggéré, il appartient maintenant au gestionnaire (ici le directeur du service) d'élaborer et de présenter aux membres de l'équipe "son cadre de gestion du service", pour s'assurer de la finalisation et de l'adhésion des membres à ce cadre. Par la suite, il demeure responsable de l'application et de l'évaluation de ce cadre.

¹Stufflebeam, Daniel, L'évaluation en éducation, p. 132.

Avant d'énoncer des principes ou règles à respecter pour la poursuite de la mise en oeuvre d'une gestion participative facilitant l'intégration des activités au sein des services éducatifs, voyons ensemble certains auteurs qui ont effectué l'analyse conceptuelle et la pratique de ce type de gestion.

La gestion participative, selon Dassault, est fondée sur un principe absolu: La recherche de la diminution des éléments d'insatisfaction individuelle dans une organisation.¹

Dans une série d'articles publiés dans Education Canada, Peter Coleman, pour sa part, mentionne que:

le grand art dans la prise de décision (leadership) consiste à prendre des décisions que d'autres ne peuvent prendre et de ne pas prendre les décisions que d'autres devraient prendre.²

Morand pour sa part aborde la gestion participative en termes d'intensité et de progression de cette dernière par le biais de propositions s'appliquant très bien à l'aspect individuel et organisationnel d'un processus d'intégration entamé au sein des services éducatifs et directement relié aux écarts soulevés.³

¹Dassault, S., La Gestion Participative, Ed. d'organisation,

²Coleman, P. Leadership et loyauté, article tiré de la Prise de décision en éducation, p. 27.

³Morand, M., Analyse d'un cas d'implantation de la gestion participative en milieu scolaire, Mars 1981, p. 233.

Le degré d'intensité et la progression de la gestion participative, c'est-à-dire le degré de participation consenti au personnel dans les activités de prise de décisions collectives et de l'exercice du leadership démocratique, dépendent:

- de la maturité participative du groupe (qualité et quantité des expériences passées);
- du comportement du responsable du groupe et des participants.

Ce degré d'intensité a plus de chance de correspondre aux attentes de chacun:

- s'il devient objet de décision du groupe lui-même;
- si chaque membre du groupe a pu apporter toute l'influence qu'il voulait dans la solution du problème;
- si les modalités et les responsabilités ont clairement été définies pour chaque étape du processus de solution.

L'évolution vers une gestion plus participative requiert avant tout un changement d'attitude intérieur dont il ne faut pas sous-estimer la difficulté, comme le dit Morand¹ dans son analyse d'implantation de la gestion participative, "parce que cette implantation requiert beaucoup de courage et de tenacité". Pierre Gourgand y voit pour le dirigeant la nécessité de:

¹Morand, M., Analyse d'un cas d'implantation de la gestion participative en milieu scolaire, mars 1981, p. 223.

"rendre public le (son) désir de changer, de l'officialiser d'une manière ou d'une autre pour se rendre prisonnier et de mettre en place des garde-fous qui empêchent de retomber dans des pratiques moins efficaces".¹

Ce changement d'attitude trouve son premier terrain d'application dans l'exercice du leadership. Les membres de l'équipe associeront le désir de changement du gestionnaire à sa sincérité et à sa transparence dans l'action.

Selon le s'éduqué, les principes fondamentaux à respecter par le gestionnaire dans la planification, la réalisation et l'évaluation de la gestion participative pour faciliter l'intégration sont:

- vouloir le changement ou réajustement à effectuer;
- définir de façon explicite les objectifs du service;
- définir de façon explicite, à tous les membres, ses propres objectifs de gestion;
- intégrer de façon significative les objectifs du service et ceux des personnes qui en font partie;
- obtenir un haut degré d'engagement du personnel (adhésion) envers les objectifs;
- clarifier les responsabilités de chacun par rapport aux étapes du processus de gestion;
- tenir les membres informés continuellement;
- faciliter la communication;
- permettre aux membres de s'intégrer dans le processus d'évaluation de la gestion.

¹Gourgand, Pierre, La pratique du commandement, p. 179.

Comme mentionné au début de ce chapitre, ce modèle de gestion participative se veut une piste de travail et non un cadre à respecter; certains éléments auraient intérêt à être approfondis avant d'être mis en élaboration. Il faut également être conscient que le "savoir comment procéder" avait ici des limites, compte tenu de la connaissance du s'éduqué du "savoir" du gestionnaire. Le cadre de gestion élaboré par le gestionnaire devra être opérationnalisé en premier lieu pour combler les écarts manifestés, soit au niveau de la Direction et de l'Evaluation.

Dans cette optique, le rôle du gestionnaire est avant tout de canaliser et de coordonner les énergies de son équipe afin de développer au maximum les ressources (compétences) individuelles des membres de l'organisation.¹ Pour se faire, et pour faciliter la tâche du gestionnaire et de toute l'équipe, le deuxième modèle présenté en est un d'activité intégrée.

¹Cholette, P., Dupuis, P., et Massé, D., Vers une notion de leadership, p. 80.

Modèle de gestion d'une activité intégrée

↓
CLIMAT

Planification

Réalisation

Evaluation

Participation

Production

Individus

Critique

Méthodes de

Leadership

Engagement

travail

Rôle

Relations

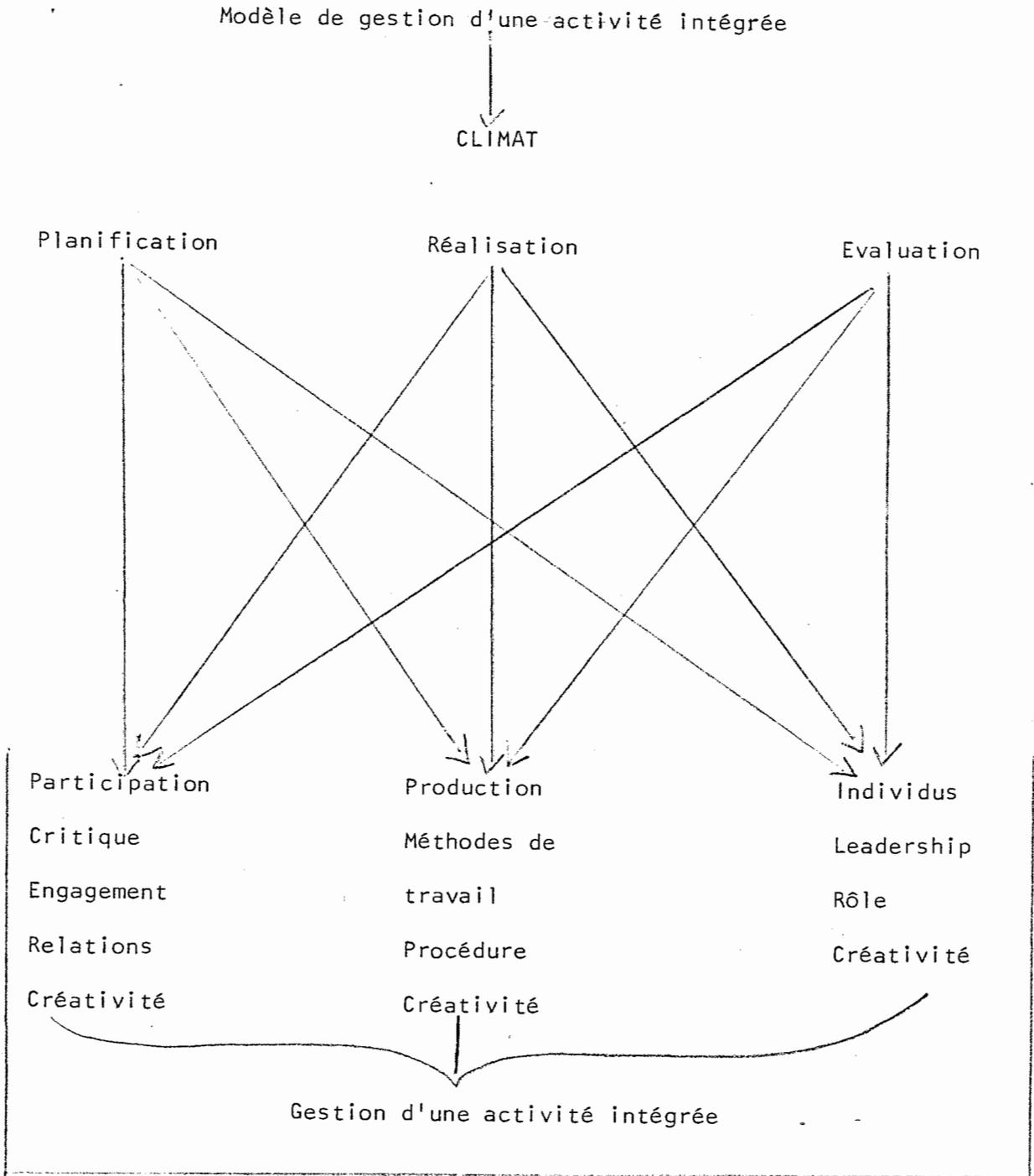
Procédure

Créativité

Créativité

Créativité

Gestion d'une activité intégrée



Ce modèle n'est pas généralisable en ce sens qu'il ne peut s'appliquer à toutes les activités réalisées au sein des services éducatifs car chaque activité possède un contenu et un processus d'application différents. Cependant, en tant que démarche, le modèle peut s'appliquer à toutes les activités qui nécessitent le "team building" c'est-à-dire qui ont une interrelation avec le contenu des différents champs d'activités et sont la préoccupation de tous. Une activité intégrée dans un processus de "team building" nécessite au départ des dimensions essentielles pour garantir ce "team building" telles que définies par Francis et Young¹ et qui sont:

Leadership

Un leadership approprié, c'est-à-dire le responsable de l'équipe (ou directeur) a les habiletés et l'intention de développer une "approche d'équipe" et prévoit du temps pour des activités de consolidation d'équipe. La "responsabilité" ou gestion de l'équipe est vue comme une fonction partagée. Des individus autres que le responsable (ou directeur) de l'équipe ont l'occasion d'exercer leur leadership quand leurs habiletés sont appropriées, en fonction des besoins de l'équipe.

¹ Francis D., et Young, D. "Improving Work Groups - A manual for team building, University Associates Inc., U.S.A., 1979, traduit par Diane Lamothe, pp. 6 à 9.

Participation

Une participation appropriée, c'est-à-dire les membres de l'équipe sont qualifiés individuellement et sont capables de contribuer au "mélange" des habiletés et caractéristiques de chacun, dans un "dosage" équilibré.

Engagement

Engagement vis-à-vis l'équipe, c'est-à-dire les membres de l'équipe ressentent un engagement individuel vis-à-vis les buts et objectifs de l'équipe. Ils sont prêts à consacrer de leur énergie pour construire l'équipe et supporter les autres membres de l'équipe. Lorsqu'ils travaillent en dehors de l'équipe, les membres ont un sentiment d'appartenance à l'équipe et de représentation de l'équipe.

Climat

Un climat constructif, c'est à-dire l'équipe a développé un climat dans lequel les gens se sentent relaxés, sont capables d'être directs et ouverts, et prêts à prendre des risques.

Production

Les gens sont concernés par l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire les objectifs de l'équipe sont "clairs" et explicites, et sont perçus "valables". Ils précisent des cibles ou une performance à atteindre qui sont vues comme flexibles, mais atteignables. L'énergie est principalement consacrée à l'atteinte des résultats et la performance de l'équipe est revue fréquemment pour voir quelles améliorations pourraient être faites.

Rôle organisationnel

Un rôle clair au sein de l'organisation, c'est-à-dire l'équipe a contribué à la planification de l'organisation à laquelle elle est reliée et d'un rôle distinct et productif au sein de toute l'organisation (connaît le pourquoi de son existence).

Méthodes de travail

Des méthodes de travail efficaces, c'est-à-dire l'équipe a développé des méthodes dynamiques, systématiques et efficaces de résolution (en commun) de problèmes.

Procédures

Des procédures d'équipe bien organisée, c'est-à-dire où les rôles sont clairement définis, des modèles de communication bien développés et des procédures administratives qui supportent une "approche d'équipe".

Critique

De la critique sans rancœur, c'est-à-dire les erreurs et faiblesses individuelles et de l'équipe sont examinées, sans attaque personnelle, pour permettre au groupe d'apprendre de ses expériences.

Individus

Des individus bien développés, c'est-à-dire les membres de l'équipe se développent personnellement de façon délibérée, et l'équipe peut traiter avec des contributions individuelles fortes.

Créativité

Capacités créatrices, c'est-à-dire l'équipe a la capacité de créer de nouvelles idées à travers l'interaction de ses membres. Quelques "risques" innovateurs sont pris et récompensés, et l'équipe supportera de nouvelles idées des membres individuels ou de l'extérieur. Les bonnes idées sont traduites en action.

Relations inter-groupes

Des relations inter-groupes positives, c'est-à-dire des relations entre les autres équipes ont été développées systématiquement pour fournir un contact personnel ouvert et identifié où un travail en commun peut donner un résultat optimal. Il y a un contact régulier et révision des priorités communes ou collectives avec les autres équipes. Les individus sont encouragés à communiquer et à travailler avec les membres des autres équipes.

Comme nous pouvons le constater, une équipe de travail qui veut faire preuve de maturité et d'efficacité ne se construit pas sans effort. Cela suppose qu'elle "travaille" ses problèmes (au lieu de les éviter), que les relations sont approfondies et les rôles clarifiés et cela vers l'atteinte d'objectifs communs. Le modèle d'activité intégrée qui suit peut être efficace et efficient à la condition que les dimensions précitées s'inscrivent tout au cours de la planification, de la réalisation

et de l'évaluation de cette activité. Le s'éduqué a choisi l'exemple du "soutien au projet éducatif" car cette activité a déjà été travaillée au sein de l'équipe des services éducatifs et touche les champs préscolaire, primaire, secondaire, enseignement professionnel, éducation chrétienne et adaptation scolaire.

Les objectifs reliés à cette activité sont des objectifs d'équipe même si plus loin l'on retrouve des rôles individuels qui ont été définis par toute l'équipe, en ce sens que chacun s'est exprimé, a négocié, a accepté le rôle qu'il veut que joue le directeur du service, le professionnel responsable et les professionnels intervenants.

Modèle de gestion intégrée de l'activité "soutien au projet éducatif"

Objectif général

Avoir réalisé une gestion intégrée de l'activité "soutien au projet éducatif".

Objectifs précis

Avoir réalisé le ressourcement adéquat à tous les membres de l'équipe par rapport au projet éducatif.

Avoir réalisé le ressourcement adéquat à tous les membres de

l'équipe en regard du soutien comme intervention.

Avoir défini les rôles de chacun des membres des services éducatifs par rapport à l'activité.

Se tenir continuellement informé de l'état de la situation.

Avoir évalué, d'une façon périodique, les interventions en regard de cette activité.

Définition des rôles

Directeur du service

1. Assure la gestion et l'harmonisation de l'ensemble des activités des services éducatifs (l'harmonisation englobe les composantes de cette dernière à savoir: la planification, la direction, la réalisation et l'évaluation en regard de cette activité).
2. S'assure de la réalisation de cet élément du plan d'action des services éducatifs (projet éducatif).
3. S'assure de la circulation de l'information et de la rétroinformation interne et externe au service en regard de l'activité.

4. S'enquiert, auprès du "professionnel responsable", du suivi qui est donné aux demandes, des principaux problèmes qui sont rencontrés et de l'ensemble du fonctionnement du dossier.

Professionnel responsable

1. Reçoit (via la secrétaire) les demandes de soutien.
2. Rencontre le directeur régional adjoint aux activités éducatives pour s'enquérir des priorités d'action du moment afin d'éviter les conflits de priorités (tout arrive en même temps).
3. S'assure qu'un dossier soit ouvert au secrétariat pour chaque demande.
4. Communique les demandes reçues aux "professionnels intervenants" concernés par celles-ci.
5. Si nécessaire, assure un soutien aux "professionnels intervenants" et "au directeur du service" en réponse à leurs besoins de ressourcement, de contenu de démarche, d'intervention, etc.
6. Assure un feedback au directeur régional adjoint aux activités éducatives et aux membres de l'équipe des services éducatifs sur l'ensemble du fonctionnement du dossier.

Professionnels intervenants

1. Reçoivent les demandes "du professionnel responsable".
2. Informent le "professionnel responsable" de leur disponibilité.
3. Donnent suite à la demande de soutien. Assurent, par l'analyse, un suivi à la démarche auprès de la commission scolaire.
4. Gèrent la démarche d'intervention de soutien en:
 - . établissant un plan d'intervention en collaboration avec le client et le "professionnel responsable";
 - . en réalisant le plan d'intervention convenu;
 - . en évaluant le plan d'intervention convenu;
 - . en faisant des suggestions de correction au client et au "professionnel responsable".
5. Informent régulièrement les membres de l'équipe des services éducatifs de l'évolution de l'intervention.

Les deux éléments majeurs de cette activité étant "le soutien" et le "projet éducatif", tous les membres des services éducatifs devront centrer leurs actions sur le "cadre de réalisation" de la fonction soutien propre à la Mission de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue en ce qui regarde les modalités de réalisation de leur soutien.

En ce qui a trait au "projet éducatif", les intervenants des services éducatifs doivent adhérer aux orientations privilégiées dans une démarche d'élaboration d'un projet éducatif, soit:

1. L'école est le pivot du système scolaire;
2. L'école est un lieu privilégié d'intervention éducative;
3. Le projet éducatif consiste en un processus de prise en main de l'école par les intervenants du milieu;
4. Le projet éducatif demande la collaboration et la coopération entre les différents agents du milieu école.

Voilà donc deux modèles qui devraient faciliter l'application d'un processus d'intégration au sein des services éducatifs de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue. C'est maintenant à toute l'équipe de réaliser cette intégration des activités et de se fixer des échéanciers et un plan d'action à cet effet, le tout dans un processus de "team building".

Aussi, en terminant faut-il se rappeler que l'application de ces modèles est quotidienne, continue, exigeante et demande un esprit de synthèse autant que d'analyse, et que c'est au fil des jours que l'apprentissage s'effectue.

CONCLUSION

Le but de cette recherche, tel que défini dans le projet de mémoire en janvier 1981, était "l'élaboration d'un processus d'intégration" au sein des services éducatifs de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue dans une opérationnalisation concertée de certains éléments du concept.

La formulation de la problématique (chapitre premier), au départ, a servi à situer la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue à l'intérieur des structures du ministère de l'Éducation et le s'éduqué face à ces structures et le tout directement en concordance avec les attentes des individus face à l'intégration.

Pour répondre à ces attentes et clarifier le concept, une étude systématique des auteurs ayant traité les facteurs de l'intégration s'avère préalable et essentielle au déclenchement du processus.

Les auteurs, tel que mentionné au chapitre II dans le cadre théorique, ne mentionnent pas le terme intégration comme un processus ou une démarche, mais parlent de bon fonctionnement d'une organisation, d'un organisme productif, efficient et efficace.

La définition retenue pour le terme "intégration" (voir page 41) suppose des composantes essentielles qui sont: la motivation, l'adhé-

sion à des objectifs communs, une connaissance du processus et des objets relatifs à la prise de décision, une prise de décision commune engendrant une action commune et finalement, l'évaluation en tant que processus continu.

Si l'on réfère aux attentes exprimées et au bilan effectué (chapitre III), les composantes ne sont pas tellement présentes dans l'organisation. Cependant, tous les membres souhaitent fortement (94,9%) la présence de ces composantes au sein des services éducatifs, spécialement l'évaluation et la connaissance des processus et des objets relatifs à la prise de décision. Il va sans dire que des actions doivent être entreprises à court, à moyen et à long termes pour augmenter la présence de toutes les composantes.

Comme on a pu constater tout au cours de la démarche, des contingences organisationnelles et extérieures à la recherche-action sont venues influencer le déroulement prévu. De plus, le processus de recherche-action lui-même a également influencé le processus de recherche du s'éduqué parce qu'il était vécu par toute l'équipe. Cette interaction et interrelation semblent inhérentes à la recherche-action elle-même et lui amènent l'aspect dynamique et motivant nécessaire à un objectif de changement.

Le changement apporté dans l'organisation par cette démarche se voulait au départ théorique, mais les éléments concertation et consultation privilégiés par le s'éduqué se sont avérés très propices à susciter des actions individuelles ou collectives très "intégratrices" tout au cours du processus entamé,

"Il est certain qu'une équipe interdisciplinaire peut être un instrument de découverte efficace donc propice à la créativité".¹ Pour ce qui est de l'équipe des services éducatifs qui a vécu presque deux années en recherche et en découverte, elle ne sera plus jamais pareille face à un travail individuel ou collectif. L'équipe a maintenant des facteurs de motivation reliés au contexte et au contenu de sa tâche en tant qu'équipe.

Aussi, les recommandations émises (chapitre IV) tiennent-elles compte d'une globalité de la situation après deux ans de recherche de la part de toute l'équipe, en ce sens que les deux modèles présentés (gestion et activité intégrée) tiennent compte des réalités organisationnelles et individuelles de toute l'équipe.

Il ne faudrait pas non plus maximiser outre mesure les résultats car, comme il est mentionné dans les recommandations, c'est au fil des

¹Laboritt, Henri, La nouvelle grille, Ed. Lafont Robert, Col. Libertés, (Paris: 1978), pp. 313 à 333.

jours que se construit une véritable équipe, il serait cependant très intéressant pour le s'éduqué de vivre à part entière la pratique de ces modèles si les circonstances permettent cette application. Ce dernier est bien conscient que cette recherche ne contrôle pas toutes les variables, et que plusieurs autres éléments de l'intégration auraient pu être traités; cependant, le fait que le respect de l'individu et de l'organisation sont à la base d'une recherche-action intégrée au champ professionnel justifie les limites de cette recherche.

Un tel processus d'intégration des activités peut-il s'appliquer dans une autre direction régionale, dans une autre organisation? Quelles seraient les variables à contrôler pour s'assurer de l'efficacité et de l'efficience du processus? Un tel processus peut-il s'appliquer sans tenir compte des réalités individuelles et organisationnelles? Voilà autant de questions qui pourraient éventuellement faire l'objet d'une future recherche-action.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

- Bélangier, Laurent. Gestion des ressources humaines. Ed. Gaétan Morin et Ass., 1979.
- Bergeron, J.L., Côté, N. Léger et Bélangier, J. Jacques. Les aspects humains de l'organisation. Ed. Gaétan Morin, 1979.
- Bertalanffy, Ludwig von. Théorie générale des systèmes. Paris: 1973.
- Bloom, B. Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine cognitif. Education nouvelle. Montréal: 1969.
- Braybrooke, D. et Lindblom, C. A Strategy of Decision. Theathe Press. New-York: 1963.
- Cholette, P., Dupuis, P. et Massé, D. Vers une notion de leadership.
- Crener et Monteil. Principes de Management. Les Presses de l'Université du Québec. 1975.
- Dassault, S. La Gestion Participative. Ed. d'organisation.
- De Landsheere, G. Introduction à la recherche en éducation. Ed. Armand Collin, Bourrellier. Paris: 1970.
- Etzioni, Amitai. The Active Society, A Theory of Societal and Political Processes. 1968.
- Francis, D. et Young, D. Improving Work Groups - A Pratical manual for team Building. University Associates Inc. Traduit par Diane Lamothe. U.S.A.: 1979.
- Gibson, Ivancevich, Donnelly. Organization: Structures Processes, Behavior: 1973.
- Gourgand, P. La pratique du commandement. Toulouse Ed. Privat, Coll. Mésopé: 1978.
- Koob, David A., Rubin, Iwin M. Mcolntyre, James M. Comportement organisationnel, une démarche expérimentielle. Ed. Guérin:
- Koontz, Harold et O'Donnel, Cyrill. Principles of Management. 3e éd. New-York: 1975.

- Laboritt, Henri. La nouvelle grille (décoder le message humain). Ed. Lafont Robert. Col. Laliberté. Paris: 1978.
- Laurin, Pierre. Le management. Mc Graw-Hill Editeurs. Montréal: 1973.
- Lefebvre, Gérald. Le Management d'aujourd'hui - Savoir organiser, Savoir décider. Ed. de l'Homme. 1975.
- Maier, Normand R.F. Prise collective de décision et direction des groupes. Ed. Hommes et Techniques. Paris: 1964.
- Moreau, Tessier et Tremblay. L'évolution d'une stratégie de changement. Ed. IFG.
- Mucchielli, Roger. "Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale" Entreprise Moderne d'Édition. 5e édition revue et augmentée. Paris: 1975. 122 pages.
- Odiorne, Georges S. Management by Objectives. Corporation. New-York: 1965.
- Stufflebeam, Daniel. L'évaluation en éducation. Ed. NHP. 1974.

Articles et périodiques

- Bruning, J.L. and Kintz. "Computational Handbook of Statistics. Scoot, Foresman and Company, England.
- Coleman, P. "Leadership et loyauté". Article tiré de la Prise de décision en éducation.
- Gilbert, Norma. Ph. D. University Drew. "Statistiques". Montréal: Ed. H.R.W. Ltée en collaboration avec W.B. Saunders Co., Philadelphie.
- Herzberg, Frédérick. "A la recherche des motivations perdues!". Harvard: (l'expension no 6, 1977).
- Miller, G.A. "The magical number seven, plus or minustwo". Psychological Review. (1956, no 63).
- MCClelland, Dc et Burnham. "Power is the great motivation". (mars, avril 1976).
- Ryan Normand. Elaboration d'une politique (document de travail). (novembre 1974). 11 pages.
- Savoyant, A. "Coordination et communication dans une équipe de travail". Tiré du travail humain, tome 40. (Paris, 1977).

Rapports

Bourgeois, Jean. La déconcentration territoriale au ministère de l'Éducation, 1981.

Halley, Germain. Restructuration secteur élémentaire et secondaire, 1977.

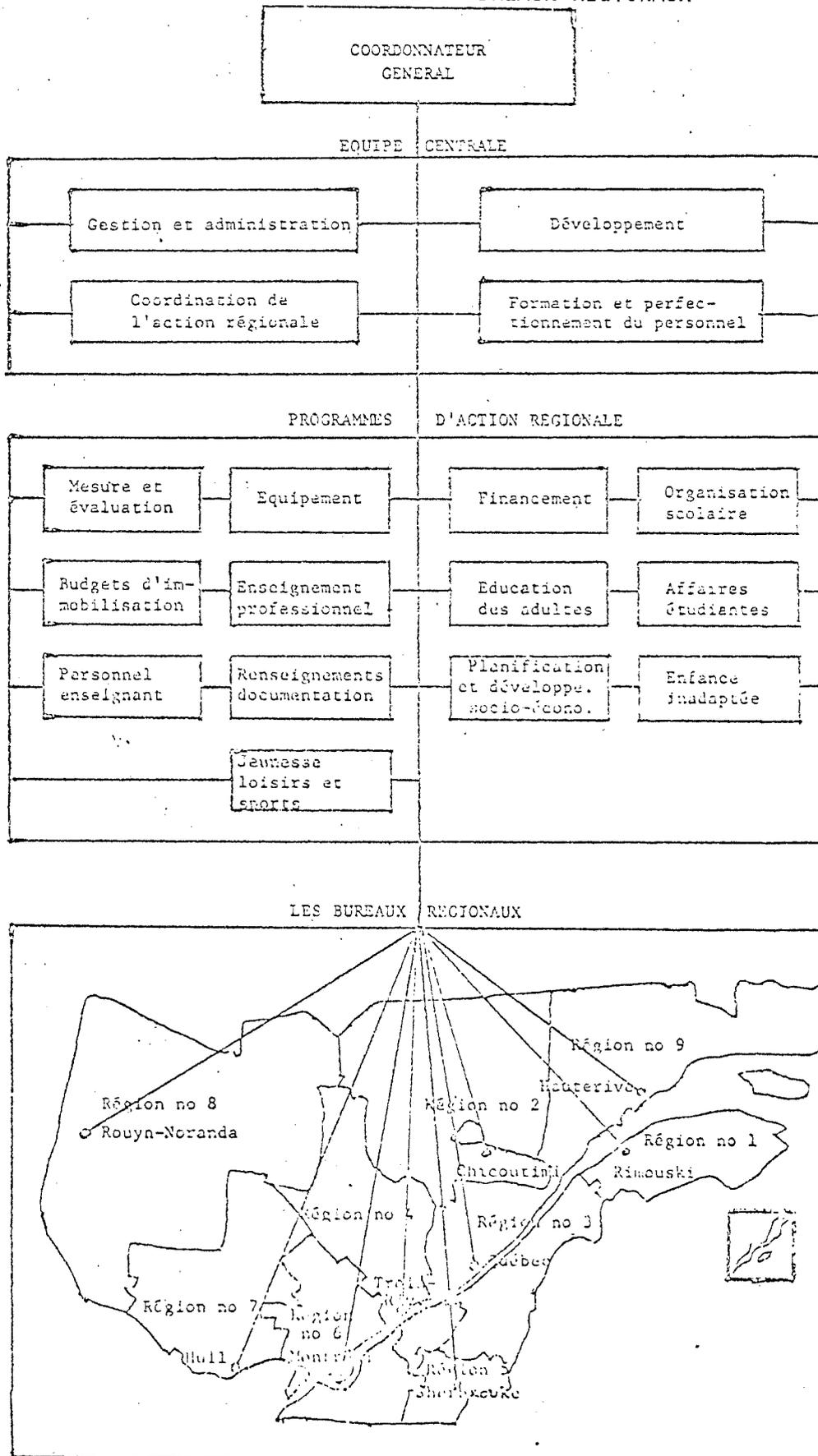
Lescarbeau, Robert. La recherche-action. Document présenté au Séminaire d'intégration dans le programme de maîtrise.

Morand, Maurice. Analyse d'un cas d'implantation de la gestion participative en milieu scolaire, 1981.

Rapport des activités du ministère de l'Éducation. Restructuration du secteur primaire et secondaire, 21 juin 1979.

ANNEXE 1

ORGANIGRAMME DU SERVICE DES BUREAUX REGIONAUX



Source: Bourgeois, Jean. Ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Direction des services administratifs, 1981-12-07.

ANNEXE 2

ANNEXE 2

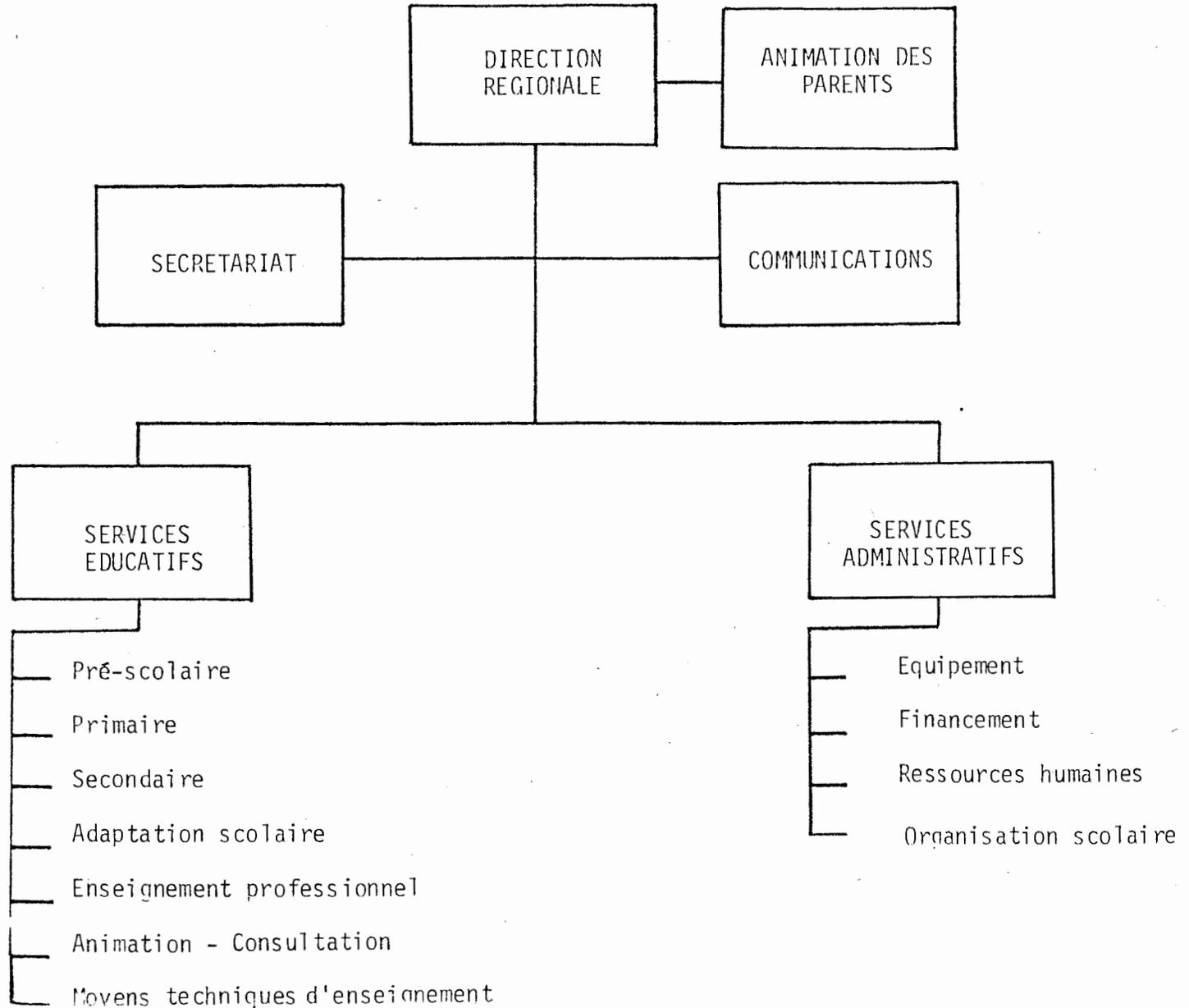
LISTE DES ENTENTES AVEC LES
UNITES ADMINISTRATIVES CENTRALES EN 1982

- 1.- ENTENTE AVEC DIGEES
Service de l'organisation des enseignements
- 2.- ENTENTE AVEC DIGEES
Service de mesure et évaluation
- 3.- ENTENTE AVEC DIGEES-DGE-DGF
- 4.- ENTENTE AVEC DGF
Service des analyses financières
- 5.- ENTENTE AVEC DGES
Probation des maîtres
- 6.- ENTENTE AVEC DGEP
- 7.- ENTENTE AVEC SRT
- 8.- ENTENTE AVEC SIMEQ
- 9.- ENTENTE AVEC LE SERVICE DE L'INFORMATIQUE
- 10.- ENTENTE RELATIVEMENT AUX AFFAIRES ETUDIANTES
- 11.- MISSION 27 ET APPLICATION DE LA LOI 27
- 12.- AUTRES SERVICES AU M.E.Q.

ANNEXE 3

ANNEXE 3

DIRECTION REGIONALE
DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE



ANNEXE 4

ANNEXE 4
SERVICES EDUCATIFS

Direction et coordination

- Gestion de l'école québécoise - énoncé de politique et plan d'action;
- gestion des ressources humaines à l'intérieur du service;
- gestion interne du service;
- gestion du budget régional "l'école s'adapte au milieu";
- gestion du budget régional de soutien pédagogique;
- implantation des programmes nouveaux ou révisés;
- évaluation du personnel du service;
- planification annuelle du service.

Activités éducatives au préscolaire

- Education au préscolaire;
- mesure et évaluation;
- activités d'échanges entre maternelle d'accueil et maternelle régulière;
- l'école s'adapte à son milieu (programme d'intervention);
- projet éducatif;
- innovation pédagogique;
- implantation des programmes nouveaux ou révisés;
- politique à la prime enfance;
- recherche et expérimentation;

- devis pédagogique;
- perfectionnement des maîtres.

Activités pédagogiques au primaire

- Enseignement au primaire;
- mesure et évaluation;
- utilisation de manuels scolaires et de matériel didactique non approuvés;
- gestion des plans sectoriels;
- l'école s'adapte à son milieu (programmes d'intervention);
- projet éducatif;
- congrès pédagogique du primaire;
- innovation pédagogique;
- régime pédagogique;
- devis pédagogique;
- recherche et expérimentation;
- implantation des programmes nouveaux ou révisés;
- service de garde à l'enfance;
- projet rénovateur ou innovateur de l'enseignement des langues secondes;
- perfectionnement des maîtres;
- stage d'immersion en anglais à la Louisiana State University.

Activités pédagogiques au secondaire

- Enseignement au secondaire;

- utilisation de manuels scolaires et de matériel didactique non approuvés;
- l'école s'adapte à son milieu (programmes d'intervention);
- projet éducatif;
- projet rénovateur ou innovateur de l'enseignement des langues secondes;
- innovation pédagogique;
- recherche et expérimentation;
- implantation des programmes d'enseignement nouveaux ou révisés;
- test d'équivalence pour autodidacte (adultes);
- régime pédagogique;
- perfectionnement pédagogique;
- devis pédagogique;
- politique opérationnelle de certification des études secondaires;
- politique générale d'évaluation pédagogique;
- examens de certification des élèves;
- SECOS (Système d'évaluation coopératif des organismes scolaires);
- évaluation institutionnelle;
- évaluation du personnel;
- le vécu scolaire (instrument pour déterminer la satisfaction des étudiants en regard de leur vécu scolaire).

Education chrétienne

- Projet éducatif;
- concertation avec l'office diocésain d'éducation;
- plan de développement de l'éducation chrétienne;
- exemption de l'enseignement religieux;
- ententes entre commissions scolaires de différentes confessions;

- implantation des programmes d'enseignement nouveaux ou révisés;
- mesure et évaluation;
- évaluation de l'enseignement moral et religieux;
- animation de pastorale au primaire.

Enseignement professionnel

- Enseignement professionnel;
- concertation: options professionnelles;
- devis pédagogique;
- projet éducatif;
- innovation pédagogique;
- régime pédagogique;
- recherche et expérimentation;
- politique sur l'enseignement professionnel;
- implantation des programmes nouveaux ou révisés;
- perfectionnement des maîtres;
- mesure et évaluation;
- relations avec le monde du travail;
- système international (SI);
- prospectus régional (projets).

Adaptation scolaire

- Programmes à l'intention des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

- politique de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- projets pilotes;
- utilisation de manuels scolaires et de matériel didactique non approuvés;
- projet éducatif;
- recherche et expérimentation;
- devis pédagogique;
- entente de scolarisation Education - Affaires sociales;
- programme de santé scolaire;
- programmes de services sociaux scolaires;
- régime pédagogique;
- perfectionnement des maîtres;
- cours spéciaux;
- cours à domicile.

ANNEXE 5

ANNEXE 5

INTEGRATION DES DOSSIERS AUX SERVICES EDUCATIFS
A LA DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE
(Travail de maîtrise)

- Attentes du personnel en regard du sujet en titre:

- Concept:

- Démarche:

- Contenu:

- Organisation:

- Information au niveau du service:

- Participation du personnel:

- Autres:

Merci de votre collaboration

Monique Godin Galarneau

Noranda, le 15 octobre 1980

Méthodologie

La méthodologie utilisée pour effectuer la cueillette des attentes a été une rencontre individuelle (interview) avec chaque membre des services éducatifs.

La première question lors de l'interview était la suivante: Est-ce que vous avez des questions de compréhension sur les termes employés dans la grille? L'objectif visé par cette question était de permettre une compréhension commune des termes facilitant ainsi les échanges sur le contenu.

Voici donc la définition des termes telle qu'employée lors de l'interview et préalablement prévue par l'élaborateur de la grille.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concept | : Représentation mentale d'un processus d'abstraction. C'est quoi l'intégration? |
| Démarche | : La manière par laquelle on arrive à une fin, à un résultat. |
| Contenu | : Eléments d'un tout; le terme employé ici signifie quels sont les éléments des dossiers qui pourraient être intégrés? |
| Organisation | : A le sens de processus c'est-à-dire la façon dont une équipe ou un individu s'organise pour rencontrer le but fixé. |
| Information au niveau du service | : Processus permettant une connaissance minimale pour engendrer une action. |
| Participation du personnel | : Cet élément a été apporté pour voir la motivation des gens à participer à un processus d'intégration si processus il y a. |

Autres : Autres éléments que les répondants aimeraient ajouter.

La deuxième question était: Préférez-vous traiter vos attentes en regard de chaque item ou globalement?

Résultats

Question: Est-ce que vous avez des questions de compréhension sur les termes employés dans la grille?

Quatre répondants sur sept ont demandé de vérifier leur compréhension des termes avec l'élaborateur de la grille.

Question: Préférez-vous traiter vos attentes en regard de chaque item ou globalement?

Tous les membres interviewés ont préféré répondre informellement en spécifiant les termes auxquels ils ne pouvaient répondre par manque d'information des aspects individuels ou organisationnels, étant nouveaux.

Chaque interview a duré en moyenne trente minutes et, de l'avis de l'interviewé, d'une façon très informelle et à sa satisfaction.

Au cours de l'interview les questions suivantes ont été posées:

- . Même avec l'intégration restera-t-il des activités individuelles?
- . Comment faire la part de ce qui doit être géré en équipe ou individuellement?
- . Y a-t-il une relation entre l'intégration des activités du service et un style de gestion participatif par objectifs?
- . Ça s'organise Comment l'intégration des activités?
- . Est-il possible de penser intégration sans penser mission des services éducatifs au préalable?
- . Le terme mission pour les services éducatifs signifie-t-il l'ensemble des finalités?
- . Quels sont les éléments de chacun des dossiers qui peuvent et doivent être intégrés?
- . Le besoin d'intégration est-il ressenti par tous les professionnels et les directeurs?
- . Quelle est la définition du concept de l'intégration?

- . Chaque intervenant de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue a-t-il la même définition du concept (compréhension)?
- . Quelle est la définition de l'intégration la plus pertinente?
- . Quelle est la définition qui établit le plus le consensus des intervenants à la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue?
- . Quelles seront les limites de l'intégration?
- . Quatre nouveaux professionnels sur six. Peut-on parler d'intégration sans connaissance complète d'un dossier?
- . Peut-on parler coordination, responsabilité des intervenants en intégration?
- . Le processus intégration des dossiers engendre-t-il un type privilégié de gestion?
- . Pourquoi intégrer les dossiers au niveau des services éducatifs à la Direction régionale?
- . Les contenus de chacun des dossiers permettent-ils une intégration?
- . Démarche d'intégration?
- . Intégration dans la démarche?
- . Intégration au niveau des contenus?
- . Doit-on parler d'intégration au niveau du soutien à la clientèle (commission scolaire) seulement?
- . Y a-t-il des éléments (actions) réductionnistes dans un processus d'intégration?
- . Est-ce que l'intégration c'est travailler ensemble?
- . Doit-on définir le concept avant ou après l'élaboration de la démarche?
- . Pourquoi l'intégration?
- . En vue de quoi?
- . Quand on parle d'intégration, la Direction régionale devrait-elle penser à une intervention personnalisée et individualisée

vis-à-vis chaque commission scolaire?

- . L'intégration devrait-elle se faire dans le processus? (processus de gestion par exemple).
- . L'intégration pourrait-elle changer l'organisation?
- . L'intégration pourrait-elle se faire à l'intérieur du processus organisationnel et dans la façon de la gérer?
- . L'intégration pourrait-elle se faire dans la façon d'assumer le dossier par le professionnel?
- . La démarche est-elle pré-requise au processus d'intégration?
- . Quel est le but recherché?

Elles étaient posées au cours des échanges pour permettre une clarification de l'idée émise par l'interviewé et en même temps permettre à l'intervieweur de circonscrire les attentes relatives à l'intégration.

Les commentaires qui suivent résument toutes les opinions, perceptions et attentes des gens face à la situation de l'intégration aux services éducatifs.

- Il faudrait travailler ensemble.
- Je fonctionne mieux dans une organisation dans laquelle les membres participent aux prises de décision.
- Il faudrait refléter une image cohérente dans le milieu.
- Ce serait essentiel que nos affaires soient intégrées.
- Il faut que les services éducatifs de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue présentent une belle image sociale.
- Il faut tendre vers l'efficacité de nos services.
- Il faut s'intégrer parce qu'on s'éparpille.

- Il faut travailler absolument dans le même sens.
- Je ne connais même pas mon dossier, comment veux-tu que je parle d'un processus d'intégration.
- Je manque d'informations sur tout.
- Il faut être cohérent dans nos interventions et arrêter de travailler seul.
- On fonctionne d'une façon bureaucratique et comme des spécialistes.
- En tant que professionnel nouvellement arrivé, je sens que je n'aurai aucune décision à prendre.
- J'aurais besoin qu'on définisse le concept d'intégration.
- Je ne sais pas ce que veut dire intégration, concept, processus, etc. car je ne suis pas habitué à ce langage.
- La perception que j'ai, c'est que chacun traite son dossier de façon individuelle en allant chercher de l'information à l'extérieur (réunions nationales) ou à l'intérieur du service (autres professionnels).
- On ne s'est même pas rencontré tous ensemble encore.
- La coordination des actions est inexistante.
- Le processus d'intégration doit faire partie d'un type privilégié de gestion.
- Je pense qu'il ne faudrait pas tout intégrer.
- Le besoin d'intégration est flou (à cause du terme) mais je suis conscient qu'il faut intégrer.
- Il faudrait avoir le même langage.
- Ayant affaire aux mêmes clients, il y a sûrement des choses qui se recoupent.
- Il faudrait avoir une compréhension commune de certains termes (démarche, concept, contenu, orientation, objectifs, etc.) pour pouvoir se comprendre.
- Il faut partir de la situation réelle et il y a beaucoup de choses à changer.
- On ne peut prendre de décision car on manque d'information en ce qui concerne les structures, les rôles, les activités reliées à la tâche

et au fonctionnement.

- En tant que service nous n'avons même pas de ligne directrice à suivre, de buts à atteindre.
- La distribution des tâches entre les individus n'est pas terminée dans l'organisation.
- Il faut avoir une démarche concrète qui facilite l'intégration.

ANNEXE 6

ANNEXE 6

7. Définition du concept d'intégration

- 7.1. Cette activité est sous la responsabilité de Monique
- 7.2. Les objectifs que nous poursuivons sont les suivants:
- a) Objectif général de l'activité
 - . Etablir un consensus sur la définition
 - b) Objectifs spécifiques
 - . Prendre connaissance de la définition du terme "intégration".
 - . Prendre connaissance de la définition du concept.
 - . Echanger sur les deux définitions.
- 7.3. Monique présente un texte dans lequel on retrouve les composantes nécessaires, essentielles et suffisantes pour permettre d'une façon assurée l'intégration.
- 7.4. Au sens du texte présenté par Monique, il appert que la motivation de chacun des membres de l'équipe des services éducatifs en regard de l'intégration soit une composante préliminaire nécessaire mais non suffisante seule bien qu'elle fasse partie de chacune des quatre autres composantes.
- 7.5. Les quatre autres composantes pour permettre de façon assurée l'intégration au sein des services éducatifs sont les suivantes:
1. Que des objectifs opérationnels communs soient définis aux services éducatifs en relation avec la Mission de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue (buts).
 2. Qu'il y ait une connaissance minimale des objets relatifs et nécessaires à la prise de décision.

3. Que la prise de décision soit commune et sous-tende une action commune.
 4. Que l'action ou processus soit évalué (maintien ou retrait ou amélioration).
- 7.6. Monique fait remarquer que les cinq composantes mentionnées en 7.4 et 7.5 se subdivisent en facteur ou sous-composantes.
- 7.7. Le temps nous ayant fait défaut, nous poursuivrons, dans une prochaine rencontre, nos réflexions sur le sujet afin de faire consensus sur le concept d'intégration et ses diverses composantes essentielles, nécessaires, etc.

ANNEXE 7

ANNEXE 7

TABLEAU 3.1

LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION

1. La prise de conscience
 - a) Identifier les situations décisionnelles prévues.
 - b) Identifier les besoins non satisfaits et les problèmes non résolus.
 - c) Identifier les occasions que l'on aurait intérêt à saisir.
2. La formulation de l'avant-projet
 - a) Énoncer la situation décisionnelle sous forme de questions.
 - b) Spécifier à quelle autorité incombe la responsabilité de la prise de décision.
 - c) Formuler les décisions possibles.
 - d) Spécifier les critères dont on se servira pour juger des choix.
 - e) Déterminer les règles de décision qu'on emploiera pour procéder au choix.
 - f) Estimer la chronologie qu'on entend respecter.
3. Le choix
 - a) Obtenir et jauger le critère d'information relatif à chaque possibilité de décision.
 - b) Appliquer les règles de décision.
 - c) Faire un retour sur l'efficacité apparente du choix envisagé.
 - d) Confirmer le choix envisagé ou l'abandonner et reprendre le cycle.
4. L'action
 - a) Déterminer sur qui repose la mise en application du choix envisagé.
 - b) Opérationnaliser le choix sur lequel on s'est arrêté.
 - c) Faire un retour sur l'apparente validité du choix tel qu'opérationnalisé.
 - d) Mettre à exécution le choix opérationnalisé ou reprendre le cycle.

ANNEXE 8

Cadre de réalisation du mandat

Définition du terme

Ensemble des modalités de réalisation relatif à chacun des éléments du mandat. Cadre a le sens de "ce qui circonscrit, entoure une action".

En regard du mandat donné, les cadres de réalisation sont de deux ordres soient des modalités venant des unités centrales et les autres élaborées et appliquées par l'organisation en tenant compte de ses initiatives et des besoins du milieu.

Contenus des cadres de réalisationAux unités centrales¹

Présentement il n'existe pas au ministère de l'Éducation des cadres de réalisation globaux à chacun des éléments du mandat, mais plutôt une procédure établie et relative à des activités et reliée à chacun des éléments du mandat. La direction des services éducatifs a déjà entamé un processus de clarification

¹ Direction générale du développement pédagogique (DGDP), Direction générale des réseaux (DGR), Direction générale de l'administration (DGA), Direction de l'enseignement catholique (DEC).

de ses structures d'objectifs et d'activités dans une perspective d'intégration possible.

A la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue

Contenu du cadre de réalisation

Présentation

- définition de l'élément du mandat;
- buts du cadre de réalisation.

Contingences présentes à l'élaboration

- caractéristiques du milieu;
- caractéristiques de la direction régionale;
- caractéristiques des unités centrales.

Etapas opérationnelles de l'élément du mandat

- ensemble des actions sous-tendues par l'élément du mandat.

Opérationnalisation du cadre de réalisation.

Evaluation continue et cyclique de l'application du cadre de réalisation.

Méthodologie prévue

- Démarche de recherche des attentes du personnel de l'ensemble de l'organisation en regard du contenu des cadres de réalisation (directeur régional et/ou professionnels et/ou cadres);
- élaboration d'un document de base (directeur régional et/ou professionnels et/ou cadres);
- élaboration du document final (directeur régional et/ou professionnels et/ou cadres);
- démarche d'information et de consultation avec les organismes scolaires de la région.

ANNEXE 9

ANNEXE 9
CHAPITRE 11
FONCTIONS

Définition du terme fonction

Ensemble des exercices, des devoirs et responsabilités reliés à la Mission et assurant la réalisation de celle-ci.¹

Les cinq premières fonctions définies plus bas sont directement reliées au mandat et les autres s'inscrivent parfois comme préalables et/ou à l'intérieur et/ou en suivi à l'exercice des fonctions majeures que sont l'information, la rétroinformation, le soutien, le contrôle et l'évaluation.

Liste et définitions des fonctions

Le terme "processus" employé dans les définitions signifie: la façon originale (actions) suivant laquelle un groupe ou un individu donné accomplit un travail qui lui est assigné. Le processus est habituellement influencé par deux éléments soient le groupe ou l'individu et le problème.²

Source: Monique Godin Galarneau et Maurice Morand, Le cahier de gestion de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, p. 1.14.

¹ Rocher et Guy. Sociologie générale, Tome 2, Ed. AMH, 1960.

² Beauregard et Champagne.

Evaluation

Analyse des faits et des résultats de diverses actions des organismes relevant du ministère de l'Éducation dont l'exercice favorise la prise de décision et permet l'identification des correctifs aux situations qui en requièrent.

Décision

Processus permettant un choix; il comprend quatre étapes: prendre conscience qu'une décision s'impose, formuler un avant-projet de la situation de décision, choisir parmi les décisions possibles, engager et réaliser l'action suite à ce choix.¹ Tel que défini, la fonction décision englobe celle de la planification.

Direction

Processus permettant de donner l'orientation de(s) l'action(s) à l'intérieur de l'organisation.²

1 Daniel L. Stufflebeam.

2 Ass. U.C.C., politique administrative. Définitions des termes de l'organisation, 1970.

Coordination

Processus permettant l'agencement des activités de l'organisation vers un but final soit la Mission de la Direction régionale.

Gestion

Processus administratif de prise en charge englobant les fonctions de coordination, de planification, de décision, de contrôle et d'évaluation.

Consultation

Processus permettant de recueillir des idées, des opinions, des commentaires ou des réactions ou des recommandations sur un sujet spécifique.

Intégration

Processus d'interaction dynamique à l'intérieur de l'organisation.¹ Imaginer une ou des nouvelles structures qui prennent en charge l'essentiel de l'apport de l'ensemble des

¹ Ass. U.C.C., politique administrative. Définitions des termes de l'organisation, 1970.

disciplines pour les amener en une forme intégrée.

Concertation

Processus permettant la mise en commun d'éléments afin de faciliter la prise de décision.

Animation

Processus permettant le déclenchement d'une activité et le suivi à lui donner.

Analyse

Processus permettant l'étude des faits et des résultats de diverses actions des organismes concernés et de poser un diagnostic sur ces faits et ces résultats en vue d'en élaborer l'aboutissement logique ou le changement.¹

Implantation

Processus déterminant les activités de préparation relatives à l'application et ayant un objectif terminal visé (programme,

¹ Laboritt

politique, lois et règlements, etc ...).

Formation

Processus d'acquisition de connaissance et d'habiletés adaptées à l'organisation en regard de sa Mission et/ou à l'individu en regard de son champ d'activités.

Les processus d'application de ces fonctions seront élaborés plus en détail dans le cadre de réalisation relatif à chacun. Cependant, nous pouvons mentionner ici que ces fonctions sont interreliées et que chacune s'inscrira possiblement dans un processus à l'interne de l'organisation (DRAT) et à l'externe en regard des clients de la Direction régionale et des unités centrales du ministère de l'Éducation.¹

L'accomplissement de ces fonctions s'effectue à l'intérieur d'un réseau de rapports sociaux formels et informels dans lesquels chaque intervenant a un rôle à jouer en regard de son statut et de son implication à l'intérieur de l'organisation.²

¹ Tel qu'utilisé dans le cadre relatif à l'implantation des programmes d'enseignement (document de travail), 1er septembre 1980.

² Rocher, Guy. Sociologie générale, Tome 1, Ed. AMH Ltée, 1959.

ANNEXE 10

ANNEXE 10

Rôle

Définition du terme

Contribution (apport circonstanciel et relationnel) individuelle ou collective apportée et reliée au statut et aux fonctions et par le fait même à la Mission de la Direction régionale, en terme d'intensité.

Cet apport s'effectue dans le cadre d'une participation majeure ou mineure dans les activités reliées à l'application des fonctions mentionnées antérieurement.

Participation majeure

La participation est majeure lorsque directement reliée au "champ d'activités" (définition page 22) et au statut de l'individu de la Direction régionale.

Participation mineure

La participation est mineure lorsque le rôle en est un de collaboration, de concertation, d'expertise, d'aide conseil pour faciliter le rôle majeur du porteur du champ d'activités c'est-à-dire faciliter le traitement d'activités à l'intérieur de son champ.

Source: Monique Godin Galarneau, Maurice Morand, Le cahier de gestion de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, p. 20.

ANNEXE 11

ANNEXE 11

CHAPITRE IV

CHAMPS D'ACTIVITES ET ACTIVITES

Définition du terme champs d'activités:

Ensemble des activités et des productions à réaliser autour d'un thème.

Liste des champs d'activités propres à l'organisation (DRAT)

- Direction et secrétariat;
- Communications et information;
- Direction et coordination des services éducatifs;
- Activités éducatives au préscolaire;
- Activités pédagogiques au primaire;
- Activités pédagogiques au secondaire;
- Education chrétienne;
- Enseignement professionnel;
- Adaptation scolaire;
- Direction et coordination des services administratifs;

- Equipement et immobilisation;
- Financement;
- Ressources humaines;
- Organisation scolaire.

Ces champs d'activités impliquent des activités spécifiques au champ général (en relation avec plusieurs autres champs) qui déterminent le contenu du champ.

Activités

Définition du terme activités

Une activité c'est la mise en oeuvre de moyens, c'est le processus, c'est la manière par laquelle on obtient le résultat recherché, c'est "faire" (ENAP).

Direction régionale

Direction et secrétariat

- Gestion des ressources humaines;
- Gestion des équipements;

- Planification annuelle.

Source: Monique Godin Galarneau, et Maurice Morand, Le cahier de gestion de la Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue, p. 1.24

ANNEXE 12



ANNEXE 12

Noranda, le 20 août 1981

A : Maurice
Oliva
Raymond
Gisèle
Lorraine
Marcel

En préparation à la rencontre du 26 août avant-midi sur le concept de l'intégration, un petit devoir de votre part faciliterait les échanges lors de la rencontre.

Voici le nouveau texte sur le concept de l'intégration; bien vouloir ajouter au texte, avant la réunion, les éléments qui vous sembleraient essentiels de voir apparaître en sous-composantes de même que des éléments de définition de connaissance minimale en page 5.

Au plaisir de se retrouver tous ensemble!

Monique
Monique

MGG/ab

REUNION DES SERVICES EDUCATIFS

26 août 81

SUJET: Concept d'intégration

OBJECTIFS VISES:

- 1° Avoir une compréhension commune de la définition opérationnelle du concept d'intégration;
- 2° Avoir complété l'étude de la définition opérationnelle du concept d'intégration.

ACTIVITES A REALISER:

Avant la réunion:

- Lecture du document;
- Commentaires et ajouts sur les feuilles à cette fin.

A la réunion: en regard de l'objectif 1 pour chacune des composantes:

- Période de questions.

A la réunion: en regard de l'objectif 2 pour chacune des composantes:

- Chaque participant exprime ses commentaires et ajouts;
- Echanges permettant le consensus sur le contenu.

DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

COMPTE RENDU

RENCONTRE GENERALE DES
SERVICES EDUCATIFS

26 AOUT 1981 (A.M.)

OLIVA CARRIER,
DIRECTEUR REGIONAL ADJOINT
AUX ACTIVITES EDUCATIVES

2. LE CONCEPT D'INTEGRATION

- 2.1 La réflexion se poursuit à partir d'un texte que Monique a fait parvenir à chacun des participants le 20 août 1981.
- 2.2 Les objectifs que nous poursuivons au cours de cette réflexion sont les suivants:
 - 2.2.1 Avoir une compréhension commune de la définition opérationnelle du concept d'intégration.
 - 2.2.2 Avoir complété l'étude de la définition opérationnelle du concept d'intégration.
- 2.3 Il est important de rappeler ici que l'équipe des Services éducatifs est actuellement au stade d'une réflexion théorique sur le concept d'intégration. L'équipe est actuellement dans une phase de CONCEPTION. L'équipe n'est pas encore dans une phase d'IMPLANTATION et d'APPLICATION.
- 2.4 Il apparaît de plus en plus évident que l'intégration est de plus en plus tributaire d'un style de gestion. Il y a des styles de gestion qui favorisent davantage l'intégration que d'autres. Par exemple, un style de gestion autocratique serait peu favorisant en regard de l'intégration. Un style de gestion participatif par objectif serait plus favorisant en ce qui a trait à l'intégration.
- 2.5 Rappelons qu'un style de gestion s'incarne au niveau des rôles, des tâches, des attitudes, des comportements. Au terme de nos réflexions théoriques sur le concept d'intégration, nous serons amenés à faire des CHOIX existentiels en ce qui a trait à nos rôles, tâches, attitudes, comportements.
- 2.6 Il fut convenu que nous ferons des CHOIX existentiels lorsque nous aurons terminé nos réflexions sur la nature de l'intégration et de ses diverses implications. On prévoit terminer nos réflexions au cours de l'automne 1981.
- 2.7 Nos réflexions sur la question se poursuivront lors de notre prochaine rencontre.
- 2.8 Monique a noté les remarques et suggestions faites en regard de l'intégration et elle en tiendra compte dans la rédaction d'un prochain texte.

Oliva Carrier

Oliva Carrier,
Directeur régional
adjoint aux activités
éducatives

ANNEXE 13

CHAPITRE PREMIER

MISSION DE LA
DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Définition du terme mission

C'est un mandat défini globalement par une instance supérieure, appliqué par nous (DR) en tenant compte des initiatives de l'organisation et des besoins du milieu (clientèle), définis par des cadres de réalisation (réf.: Définition tirée de réflexions des services éducatifs sur le concept de mission, mars 1980).

Définition du terme "mandat" "appliqué"

Charge transmise à la Direction régionale par le Ministre de l'Education et appliquée par elle en son nom. (Réf.: Loi de l'instruction publique, article 9, chapitre M15.)¹

Eléments du mandat

Le mandat transmis à la Direction régionale lors de la restructuration du secteur élémentaire et secondaire

¹Halley, Germain, sous-ministre, Responsabilités des directions régionales, mars 1977.

Ref.: Tiré du cahier de gestion de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue.

ANNEXE 14

ANNEXE 14

DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE
PLANIFICATION 1981-1982

SERVICES: EDUCATIFS	CHAMP D'ACTIVITES: ADAPTATION SCOLAIRE	RESPONSABLE: MONIQUE GODIN GALARNEAU	
ACTIVITES	OBJECTIFS	% DU TEMPS	ECHEANCIER
<p>Politique de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> . Plan de développement des commissions scolaires . Adaptation des programmes 	<p><u>Informer</u> les commissions scolaires sur le contenu possible d'un plan de développement intégré à leur démarche propre</p> <p><u>Soutenir</u> les commissions scolaires de Quévillon, d'Amos, de Malartic dans l'élaboration de leur plan de développement</p> <p><u>Sensibiliser</u> les autres membres des services éducatifs face à l'intégration de ce plan à l'intérieur d'un plan global aux commissions scolaires</p> <p><u>Assurer</u> le suivi aux plans de redressement effectués en 1980-1981 par trois commissions scolaires</p> <p><u>Assurer</u> la rétroinformation à la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue et aux unités centrales sur l'état de la situation en regard de la sous-activité</p>	<p>10%</p>	<p>Tout au cours de l'année</p> <p>Rapport d'évaluation - 30 juin 1982</p>
<p>Recherche et expérimentation</p>	<p><u>Faciliter</u> l'étude et le suivi des demandes des commissions scolaires conjointement avec les professionnels concernés à la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue</p>	<p>0,5%</p>	<p>Relatif aux demandes</p>

DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE
CADRE DE REFERENCE

MISSION		FONCTIONS	STATUT	ROLE	CHAMPS D'ACTIVITES	ACTIVITES	DOSSIERS
MANDAT	CADRES DE REALISATION						
Informer		Informa- tion	Profession- nel	Majeur	Adaptation scolaire	Projets pilotes	Loi 24
Soutenir		Rétroin- formation		Majeur		Projet édu- catif	Intégration aux servi- ces éducat.
Contrôler		Soutien		Majeur		Recherche et expéri- mentation	
Evaluer		Contrôle		Mineur			
Rétroin- former		Evaluation		Majeur		Devis pé- dagogique	
		Planifica- tion		Majeur (gestion du champ)			
		Décision		Mineur		Entente de scolarisa- tion	
		Direction		Mineur		Education - Affaires sociales	
		Coordina- tion		Mineur			
		Consulta- tion		Mineur		Programmes de santé scolaire	
		Gestion		Majeur (traitement des activi- tés du champ)		Programme de services sociaux scolaires	
		Concerta- tion		Mineur			
		Animation		Majeur (à l'externe) Mineur (à l'interne)		Régime pé- dagogique	

DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE
CADRE DE REFERENCE

MISSION		FONCTIONS	STATUT	ROLE	CHAMPS D'ACTIVITES	ACTIVITES	DOSSIERS
MANDAT	CADRES DE REALISATION						
		Analyse		Majeur		Perfectionnement des maîtres	
		Implantation		Mineur		Cours spéciaux	
		Formation		Mineur		Cours à domicile	
		Intégration		Majeur pour 1981-1982		Politique de l'EDAA	

ANNEXE 15

ANNEXE 15

RENCONTRE DES SERVICES EDUCATIFS

26 janvier 1981

SUJET: Définition des termes

A) Objectifs de l'activité

A la fin de la rencontre:

- 1.- Avoir une compréhension commune des termes qu'on utilise couramment dans notre travail.
- 2.- Avoir convenu de l'utilisation de ces termes.

B) Déroulement de l'activité

- 1.- Faire état des éléments du problème reliés à la situation.
- 2.- Présentation des termes:
 - . Proposition de définitions;
 - . Echanges;
 - . Enrichissement des définitions;
 - . Convenir d'une date pour finaliser l'objectif I et réaliser l'objectif II.

RENCONTRE DES SERVICES EDUCATIFS

26 - 27 mai 1981

Sujet: Définition des termes

Poursuite de l'activité du 16 février 1981

A) Objectifs de l'activité

- 1- Avoir une compréhension commune de chacun des termes
- 2- Avoir convenu de l'utilisation de ces termes

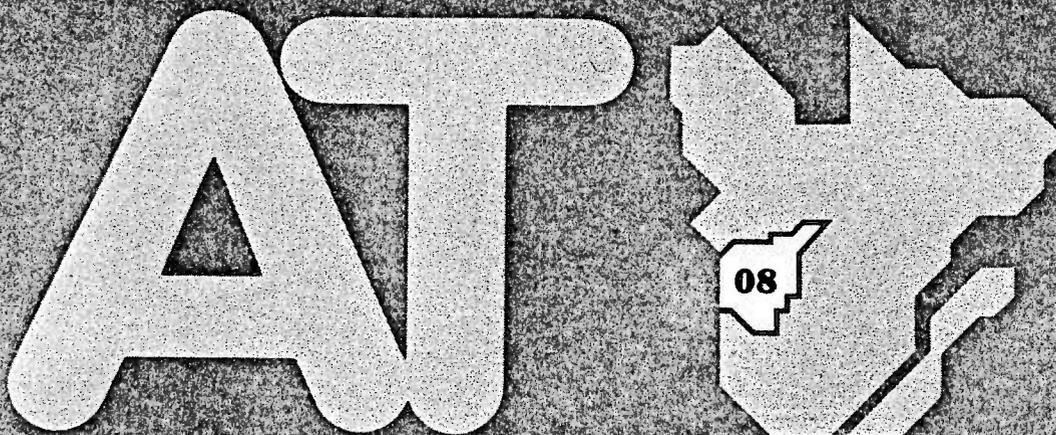
B) Déroulement de l'activité

- 1- Echanges permettant une compréhension commune des termes ,
à l'interne et à l'externe de l'organisation
- 2- Echanges permettant d'établir le consensus sur l'utilisation
de ces termes à l'interne et à l'externe de l'organisation.

Direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue

DOCUMENTATION

DEFINITIONS DE TERMES EMPLOYES A L'INTERNE ET A L'EXTERNE
DES SERVICES EDUCATIFS DE LA
DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE



Services éducatifs



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des réseaux

DEFINITIONS DE TERMES EMPLOYES A L'INTERNE ET A L'EXTERNE
DES SERVICES EDUCATIFS DE LA
DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Noranda, le 20 juillet 1981

INTRODUCTION

Lors de la recherche pour cerner la situation de "l'intégration" aux services éducatifs en septembre 1980, une entrevue avait eu lieu avec chaque membre de l'équipe du service; les éléments discutés (voir annexe) permettaient des échanges au-delà du concept "d'intégration".

La nouveauté des membres (quatre nouveaux sur sept) laissait entrevoir des divergences de points de vue, des expériences multiples, des conceptions et des langages différents, etc.

Ayant comme membres d'un même service des fonctions identiques (soutien, information, etc.), en regard des clients (C.S. population), ayant à travailler ensemble, ayant à échanger souvent sur des situations similaires d'organisation et de fonctionnement, ayant à employer souvent les mêmes termes, utiliser le même langage devenait primordial pour effectuer un travail cohérent d'équipe.

A cet effet, tous les membres des services éducatifs ont participé à l'élaboration des définitions de termes; il est à mentionner que les définitions apportées ici, ont été choisies pour leur aspect pratique et sont tirées entre autres des auteurs suivants:

	Pages
Concept - attente	1
Besoins	2
Problématique - problème - situation - démarche	3
Action ou activité - méthode - modalité - moyens	4
Processus - processus de résolution de problèmes	5
Finalité - politique - principe - orientation	6
But - objectif - stratégie - résultat	7
Annexe	8

CONCEPT:

- Un concept est la représentation mentale obtenue à la fin d'un processus d'abstraction s'efforçant de rassembler en une seule catégorie de compréhension et universellement applicable, les données éparses de la réalité.

Commentaires en regard de l'utilisation d'un concept.

La première étape de l'analyse d'un concept consiste à retrouver l'élément fondamental qui en assure l'unité.

la seconde étape (opérationnalisation) consiste à isoler chacun des éléments de la définition du concept et à les formuler de manière qu'ils puissent servir d'instruments d'observation.

(Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation)

Exemple: Concept de "arbre"

Concept de "projet éducatif"

ATTENTE:

- Le fait de compter sur quelqu'un ou quelque chose. A le sens "d'aspiration". Une attente s'exprime en terme de ressources.

BESOINS:

- Exigence née de la nature ou de la vie sociale.
- les tendances inhérentes au potentiel humain et qui poussent un individu à chercher l'être ou le mieux être, le vivre et le mieux-vivre.
- Résultat d'une analyse - le besoin est relié à la perception de la situation.

Dans le contexte, besoin ne s'exprime pas en terme de ressource, il s'exprime à partir d'un vécu dans une situation donnée par des individus donnés.

La distance entre ce qui est et ce qui doit être. La planification dynamique.

Exemple:CE QUI EST

Les orientations de l'école ne sont pas connues, pas définies (confusion, les communications ne sont pas établies)

CE QUI DEVRAIT

Les orientations sont définies et connues dans le milieu (les communications sont satisfaisantes)

Ecart-besoins

Il apparaît nécessaire d'explicitier des orientations, d'établir des communications.

PROBLEMATIQUE:

- C'est l'analyse (description organisée) d'une situation dans son ensemble sur laquelle un individu et/ou groupe s'interroge.

Exemple: a) Faire l'état de la situation de la pédagogie de l'école;
b) Faire l'analyse de cette situation;
c) Ressortir les besoins prioritaires.

PROBLEME:

- C'est une situation insatisfaisante identifiée à la suite d'une analyse.
- Un problème n'est pas un symptôme.

Réf: à problématique (a)

SITUATION:

- Ensemble de circonstances physiques et psychiques en interaction dans lesquelles un individu et/ou groupe se trouve.

Réf: à l'exemple de besoin, ce qui est.

DEMARCHE:

- Est la manière par laquelle on obtient le résultat recherché.

Exemple: S'asseoir pour discuter de la situation.
Entamer un processus de changement.

ACTION OU ACTIVITE:

- L'activité ou action c'est la mise en oeuvre de moyens, c'est le processus, c'est "faire".

Exemple: Les journées PE (planification et évaluation) seront employées pour discuter du projet éducatif.

METHODE:

- Ensemble d'actions ou d'activités structurées et ordonnées pour parvenir à un but.

Exemple: Etablir un échéancier de contenu de rencontres.

MODALITE:

- Forme particulière sous laquelle s'accomplit une action.

Exemple: Style d'animation lors des rencontres, travailler en atelier etc.

MOYENS:

- Ce qui sert pour arriver à une fin.
- Sont les principaux types de ressources qu'on utilise (ou modifie) selon le résultat que l'on recherche.

Exemple: Personnes ressources pour donner de l'information sur le projet éducatif; les rencontres durant les PE sont des moyens.

PROCESSUS:

- Ensemble de phénomènes conçus comme actifs et organisés dans le temps en relation avec le groupe ou l'individu qui vit le processus.

- La façon originale suivant laquelle un groupe ou un individu donné accomplit un travail qui lui est assigné. Le processus est habituellement influencé par deux éléments:
 - a) Le groupe (individu)
 - b) Le problème

PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEMES:

- Correspond à un ensemble d'étapes cognitives successives et inter-reliées à franchir pour en arriver à saisir la portée d'une situation insatisfaisante identifiée à la suite d'une analyse et à corriger cette situation.

Exemple:

- La problématique
- Les alternatives de solution
- L'alternative retenue
- Opérationnalisation de l'alternative retenue
- L'expérience et les résultats de l'expérience

FINALITE:

- La raison d'être d'un individu et/ou d'un groupe.

Exemple: Pourquoi telle école existe?

POLITIQUE:

- Est un ensemble cohérent de principes, d'orientation, de buts généraux, d'objectifs et d'énoncés de projets d'interventions permettant:
 - a) D'expliciter les intentions;
 - b) de préciser la direction du changement projeté;
 - c) de susciter la concertation dans l'élaboration des plans d'action.

PRINCIPE:

- Un principe est une proposition générale à partir de laquelle des orientations concernant des actions peuvent être justifiées. Un principe précède donc l'énoncé d'orientations et d'objectifs.

Exemple: Respect du milieu.

ORIENTATION:

- Une orientation est l'énoncé d'une direction à prendre, d'axes de développement à respecter, de cheminement à poursuivre. L'orientation permet à un groupe et/ou un individu de se fixer un but général.

Exemple: Participation des parents à la vie de l'école.

BUT:

- L'énoncé de la situation que l'on a l'intention de créer ou la description du terme du chemin que l'on a l'intention de parcourir.

Exemple: Participation des parents à certaines activités de l'école.

OBJECTIF:

- Est la description concrète du produit nouveau à créer, de l'étape à atteindre, du résultat à atteindre. Un objectif est relié à des activités concrètes.

Exemple; S'assurer de la participation des parents à l'organisation et à l'opération de la bibliothèque.

STRATEGIE:

- Ensemble des moyens mis en oeuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain donné en vue d'y atteindre un objectif spécifique.

RESULTAT:

- Le produit d'une activité consciente dirigée vers une fin.

Exemple: Les parents se sont occupés de la bibliothèque toute l'année (organisation, gestion, fonctionnement).

ANNEXE 16

ANNEXE 16

AUX MEMBRES DES
SERVICES EDUCATIFS

Ce questionnaire a comme principal objectif de faire l'état de la situation aux Services Educatifs de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue sur différentes composantes du concept d'intégration. Cet état de situation permettra l'élaboration éventuelle d'un processus "d'intégration" qui réponde aux attentes de chacun des membres de l'organisation (Services Educatifs).

Vous devez encercler le chiffre correspondant à votre perception et répondre aux questions qui demandent un développement.

Pour une meilleure compréhension, je suis à votre entière disposition. Merci de votre collaboration.

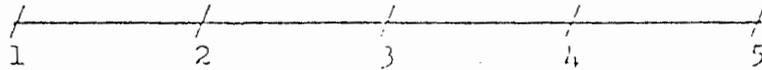
Monique

BILAN DE L'INTEGRATION
AUX SERVICES EDUCATIFS
DE LA DIRECTION REGIONALE DE L'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

- 1- Croyez-vous que la Mission de la direction régionale soit clairement définie?

Tout à fait

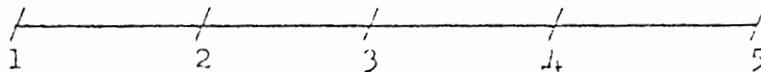
Aucunement



- 2- Est-ce que des objectifs communs sont fixés aux Services Educatifs?

Tout à fait

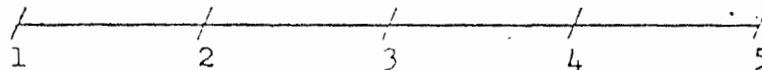
Aucunement



- 3- Est-ce que ces objectifs communs se rattachent à la Mission de la direction régionale?

Tout à fait

Aucunement

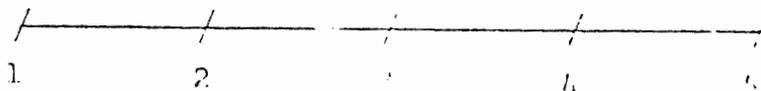


- 4- Si vous ne pouvez répondre à 3, indiquez les raisons vous empêchant de répondre à cette question.

- 5- Croyez-vous avoir dans votre travail ou vos interventions des objectifs individuels clairement définis?

Tout à fait

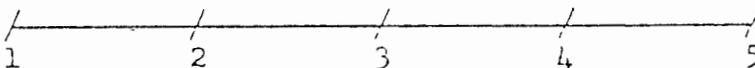
Aucunement



6- Est-ce que vos objectifs individuels sont connus de tous les membres de l'équipe?

Tout à fait

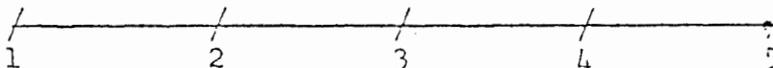
Aucunement



7- Est-ce que les objectifs communs des Services Educatifs sous-tendent des résultats observables et mesurables dans le temps?

Tout à fait

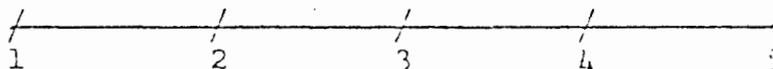
Aucunement



8- Est-ce que vos objectifs individuels sous-tendent des résultats observables et mesurables dans le temps?

Tout à fait

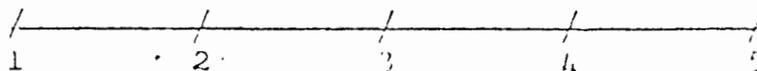
Aucunement



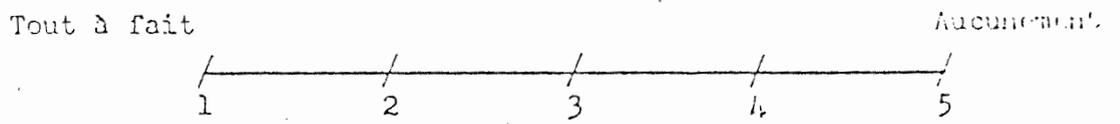
9- Croyez-vous que des moyens devraient être mis en oeuvre pour faciliter la définition d'objectifs individuels?

Tout à fait

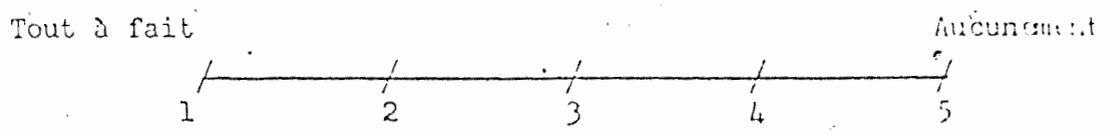
Aucunement



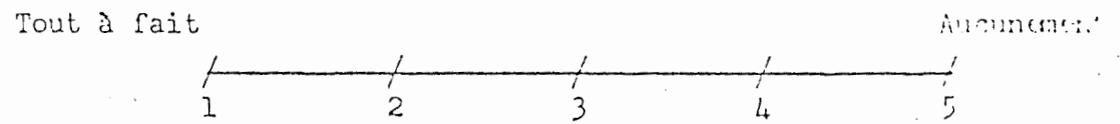
10- Croyez-vous que des moyens devraient être mis en oeuvre pour faciliter la définition d'objectifs communs aux Services Educatifs?



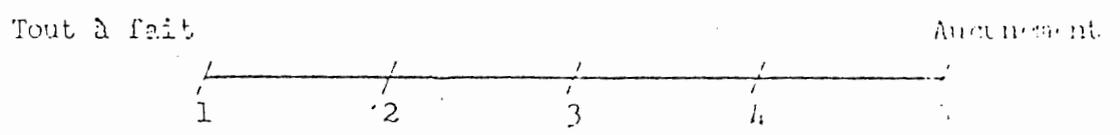
11- Croyez-vous à la pertinence de se fixer des objectifs individuels?



12- Croyez-vous à la pertinence de se fixer des objectifs communs à l'intérieur des Services Educatifs?



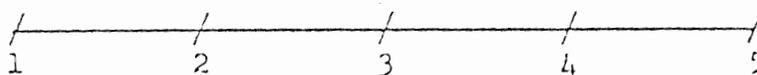
13- Les actions menées par les membres des Services Educatifs vous semblent-elles coordonnées en fonction des objectifs communs?



14- Connaissez-vous les fonctions de chaque membre de l'équipe tel que définies dans le document de la Mission de la direction régionale?

Parfaitement

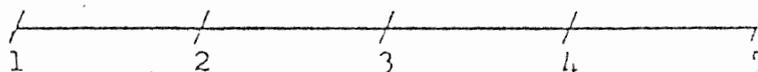
Pas du tout



15- Connaissez-vous les rôles de chaque membre de l'équipe tel que définis dans le document de la Mission de la direction régionale?

Parfaitement

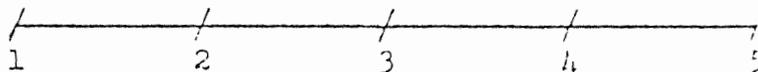
Pas du tout



16- Connaissez-vous "les activités" de chaque membre de l'équipe? (voir la définition du terme dans le document de la Mission de la direction régionale).

Parfaitement

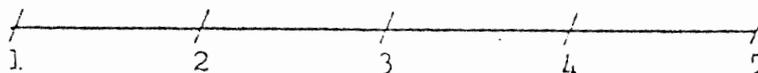
Pas du tout



17- Connaissez-vous "les activités" faisant partie de votre champ d'activités?

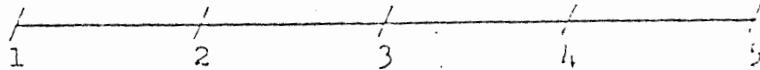
Parfaitement

Pas du tout



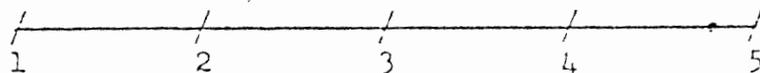
18- Connaissez-vous les dossiers de chaque membre de l'équipe des Services Educatifs?

Parfaitement Pas du tout



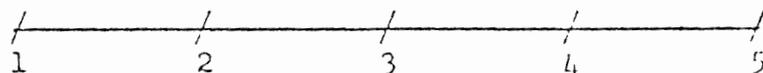
19- Connaissez-vous la démarche de travail (style d'intervention) de chaque membre de l'équipe?

Parfaitement Pas du tout



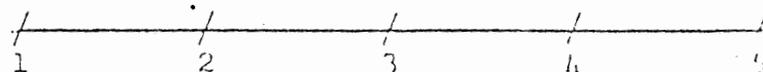
20- Connaissez-vous les cibles (milieux) d'intervention de vos collègues?

Parfaitement Pas du tout



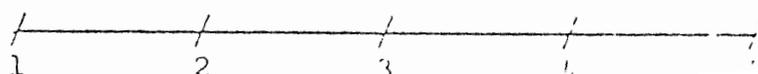
21- Connaissez-vous les conceptions personnelles (ce que chacun apporte et puise) vis-à-vis son travail à l'intérieur des Services Educatifs?

Parfaitement Pas du tout



22- Êtes-vous intéressé à connaître les fonctions, les rôles et les activités et les dossiers de vos collègues? (voir définition de ces termes dans le document de la Mission).

Parfaitement Pas du tout

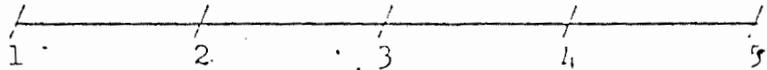


23- Pourquoi? (en référence à 20)

24- Est-ce que vous participez à une prise de décision commune (impliquant tous les membres) au sein des Services Éducatifs?

Parfaitement

Pas du tout

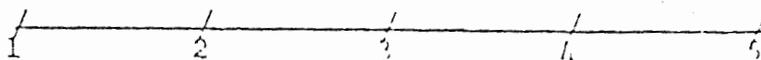


25- Si vous répondez 1-2 ou 3 à la question 23, énumérez cinq (5) objets relatifs à la prise de décision commune?

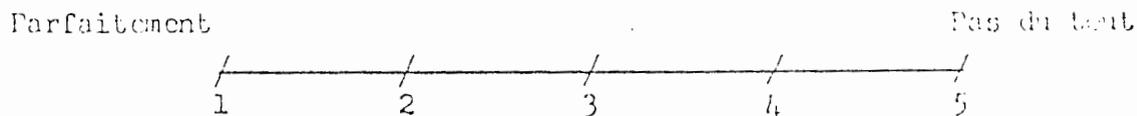
26- Est-ce qu'il vous a été possible d'identifier au sein des Services Éducatifs le type de gestion privilégié par l'organisation?

Parfaitement

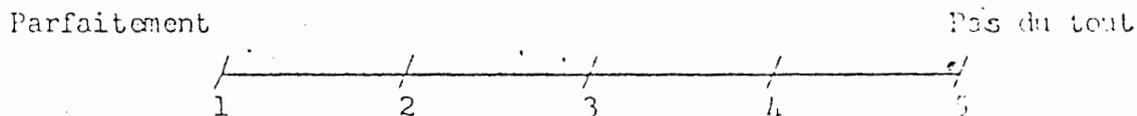
Pas du tout



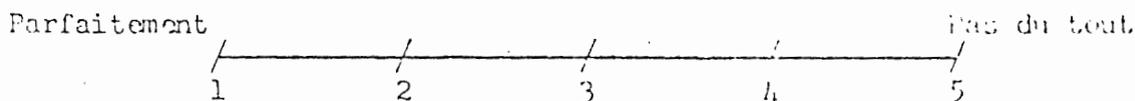
27- Est-ce que le type de gestion exercé facilite l'aspect commun de la prise de décision?



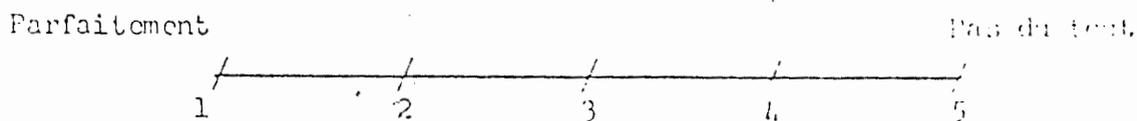
28- Etes-vous intéressé à participer au choix des objets relatifs à la prise de décision?



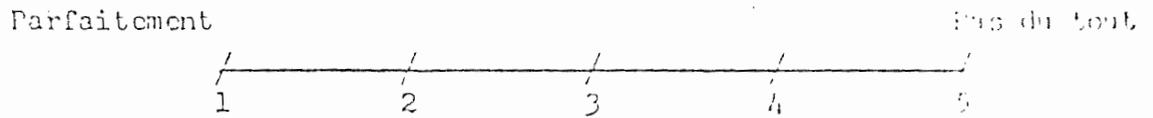
29- Est-ce que vous participez à la planification de l'action générale à entreprendre en regard des objets relatifs à la prise de décision aux Services Educatifs?



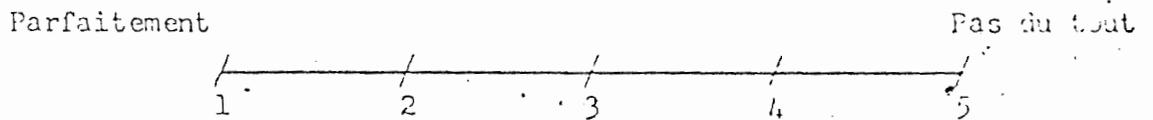
30- L'action est-elle cohérente avec la prise de décision?



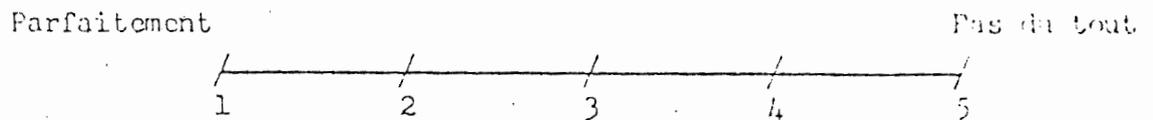
31- Connaissez-vous les éléments (moyens) de l'action de vos collègues?



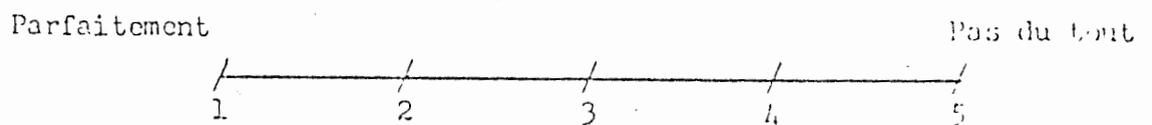
32- Est-ce que des moyens sont présentement en place pour évaluer l'action à l'intérieur des Services Éducatifs?



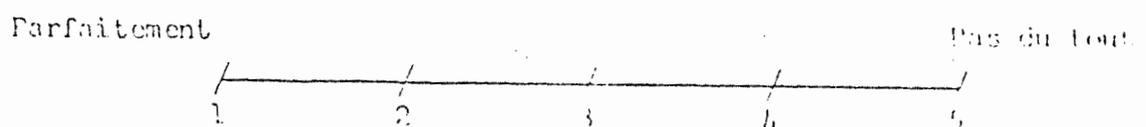
33- Si vous répondez 1-2-3 ces moyens vous satisfont-ils?



34- Est-ce que des périodes de temps sont prévues pour faire une évaluation commune des actions des Services Éducatifs?

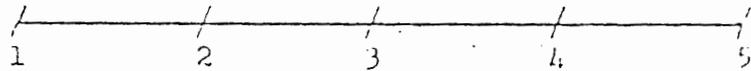


35- Est-ce que vous avez des moyens pour évaluer votre propre action?



36- Etes-vous en accord avec une évaluation commune des résultats générés par une prise de décision commune?

Parfaitement



Pas du tout

37- Etes-vous motivé à élaborer le processus "d'intégration" à l'intérieur des Services éducatifs en 1981-82?

38- a) Si oui, pourquoi?

b) Si non, pourquoi?

39- Pouvez-vous exprimer vos attentes et vos besoins en regard de cette élaboration?

ANNEXE 17

TABLEAU 1 - Résultats bruts

LEGENDE: a/b a nombre de répondant(s)
b cote donnée

Nombre de répondants ayant obtenu une même cote.

Tout à fait					Aucunement
/	/	/	/	/	/
1	2	3	4	5	5
Parfaitement					Pas du tout

QUESTIONS

1	2/1	4/3	1/4		
2	3/1	2/2	1/3½	1/4	un répondant a écrit pour 81-82 seulement
3	1/1	1/2	2/3	1/4	deux réponses manquantes
4	- Parce que la Mission n'est pas définie				
	- Les cadres de réalisation ne sont pas définis de façon définitive				
5	3/1	2/2	1/3½	1/4	
6	1/2	2/3	3/4	1/4½	
7	1/1	2/2	1/3	1/3½	
	Un répondant a subdivisé la question en deux et mentionne que ce n'est pas observable dans le temps				
8	4/2	1/2½	1/4		Un répondant a subdivisé la question
9	2/1	4/2	1/5		
10	2/2	1/2½	2/3	1/5	Un n'a pas répondu

11	6/1	1/3			
12	6/1	1/3			
13	1/1	1/2	2/3	1/3 ¹	1/4 1 répondant a écrit à venir
14	1/1	1/3	3/4	2/5	
15	1/1	2/3	3/4	1/5	
16	3/1	2/2	2/4		
17	5/1	2/2			
18	1/1	3/2	2/3	1/4	
19	1/2	3/4	3/5		
20	1/2	5/4	1/5		
21	2/2	3/4	2/5		
22	5/1	1/2	1/3 ¹		
23	Réponses diverses				
24	2/1	1/2	3/3	1/3 ¹	
25	Énumération				
26	4/1	1/2	1/3	1/4	
27	3/1	2/2	1/3	1/4	
28	5/1	1/2	1/3		
29	3/1	3/3	1/4		

30	2/1	1/2	1/3	1/4	1 n'a pas répondu 1 a écrit (à voir)
31	1/2	1/3	3/4	2/5	
32	1/2	3/4	1/5	2 n'ont pas répondu	
33	1/2				
34	1/1	1/2	3/3	1/3 $\frac{1}{2}$	1/4
35	3/2	2/3	1/4 $\frac{1}{2}$	1/5	
36	6/1	1/3			
37	6 ont répondu OUI			1 n'a pas répondu	
38	<i>Enumération</i>				
39	<i>Enumération</i>				

TABLEAU 11
Regroupement des résultats bruts et pourcentages

Regroupement des résultats en catégories

QUESTIONS	NOMBRE DE REPOUNDANTS	1-2 (1)	%	3-4-5 (2)	%
1	7	2	28,5	5	71,4
2	7	5	71,4	2	28,5
3	5	2	40	3	60
4	-	-	----	-	----
5	7	5	71,4	2	28,5
6	7	1	14,2	6	85,7
7	6	3	50	3	50
8	6	4	66,6	1	16,6
9	7	6	85,7	1	14,2
10	6	2	33,3	3	50
11	7	6	85,7	1	14,2
12	7	6	85,7	1	14,2
13	6	2	33,3	4	66,6
14	7	1	14,2	6	85,7
15	7	1	14,2	6	85,7
16	7	5	71,4	2	28,5
17	7	7	100	-	----
18	7	4	57,1	3	42,8
19	7	1	14,2	6	85,7
20	7	1	14,2	6	85,7
21	7	2	28,5	5	71,4
22	7	6	85,7	1	14,2
23	annulé erreur	-	----	-	----
24	7	3	42,8	4	57,1
25	Enumérat.				
26	7	5	71,4	2	28,5
27	7	5	71,4	2	28,5
28	7	6	85,7	1	14,2
29	7	3	42,8	4	57,1
30	5	3	60	2	40
31	7	1	14,2	6	85,7
32	5	1	20	4	80
33	1	1	Données brutes	Les autres ont répon- du 4 et 5	
34	7	2	28,5	5	71,4
35	7	3	42,8	4	57,1
36	7	6	85,7	1	14,2
37	6	6	100	-	----
38	Enumérat.	sur la	grille de	motivation	
39	Enumérat.	sur la	grille de	motivation	

TABLEAU 111
Présence de la composante 0

0.- LA MOTIVATION

a: avant épuration
b: après épuration

NUMEROS DES QUESTIONS ,	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
9	85,7	100,0	14,2	0
10	33,3	40,0	50,0	60,0
11	85,7	85,7	14,2	14,2
12	85,7	85,7	14,2	14,2
22	85,7	85,7	14,2	14,2
28	85,7	85,7	14,2	14,2
36	85,7	85,7	14,2	14,2
37	100,0	100,0	----	----
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	80,9	83,5	16,9	16,3

38. Pourquoi êtes-vous motivé à élaborer le processus "d'intégration" à l'intérieur des services éducatifs en 1981-1982?

- Efficience;
- Priorité de service;
- Dossier prioritaire du professionnel;
- Toute l'équipe s'est appropriée l'élaboration;
- L'élaboration est devenue l'affaire de tout le monde;
- Impliquant mais très intéressant;
- Pour connaître les activités et dossiers des collègues;
- Pour avoir le même "esprit" de service;
- L'échange permettra de s'entraider dans les moyens de fonctionnement dans nos dossiers;
- Afin de disposer d'une représentation claire des "différenciations" et de favoriser une coordination et une unification de l'action globale du service;
- Parce qu'il y a des besoins énormes en relation avec le développement des services éducatifs de qualité dans la région;
- Parce que je fonctionne mieux dans une organisation dans laquelle les membres participent aux prises de décision;
- Afin de refléter une image cohérente dans le milieu;
- Parce que c'est l'essentiel;
- Il faut que les services éducatifs de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue présentent l'image sociale suivante: "Un service intégré, cohérent et compétent".

39.- Pouvez-vous exprimer vos attentes et vos besoins en regard de cette élaboration?

- Respecter le cheminement collectif et individuel de l'équipe en regard de l'intégration (évolution);
- participation de tous;
- j'ai beaucoup de besoins étant nouvelle. Il me manque des moyens d'intervention dans le milieu, etc... Je me sens a la pré-maternelle au niveau de l'intégration mais j'en profite énormément;
- attente: élaborer un processus d'intégration qui soit "pertinent" c'est-a-dire qui tienne compte du "vrai monde" vivant une réalité concrète dans un milieu spécifique qui se situe dans un environnement réel;
- que les services éducatifs se donnent le temps pour le réaliser malgré les impératifs nécessaires et à travers (par) les demandes des clients;
- finaliser avec Monique un travail déjà bien entrepris et qui annonce déjà d'excellents fruits.

TABLEAU 1V
Présence de la composante 1

1.- Définitions d'objectifs communs

a: avant épuration
b: après épuration

NUMEROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
1	28,5	28,5	71,4	71,4
2	71,4	71,4	28,5	28,5
3	40,0	40,0	60,0	60,0
5	71,4	71,4	28,5	28,5
6	14,2	14,2	85,7	85,7
7	50,0	40,0	50,0	60,0
8	66,6	66,6	16,6	16,6
13	33,3	33,3	66,6	66,6
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	46,9	44,4	50,9	52,1

4.- Si vous ne pouvez répondre à 3, indiquez les raisons vous empêchant de répondre à cette question?

- 5/7 répondants ont fait un choix au numéro 3;
- un répondant sur le numéro 3 a fait référence à 1 en disant que la Mission de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue n'était pas clairement définie, donc il n'a répondu ni à 3, ni à 4;
- un répondant a dit: les cadres de réalisation de la Mission ne sont pas définis de façon définitive.

TABLEAU V
Présence de la composante 2

2.- Objectifs relatifs à la prise de décision.

a: avant épuration
b: après épuration

NUMEROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
14	14,2	0	85,7	100,0
15	14,2	0	85,7	100,0
16	71,4	71,4	28,5	28,5
17	100,0	100,0	----	----
18	57,1	57,1	42,8	42,8
19	14,2	14,2	85,7	85,7
20	14,2	14,2	85,7	85,7
21	28,5	28,5	71,4	71,4
	Moyenne ¹ 39,2	35,6	Moyenne ² 60,6	73,4

TABLEAU VI
Présence de la composante 3

3.- Prise de décision commune VS action commune. a: avant épuration
b: après épuration

NUMEROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
24	42,8	42,8	57,1	57,1
26	71,4	71,4	28,5	28,5
27	71,4	71,4	28,5	28,5
29	42,8	42,8	57,1	57,1
30	60,0	60,0	40,0	40,0
31	14,2	14,2	85,7	85,7
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	50,4	50,4	49,5	49,5

23.- A été annulé dans la compilation des résultats car une erreur s'est glissée. Il aurait fallu lire (en référence à 22) au lieu de (en référence à 20).

25.- Enumérez cinq objets relatifs à la prise de décision commune?

- définition d'objectifs communs pour 1981-1982;
- quelques interventions auprès d'une commission scolaire;
- plan d'action 1981-1982 des services éducatifs;
- bilan fonctionnel;
- orientations face à la Mission de la direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue;
- prévision de personne ressource;
- rencontre du service le lundi.

TABLEAU VII
Présence de la composante 4

4.- Evaluation.

a: avant épuration
b: après épuration

NUMEROS DES QUESTIONS	a	%(1)	b	a	%(2)	b
32	20,0		20,0	80,0		80,0
34	28,5		16,6	71,4		83,3
35	42,8		50,0	57,1		50,0
	Moyenne ¹			Moyenne ²		
	30,4		28,8	69,5		71,1

33.- Si vous répondez 1, 2, 3 ces moyens vous satisfont-ils?

- Un seul répondant pouvait répondre à 33 car un seul répondant a coté 1 à la question 32.

TABLEAU VIII
 Tableau cumulatif de présence
 des composantes essentielles nécessaires

a: avant épuration - b: après épuration

COMPOSANTES	a		b	
	1	2	1	2
Composante 1	46,9		44,4	52,1
Composante 2	39,2		35,0	64,8
Composante 3	50,4		50,4	49,5
Composante 4	30,4		28,8	71,1
	Moyenne ¹			Moyenne ²
	41,7		39,1	59,3

TABLEAU IX
Tableau cumulatif des composantes

a: avant épuration
b: après épuration

COMPOSANTES	1		2	
	a	b	a	b
Composante 0	80,9	83,5	16,9	16,3
Composante 1	46,9	44,4	50,9	52,1
Composante 2	39,2	35,0	60,6	64,8
Composante 3	50,4	50,4	49,5	49,5
Composante 4	30,4	28,8	69,5	71,1
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	49,5	48,4	49,4	50,7

TABLEAU X
 Pourcentage de motivation à l'intérieur
 de chacune des composantes essentielles nécessaires

COMPOSANTES	QUESTIONS	a: avant épuration		b: après épuration	
		a	%	b	%
Composante 1	9, 10, 11 et 12	72,6		77,8	
Composante 2	22	85,7		85,7	
Composante 3	28	85,7		85,7	
Composante 4	36 et 37	92,8		92,8	

Tableau XI

Regroupement des résultats bruts
en catégories et pourcentages après épuration

Question No	Catégorie (1 - 2)	I	Catégorie II (3 - 4 - 5)	%
1	2	28,5	5	71,4
2	5	71,4	2	28,5
3	2	40	3	60
4	-	-	-	-
5	5	71,4	2	28,5
6	1	14,2	6	85,7
7	2	40	3	60
8	4	66,6	1	16,6
9	6	100	-	-
10	2	40	3	60
11	6	85,7	1	14,2
12	6	85,7	1	14,2
13	2	33,3	4	66,6
14	-	-	6	100
15	-	-	6	100
16	5	71,4	2	28,5
17	7	100	-	-
18	3	50	3	50
19	1	14,2	6	85,7

Tableau XI

Regroupement des résultats bruts
en catégories et pourcentages après épuration

Question No	Catégorie I (1 - 2)	Catégorie II (3 - 4 - 5)	%
20	1 16,6	5	83,3
21	2 28,5	5	71,4
22	6 85,7	1	14,2
23	- -	-	-
24	3 42,8	4	57,1
25	- -	-	-
26	5 71,4	2	28,5
27	5 71,4	2	28,5
28	6 85,7	1	14,2
29	3 42,8	4	57,1
30	3 60	2	40
31	1 14,2	6	85,7
32	1 20	4	80
33	1 -	-	-
34	1 16,6	5	83,3
35	3 50	3	50
36	6 85,7	1	14,2

TABLEAU XI1

Tableau comparatif
de présence des composantes

Composantes	Avec 7 répondants	Avec 6 répondants
Composante 1	46,9	41
Composante 2	39,2	29,7
Composante 3	50,4	41,6
Composante 4	30,4	16,6
	Moyenne	Moyenne
	41,7	32,2

ANNEXE 18

ANNEXE 18

Processus d'épuration

Cette épuration permet également de constater si les positions extrêmes pour différents facteurs ont influencé les résultats, et modifié l'état exact de la réalité qu'il est alors possible de rétablir. Pour ce faire, les scores ou résultats extrêmes, pour être retenus, doivent être inférieurs à 20% des répondants parce qu'ils peuvent influencer le résultat dans une direction qui n'est pas la perception de la majorité. Compte tenu du nombre de répondants, soit sept, compte tenu que l'échelle est sur cinq choix, un répondant seulement sur le choix un ou un répondant sur le choix 5 peut être exclu. De plus, aucune épuration n'est effectuée pour les questions ayant moins de six répondants car à cinq répondants un résultat marginal représente à lui seul 20% des résultats.

Une vérification est effectuée à l'effet que l'épuration ne se situait pas vers la tendance. La méthodologie employée pour cette vérification a comporté les étapes suivantes:

- Identification de la moyenne pour déterminer la tendance
Exemple no 15 du questionnaire: un sur un, deux sur trois
épuration TM - trois sur quatre, un sur cinq épuration TB.
- Classement des tendances des répondants:
 - a) tendance basse $3\frac{1}{2}$ à 5
 - b) tendance moyenne $2\frac{1}{2}$ à $3\frac{1}{2}$
 - c) tendance haute 1 à $2\frac{1}{2}$

Compilation des données

- a) Présence des composantes (Tableaux XI et XII)

Suivant la compilation qui précède, avant l'épuration, la présence de la composante 0 (motivation) lors de l'élaboration du processus d'intégration et la mise en place des autres composantes est de 80% (tableau III).

Après épuration des résultats, la présence de cette composante selon la perception des répondants se situe à 83,5%.

La perception des répondants dénote que la composante 1 (Définition d'objectifs communs...) est présente dans l'organisation des services éducatifs à 46,9%. Après épuration, elle se situe à 44,4% (tableau IV).

La perception des répondants dénote que la composante 2 (Objets relatifs à la prise de décision) est présente dans l'organisation des services éducatifs à 39,2%. Après épuration, la présence de cette composante se situe à 35% (tableau V).

La composante 3 (Prise de décision commune VS action commune) est présente dans l'organisation à 50,4% et après épuration, sa présence se situe à 50,4% (tableau VI).

La composante 4 (Evaluation), pour sa part, apparaît dans l'organisation à 30,4% et après épuration se situe à 28,8% (tableau VII).

Les tableaux IV, V, VI et VII ont été repris et compilés à partir du pourcentage de présence de chacune des composantes essentielles, pour en arriver à un pourcentage de présence de l'intégration à l'intérieur de l'organisation des services éducatifs. Selon la perception des répondants, la présence globale des composantes essentielles et nécessaires aux services éducatifs est de 41,7%. Après épuration elle se situe à 39,1% (tableau VIII).

Selon la perception des répondants, la présence de toutes les composantes y compris la motivation aux services éducatifs est de 49,5%. Après épuration, elle se situe à 48,4% (tableau IX).

ANNEXE 19

- 1- Etes-vous d'accord à exprimer vos attentes et vos besoins en regard du fonctionnement de l'organisation en terme d'intégration?

OUI (5)

NON

AVANTAGES(2)

DESAVANTAGES

- Cohérence et transparence de l'organisation
- Motivation pour l'individu
- Permettre les réajustements ou maintien de certaines activités au sein des services éducatifs
- Assurer un travail professionnel assurant l'efficacité et l'efficience

- 2- Préférez-vous les exprimer (choisir une case seulement)?

Par écrit: Verbalement, au directeur du service: En présence de toute l'équipe: (5) Autres:

- 3- Etes-vous prêt à recevoir du "feed back" sur votre fonctionnement?

OUI (4)

NON

AVANTAGES (3)

DESAVANTAGES

- Se situer par rapport aux autres
- Améliorer le comportement organisationnel
- Oui car chacun possède des possibilités et des limites et je suis consciente des miennes et j'ai besoin des autres pour améliorer mon fonctionnement dans l'équipe
- Facilite le cheminement personnel
- Assure une compréhension mutuelle des "agir"
- Permet la cohérence des interventions et je ne parle pas ici d'uniformité
- Eléments de motivation personnelle (défi de changement)
- Réajustement professionnel

4- Préférez-vous le recevoir (choisir une case seulement)

De la part de chaque membre, par écrit:

De la part de chaque membre, verbalement et individuellement:

De la part du D.S.E. seulement verbalement:

En équipe:

Autres:

5- Etes-vous prêt à partager des responsabilités dans un travail individuel qui vous a été donné?

OUI

NON

AVANTAGES (3)

DESAVANTAGES

- Assurer une meilleure qualité du travail
- Deux têtes valent mieux qu'une
- Permet la connaissance des éléments et des activités par les autres membres en regard de mon champs (contenu) d'activités et dossiers
- Assure un suivi collectif
- Facilite l'intégration de l'intervention

6- Etes-vous prêt à partager les responsabilités dans un travail individuel qui ne vous appartient pas?

OUI

NON

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Je le serais mais je ne me sens pas toujours compétente à travailler avec des personnes expérimentées. Je sens un malaise.
- Permet la connaissance des éléments et des activités par les autres membres en regard de mon champs (contenu) d'activités et dossiers
- Assure un suivi collectif
- Facilite l'intégration de l'intervention

7- Etes-vous d'accord à mettre en commun vos méthodes de travail?

OUI

NON

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Afin de les améliorer et de donner un meilleur rendement
- Permet des ouvertures de possibilités
- Facilite chez les autres membres la compréhension des situations (interventions) perçues et/ou visualisées

8- Etes-vous d'accord à exprimer vos compétences au niveau professionnel?

OUI (5)

NON (0)

AVANTAGES (3)

DESAVANTAGES

- En autant que je les découvre
- Faire bénéficier l'ensemble de l'organisation
- Motivation personnelle
- Facilite la communication
- Assure une meilleure connaissance de soi accompagnée du "feed-back"
- Confirme ou infirme les perceptions des autres membres

9- Verriez-vous pertinent d'employer vos compétences lors de l'élaboration et de la mise en place du processus d'intégration?

OUI (5)

NON (0)

AVANTAGES (3)

DESAVANTAGES

- Élément majeur de motivation
- Assure une mise en place qui tiennent compte des réalités individuelles
- Assure la prise en charge réelle du processus
- Satisfaction personnelle
- Si je les découvre

10- Etes-vous d'accord à mettre du temps pour l'élaboration et la mise en place du processus d'intégration?

OUI (4)

NON (1)

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES (1)

- Le cheminement ne peut être garanti sans temps
- Assure le "team building"
- Le processus d'intégration est la base d'une intervention cohérente
- Satisfaction personnelle
- Pour le moment j'en doute à cause du manque de compréhension. Mais en équipe ça va et j'apprends beaucoup

11- Etes-vous prêt à prendre des responsabilités face aux changements éventuels au sein des services éducatifs?

OUI (5)

NON (0)

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Permet de connaître les réalités organisationnelles
- Motivation et intérêt
- Oui avec le groupe quand cela est nécessaire

12- Êtes-vous prêt à mettre du temps pour connaître les rôles et les fonctions de chacun des membres en regard de la prise de décision?

OUI (4)

NON (0)

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Connaître les rôles, facilite le processus de la prise de décision
- Mieux connaître l'environnement décisionnel

13- Êtes-vous prêt à mettre du temps pour faire l'étude des différents types de gestion?

OUI (4)

NON (1)

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- J'aurais encore des besoins de perfectionnement à ce niveau
- Pour permettre un choix d'éléments facilitant un mode de gestion intéressant
- Permettre des choix plus éclairés

14- Suite à une connaissance minimale des différents types de gestion, accepteriez-vous de vous prononcer sur les éléments de gestion?

OUI (5)

NON (0)

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Transparence
- Absolument nécessaire pour faciliter les relations et le travail

15- Suite à une connaissance minimale des différents types de gestion, êtes-vous prêt à travailler à l'élaboration d'un mode de gestion propre aux S.E.?

OUI (4)

NON (0)

AVANTAGES (3)

DESAVANTAGES

- A travers les activités
- Se sentir propriétaire d'un mode de gestion
- Pour qu'il colle à la réalité de l'organisation et des finalités du monde
- Pour que le mode de gestion soit l'affaire de tous
- J'aime vivre dans une organisation où tout est clarifié

6- Etes-vous prêt à entreprendre des actions qui vous permettront de connaître les processus de prise de décision?

OUI (4)
AVANTAGES

NON (1)
DESAVANTAGES

17- Etes-vous intéressé à connaître les phases éventuelles d'une prise de décision?

OUI (4)
AVANTAGES (2)

NON (1)
DESAVANTAGES

- C'est ce que j'ai le plus besoin de bien connaître
- Permettre de situer différents auteurs car je n'en connais que quelques uns

18- Etes-vous d'accord que le D.S.E. prépare une liste des objets relatifs à une prise de décision au sein des S.E.?

OUI (3)
AVANTAGES (2)

NON (0)
DESAVANTAGES

- Transparence
- Motivation
- Sentiment d'appartenance
- Approbation de l'organisation
- Permettre la connaissance des objets non connus
- C'est le directeur des services éducatifs qui est le plus informé, donc cela lui revient

19- Etes-vous prêt à participer à une rencontre pour étayer et s'informer mutuellement sur cette liste?

OUI (5)
AVANTAGES

NON (0)
DESAVANTAGES

20- Etes-vous prêt à participer à des rencontres pour connaître les activités, les dossiers et les milieux d'intervention de chaque membre de l'équipe?

OUI

NON

AVANTAGES (1)

DESAVANTAGES

- Assure une compréhension commune des affaires

21- Dès que le mode de gestion sera établi, êtes-vous d'accord pour participer à l'élaboration du processus de gestion?

OUI

NON

AVANTAGES (1)

DESAVANTAGES

- D'accord pour l'établissement du mode par la réalisation du processus

22- Etes-vous d'accord que le processus de gestion privilégie l'aspect commun de la prise de décision, en autant que faire se peut?

OUI

NON

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- L'intégration implique la participation active

- En autant que c'est pertinent à l'objet

23- Suite à la liste élaborée sur les objets relatifs à la prise de décision, êtes-vous d'accord à choisir en équipe les objets qui feront partie d'une prise de décision commune?

OUI

NON

AVANTAGES

DESAVANTAGES

24- Etes-vous d'accord "que l'action engendrée par une décision commune" doit être cohérente avec la décision prise?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES (1)

DESAVANTAGES

- Engendre la cohérence de l'action

25- Etes-vous prêt à participer à une sélection de "balises" qui assureront cette cohérence?

OUI (4)

NON ()

AVANTAGES

DESAVANTAGES

Commentaire

- Devrait s'intégrer à la planification de l'action

26- Etes-vous d'accord que toute action soit évaluée?

OUI (4)

NON ()

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Assure la portée de l'action

- Permet les réajustements en cours de déroulement, si évaluation continue

Commentaire

- Les activités significatives ou qui ont un impact

27- Etes-vous d'accord que l'évaluation soit présente constamment?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES (2)

DESAVANTAGES

- Au plan des attitudes - non pas de comportements mécaniques

- Assure la portée de l'action

- Permet les réajustements en cours de déroulement - si évaluation continue

- Assure une dynamique de l'intervention

- Permet de répondre adéquatement aux besoins du client

- Facilite l'analyse de l'intervention

28- Etes-vous d'accord de voir le "feed back" comme moyen d'évaluation de votre action?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES (1)

DESAVANTAGES

- Facilite le cheminement personnel
- Assure une compréhension mutuelle des "agir"
- Permet la cohérence des interventions et je ne parle pas ici d'uniformité
- Eléments de motivation personnelle (défi du changement)
- Réajustement professionnel

29- Etes-vous d'accord pour évaluer vos propres actions (auto-évaluation)?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES

DESAVANTAGES

30- Etes-vous d'accord à recevoir du "feed back" sur votre auto-évaluation?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES

DESAVANTAGES

31- Etes-vous d'accord que les actions effectuées en équipe soient évaluées par l'équipe?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES

DESAVANTAGES

32- Seriez-vous prêt à évaluer le processus de planification de l'action commune?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES (1)

DESAVANTAGES

- Oui, mais il ne faudrait pas aller dans les détails mais ressortir des principes, des buts à respecter

33- Etes-vous pour ou contre une évaluation globale au terme de l'action, qu'elle soit individuelle ou collective?

OUI (5)

NON ()

AVANTAGES (1)

DESAVANTAGES

- Permet de voir l'ensemble de l'action portée
- De mesurer les résultats
- Facilite les réajustements

Commentaires pour l'ensemble des questions (1 répondant)

AVANTAGES:

DESAVANTAGES:

Tout ce cheminement devrait déboucher sur:

- Discussions demeurent au niveau théorique (danger)

- Compétence individuelle et collective

- Ces préoccupations correspondent-elles à des préoccupations?

- Clarification des rôles et du mandat des S.E.

- On peut difficilement répondre "non" à ces questions. Problème: transposition dans le concret. Certaines nuances sont à préciser

- Transparence auprès des clients

- Orientations régionales clarifiées: influence sur les clients

- Toujours avoir à l'esprit de ne pas "sacrifier" l'individu au profit de l'organisme.

ANNEXE 20

ANNEXE 20

RENCONTRE DES SERVICES EDUCATIFS

ORDRE DU JOUR

Date: Le 23 novembre 1981

Lieu: Centre d'études universitaires
Salle de conférence

Heure: 9 heures

Prière d'apporter "le bilan" et le "cadre théorique"

Objectifs de la rencontre:

Identifier le "souhaitable" en regard de l'intégration aux services éducatifs.

Activités:

- 1- Introduire le cheminement de l'équipe en regard:
 - a) processus
 - b) rôle des membres de l'équipe
- 2- Situer Luc dans le cheminement.
- 3- Situer le souhaitable dans le processus de résolution de problèmes.
- 4- Justifier le fait que la composante no. 2 n'est pas dans le questionnaire.
- 5- Identifier le souhaitable:
 - a) remise des résultats bruts
 - b) discussions en vue d'un consensus
- 6- Conclusion:
 - a) résultats atteints
 - b) situer le processus
- 7- Evaluation de la journée

ANNEXE 21

ANNEXE 21

TABLEAU 1

Résultats bruts

QUESTIONS

1.	2/1	2/2			
2.	3/1	2/2			
3.	1/1	1/2	1/3	1/4	Un répondant n'a pas répondu
4.	Les cadres de réalisation de la mission de la DRAT ne sont pas définis de façon définitive				
5.	2/1	1/2	1/4		
6.	1/2	2/3	2/4		
7.	1/1	2/2	1/4		Un répondant a divisé la question en 2 observable (2) dans le temps (4)
8.	1/1	2/2	1/4		Un répondant a divisé la question en 2 observable (2) dans le temps (4)
9.	2/1	2/2	1/5		
10.	1/2	2/3	1/5		Un répondant n'a pas répondu
11.	5/1				
12.	5/1				
13.	1/1	1/2	1/3	1/4	Un répondant à écrit à venir
14.	1/1	1/3	2/4	1/5	
15.	1/1	2/3	1/4	1/5	
16.	3/1	2/2			
17.	5/1				
18.	1/1	3/3	1/3		
19.	1/2	2/4	2/5		
20.	1/2	1/4			
21.	2/2	2/4	1/5		
22.	5/1				
23.	Réponses diverses				
24.	2/1	1/2	2/3		
25.	Diverses réponses				
26.	1/1	1/2			
27.	3/1	1/2	1/4		
28.	5/1				
29.	2/1	1/3	1/4		
30.	1/1	1/2	1/4		Un répondant à répondu à voir
31.	1/2	1/3	1/4	2/5	
32.	1/2	2/4	1/5		Un n'a pas répondu
33.	1/2	4 n'ont pas répondu			
34.	1/1	1/2	2/3	1/4	
35.	2/2	2/3	1/5		
36.	5/1				
37.	4 ont répondu oui et un n'a pas répondu				
38.	Listing				
39.	Listing				

TABLERAU 11
 Regroupement des résultats bruts et pourcentages

Regroupement des résultats en catégories

QUESTIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS	1-2 (1)	%	3-4-5 (2)	%
1	5	2	40	3	60
2	5	5	100	0	0
3	4	2	50	2	50
4	1	1	100	0	0
5	5	4	80	1	20
6	5	1	20	4	80
7	4	3	75	1	25
8	4	3	75	1	25
9	4	4	100	0	0
10	5	1	20	4	80
11	5	5	100	0	0
12	5	5	100	0	0
13	4	2	50	2	50
14	5	1	20	4	80
15	5	1	20	4	80
16	5	5	100	0	0
17	5	5	100	0	0
18	5	5	100	0	0
19	5	4	80	1	20
20	5	1	20	4	80
21	5	1	20	4	80
22	5	2	40	3	60
23	5	5	100	0	0
24	annulé				
25	erreur				
26	5	3	60	2	40
27	numérot.				
28	5	5	100	0	0
29	5	4	80	1	20
30	5	5	100	0	0
31	5	5	100	0	0
32	5	5	100	0	0
33	5	5	100	0	0
34	5	5	100	0	0
35	5	5	100	0	0
36	5	5	100	0	0
37	5	5	100	0	0
38	5	5	100	0	0
39	5	5	100	0	0
40	5	5	100	0	0
41	5	5	100	0	0
42	5	5	100	0	0
43	5	5	100	0	0
44	5	5	100	0	0
45	5	5	100	0	0
46	5	5	100	0	0
47	5	5	100	0	0
48	5	5	100	0	0
49	5	5	100	0	0
50	5	5	100	0	0
51	5	5	100	0	0
52	5	5	100	0	0
53	5	5	100	0	0
54	5	5	100	0	0
55	5	5	100	0	0
56	5	5	100	0	0
57	5	5	100	0	0
58	5	5	100	0	0
59	5	5	100	0	0
60	5	5	100	0	0
61	5	5	100	0	0
62	5	5	100	0	0
63	5	5	100	0	0
64	5	5	100	0	0
65	5	5	100	0	0
66	5	5	100	0	0
67	5	5	100	0	0
68	5	5	100	0	0
69	5	5	100	0	0
70	5	5	100	0	0
71	5	5	100	0	0
72	5	5	100	0	0
73	5	5	100	0	0
74	5	5	100	0	0
75	5	5	100	0	0
76	5	5	100	0	0
77	5	5	100	0	0
78	5	5	100	0	0
79	5	5	100	0	0
80	5	5	100	0	0
81	5	5	100	0	0
82	5	5	100	0	0
83	5	5	100	0	0
84	5	5	100	0	0
85	5	5	100	0	0
86	5	5	100	0	0
87	5	5	100	0	0
88	5	5	100	0	0
89	5	5	100	0	0
90	5	5	100	0	0
91	5	5	100	0	0
92	5	5	100	0	0
93	5	5	100	0	0
94	5	5	100	0	0
95	5	5	100	0	0
96	5	5	100	0	0
97	5	5	100	0	0
98	5	5	100	0	0
99	5	5	100	0	0
100	5	5	100	0	0
101	5	5	100	0	0
102	5	5	100	0	0
103	5	5	100	0	0
104	5	5	100	0	0
105	5	5	100	0	0
106	5	5	100	0	0
107	5	5	100	0	0
108	5	5	100	0	0
109	5	5	100	0	0
110	5	5	100	0	0
111	5	5	100	0	0
112	5	5	100	0	0
113	5	5	100	0	0
114	5	5	100	0	0
115	5	5	100	0	0
116	5	5	100	0	0
117	5	5	100	0	0
118	5	5	100	0	0
119	5	5	100	0	0
120	5	5	100	0	0
121	5	5	100	0	0
122	5	5	100	0	0
123	5	5	100	0	0
124	5	5	100	0	0
125	5	5	100	0	0
126	5	5	100	0	0
127	5	5	100	0	0
128	5	5	100	0	0
129	5	5	100	0	0
130	5	5	100	0	0
131	5	5	100	0	0
132	5	5	100	0	0
133	5	5	100	0	0
134	5	5	100	0	0
135	5	5	100	0	0
136	5	5	100	0	0
137	5	5	100	0	0
138	5	5	100	0	0
139	5	5	100	0	0
140	5	5	100	0	0
141	5	5	100	0	0
142	5	5	100	0	0
143	5	5	100	0	0
144	5	5	100	0	0
145	5	5	100	0	0
146	5	5	100	0	0
147	5	5	100	0	0
148	5	5	100	0	0
149	5	5	100	0	0
150	5	5	100	0	0
151	5	5	100	0	0
152	5	5	100	0	0
153	5	5	100	0	0
154	5	5	100	0	0
155	5	5	100	0	0
156	5	5	100	0	0
157	5	5	100	0	0
158	5	5	100	0	0
159	5	5	100	0	0
160	5	5	100	0	0
161	5	5	100	0	0
162	5	5	100	0	0
163	5	5	100	0	0
164	5	5	100	0	0
165	5	5	100	0	0
166	5	5	100	0	0
167	5	5	100	0	0
168	5	5	100	0	0
169	5	5	100	0	0
170	5	5	100	0	0
171	5	5	100	0	0
172	5	5	100	0	0
173	5	5	100	0	0
174	5	5	100	0	0
175	5	5	100	0	0
176	5	5	100	0	0
177	5	5	100	0	0
178	5	5	100	0	0
179	5	5	100	0	0
180	5	5	100	0	0
181	5	5	100	0	0
182	5	5	100	0	0
183	5	5	100	0	0
184	5	5	100	0	0
185	5	5	100	0	0
186	5	5	100	0	0
187	5	5	100	0	0
188	5	5	100	0	0
189	5	5	100	0	0
190	5	5	100	0	0
191	5	5	100	0	0
192	5	5	100	0	0
193	5	5	100	0	0
194	5	5	100	0	0
195	5	5	100	0	0
196	5	5	100	0	0
197	5	5	100	0	0
198	5	5	100	0	0
199	5	5	100	0	0
200	5	5	100	0	0
201	5	5	100	0	0
202	5	5	100	0	0
203	5	5	100	0	0
204	5	5	100	0	0
205	5	5	100	0	0
206	5	5	100	0	0
207	5	5	100	0	0
208	5	5	100	0	0
209	5	5	100	0	0
210	5	5	100	0	0
211	5	5	100	0	0
212	5	5	100	0	0
213	5	5	100	0	0
214	5	5	100	0	0
215	5	5	100	0	0
216	5	5	100	0	0
217	5	5	100	0	0
218	5	5	100	0	0
219	5	5	100	0	0
220	5	5	100	0	0
221	5	5	100	0	0
222	5	5	100	0	0
223	5	5	100	0	0
224	5	5	100	0	0
225	5	5	100	0	0
226	5	5	100	0	0
227	5	5	100	0	0
228	5	5	100	0	0
229	5	5	100	0	0
230	5	5	100	0	0
231	5	5	100	0	0
232	5	5	100	0	0
233	5	5	100	0	0
234	5	5	100	0	0
235	5	5	100	0	0
236	5	5	100	0	0
237	5	5	100	0	0
238	5	5	100	0	0
239	5	5	100	0	0
240	5	5	100	0	0
241	5	5	100	0	0
242	5	5	100	0	0
243	5	5	100	0	0
244	5	5	100	0	0
245	5	5	100	0	0
246	5	5	100	0	0
247	5	5	100	0	0
248	5	5	100	0	0
249	5	5	100	0	0
250	5	5	100	0	0
251	5	5	100	0	0
252	5	5	100	0	0
253	5	5	100	0	0
254	5	5	100	0	0
255	5	5	100	0	0
256	5	5	100	0	0
257	5	5	100	0	0
258	5	5	100	0	0
259	5	5	100	0	0
260	5	5	100	0	0
261	5	5	100	0	0
262	5	5	100	0	0
263	5	5	100	0	0
264	5	5	100	0	0
265	5	5	100	0	0
266	5	5	100	0	0
267	5	5	100	0	0
268	5	5	100	0	0
269	5	5	100	0	0
270	5	5	100	0	0
271	5	5	100	0	0
272	5	5	100	0	0
273	5	5	100	0	0
274	5				

TABLEAU 111
Présence de la composante 0

0.- LA NOTIFICATION

a: avant épuration
b: après épuration

NUMÉROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
9	80%	80%	20%	20%
10	25	25	75	75
11	100	100	0	0
12	100	100	0	0
22	100	100	0	0
25	100	100	0	0
36	100	100	0	0
37	100	100	0	0
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	88,1	88,1	11,8	11,8

TABLEAU IV
Présence de la composante 1

1.- Définition d'objectifs communs

a: avant épuration
b: après épuration

NUMÉROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
1	40%	40%	60%	60%
2	100	100	0	0
3	50	33,3	50	66,6
5	80	80	20	20
6	20	20	80	80
7	75	66,6	25	33,3
8	75	66,6	25	33,3
12	50	33,3	50	66,6
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	61,2	54,9	38,7	44,9

TABLEAU V
Présence de la composante 2

2.- Objets relatifs à la prise de décision

a: avant épuration
b: après épuration

NUMÉROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
14	20%	20%	80%	80%
15	20	20	80	80
16	100	100	0	0
17	100	100	0	0
18	80	75	20	25
19	20	20	80	80
20	20	20	80	80
21	40	40	60	60
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	50	49,3	50,0	50,6

TABLÉAU VI
Présence de la composante 3

3.- Prise de décision commune VS action commune a: avant épuration
b: après épuration

NUMÉROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
24	60%	60%	40%	40%
26	100	100	0	0
27	80	80	20	20
29	60	60	40	40
30	75	75	25	25
31	20	20	80	80
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	65,8	65,8	34,1	34,1

TABLEAU VII
Présence de la composante 4

4.- Evaluation

a: avant épuration
b: après épuration

NUMEROS DES QUESTIONS	% (1)		% (2)	
	a	b	a	b
32	25%	25%	75%	75%
34	40	25	60	75
35	40	40	60	60
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	35	30	65	70

TABLEAU VIII

Tableau cumulatif de présence
des composantes essentielles nécessaires

a: avant épuration

b: après épuration

COMPOSANTES	a		b	
	1	2	1	2
Composante 1	61,2		54,9	38,7
Composante 2	50		49,3	50
Composante 3	65,8		65,8	34,1
Composante 4	35		30	65
	Moyenne ¹			Moyenne ²
	53		50	46,9

TABLEAU IX
Tableau cumulatif des composantes

a: avant épuration b: après épuration

COMPOSANTES	a		b	
	1	b	a	2
Composante 0	88,1	88,1	20	20
Composante 1	61,2	54,9	38,7	44,9
Composante 2	50	49,3	50	50,6
Composante 3	65,8	65,8	34,1	34,1
Composante 4	35	30	65	70
	Moyenne ¹		Moyenne ²	
	60,1	57,6	41,5	43,9

ANNEXE 22

Nous choisissons le test "t" à titre complémentaire pour l'analyse des écarts afin de déterminer le consensus sur l'ampleur significative ou non de ces différences entre le bilan et le souhaitable. A noter que le test "t" tient compte du niveau de dispersion des résultats individuels autour de la moyenne. Le test "t" est très pertinent et légitime compte tenu du nombre de données et des variables de ces mêmes données. Il était à notre désavantage de s'en servir mais nous l'avons appliqué compte tenu que nous ne voulions pas nous contenter d'une analyse qualitative c'est-à-dire d'un consensus social.

Cependant, si l'on se réfère aux résultats en terme de variation importante entre les réponses au souhaitable en rapport avec le bilan, l'on constatera dans l'interprétation des résultats que les données factuelles correspondent aux résultats de l'application du test "t" et l'on se sert de ces données pour effectuer par la suite les recommandations.

Compilation des données

Composante 0: Motivation

L'écart entre le souhaitable et le bilan dans cette composante a une moyenne de 7,7% obtenue avec les scores individuels suivants: 12,5 - 0,5 - 0 - 13 - 12,5.

En appliquant la formule précédemment citée, la valeur "t" obtenue 2,53 est plus faible que la valeur dans les tables (2,77); donc, on a plus de 0,5% de chances que cette différence soit non significative $p > 0,05$. Les écarts obtenus entre le souhaitable et le bilan ne valent pas la peine, selon le s'éduqué, d'être pris en considération et n'atteignent pas le seuil de signification: ($t = 2,53$, $dl = 4$, $p > = 0,05$).

Composante 2: Processus et objets relatifs à la prise de décision

L'écart entre le souhaitable et le bilan en regard de cette composante a une moyenne de 42% obtenue avec les scores individuels suivants: 75 - 50 - 0 - 22,5 - 62,5.

En appliquant la formule, la valeur "t" obtenue 3,08 est plus grande que la valeur inscrite aux tables: donc, on a moins de ,5% des chances que cette différence soit aléatoire $p < 0,05$. Les écarts obtenus entre le souhaitable et le bilan valent la peine d'être pris en considé-

ration et atteignent le seuil de signification: $t=3,08$, $dl=4$, $p<0,05$.

Composante 3: Prise de décision commune vs action commune

L'écart entre le souhaitable et le bilan en regard de cette composante a une moyenne de 31,7% obtenue avec les scores individuels suivants: 83,4 - 33,4 - 0 - 25 - 16,7.

En appliquant la formule, la valeur "t" obtenue 2,26 est plus faible que la valeur dans les tables (2,77); donc, on a plus de 0,5% des chances que cette différence soit insignifiante $p>0,05$. Les écarts obtenus entre le souhaitable et le bilan ne valent pas la peine d'être pris en considération et n'atteignent pas le seuil de signification: $t=2,26$, $dl=4$, $p>0,05$.

Composante 4: Evaluation

L'écart entre le souhaitable et le bilan en regard de cette composante a une moyenne de 64,2% obtenue avec les scores individuels suivants: 100 - 100 - 0 - 54,2 - 66,7.

En appliquant la formule, la valeur "t" obtenue 3,48 est plus grande que la valeur inscrite aux tables; donc on a moins de 0,05 des chances que cette différence entre le souhaitable et le bilan soit due

En référence encore au tableau p. 45, il est à souligner que le répondant 3 perçoit la présence à 100% de toutes les composantes dans l'organisation lors du bilan; donc il va sans dire que cet état de fait vient influencer les résultats globaux. Cependant, les données factuelles émises par le s'éduqué tout au cours de l'établissement des écarts tiennent compte de la tendance de l'ensemble des répondants.

Après l'analyse effectuée du test "t", il ressort que les écarts d'une importance significative sont ceux des composantes 2 et 4, soit les "processus et objets relatifs à la prise de décision" et "l'évaluation de l'action au sein des services éducatifs". Les écarts pour les deux autres composantes n'étant pas statistiquement significatifs, doit-on les laisser de côté c'est-à-dire ne pas intervenir? Doit-on viser à combler les écarts pour chacune des composantes ou seulement pour les composantes 2 et 4? La composante 1 doit-elle faire l'objet d'une étude à moyen terme afin d'en soutenir la présence?

Interprétation des résultats

En ce qui a trait aux éléments factuels, si l'on se réfère à la composante motivation (87,5% - 92,2%), le degré de motivation est légèrement supérieur, compte tenu de l'implication de plus en plus grande de l'équipe depuis le début du processus et d'une meilleure compréhension de celui-ci.

A la composante 2 en rapport avec le processus et les objets relatifs à la prise de décision (50% - 92%), l'écart entre le bilan et le souhaitable étant de 42%, il s'avère essentiel ici de ressortir les données factuelles relatives à cette situation. Les résultats du bilan démontre sans contredit un manque de connaissance des rôles, des fonctions, des activités des milieux d'intervention de chaque membre de l'équipe. A l'intérieur de l'organisme cette composante est souhaitée, celà tout au cours du processus, donc l'identification du souhaitable a permis à l'équipe de concrétiser son besoin de clarification de ces sous-composantes. De plus, les membres adhèrent au processus de gestion que privilégie l'intégration, cependant, ils souhaitent une meilleure connaissance du processus de prise de décision qu'engendre ce mode de gestion qu'est la gestion participative.

En ce qui a trait à la composante 3 "Prise de décision commune vs action commune", les perceptions des membres en regard de la présence de cette composante sont très diverses (33,3% à 100%), l'écart de 31,7% ne prend son sens qu'en exprimant les données factuelles; par exemple l'expression prise de décision commune semble avoir une signification différente d'un individu à l'autre lors du bilan. Par contre, lors de l'expression du souhaitable, la définition opérationnelle de cette composante avait été travaillée par l'équipe, donc compréhension commune des termes.

L'évaluation, la composante 4, avec un écart moyen de 64,2% s'avère être la composante la plus souhaitée si l'on fait référence aux résultats (97,5%). Il est vrai que l'évaluation doit toujours être présente dans le processus de planification; mais souvent, les individus n'y pensent qu'à la fin de l'action, que l'action soit individuelle ou collective. A l'intérieur des services éducatifs, l'évaluation comme processus lors du bilan est pratiquement absente (33,3%). Comme souhaitée par les membres, l'évaluation doit porter sur les attitudes, l'intervention, la gestion, les buts, les principes, etc. Un processus dynamique d'évaluation doit être privilégié car il assure la portée de l'action, permet les réajustements en cours de déroulement, facilite l'analyse de l'intervention, assure une compréhension mutuelle des "agir" et permet enfin un cheminement personnel et professionnel dans une optique de changement.

ANNEXE 23

PROCESSUS D'INTEGRATION AUX SERVICES EDUCATIFS

A- OBJECTIFS VISES:

1. Présenter l'évaluation de la priorité SE-1 1981-82
 - orientation
 - démarche
2. Pondérer les écarts entre le souhaitable et le bilan.

B- ACTIVITES:

Objectif 1

Echanges pour une meilleure compréhension du contenu et acceptation de l'évaluation.

Objectif 2

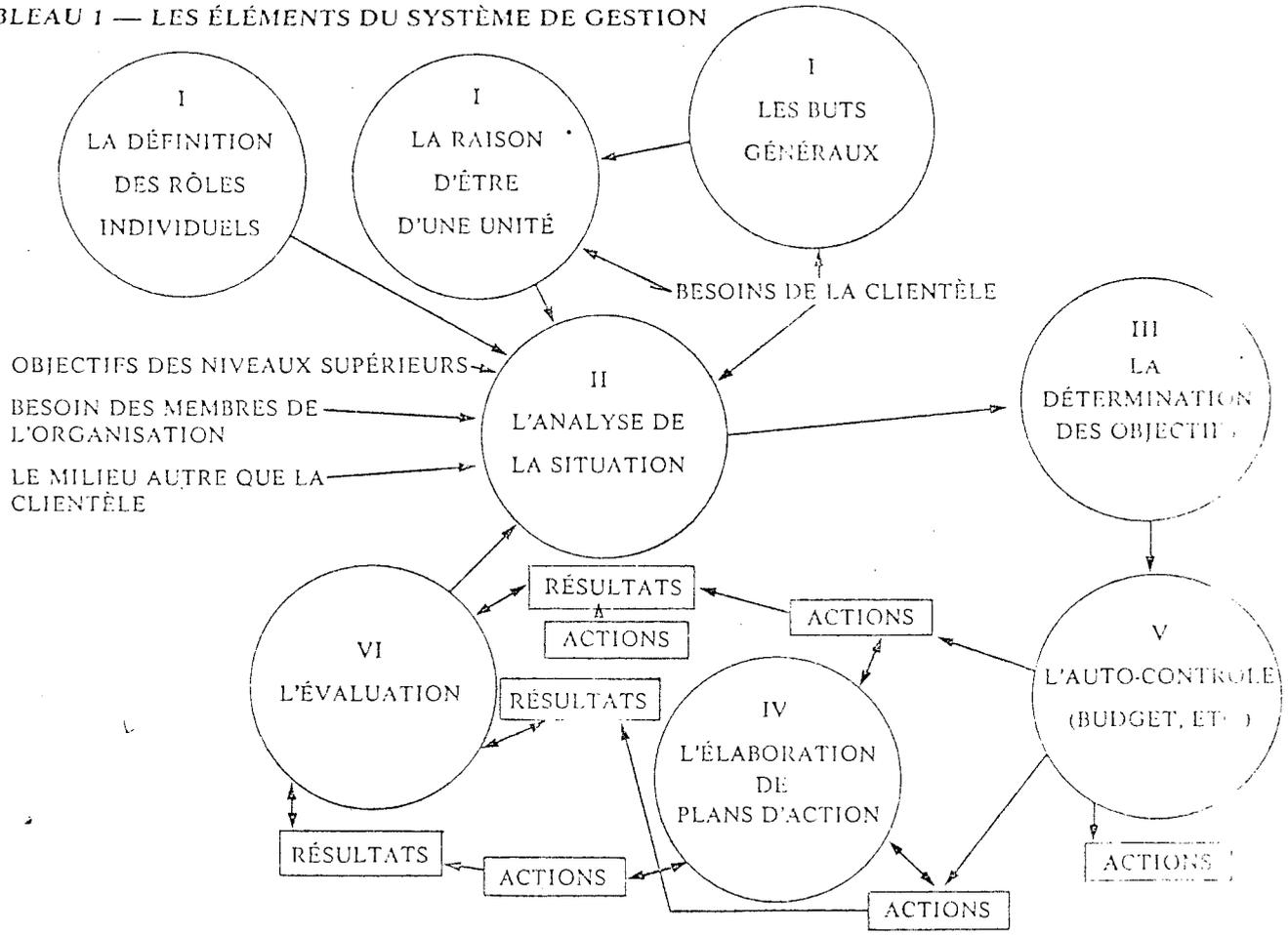
- a) Questions d'information et de compréhension du texte donné.
- b) Echanges pour permettre ou chercher des recommandations qui répondent aux besoins de l'équipe en regard des priorités d'action en terme d'intégration.

Monique Godin Galarneau

ANNEXE 24

ANNEXE 24

TABLEAU 1 — LES ÉLÉMENTS DU SYSTÈME DE GESTION



Source: Lefebvre, Gérald. Le management d'aujourd'hui, Savoir organiser, savoir décider. Edition de l'Homme, 1975, p. 55.

ANNEXE 25

ANNEXE 25

Un modèle de changement planifié

	Organisme	Objectif	Processus	Critères	Relation au changement
RECHERCHE	Département d'évaluation Trois équipes, chacune dirigée par un spécialiste en mathématiques et un membre de l'équipe d'évaluation.	Après avoir fouillé la littérature, analysé les données et examiné les programmes existants, trois équipes vont choisir et évaluer l'information pertinente au programme de formation sur le tas, comme l'illustre la production du Document I à une date prédéterminée par le réseau PERT déjà complété.		Validité interne: représentation véritable de la littérature disponible Validité externe: l'information est-elle généralisable?	Fournit le fondement sur lequel s'appuie le développement de programmes expérimentaux.
DEVELOPPEMENT		Après avoir revu et évalué la littérature, les données disponibles et les programmes en cours, chacune des trois équipes va développer et évaluer les solutions possibles au problème, comme l'indique la production du Document II, à une date prédéterminée par le réseau PERT déjà complété.		Validité apparente: représentative des besoins locaux. Validité escomptée en termes des effets possibles	Produit le modèle qui servira au stade du plan
		Après avoir produit et évalué un modèle pour le programme, chacune des trois équipes va mettre au point et évaluer un projet d'implantation de ce modèle, comme l'indique le Document III, pour une date prédéterminée par le réseau PERT.		Faisabilité et maniabilité.	Produit un plan pour construire un programme
		Partant d'un avant-projet du programme, chacune des trois équipes va développer et évaluer les composantes de son programme, comme l'indique le Document IV, pour une date spécifiée dans le réseau PERT.		Les spécifications du plan: s'en tient-on au plan? Performances individuelles: le fonctionnement est-il tel que prévu?	Produit les composantes nécessaires à la mise en œuvre du plan.
		À partir des composantes du programme, chacune des trois équipes va intégrer ces composantes en un programme opérationnel conforme à l'objectif, comme l'indique le Document V, pour une date spécifiée dans le réseau PERT.		Spécifications du plan: l'ensemble du système est-il conforme au plan initial? Rendement global: est-il fonctionner dans des conditions normales?	Produit le plan opératoire pour les programmes de formation sur le tas et de sensibilisation de la collectivité
	Équipe d'administrateurs du district	À partir du plan opératoire du programme de formation sur le tas, l'équipe des administrateurs va disséminer et évaluer la proposition de programme, comme l'indique un rapport. La date de remise est prévue à une date spécifique dans le réseau PERT.		Intelligibilité: l'information est-elle complète, concise et pertinente? Fidélité: décrit-elle le programme clairement et objectivement?	Fournit de l'information au sujet de chacune des propositions de programmes mises au point

D I F F U S I O N				<p>Diffusion: l'information se rend-elle à tous les niveaux et dans toutes les parties du programme?</p> <p>Tous ceux que l'on a déjà mentionnés.</p>	<p>Fournit un programme à mettre en action ou exige-t-elle l'on révisé tout le processus si les programmes sont inadéquats</p>
		<p>À partir du rapport d'évaluation découlant d'une enquête dans le district, et d'une présentation de son projet par chacune des trois équipes de programme, l'équipe des administrateurs va évaluer et choisir un programme en vue d'atteindre l'objectif, ce qui sera concrétisé dans un rapport final de sélection prévu dans le réseau PERT à une date prédéterminée.</p>			
A D O P T I O N	Les équipes de programmes	<p>À partir du programme qui a été retenu, les équipes vont choisir, entraîner et évaluer les éventuels membres du personnel, tel que l'indique un rapport sur la sélection du personnel appelé à travailler à l'implantation du programme, lequel doit être complété pour la date prévue dans le réseau PERT.</p>		<p>Quantité, continuité, aptitude, motivation et efficacité du personnel entraîné.</p>	<p>Vabilité permettant d'opérer le programme</p>
		<p>Avec un personnel bien entraîné et un programme en vue d'atteindre l'objectif, l'équipe va procéder à un test-pilote et évaluer le programme avant sa mise en application en août 1968, ainsi que l'indique un rapport sur ce sujet dont fait état le réseau PERT, et qui doit être remis à une date précise.</p>		<p>Adaptabilité, faisabilité et action.</p>	<p>Mise à l'essai du programme dans le contexte où il devra s'appliquer.</p>
		<p>À partir d'un modèle du programme d'entraînement, l'équipe va installer et évaluer le programme, comme l'indique un rapport de fin de projet mentionné dans le réseau PERT et devant être remis à une date précise.</p>		<p>Efficacité et utilité.</p>	<p>Opérationnalisation du programme pour qu'il soit dans la situation opérationnelle.</p>
	L'équipe d'évaluation	<p>Après avoir atteint l'objectif qui lui avait été assigné, le programme avec toutes les données pertinentes sera rangé de façon à ce qu'on puisse s'en servir au besoin dans le district. Si le programme n'atteint pas l'objectif visé, il sera modifié ou l'on en fera un nouveau plan en vue d'une action future.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuité: le programme continuera-t-il à fonctionner? Quelles sont les fonctions du système? 2. Valeur: les pratiques y ont-elles continué? Pourquoi? Comment? En quoi le conseil? 3. Maintien: l'agence ou l'entité qui a initié le programme peut-elle supporter à son entretien les coûts à long terme? 	<p>Installe le programme dans l'une des écoles ou les autres activités du district.</p>

Source: Stufflebeam, Daniel, L. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Edition NHP, 1974, pp. 334-335.