

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LA PLANIFICATION COMME INSTRUMENT D'ACTION CONCERTÉE
DANS UNE ÉQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE

par
LUCIE RIOPEL



RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE JEANNE MAHEUX

JUIN 1987



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.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les personnes qui ont collaboré à cette recherche ou qui m'ont soutenue dans sa réalisation.

En premier lieu, je remercie mes collègues de l'équipe des Services complémentaires à l'élève ainsi que les membres de la direction qui ont accepté de participer à cette action de formation.

J'adresse également mes remerciements à Madame Jeanne Maheux qui, par ses connaissances, son expérience et ses conseils, a guidé cette recherche jusqu'à son terme. Son support constant, sa disponibilité ont été une source de motivation dans la poursuite de ce travail.

Finalement, je remercie Madame Gisèle Maheux pour son soutien au cours de ce cheminement.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. La problématique.....	6
Le secteur de l'adaptation scolaire: l'évolution l'exercice du soutien	
Les Services complémentaires à l'élève: définition l'exercice du soutien	
Le problème	
CHAPITRE II. Le cadre théorique.....	20
La supervision	
La planification	
CHAPITRE III. Le cadre méthodologique	32
Description de la démarche de planification	
Déroulement- Encadrement	
Cueillette des données	
Traitement	
CHAPITRE IV. Les résultats.....	40
CHAPITRE V. Discussion des résultats.....	49
CONCLUSION.....	56
BIBLIOGRAPHIE.....	61

INTRODUCTION

A l'origine de la recherche

La recherche à l'origine découle d'une problématique prenant appui sur l'expérience d'une dizaine d'années de travail comme professionnelle en milieu scolaire. Cette réflexion sur notre pratique a été stimulée par certains principes directeurs du programme de maîtrise en Education de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ces principes directeurs prônent la formation individualisée centrée sur la situation professionnelle de l'apprenant. Il favorise également l'interaction entre la connaissance et la pratique professionnelle. C'est donc à partir de cette pratique qu'une problématique spécifique a été circonscrite. Une fois cette dernière délimitée, nous l'avons située dans un champ de recherche qui lui correspond et qui l'éclaire. L'éclairage théorique favorise une meilleure compréhension de la pratique et, ultimement, des interventions plus appropriées. Ainsi, la démarche de recherche suivie dans le cadre de notre maîtrise s'associe à une boucle: une problématique qui tire son origine de la pratique, s'enrichit au contact de la théorie pour être réinvestie dans la pratique. Le présent rapport de recherche tentera de refléter cette évolution.

Notre pratique comme professionnelle en milieu scolaire constitue le point de départ de la réflexion. Cette pratique se subdivise en deux épisodes successifs. Le premier correspond à un rôle de conseillère pédagogique en Adaptation scolaire exercé de 1974 à 1983. Le second se

poursuit depuis 1983 dans une école secondaire comme psychoéducatrice rattachée au Service personnel à l'élève. Ces deux situations de travail seront décrites et analysées afin d'identifier les éléments communs de ces deux milieux d'où origine la problématique.

Le premier chapitre trace l'itinéraire de ces cheminements et identifie la question de recherche. Globalement, la problématique énumère les difficultés, les problèmes et tente de les situer dans les deux contextes de travail. L'analyse de ces situations nous a permis de formuler une question de recherche sur l'instrumentation susceptible de favoriser l'action concertée.

Le deuxième chapitre présente le champ théorique correspondant à l'objet de recherche. Toute question de recherche peut renvoyer à une multitude d'auteurs. Cependant, notre choix s'est porté sur les principaux auteurs en matière de planification et de supervision scolaires. Ces domaines disciplinaires se sont avérés les plus pertinents pour fournir l'instrumentation nécessaire à la conduite d'une action concertée.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de notre recherche. La recherche conduite en est une de type action où le chercheur et ceux qui sont directement impliqués dans l'action unissent leurs efforts pour résoudre un problème. Inspiré d'un processus de planification, notre méthodologie prévoit l'implication des membres des Services complémentaires de l'école secondaire où nous évoluons.

Les résultats de cette recherche font l'objet du quatrième chapitre.

Ils porteront sur le déroulement du processus de résolution de problèmes, de ses effets ainsi que de ses conséquences sur l'équipe de travail. En d'autres termes, le processus de résolution de problème retenu a-t-il permis la concertation des actions de l'équipe des Services complémentaires ?

Dans un dernier chapitre, nous analysons les résultats afin d'y dégager des acquis en regard de la problématique. De plus, nous essayons de situer ces résultats dans le contexte plus global de l'école elle-même.

En conclusion, nous tentons de cerner les limites de cette recherche et d'en dégager certains acquis.

CHAPITRE I

Problématique

L'analyse du vécu professionnel, de son contexte général et organisationnel, est le point de départ de la problématique. Cette dernière surgit des difficultés reliées au rôle du professionnel dans un cadre institutionnel précis. Mais comme nous l'avons précisé dans l'introduction, il s'est produit un changement d'emploi, donc une modification de la pratique professionnelle observée. La description de la problématique s'organise autour de ces deux épisodes soit un vécu de professionnel dans le secteur de l'Adaptation scolaire et dans les Services complémentaires à l'élève.

La conseillère pédagogique a un statut de professionnelle. Elle fait partie du Service de l'enseignement de la Commission scolaire, lequel service est sous la responsabilité d'un directeur assisté de coordonnateurs. Ses fonctions sont principalement de soutien et de conseil auprès du personnel cadre de la Commission scolaire, des enseignants et des autres professionnels. Les principales activités reliées à ces fonctions sont l'implantation, le développement et l'évaluation des programmes d'étude ainsi que la recherche de techniques et de moyens d'enseignement appropriés aux diverses pratiques pédagogiques.

Lorsque la conseillère pédagogique oeuvre en Adaptation scolaire, elle

a la responsabilité particulière d'implanter, de développer et de superviser les services à une clientèle d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaires. Elle élabore et propose des programmes de rééducation aux enseignants qui ont la charge de ces différentes clientèles. De plus, elle est appelée à prévoir l'organisation matérielle, didactique et technique adaptée aux besoins spécifiques de ces clientèles. C'est cette fonction que nous avons occupé de 1974 à 1983.

Depuis ce temps, nous oeuvrons comme psychoéducatrice dans une école secondaire. Cette fonction est intégrée aux Services complémentaires à l'élève. La responsabilité particulière de la psychoéducatrice est de soutenir la démarche de l'élève face aux difficultés qu'il rencontre au plan familial, scolaire, personnel.

Le secteur de l'Adaptation scolaire

Avant de s'attarder à l'exercice du soutien, il convient de préciser le contexte global en situant le secteur de l'Adaptation scolaire depuis son avènement au cours des années 1970.

L'évolution

C'est avec la concrétisation de l'objectif d'accessibilité, de démocratisation et de fréquentation scolaire obligatoire du système scolaire québécois que l'on se préoccupe des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans les années 70, le secteur de l'Adaptation scolaire repose sur une organisation de services qui le définit comme une entité

relativement détachée de l'ensemble des structures scolaires existantes. Marcel Saint-Jacques décrit ainsi une première étape dans l'histoire de l'éducation spéciale au Québec:

“Une première étape consiste donc dans la mise sur pied de services scolaires pour enfants exceptionnels dans une structure quasi-parallèle au système dit régulier pour enfants dits normaux. C'est la période des classes auxiliaires et d'écoles spéciales. L'emploi du modèle médical pour le développement d'une approche diagnostique plus sophistiquée amènera une catégorisation de plus en plus discriminative et chaque identification créera le service approprié.”¹

Cette situation prévaut autant au niveau provincial que local. Le modèle d'organisation des services à la clientèle en adaptation scolaire repose sur des ratios maîtres/élèves différents du secteur régulier d'enseignement. Ces ratios varient même en fonction du type de mésadaptation diagnostiqué. Par exemple, pour des enfants classés comme mésadaptés socio-affectifs, le ratio maître/élève est de 1/6 alors que pour d'autres jugés avec des retards pédagogiques, le ratio se situe à 1/12. De même, les programmes d'enseignement sont élaborés en fonction des besoins spécifiques de la clientèle plutôt qu'en fonction des niveaux d'enseignement.

En d'autres termes, l'obligation des programmes d'enseignement qui touche le secteur régulier ne prévaut pas pour le secteur de l'Adaptation scolaire. La tâche du conseiller pédagogique en Adaptation scolaire consistait justement à élaborer ces programmes. Quant aux enseignants oeuvrant dans ce secteur, ils devaient détenir un baccalauréat spécialisé

¹. Marcel Saint-Jacques, “L'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage”, Prospectives, vol. 17, no. 2 (avril 1981) p. 73.

en Enseignement en enfance inadaptée. La spécificité du secteur de l'Adaptation scolaire devait prendre fin avec la décennie suivante.

Vers la fin des années 70, le ministère de l'Éducation du Québec constate un accroissement continu de la clientèle scolaire dite inadaptée:

"Cette remise en question s'impose également dans le cas des difficultés d'apprentissage. C'est, en effet, le nombre des enfants déclarés en troubles d'apprentissage qui a connu la croissance la plus rapide. Placés en classes d'attente ou de récupération, ils sont 10 131 en 1969-1970 et 18 493 en 1971-1972; les classes et les cours spéciaux s'adressent à 35 698 de ces élèves en 1973-1974, à 56 035 en 1975-1976, et enfin à 64 295 en 1977-1978. Aujourd'hui, ces difficultés constituent donc à elles seules plus de 60% des inadaptations scolaires.²

Cet accroissement de la clientèle en difficulté, la multiplication des catégories d'inadaptation et la montée correspondante des coûts inhérents à ces services incitent le ministère de l'Éducation à une révision des objectifs de l'éducation spéciale. Dès lors, on en vient à privilégier le concept d'intégration pour cette clientèle et pour l'organisation des services.

Le Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) avait en 1976, fourni les analyses et les recommandations qui ont servi au ministère pour élaborer en 1978 une nouvelle politique d'ensemble sur l'éducation des enfants en difficulté. Le but de la politique est:

"tout en visant à la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, d'assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à

². Ministère de l'Éducation, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, Gouvernement du Québec, 1978, p. 13.

des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux, et de préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société.”³

Au plan local, c'est en 1981-1982 qu'un comité est formé pour donner suite aux directives du ministère et élaborer une politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaires. Cette politique d'intégration mise en application en 1983 allait entraîner un changement dans le rôle joué par les professionnels. Dorénavant, l'organisation ne se distingue plus entre professionnels du secteur régulier et ceux du secteur de l'Adaptation scolaire. Tous font partie du système régulier d'enseignement. Il s'ensuit donc une polyvalence des services à offrir aux différents intervenants en milieu scolaire ainsi qu'aux élèves. Les professionnels oeuvrant jusqu'alors dans le secteur régulier doivent maintenant offrir un soutien non plus seulement en fonction des programmes d'études, mais en fonction des différents styles d'apprentissage rencontrés chez les élèves intégrés dans les classes régulières. Pour leur part, les professionnels oeuvrant jusqu'alors dans le secteur de l'Adaptation scolaire doivent maintenant dispenser leurs services à tous les professeurs qui accueillent dans leur classe les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaires dans le respect des programmes d'étude.

La mise en place de cette politique d'intégration exigeait que tous les responsables s'interrogent sur les modes d'organisation des services et sur les pratiques pédagogiques. En particulier, les professionnels chargés

³. ibid. p. 15.

du soutien pédagogique ont eu à réorienter leurs interventions. Par exemple, le conseiller pédagogique en français ne devait plus se considérer comme un spécialiste dans un programme d'étude mais également comme un spécialiste de la didactique centré sur les styles et les difficultés d'apprentissage.

L'exercice du soutien.

Les conditions d'exercice du soutien se compliquent car on assiste à un empiètement et à une duplication des interventions. Ce phénomène se perçoit davantage par le nombre d'interventions que doivent faire chacun des professionnels dans une même classe pour le même élève et le même professeur. Ainsi, pour un même cas, on pouvait voir se succéder le conseiller en mathématique, la psychologue scolaire et la conseillère en Adaptation scolaire. Cette situation relevait de la structure même de l'équipe des professionnels. En effet, la tradition avait créé une certaine spécialisation des tâches de chacun. Cette tradition avait fait en sorte que chaque professionnel était l'expert dans son domaine et devenait par ce fait, prisonnier de sa compétence.

Réunir une équipe autour d'un grand objectif est possible. Cependant, l'action collective et, plus particulièrement, l'organisation de cette action devient une oeuvre difficile à réaliser. Au-delà du partage de cet objectif, il nous faut apprendre la vie d'équipe et l'importance du travail concerté. Malgré une volonté avouée des membres d'une même équipe de rechercher une certaine unité d'action, malgré les efforts consentis à vouloir s'approprier un objectif commun, en pratique, chacun continue à

agir selon les coutumes déjà établies. Chacun hiérarchise, de façon différente, les objectifs de l'organisation. Le cadre d'action collective devient problématique et souvent précaire. Les stratégies de fonctionnement deviennent une responsabilité personnelle et laissent de côté les objectifs communs de concertation. Ces accommodements rendent illusoire l'intégration des diverses compétences dans une démarche collective basée sur la communication et la concertation entre les membres. La répartition des dossiers est soumise au même traitement, c'est-à-dire, en fonction des spécialités. Certes, elle est nécessaire, mais elle accentue la compartimentation des tâches et crée un isolement dans le champ de spécialisation.

Ce qui nous amène à constater que bien que les objectifs de l'organisation soient connus et partagés par une équipe, le champ d'action des individus passe nécessairement par la maîtrise d'une compétence ou d'une spécialisation. Dès lors, il devient difficile de pénétrer un modèle si longtemps étanche pour en changer sa composition ou son tissu. Cependant, il ne s'agit pas de croire qu'il n'y a pas eu d'efforts consentis pour améliorer la vie de l'équipe. Il faut sans doute questionner la façon d'amener les changements. Il est important également de partager la responsabilité avec les autres piliers de l'organisation dans une perspective de démarche conjointe vers ce changement.

Assurément, aucune véritable intégration n'est possible sans que l'organisation scolaire en général et tous ses agents en particulier ne s'efforcent d'abord de comprendre le sens de l'objectif poursuivi, ensuite

de s'y ajuster.

A cet égard, l'équipe des professionnels, dans un désir d'améliorer sa pratique de soutien, s'est questionnée sur son rôle. Dans l'action quotidienne, on était confronté à un élargissement de ce rôle à un point tel, que le personnel engagé dans cette pratique se rendait compte que les interventions manquaient de cohérence. De plus, devant les attentes de plus en plus nombreuses venant du milieu, une certaine confusion s'installait et rendait de plus en plus difficile le soutien pédagogique efficace.

Au fil des rencontres de l'équipe, on en vient à donner une certaine définition du soutien comme une façon d'intervenir auprès des différentes personnes pour favoriser un cheminement dans un processus interactif conduisant à une prise en charge par le milieu de ses propres forces en vue d'une action. Cette définition ne se réclame pas seulement de valeurs à véhiculer et de façons toutes faites de fonctionner. Elle doit questionner les outils utilisés pour arriver à répondre aux exigences des objectifs du soutien. Ces exigences pratiques doivent aller au-delà de simples techniques de travail.

La pratique du soutien devra dès lors se concevoir à partir du contexte élargi qui sont les personnes requérant le soutien, les questionnements qui les animent, leurs intentions de travail et les objets d'interventions qui les préoccupent. Cette pratique doit venir en aide aux personnes afin de clarifier avec elles les intentions de leurs actions et ainsi les aider à

définir davantage les enjeux d'une situation pour mieux la circonscrire et arriver à des solutions plus éclairées. De cette façon, une situation pédagogique est moins soumise à l'incertitude et à l'imprécision d'une solution.

Mais entre l'idéal à atteindre et l'image réelle qui devait se modifier, il fallait chercher l'équilibre, prendre un certain recul et réorienter la pratique du soutien. La prise en charge de cette réorientation du soutien est laissée pour compte dans l'action quotidienne. Il nous faut continuer à répondre aux demandes du milieu tout en ayant la préoccupation de changer des aspects relatifs à la fonction du soutien. Dans un milieu habitué à la routine, cette préoccupation du changement demeure conceptuelle. Il s'ensuit que dans la réalité de tous les jours, la concertation des intervenants ne se fait pas et la cohérence des interventions de l'équipe en souffre. La multitude des demandes, l'urgence des cas et les habitudes acquises font que l'écart entre les intentions découlant du partage des objectifs d'intégration et l'action des professionnels de l'équipe s'accroît. Le malaise lié à cette non concertation des professionnels allait s'accroître par le changement de structure organisationnelle. La décentralisation des services de soutien auprès des clientèles en difficulté d'apprentissage crée des équipes plus réduites. L'action collective concertée devient donc une condition nécessaire au fonctionnement.

Les Services complémentaires à l'élève

La description de cette problématique se poursuit dans le cadre d'une école secondaire comme psychoéducatrice à titre de membre des Services complémentaires à l'élève. Avant de s'attarder à l'exercice du soutien dans ce nouveau cadre, définissons ce que sont les Services complémentaires à l'élève et le rôle que nous y jouons.

Définition

Les Services complémentaires visent la formation intégrale des élèves et complètent l'action menée dans le cadre des services d'enseignement. Ils offrent des activités en vue de répondre à certains besoins reliés à la progression de l'élève à l'école, notamment sur le plan de ses goûts, de ses intérêts et aptitudes, de son rythme de croissance et des situations difficiles qu'il peut vivre. Également les Services complémentaires, à travers les activités proposées, prendront en considération les aspects physique, social, cognitif, affectif, moral, religieux de l'élève. C'est dans ce contexte que les Services complémentaires doivent se préoccuper des droits et responsabilités des élèves et favoriser leur participation aux activités de l'école.

L'équipe des Services complémentaires se compose du conseiller d'orientation, de l'animateur à la vie étudiante, de l'animatrice de pastorale scolaire, de l'infirmière et de la travailleuse sociale. A cette équipe s'est jointe une psychoéducatrice. La décision de créer ce nouveau

poste à l'intérieur de l'école visait à développer des mesures de résorption du phénomène d'abandon prématuré des études secondaires. Le rôle de la psychoéducatrice consiste à assurer un soutien et complément dans la formation pédagogique de l'élève en vue de prévenir les difficultés d'adaptation à l'école. Cette définition traduit davantage l'émergence d'un nouveau rôle qu'une tâche bien spécifique. Ce rôle est une réponse à des besoins nouveaux tant au plan scolaire que social. Ces besoins concernent tout particulièrement le décrochage scolaire et les mesures tant individuelles que collectives pour favoriser la poursuite des études au plus grand nombre d'élèves.

L'exercice du soutien

Cette description sera plus brève du fait que notre expérience de travail y est plus courte d'une part et que, d'autre part, nous avons identifié des difficultés assez semblables à la première situation de travail. La première caractéristique observée: le cloisonnement des tâches en regard des interventions faites par les membres de l'équipe des Services complémentaires. L'infirmière, par exemple, traitait les problèmes de santé, la conseillère en orientation tentait de réduire les mauvais choix scolaires, etc. Il n'y avait pas d'interaction véritable dans la recherche de solutions à des problèmes vécus par les élèves, ceci entre les membres des Services complémentaires et, à plus forte raison, entre les autres services de l'école, soit le service de l'enseignement et le service administratif.

Dans ce contexte, il devenait difficile, voire impossible de remplir la tâche spécifique qui nous avait été confiée comme psychoéducatrice à savoir agir sur l'abandon prématuré des études chez les élèves de l'école. En effet, les motifs entraînant la décision d'abandon chez un ou une élève sont multiples et complexes. Si le symptôme le plus apparent est l'échec académique, les motifs profonds peuvent être psychologiques, physiologiques, moraux, etc. Face à un élève qui vit un abandon, l'action doit être concertée.

Toutefois, l'habitude de travailler de façon individuelle, chacun dans sa spécialité, était depuis longtemps ancrée dans les mentalités. Cette pratique était d'autant moins questionnée qu'elle entraînait un manque de communication entre les membres et peu ou pas de moyens pour favoriser une démarche collective de travail. En fait, l'équipe n'avait pas une manière de réfléchir en groupe sur les problèmes vécus par chacun des membres. Les membres de l'équipe étaient peu ou pas informés du travail de leurs collègues. Par ailleurs, le service était en marge de la vie globale et surtout pédagogique de l'école. Il était perçu comme un service parallèle dans l'école avec ses propres règles de fonctionnement.

Cette situation engendrait des frustrations chez les membres des Services complémentaires. Chacun ressentait une insatisfaction au travail parce que les interventions du Service comme les actions des membres n'étaient pas soutenues ou supportées et même presque pas reconnues. Le peu de liens et d'implication avec les autres services de

l'école rendait l'équipe hors circuit en regard de toute prise de décision, de toute orientation nouvelle, de toute politique. Peu informée, jamais consultée comme équipe, chaque professionnel était confiné à "sa clientèle".

Le malaise ressenti comme conseillère pédagogique s'accroissait comme psychoéducatrice. Les interventions morcelées ne conduisaient nulle part et ce malaise était ressenti par les divers spécialistes. Ainsi, notre analyse de la situation ne nous conduit pas à formuler un problème en termes de contenu mais bien de "comment intervenir".

Le problème

Parmi les lectures effectuées pour nous aider à circonscrire davantage notre problématique, l'ouvrage de Fustier a été déterminant. Ce type de situation pose des problèmes que Fustier qualifie de flou, ou flottant, et que l'auteur décrit ainsi:

"C'est-à-dire qu'ayant attrapé le sac de noeuds par un bout qui sortait, on essaie, non pas seulement d'en extraire une petite longueur, mais de remettre tout le système en état. Pour résoudre le problème, on modifie l'environnement. Cette démarche est éminemment créatrice, mais elle ne peut être qu'une démarche à long terme, ou une démarche prospective, puisqu'elle suppose la modification progressive d'instruments et de comportements, que la tradition a lentement forgés et imposés."⁴

Non seulement ces propos caractérisent notre situation mais ils soulignent la voie de la résolution. Nous partageons l'opinion de l'auteur quand il affirme: "On n'a généralement pas envie de bouleverser un

⁴ Michel et Bernadette Fustier, La résolution de problèmes: méthodologie de l'action, base de toute formation continue, Paris, Editions ESF, 1980, p. 45.

système d'ensemble, on ne s'y décide qu'en constatant que tous les sous-systèmes sont dangereusement bloqués" ⁵. Nous choisissons la voie prospective, celle qui consiste à agir sur la modification progressive d'instruments et de comportements, pour reprendre les termes de Fustier.

La description que nous venons de faire de nos situations de travail ainsi que des éléments qui font problème révèle un caractère "flou et flottant". Cette caractéristique nous a amené à privilégier l'instrumentation comme approche. Réinvesti dans notre problématique, ceci nous a conduit à poser la question de recherche en ces termes: quelle est l'instrumentation qui pourrait susciter un réel travail d'équipe dans la perspective d'une action concertée ? Cette instrumentation peut-elle amener une modification des comportements chez les membres de l'équipe ? Idéalement, cette recherche vise à identifier une démarche qui amènerait les membres d'une même équipe à poser conjointement les problèmes et à adopter des stratégies d'action de façon concertée. Concrètement, l'objectif est de se centrer sur l'instrumentation afin d'enclencher dans l'équipe des Services complémentaires une démarche que Fustier appelle prospective d'instruments et de comportements.

⁵. ibid. p. 45.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Le problème issu de la problématique nous amène à orienter notre recherche d'un cadre théorique vers des auteurs qui ont abordé la question de l'instrumentation d'équipe de travail dans la perspective d'une action concertée et si possible dans le milieu scolaire. C'est ainsi que les domaines de la supervision et de la planification ont été retenus. Celui de la supervision en raison de la dimension soutien et celui de la planification en raison de la dimension action concertée. Nous aborderons d'abord les conceptions de la supervision et par la suite les auteurs traitant de la planification.

La supervision

Les auteurs qui traitent de la supervision sont nombreux. L'évolution des théories de la supervision est marquée, entre autres, par Feyereisein, Harris et Wiles. L'évolution des pratiques est marquée par des auteurs tels Oliva et Turner. Cependant, la plupart orientent leurs recherches dans un domaine précis de la supervision scolaire, celui de la supervision de l'enseignement. Or la problématique ne concerne pas la supervision de l'enseignement mais plutôt la supervision d'une équipe formée principalement de professionnels de différentes spécialités qui ont une clientèle exclusivement scolaire. Cette équipe offre des services personnels à l'élève dans un cadre individualisé la plupart du temps et

parfois dans un groupe ou dans la communauté scolaire.

La supervision dans les organisations qui offrent des services personnels a été étudiée entre autres, par Becker et Neuhauser ainsi que par Starbuck et Finch. La plupart de ces auteurs ont étudié des équipes oeuvrant en travail social. Cependant, il y a plusieurs similitudes entre ces équipes et l'équipe des Services complémentaires dans une école. Toutes ces équipes sont formées de personnes ayant une formation différente et offrent des services personnels. Finch, en particulier, a effectué des recherches sur le fonctionnement des équipes offrant des services d'aide aux personnes dans le besoin. Les caractéristiques spécifiques de ces équipes et la nature particulière de leur travail amènent, selon Finch, une supervision différente de celle faite dans les équipes multidisciplinaires qui oeuvrent dans d'autres domaines. Selon Finch, la supervision est liée au climat organisationnel et à la communication qui jouent un grand rôle dans ces organisations. Etant donné que ces organisations utilisent différentes catégories de personnel, le besoin de supervision est accru. En effet, seule une supervision efficace peut orchestrer les différentes formes d'interventions nécessaires pour assurer de meilleures réponses aux besoins des clients. Selon Finch:

"Thus, growing specialisation and an expended use of occupational specialties within social service and mental health organizations will increase communication and coordination costs in order to ensure that service provision is characterized by logic, coherence, and efficacy...Specialization means that workers with different skills must perform complementary functions, because whenever program success depends on the basis of feedback from the client, information and coordination demands become more intense. The organization and structure of work must therefore encourage continuous communication and teamwork among workers

having contact with the same clients."⁶

Le rôle du superviseur est donc de coordonner les activités des divers personnels vers des objectifs cohérents et unifiés. La spécialisation des différents intervenants pose des problèmes spécifiques dans le fonctionnement des services. D'une part, la spécialisation augmente l'interdépendance des ressources variées de l'équipe afin de fournir une réponse adéquate aux besoins de la clientèle. D'autre part, il se produit un élargissement de la tâche dans le sens où chacun est amené à poser des gestes qui débordent de sa spécialité.

La coordination et la synchronisation des tâches sont donc des éléments importants de la supervision dans ces milieux de travail. La supervision, selon Finch, doit tenir compte d'une autre dimension importante à l'intérieur des équipes qui offrent des services personnels et c'est celle de l'environnement organisationnel. Car dit Finch, "Workers' productive endeavors within an organisational setting, including their interactions with clients, can be either augmented or hindered by environmental influences."⁷ Si le climat organisationnel peut soit encourager soit décourager certains types d'actions du personnel, c'est que, toujours selon Finch: "The way in which work is organized and structured has been increasingly recognized as a major determinant of the kinds and quality of services provided to clients."⁸

6. Florence Kaslow et al, Supervision, Consultation and Staff Training in the Helping Professions, San Francisco, Jossey-Bass, 1977, p. 68.

7. ibid. p. 62.

8. ibid. p. 63.

Le cadre organisationnel et les pratiques de la supervision peuvent affecter ou modifier le comportement des personnels; c'est pourquoi, les tâches de supervision nécessitent des connaissances du comportement humain dans un contexte organisationnel. La supervision dans les organisations qui offrent des services personnels pose des problèmes tout à fait particuliers et relativement difficiles à résoudre. D'une part, pour accroître l'efficacité on tend à augmenter la spécialisation des personnels mais cette tendance peut conduire à la compartimentation et à la rivalité même. D'autre part, diminuer la spécialisation des personnels n'est pas une solution car on risque de diminuer l'efficacité et d'engendrer beaucoup d'erreurs et ainsi faillir dans l'atteinte des objectifs du service. Selon Finch, "Research has demonstrated that effective communication increases understanding and acceptance of rules, helps to clarify problems, and often provides the basis for common understanding (see, for example, Becker and Neuhauser, 1975)."⁹ C'est pourquoi, le climat organisationnel et le cadre de travail doivent faire en sorte que la communication soit favorisée et que la collaboration entre les membres de l'équipe soit continuellement encouragée surtout parmi ceux ou celles qui ont les mêmes clients.

La capacité du superviseur de créer, de susciter ce cadre organisationnel favorable à la collaboration et à la concertation est liée à son habileté à faire circuler l'information. Le superviseur, en plus d'être un expert de la communication, devrait également être le catalyseur du travail d'équipe, le représentant, le défenseur de l'équipe

⁹. ibid. p. 73.

face à la haute administration et face à la clientèle. Mais cette capacité à transmettre vers le "haut" comme vers le "bas" est davantage nécessaire à la réussite de la mission de l'organisation.

Le climat créé par le superviseur dans le service est un facteur dominant dans l'échange ou la non-circulation de l'information parmi tout le personnel. En effet, il y a une certaine résistance chez le personnel à transmettre des informations qui pourraient éventuellement servir à évaluer leur performance au travail. Cependant, les recherches de Olmstead et Christensen (1973) ont montré que le développement et le maintien de relations de cohésion et solidarité dans le groupe de travail peuvent diminuer les craintes des individus et permettre à tous de viser ensemble un objectif commun dans les différentes tâches. Ainsi cette transparence des relations dans l'équipe favorise une attitude rationnelle envers le travail et les interactions accrues dans le groupe.

Le superviseur a donc un rôle important à jouer concernant le climat organisationnel pour influencer la quantité et la qualité des communications au sein de l'équipe. De plus, il doit constamment clarifier la compréhension des relations de chacun avec les autres dans l'atteinte des objectifs communs de l'organisation.

Pour réussir la supervision dans ce type d'équipe, on doit utiliser autant le groupe formel que le groupe informel. Le groupe formel est celui qui est créé par l'organisation elle-même, alors que l'informel est celui qui se crée naturellement dans le processus des interactions dans

le groupe et de l'acceptation des valeurs véhiculées. En utilisant cette force, cette vitalité du groupe, le superviseur peut adopter un style de leadership moins autoritaire et plus centré sur la "guidance", le soutien.

Ainsi, le rôle du superviseur n'est pas de diriger le groupe, mais d'aider les membres du groupe à réaliser ce qu'ils veulent accomplir. Une supervision efficace requiert des habiletés à soutenir les efforts de l'équipe en les coordonnant avec les besoins et les objectifs de l'organisation. Dans cette optique, les qualités personnelles du superviseur jouent un rôle prépondérant dans l'exercice de la fonction de supervision. Si le superviseur facilite une libre circulation de l'information entre les membres de l'équipe, cela permettra de mettre en place un processus complexe de négociation servant à adapter les normes et les règles de fonctionnement aux besoins individuels. Le flux d'informations favorise les compromis susceptibles de concilier les différends existant au sein de toute équipe multidisciplinaire.

L'habileté à négocier et à concilier est donc vitale pour la survie de l'organisation et de son aptitude à atteindre ses objectifs. Une équipe multidisciplinaire de services personnels est une entité physique, mais en plus, elle est le résultat d'un processus interactionnel et un réseau de relations interdépendantes orientées par et vers la nature et la fonction des services offerts à la clientèle.

Le superviseur doit avoir les moyens d'assurer la coopération dans les actions des membres de l'équipe. Parmi ces moyens, il y a la construction d'un modèle d'équipe de travail qui permettra l'intégration de tous ses

membres, nouveaux et anciens. Ce modèle de travail d'équipe nécessitera du superviseur des habiletés dans la conceptualisation et l'organisation. Ces habiletés sont nécessaires également pour identifier les problèmes vécus au jour le jour et pour faire en sorte que ces problèmes soient pris en charge par l'équipe. Cette prise en charge par l'équipe de son propre développement est en quelque sorte l'aboutissement de l'objet de la supervision.

Notre problématique s'interroge sur les façons de conduire ou plus précisément de soutenir une équipe afin qu'elle se dote d'objectifs communs et qu'elle puisse mener des actions concertées. En plus de la dimension soutien reliée à la supervision, il y a un champ théorique qui peut nous permettre d'éclairer la dimension qui consiste à se donner des objectifs communs: celui de la planification.

La planification

Selon Combs, on peut définir la planification de l'éducation comme:

"l'apparition d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'éducation. Son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société."¹⁰

Bien que cette définition porte sur l'éducation, elle peut aussi s'appliquer à tout domaine de travail. Combs voit la planification comme un processus continu plutôt qu'une simple rédaction d'un plan directeur. En effet, la planification, pour être efficace, doit se préoccuper de sa

¹⁰. Philip H. Coombs, Qu'est-ce que la planification? Paris Unesco, 1970, p. 14.

propre réalisation des progrès accomplis et des obstacles qui surgissent en cours de route. La planification n'est pas un jeu pour les administrateurs; elle fait partie intégrante du processus d'ensemble de l'administration, d'une gestion rationnelle. Elle peut aider les gestionnaires à prendre des décisions en meilleure connaissance de cause, à se faire une idée claire des objectifs spécifiques et des stratégies pour les atteindre. La planification n'a de sens que si elle permet d'obtenir des résultats plus importants et plus satisfaisants, et ce, dans le cadre des ressources disponibles. C'est pourquoi elle doit avoir une largeur de vue suffisante, autrement dit, procéder d'une analyse systématique des différents éléments du système considéré. On peut aussi se demander à quoi sert précisément ce processus. A cette question, Prost et Rioux affirment que la planification constitue:

"une forme élaborée de contrôle sur un ensemble complexe d'éléments: des actes programmés, des agents désignés et des acteurs intervenants...des activités diverses, un contexte de situations critiques et différents moyens disponibles pour agir"¹¹

Ces définitions précisent que la planification tire sa signification des rapports entre la connaissance et l'action organisée, entre la théorie et la pratique. La planification apparaît comme un lieu de contact de l'organisation avec son milieu. Par elle, l'organisation explore son environnement et en dégage pour elle-même des finalités et des comportements. Parmi les raisons ou les justifications qui sont invoquées pour recourir à la planification, les plus courantes sont: fournir une réponse rationnelle à l'incertitude et au besoin de

¹¹. cité dans Yves Tessier, La planification stratégique en milieu universitaire, Québec, ENAP, 1981, p. 10.

changement, mettre l'accent sur les buts et les objectifs et aider à l'allocation des ressources par l'établissement de priorités.

S'il ne fait pas de doute que notre problématique s'insère dans le cadre général de la planification, il faut toutefois préciser à quel niveau le processus intervient. A cet effet, Tessier définit deux types de planification : la planification stratégique et la planification opérationnelle. Tandis que la première traduit la capacité pour une organisation de s'adapter à son environnement, la seconde vise essentiellement les ajustements requis à l'intérieur même de l'organisation. C'est davantage la planification opérationnelle qui peut servir de cadre de référence à notre problématique puisque celle-ci porte davantage sur les problèmes inhérents à une équipe de Services complémentaires dans une école.

C'est donc dans le tissu organisationnel même que se passe la planification opérationnelle et non pas dans les niveaux supérieurs hiérarchiques. Cette distinction entre stratégique et opérationnelle doit être considérée comme un continuum, c'est-à-dire que ce qui peut être considéré comme opérationnel pour un supérieur peut être stratégique pour un subordonné. Cependant, cette distinction permet de délimiter dans la littérature abondante sur la planification, celle qui porte sur des ensembles plus vastes et celle qui vise des parties d'un système. Quant aux caractéristiques, conditions, approches, étapes principales de la planification, il y a là aussi une multitude d'auteurs qui ont analysé ces différents aspects.

Miller cité par Tessier énumère six prémisses sur lesquels doit reposer un processus de planification. Parmi ces conditions, il mentionne que le processus doit rester le plus simple possible et ne pas être alourdi par des formalisations excessives. Cette exigence semble particulièrement intéressante dans le cadre de l'équipe identifiée dans la problématique.

Quant aux facteurs de réussite d'un processus de planification, la plupart des auteurs dont Lorange et Vancil de même que Rossmier précisent que l'engagement de la direction est essentielle à la réussite. Selon Rossmier, l'engagement de la direction doit atteindre l'implication réelle dans le processus et non un simple endossement.

Quant aux résultats attendus ou souhaités par la démarche de planification, Tessier identifie quatre possibilités: production de plans à réaliser, amélioration du processus de décisions, sensibilité plus grande aux contraintes de l'environnement, orientation des activités axée davantage sur les finalités.

Le problème posé dans le précédent chapitre se formulait en termes de comment favoriser l'action concertée dans une équipe. Si la supervision peut consolider une approche et favoriser cette concertation d'une équipe de travail, il semble que le processus de planification soit un préalable pour établir des conditions de communication et partir une démarche de travail collectif. Même si la supervision a une place importante pour maintenir le cap au sein d'une équipe, la planification

peut permettre justement de fixer ce cap sur des objectifs communs.

Ces deux cadres conceptuels permettent d'éclairer notre problématique originant de deux situations de travail. Cependant, ils l'éclairent à deux moments différents. La planification met l'accent sur la démarche, les étapes qui peuvent conduire l'équipe à se donner des objectifs tandis que la supervision permet de voir ce qui se passe dans l'équipe à travers la réalisation de toutes les étapes de planification.

Certaines caractéristiques du contexte organisationnel de l'école, les relations existantes au sein de l'équipe de même que notre participation à la vie de ce groupe nous amènent à penser qu'une démarche de planification serait tout à fait susceptible de rejoindre les besoins, les aspirations des membres de l'équipe. Le processus de planification doit, en effet, respecter le caractère volontaire de la participation des membres, la démarche même du groupe dans son évolution. De plus, il ne s'agit pas d'imposer des objectifs ou des solutions, mais bien plutôt de favoriser une prise de conscience des problèmes qui puisse déboucher sur une action concertée. Etant donné ces caractéristiques, il apparaît clair qu'une démarche de planification peut respecter ces éléments. La supervision, quant à elle, permettrait de saisir les composantes et les dimensions essentielles de la dynamique humaine qui se déroule à l'intérieur de l'équipe.

L'hypothèse de travail que nous formulons est donc la suivante:
l'application d'une démarche de planification, dans le respect des

conditions précédentes, devrait permettre l'émergence d'une action concertée des membres de l'équipe des Services complémentaires. Ainsi le choix de cette hypothèse permet de relier la démarche de planification au "comment" formulé dans la problématique. Cette dernière ne se posait pas en termes de contenu mais bien en termes d'instrumentation. De plus notre problématique étant "flottante" selon les termes de Fustier, il nous a fallu "attraper le sac de noeuds par un bout"¹² et ce bout c'est la planification, espérant, par là, remettre le système en état. C'est là, toujours d'après Fustier, une démarche prospective qui suppose qu'à long terme les instruments et les comportements du groupe vont se modifier.

Le chapitre suivant présentera la démarche de planification retenue et explicitera les choix méthodologiques.

¹². Michel et Bernadette Fustier, op.cit., p. 45.

CHAPITRE III

Le cadre méthodologique

Le but de ce chapitre est de présenter les choix des méthodologies utilisés et de justifier ces choix en regard de la problématique et de son contexte. En effet, rappelons brièvement que notre question de recherche est d'identifier un moyen, un instrument qui favoriserait l'action concertée. Notre hypothèse est de penser qu'un processus de planification serait cet instrument permettant l'établissement d'objectifs communs, étape indispensable vers la concertation. Donc, il nous faut maintenant décrire les étapes de la démarche de planification retenue et les techniques qui ont servi à recueillir les informations.

Description de la démarche de planification

Parmi les nombreuses démarches de planification, celle qui a été retenue s'inspire de différents travaux en planification et en résolution de problèmes, plus particulièrement des travaux de Roger Kaufman et de Michel Fustier. Ces deux auteurs sont eux-mêmes tributaires d'approches praxéologiques comme le systémisme. Malgré la diversité des méthodologies proposées par les auteurs, toutes sont essentiellement similaires dans leur étapes fondamentales. D'abord voir, ensuite, juger, réfléchir et enfin, agir: telles sont les trois opérations fondamentales de toutes ces méthodologies. Evidemment ces opérations se déroulent de façon circulaire et non linéaire, c'est-à-dire qu'il y a de continuel

retours en arrière. Voici donc les six étapes que nous avons retenues.

1^{re} étape: Perception du malaise.

Cette première étape permet aux membres d'exprimer les difficultés vécues dans leur quotidien. Elle est l'occasion de décrire de façon explicite les malaises ressentis par chacun. Il s'agit ici d'examiner une situation dans ses aspects insatisfaisants et à travers ses composantes réelles. C'est l'occasion de tracer un portrait des différents éléments qui sont perçus comme indésirables ou indésirés dans la situation de travail. Cette première étape favorise la prise de conscience et non la formulation explicite et cohérente d'un problème. Elle est relativement souple car chacun apporte son appréciation de la situation vécue.

2^{de} étape: Analyse de la situation.

La deuxième étape tente de cerner l'environnement dans lequel se pose le problème identifié. Car un problème n'existe pas en soi, c'est-à-dire, sans un contexte. En regroupant les problèmes identifiés dans la première étape, on peut identifier les grandes sources d'insatisfaction. Une attention est apportée à l'exactitude dans la formulation des énoncés ainsi qu'à la pertinence des regroupements.

3^{de} étape: Etablissement d'objectifs.

Cette étape essaie de déceler l'écart entre ce qui est et ce qui devrait, entre la réalité et le souhaitable. Les besoins retenus deviennent les problèmes à résoudre. Cependant, l'intention de cette troisième étape est de formuler cet écart entre ce qui est et ce qui devrait en termes de

produit, de résultat plutôt qu'en termes de moyens.

4^e étape: Recherche d'alternatives.

Il s'agit ici de rechercher ce qui pourrait améliorer la situation en fonction des objectifs retenus. En se dégageant de la situation actuelle, on vise à se rapprocher de la situation désirée. Pour cette étape, la *technique du groupe nominal* sera utilisée. Cette technique est une procédure, une démarche structurée afin de déterminer des priorités dans une équipe, dans un groupe.

5^e étape: Choix de solutions.

En confrontant les buts poursuivis par les membres de l'équipe et les alternatives élaborées, on peut se mettre d'accord sur le choix de certaines solutions.

6^e étape: Mise en oeuvre de la solution retenue

Cette dernière étape est celle de l'action. Elle constitue l'étape la plus ardue car il faut maintenant trouver les moyens susceptibles d'augmenter l'efficacité ou l'efficience du système, en l'occurrence de l'équipe. Ainsi à l'ensemble des solutions retenues, il faut prévoir les moyens et ressources nécessaires à la réalisation des objectifs visés.

Déroulement

Cette expérience était prévue se dérouler durant toute l'année scolaire 1985-1986. L'échéancier de travail présenté à l'équipe prévoyait une rencontre par mois. Cet échéancier essayait de tenir compte du

temps de réalisation de chacune des étapes et de la disponibilité des personnes en regard de la fréquence des rencontres. De plus, la chercheure devant traiter l'information reçue au cours de chaque rencontre, il semblait utile de prévoir des délais qui lui permettent de remplir cette exigence tout en maintenant à jour ses activités professionnelles.

Cependant, cette proposition de déroulement fut rejetée par l'équipe au profit d'une démarche plus courte, en fait réduite de moitié. Les raisons invoquées sont les suivantes: les rencontres plus fréquentes permettent de mieux s'approprier la démarche, de coller davantage à l'intention de la recherche et ainsi de garder un intérêt plus soutenu pour l'exercice. Compte tenu des objectifs de la recherche et des raisons invoquées, il va de soi que l'échéancier a été modifié pour que la démarche se déroule sur cinq mois, soit de septembre 1985 à janvier 1986.

Encadrement

Par encadrement, il faut entendre les actions de la chercheure pour mener à terme le processus: obtenir l'accord de la direction de l'école, la convocation et l'animation des réunions etc.

Suite à une rencontre avec le directeur de l'école à qui le projet de recherche fut présenté, ce dernier donna son approbation. Le directeur à la vie étudiante, responsable des Services complémentaires, fut

considéré comme faisant partie de l'équipe. L'animateur à la vie étudiante, l'animatrice en pastorale, la travailleuse sociale, l'infirmière, la conseillère en information scolaire ainsi que la psychoéducatrice constituent les autres membres de l'équipe.

Quant à la participation à l'exercice, elle fut faite par chacun des membres sur une base volontaire. Afin de s'assurer de l'existence de conditions de départ qui maximiseraient les chances de succès de cette entreprise, chacune des personnes de l'équipe a été rencontrée afin de vérifier l'intérêt. En effet ces rencontres portaient sur les objets suivants: l'ordre de priorité donnée à l'exercice et la motivation pour l'entreprendre, la disponibilité et le temps à y consacrer malgré les contraintes des activités de chacun et les avantages et inconvénients qui pourraient découler de l'exercice. Les réponses positives ont, en quelque sorte, entériné la volonté collective d'accepter la démarche. Etant donné que l'équipe n'avait pas l'expérience du travail d'équipe ni d'un processus de planification, cela a sans doute contribué à susciter l'intérêt. De plus, chacun a été informé que cette démarche faisait partie d'une activité de formation dans le cadre d'une maîtrise en éducation.

Durant le déroulement, le rôle de la chercheuse est d'être à la fois membre de l'équipe et responsable de la conduite du travail. Evidemment, le rôle de la chercheuse dans l'équipe est plutôt celui d'expliquer les étapes et les méthodes de réalisation, de faciliter l'expression des membres et d'aider l'équipe à cheminer vers des décisions éclairées et partagées par chacun. Les convocations et les compte-rendus étaient

envoyés à chaque participant et à la direction de l'école. L'animation des réunions a été faite par la chercheuse. Il a été convenu dès le début que l'horaire de rencontres respecterait les activités professionnelles des membres.

Cueillette des données

Les instruments retenus pour compiler les données sont les compte-rendus de réunion et le journal de bord personnel de la chercheuse. Les compte-rendus contiennent pour chaque réunion l'ordre du jour ou les différentes parties de l'étape à réaliser et un résumé des interventions des participants. A chaque rencontre, les compte-rendus sont soumis à l'équipe qui les revoit et les corrige, s'il y a lieu. Le journal de bord permet la consignation des données relatives à l'évolution du groupe, au climat, aux attitudes qui se développent et aux apprentissages, difficultés, prises de conscience de la chercheuse. Le compte-rendu permet, d'une part de favoriser l'acquisition et l'intégration de nouvelles informations tandis que le journal de bord, d'autre part suscite l'expression des connaissances acquises dans le processus et la réorganisation de ces connaissances à partir de son expérience.

Traitement

Etant donné la nature de la recherche, les données sont essentiellement verbales même si un certain nombre concerne des comportements et des attitudes. Les données verbales recueillies lors

des rencontres sont formulées par écrit, résumées et présentées au groupe à chaque rencontre. Cette façon de faire permet d'organiser le contenu et de le présenter à l'équipe de façon à favoriser son appropriation de la démarche. Donc au fur et à mesure du déroulement, il est possible pour l'équipe de se questionner sur le contenu et sur la démarche.

A la quatrième étape, celle de la recherche d'alternatives, nous avons utilisé la technique du groupe nominal pour dégager des priorités parmi les objectifs identifiés. Cette technique comporte une série de phases qui structurent la prise de décision du groupe. Elle est dite "nominale" parce qu'il "s'agit d'un groupe qui n'a pas le nom de groupe. Il s'agit d'une réunion de personnes dont les interactions sont limitées au plus strict minimum. Ainsi n'apparaissent pas les phénomènes habituellement observables dans la dynamique d'un groupe."¹³

Phase 1: Présenter la question de départ au groupe

La "question" de départ n'était pas une question proprement dite mais plutôt un problème: celui de choisir des priorités parmi la trentaine d'objectifs énoncés à l'étape 3.

Phase 2: Tour de table et enregistrement des idées sur de grandes feuilles.

Tous les objectifs étaient déjà regroupés sous trois catégories et ont

¹³. Gabriel Aubin, La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, (Cadre) 1979, p. 4.

été inscrites sur des grandes feuilles pour faciliter leur visualisation.

Phase 3: Discussion pour clarification des idées.

Chacune de ces catégories d'objectifs a fait l'objet d'un traitement séparé. Les énoncés qui apparaissaient obscurs ont été clarifiés par la discussion pour assurer une compréhension commune. De plus, certains énoncés qui étaient similaires ou très proches de d'autres ont été regroupés ou reformulés.

Phase 4: Vote préliminaire sur l'importance des items.

Chaque participant vote en fonction de l'importance qu'il accorde à chacun des énoncés. Ces scores sont compilés pour l'équipe et on affiche les résultats.

Phase 5: Discussion du vote préliminaire.

Le vote préliminaire a permis d'identifier cinq objectifs prioritaires. Après discussion les cinq objectifs ont été retenus.

Phase 6: Vote final.

Ici, on reprend le vote comme à la phase 4 en vue d'établir une hiérarchie parmi les cinq objectifs retenus.

CHAPITRE IV

Résultats

Notre problématique portait sur l'instrumentation, sur le comment amener une équipe à agir de façon concertée. En examinant les théories concernant cette problématique, nous étions amenés à privilégier la planification comme instrument de cette concertation. La planification, c'est l'hypothèse avancée, devrait permettre, dans un premier temps, l'accord de l'équipe sur des objectifs, des solutions, des actions jugées prioritaires; dans un deuxième temps, l'émergence d'une action concertée au sein de l'équipe. Si nous rappelons ici la problématique et l'hypothèse, c'est pour justifier la présentation des résultats que nous ferons dans ce chapitre. En effet, nous ne présenterons pas dans ce chapitre le contenu de toutes les étapes de la démarche de planification parce que justement notre objectif principal n'est pas de fournir un plan de développement aux Services complémentaires, mais bien plutôt de voir les conséquences de cette démarche pour l'équipe.

Donc le contenu même de la démarche de planification sera décrit en autant qu'il nous permet de répondre à nos deux questions: Y-a-t-il au sein de l'équipe et à chacune des étapes importantes du processus de planification dégagement d'un contenu commun et partagé? Durant le processus, peut-on constater qu'il y a émergence d'une action concertée, c'est-à-dire, que non seulement le contenu mais également le climat, la dynamique humaine engendrés par le processus ont réuni les conditions

de la concertation?

Ces deux questions nous amènent à présenter les résultats selon ces deux paramètres que nous identifions comme la démarche et la dynamique humaine. Nous procédons à la description des résultats selon ces catégories et cela en fonction de chacune des étapes.

1^{re} étape: Perception du malaise

Démarche

Dans cette étape de départ, beaucoup de malaises ont été identifiés et touchaient différents aspects du travail: relations avec la direction de l'école et les enseignants, l'absence de prévention, l'absence d'objectifs clairs des Services complémentaires etc. Cependant la plupart des énoncés étaient liés au fonctionnement de l'équipe et concernaient principalement: la communication entre les membres de l'équipe, l'isolement dans la tâche, l'absence de concertation etc. Par exemple, on se plaint que les objectifs des Services ne sont pas définis en fonction des autres objectifs de l'école, que chaque professionnel travaille sans savoir ce que l'autre fait, qu'il n'y a pas de lieu, d'occasion d'échanges et de discussions au sein de l'équipe. Donc, non seulement cette première étape fait ressortir des problèmes mais la très grande majorité de ces problèmes concernent le fonctionnement collectif plutôt que le strict point de vue individuel. Par exemple, un énoncé affirme:

"On ne semble pas faire partie des services de l'école. Beaucoup d'étudiants nous parlent de problèmes vécus à l'école. Cependant nous n'avons pas de structure de communication formelle pour s'en parler dans l'équipe, ni de rencontres avec les supérieurs et les

enseignants pour discuter de l'état des problèmes et de la recherche de solutions."¹⁴

Cet énoncé confirme au début même de la démarche une prise de conscience des problèmes à un niveau collectif et dans leur contexte institutionnel.

Dynamique humaine

A ce niveau, les membres sont très à l'aise pour exprimer les malaises. Il faut souligner cependant que le directeur, responsable de l'équipe, est absent à cette rencontre. Sans affirmer de relation de cause à effet entre les deux phénomènes, cette absence est remarquée et quelqu'un de l'équipe note que cette absence confirme l'isolement des Services complémentaires dans l'école. La collaboration est présente afin de bien réaliser cette première étape bien que s'exprime un sentiment de lassitude. Ce sentiment vient de certains qui anticipent peu de résultats de toute cette démarche. Compte tenu des expériences passées de chacun des membres de l'équipe, on prévoyait cette action comme bien d'autres, c'est-à-dire, sans impact et sans issue sur le milieu.

2^e étape: Analyse de la situation

Démarche

Cette étape consiste à faire confirmer par l'équipe le regroupement des énoncés de départ. Il y a trois catégories de malaises: le manque de concertation, l'isolement dans la tâche et le manque de soutien de la part

¹⁴. Extrait du compte-rendu des réunions.

des autres intervenants. Quelques réaménagements des énoncés ont vite fait l'unanimité parmi les membres et ont renforcé l'adhésion à cette problématique commune.

Dynamique humaine

La synthèse des énoncés encourage l'équipe dans sa motivation puisqu'elle permet de voir les premiers résultats. Le directeur, présent à cette étape, veut justifier ou expliquer les malaises exprimés à la première rencontre. L'équipe se charge de lui rappeler que le sens de la démarche n'est pas de trouver des solutions à ce stade, mais bien plutôt d'objectiver cette situation problématique.

3^e étape: Etablissement d'objectifs

Démarche

Cette étape consistait à définir les écarts entre la situation réelle et la situation souhaitée. L'étape fut particulièrement difficile à conduire. D'une part, parce qu'on a tendance à chercher des moyens plutôt que des objectifs, des finalités. D'autre part, on affirme face à certains objectifs ou situations souhaitées, que celles-ci ne sont pas nécessairement réalisables. Par exemple on doutait que la direction puisse permettre aux membres des Services complémentaires à l'élève d'être représentés sur les différents comités de l'école.

Dynamique humaine

A cause de la difficulté de l'étape, il est ardu de rester dans le sujet mais un membre de l'équipe dit: "Si on ne s'astreint pas à cette démarche pour chercher à résoudre les problèmes, on manque le bateau car jamais on ne pourra travailler en équipe de façon aussi systématique". Même si l'on constate que cette étape est vécue de façon exigeante, on comprend

qu'une démarche structurée peut être un acquis important pour les étapes subséquentes.

4^e étape: Recherche d'alternatives

Démarche

Par rapport aux cinq objectifs retenus, le groupe formule une série de solutions. Les objectifs concernent la définition des objectifs des Services complémentaires à l'élève, la recherche de moyens d'échange et de discussion, l'élaboration d'une politique concernant les projets de l'équipe, la participation aux différents comités de l'école et la place et la valorisation des Services complémentaires à l'élève dans l'école. Les solutions visent essentiellement les moyens de concertation, de participation, d'information et d'organisation du travail au sein de l'équipe. De plus, au sein de l'école, on envisage une représentativité aux différents comités afin d'assurer une compréhension du rôle et de la place des Services complémentaires.

A cette étape, l'équipe a senti le besoin de reviser toute la démarche accomplie jusqu'alors. En reprenant les étapes antérieures, elle voit les concordances et renforce la cohérence de la démarche. C'est ici que nous avons utilisé la technique du groupe nominal. Cette technique a permis d'enrichir le savoir des membres et leur savoir-faire quant à la façon d'effectuer des choix qui correspondent au désir commun.

Dynamique humaine

Cette étape permet d'ancrer davantage chez tous les membres la nécessité d'agir collectivement comme Services complémentaires à

l'élève et de signaler aux autres intervenants les objectifs et les actions du Service. La révision des étapes et l'utilisation de la technique du groupe nominal ont contribué à donner un certain relief à la situation de départ tout en donnant un élan nouveau pour les étapes subséquentes.

5^e étape: Choix de solutions

Démarche

Ici, il s'agissait simplement de choisir les solutions qui, pour l'équipe, apparaissaient importantes et relativement faciles à mettre en place dans un premier temps. C'est pourquoi les solutions retenues concernent la planification des Services complémentaires à l'élève, l'information interne et externe à diffuser. Par exemple, se donner des mécanismes permettant de s'informer des projets individuels et de les intégrer dans le calendrier annuel des activités de l'équipe. De plus, cette planification doit être connue et publicisée à l'intérieur de l'école.

Dynamique Humaine

Le résultat qui s'est clairement manifesté à cette étape est celui de la prise en charge de l'équipe par elle-même. En effet, on comprend que le problème n'est pas seulement causé par les autres, par l'extérieur mais qu'il y a quelque chose que l'équipe peut faire. Une certaine prudence apparaît quant aux choix des solutions.

6^e Mise en oeuvre de la solution retenue

Les résultats de cette étape autant sur le plan de la démarche que de la dynamique humaine sont présentés plus globalement dans ce qui suit. On peut, en effet, présenter les résultats non plus en fonction des étapes

mais dans une perspective d'ensemble.

Au niveau de la démarche, on peut affirmer que la démarche de planification a permis à l'équipe d'analyser sa situation, d'identifier les malaises et les solutions, de choisir les moyens d'action appropriés pour agir sur les éléments à changer. Les membres sont arrivés non seulement à dégager des consensus sur le contenu mais également des leçons très positives sur l'apprentissage d'une méthode de travail structurée. Cet apprentissage d'ordre méthodologique a fourni à l'équipe une instrumentation efficace pour l'action concertée.

En ce qui concerne la dynamique humaine, nous entrons dans un domaine très vaste et qui prend beaucoup d'importance dans la formation d'une équipe de travail efficace. Au point de départ, il y avait chez les membres de l'équipe une insatisfaction certaine qui les a amené à collaborer activement au processus de planification. La participation des membres était animée par le désir de comprendre cette situation vécue et par l'espoir de transformer cette dernière. Bref, c'était l'occasion de faire l'éclairage sur des faits vécus posant des problèmes et demandant des solutions. Toutefois, malgré cette constatation de départ, une certaine inquiétude se manifeste quant à la possibilité de changer réellement les choses. Certains anticipent cette démarche comme d'autres projets qui sont restés sans impact, sans issue pratique. Ce scepticisme originait de la perception que les Services complémentaires n'était pas pris en considération par l'organisation et les responsables de l'école. Cette perception que nous avons constatée dans l'équipe

conduisait à affirmer que les résultats de la démarche seraient "non supportés, et ses effets minimisés, voire même anéantis".¹⁵ Nous sommes en présence d'un système d'attitudes qui n'est pas le fruit du hasard et qui constitue une réponse à des expériences vécues dans le passé. L'exercice exigeait une nouvelle lecture de la réalité organisationnelle et une compréhension des caractéristiques de l'environnement. Au fur et à mesure du déroulement de l'exercice, nous constatons un changement d'attitudes. Ce changement, nous pouvons l'attribuer justement à la démarche qui a permis cette nouvelle lecture du milieu organisationnel.

Un autre aspect important de la dynamique humaine est celui de la communication car il a pris une part de plus en plus grande dans la constitution de l'équipe. Les résultats au niveau de la communication se sont révélés tout au long de la démarche et en particulier par les phénomènes suivants: une plus grande attention aux besoins de chacun des membres, un respect des interventions professionnelles des différentes spécialisations, la critique et l'autocritique vis à vis les tâches, la valorisation de la démocratie, de la participation, le respect des positions de chacun. L'utilisation des méthodes d'animation de réunion par la chercheuse au cours du processus ont permis à chacun des membres d'exprimer sa vision des choses, d'expliquer ses objectifs de travail, d'explorer des projets. Cette expression a engendré une reconnaissance réciproque des contributions des diverses spécialités reliées autant aux différences de formation qu'aux caractéristiques personnelles des membres. Le climat au sein de l'équipe s'en est trouvé

¹⁵. Extrait du compte-rendu des réunions.

rapidement amélioré de même que la communication entre les membres de l'équipe. Evidemment cette communication accrue a aussi fait apparaître des points de désaccord ou de divergence qui étaient auparavant ignorés ou dissimulés. Cependant, les divergences pouvaient maintenant être mises à jour et abordées ouvertement dans une franche discussion. Ces résultats au plan des relations humaines et du climat organisationnel au sein de l'équipe peuvent être considérés comme les fondements d'une action concertée.

Finalement, sur cet aspect de la dynamique humaine, il y a les relations avec le supérieur immédiat. Rappelons qu'au départ, nous avons considéré ce dernier comme membre de l'équipe plutôt qu'une personne agissant en autorité. L'absence de celui-ci à quelques rencontres fut remarquée et soulignée par certains membres de l'équipe. Elle fut interprétée comme venant confirmer l'attitude négative adoptée par certains au début de la démarche et que nous avons décrite plus haut. Il a été toutefois convenu de l'informer de l'avancement des travaux en lui fournissant notre échancier de travail ainsi que chacun des comptes-rendus faisant état du développement et de l'orientation de nos travaux.

Bref, nous pouvons affirmer que la démarche de planification a permis de réaliser un accord sur des objectifs collectifs et des actions communes. De plus, elle a réalisé une cohésion au sein de l'équipe, elle a créé une communication nouvelle et efficace: deux conditions de l'action concertée.

CHAPITRE V

Discussion des résultats

Avant d'entreprendre cette étape, situons l'ensemble de la démarche et précisons les résultats attendus. En effet, la problématique identifie certains maux communs à deux situations de travail comme professionnel en éducation. Ces maux concernent principalement des difficultés liées au travail d'équipe: cloisonnement des tâches entre spécialistes, absence de communication et d'interaction au sein de l'équipe de professionnels, difficulté à entreprendre une démarche collective ou concertée et par conséquent, à se fixer des objectifs communs.

Le problème formulé dans la problématique consistait justement à trouver l'instrumentation susceptible d'agir sur ces maux et de favoriser une action concertée dans une équipe. Nous cherchons comment intervenir, le moyen de rendre une équipe capable de poser conjointement les problèmes et d'adopter des stratégies d'action de façon concertée. A partir de là, nous avons cherché des auteurs, des théories, des concepts qui puissent éclairer cette problématique. Nous avons pu identifier deux champs susceptibles de fournir cette instrumentation, celui de la supervision et celui de la planification. C'est la démarche de planification que nous avons finalement retenue comme étant l'outil le plus approprié pour enraciner l'action concertée dans une équipe multidisciplinaire. Même si ces deux champs concernaient notre problématique et pouvaient servir d'instrument à l'action concertée, la

planification nous apparaissait comme l'instrument qui avait la priorité dans le temps. En effet, la démarche de planification permet de déterminer les objectifs, de fixer le cap, alors que la supervision cherche à maintenir le cap, à conserver l'orientation vers les objectifs déterminés. C'est pourquoi nous avons formulé l'hypothèse que la démarche de planification pouvait être cet instrument qui mette en place dans l'équipe l'action concertée. Après avoir réalisé l'exercice, nous en avons présenté les résultats pour chacune des étapes et en regard de la démarche et de la dynamique humaine.

Reste à savoir maintenant si ces résultats confirment ou infirment l'hypothèse et comment, c'est-à-dire, sur quel critères. En d'autres termes, il faut déterminer les paramètres qui permettront de juger si l'objectif que constitue l'action concertée est atteint. Le premier sens de concerter selon le dictionnaire Robert méthodique est "projeter ensemble en discutant". Le deuxième sens est "décider après réflexion". Ces définitions indiquent deux dimensions de la concertation. La première dimension concerne le fait d'élaborer des projets, de déterminer des objectifs, de décider des actions à entreprendre. L'autre dimension ne concerne pas le contenu mais la manière qui est par la discussion, par la réflexion, par la communication. C'est pourquoi nous avons retenu ces deux aspects dans la présentation des résultats. Une dimension que nous avons appelé démarche et qui cherche à constater s'il y a entente sur des objectifs et projets communs. Une seconde dimension que nous nommons dynamique humaine cherche à vérifier si le climat, les communications, les relations qui se tissent au cours de la démarche sont favorables à une

action concertée.

Cependant, ces derniers critères, ceux s'appliquant à la dynamique humaine, nous sont apparus un peu vagues. En conséquence, nous avons retenus ceux que Tessier présente comme les résultats attendus de la planification. Ces critères internes à la démarche de planification elle-même, ont l'avantage d'être plus opérationnels. Ils sont au nombre de quatre.

Le premier est évidemment la production de plans qui est l'objectif même de la planification. Notre démarche a conduit l'équipe à se fixer des objectifs communs, à déterminer des solutions et à mettre en oeuvre des solutions retenues comme prioritaires. L'équipe a non seulement produit des plans mais a commencé leur réalisation.

La deuxième attente de la planification consiste en l'amélioration du processus de décisions. A cet égard, nous avons déjà souligné que l'équipe, lors du processus, s'est appropriée une méthode rationnelle et systématique d'analyse qui permettait de déterminer des alternatives et de faire des choix, de fixer des priorités. Au début certaines étapes de la démarche qui apparaissaient longues et assez rébarbatives ont été, au terme du processus, considérées comme fructueuses et rentables. Cette façon de prendre des décisions en groupe dans un climat de compréhension et de respect venait enrichir le savoir-faire de l'équipe. On peut même affirmer, à partir du témoignage des membres, que cet apprentissage peut se transférer au niveau individuel et aider chacun à

mieux planifier sa tâche et à mieux définir ses objectifs et ses priorités d'action.

Le troisième critère pour juger si la planification a atteint les résultats attendus est une sensibilité plus grande aux contraintes de l'environnement. Cette sensibilité à l'environnement s'est manifestée concrètement avec la préoccupation de faire connaître et comprendre le rôle et les tâches des Services complémentaires. De même, le souci d'une meilleure représentation au sein de différents comités de l'école relève de la même préoccupation. Déjà les premières étapes amenaient les participants à voir que chaque problème est relié à un contexte, un environnement dans lequel il s'inscrit. On peut également expliquer le changement qui s'est opéré chez certains membres de l'équipe quant à leur attitude plutôt négative sur les résultats de la démarche. Cette attention au contexte, au milieu, a favorisé une attitude moins "nombriliste" et plus susceptible d'engager les actions futures des Services complémentaires à l'élève dans un cadre plus élargi.

Finalement, l'orientation des activités axée davantage sur les finalités constitue le dernier critère. C'est là un acquis important de la démarche de l'équipe. En effet, dans le choix des objectifs, le premier retenu se lit comme suit: "Se concentrer sur la définition des objectifs des Services complémentaires et les traduire dans un plan d'action."¹⁶ La démarche de planification a permis de situer les Services complémentaires dans l'école et voir leur apport essentiel dans la formation et le développement global de l'étudiant. Ce recadrage sur les

¹⁶. Extrait du compte-rendu des réunions.

objectifs a eu comme conséquences de créer un meilleur sentiment d'équipe et d'augmenter la cohésion au sein de cette dernière.

Si l'on se base sur ces critères, on peut dès lors affirmer que l'hypothèse est confirmée, c'est-à-dire, que la planification est un instrument qui engendre effectivement une action concertée au sein d'une équipe multidisciplinaire.

Il faut toutefois préciser que cette confirmation de l'hypothèse est valable à court terme. La question se pose à savoir si les conditions qui ont conduit à une action concertée vont se maintenir à plus long terme. Cette question nous renvoie plutôt du côté de la supervision. Comme nous l'avons mentionné pour justifier le choix de notre hypothèse, la planification permet de choisir des objectifs, de tracer des plans, d'inventorier des solutions, de fixer le cap, de choisir des directions. La supervision permet à une organisation de se maintenir orientée vers la destination choisie, de canaliser les énergies et de coordonner les efforts pour atteindre les objectifs du plan.

Or nous allons examiner si les résultats obtenus peuvent se maintenir et si les conditions de ce maintien sont présentes dans le contexte organisationnel.

D'abord, selon les théoriciens de la planification, une de ces conditions est l'engagement de la direction. Or cette implication a été tout au long du processus plutôt formelle. Sans opposer de résistance

ouverte, la direction a manifesté un certain désintérêt, une indifférence envers toute la démarche et ses résultats. Cette attitude de résistance passive augure des difficultés pour l'équipe de faire valoir son point de vue dans les projets de l'école et de maintenir ses interventions de façon concertée. En effet, le processus de planification s'est fait à un niveau inférieur ou, à tout le moins, dans une petite section de l'organisation et c'est là un point faible quant à sa capacité de durer et d'influencer le reste de l'institution.

En second lieu, du côté de la supervision, il y a aussi certaines conditions qui doivent être réunies si l'on veut que l'action d'une équipe multidisciplinaire soit concertée. Parmi ces conditions, les plus importantes touchent la communication, la circulation des informations non seulement au sein de l'équipe mais avec les autres composantes de l'organisation. Faire circuler l'information vers le "haut" et vers le "bas" est en particulier une tâche qui incombe au superviseur et qu'il est difficile d'assumer collectivement. Or étant donné l'attitude de la direction, il est permis d'être sceptique face à la possibilité que le superviseur joue le rôle de catalyseur, de représentant, de défenseur de l'équipe dans les instances administratives de l'école et de la commission scolaire.

Mais ces réserves n'invalident en rien l'hypothèse avancée. Le processus de planification constitue bien, selon l'expression de Fustier un "bout de ce sac de noeuds" que nous avons pu extraire pour tenter de remettre un peu d'ordre, de clarté dans ce qui apparaissait obscur et

enchevêtré. Ces réserves constituent les limites mêmes de notre recherche. A long terme, le rôle de la supervision peut être plus important que nous l'avions prévu dans la formulation de l'hypothèse.

CONCLUSION

Kurt Lewin a dit: "Rien n'est plus pratique qu'une théorie". A première vue, cela peut sembler paradoxal mais cette phrase s'applique bien à la démarche que nous avons effectuée. En effet, la réflexion, les modèles explicatifs et théoriques sont nécessaires pour comprendre ce qui se passe dans la réalité et améliorer la pratique.

En retraçant les grandes étapes de cette recherche, nous pourrions mieux illustrer l'affirmation de Kurt Lewin. Dans la problématique, le point de départ, nous avons identifié les difficultés, les problèmes liés à un travail de professionnel dans un milieu scolaire. Dans deux situations de travail nous avons dégagé des constantes qui sont apparues comme des problèmes plus profonds et plus persistants. Ces problèmes n'étaient donc pas liés au contenu mais plutôt au contexte, à l'organisation du travail puisqu'ils demeuraient assez similaires dans les deux situations. De façon plus spécifique ces problèmes touchaient l'organisation du travail d'équipe chez les professionnels et les difficultés à en améliorer l'efficacité. Le contexte organisationnel semblait engendrer une compartimentation des tâches de chacun des professionnels et ainsi empêcher la concertation nécessaire pour atteindre efficacement les objectifs de l'organisation ou du service. Cette problématique nous a conduit à la question de recherche qui portait sur l'instrument, le moyen susceptible de favoriser l'émergence d'une action concertée à l'intérieur d'une telle équipe.

Cette problématique nous a conduit à explorer deux courants théoriques capables de fournir des instruments d'action concertée: la supervision et la planification. Du côté de la supervision, le contexte de notre recherche nous a guidé vers des auteurs qui avaient porté leur attention sur les équipes multidisciplinaires de professionnels. Dans le domaine de la planification, nous avons identifié des théories élaborées à partir d'un contexte assez similaire, c'est-à-dire, dans les organisations à caractère social et à un niveau hiérarchique inférieur.

La supervision pouvait être impliquée dans notre problème de recherche puisque superviser "c'est vouloir que les énergies déployées permettent l'atteinte de certains objectifs, permettent la mise en place de nouveaux projets".¹⁷ L'action concertée, dans le contexte de cette recherche, c'est vouloir que la spécificité et la multiplicité des approches de chacun des professionnels contribuent à maintenir l'unité et l'autonomie de la personne qui sont les objectifs fondamentaux de ces services. Notre contexte nous amenait à considérer les auteurs qui traitent des éléments, des facteurs qui conditionnent de telles équipes. Les réflexions de Finch nous ont permis de voir quelques conditions qui permettent à une organisation d'atteindre ses objectifs en conservant l'autonomie des professionnels qui y oeuvrent, tout en y encourageant l'interdépendance. Les contributions de Finch à cet égard nous ont semblées fort pertinentes et nous ont fait voir les rôles importants joués par la communication et le climat organisationnel.

¹⁷. Claude Paquette Yers une pratique de la supervision interactionnelle, Chesterville, Interaction, p.24.

La planification est un domaine très vaste et les recherches couvrent des domaines comme la planification étatique, celle des entreprises et des organisations. Notre problème étant de trouver les moyens d'amener les membres d'une équipe à se mettre d'accord pour agir ensemble ou dans le même esprit, le processus de planification pouvait être l'outil qui y conduise. Nous avons pensé que ce processus devait être le premier à mettre en place dans une équipe qui ne possède pas une longue expérience du travail d'équipe. C'est pourquoi l'hypothèse reposait sur une démarche de planification et nous avons choisi une méthodologie en conséquence, c'est-à-dire, claire et simple.

C'est l'éclairage théorique qui nous a fourni les concepts permettant d'observer et de recueillir les résultats. Ces résultats ont confirmé notre hypothèse. La planification favorise la prise de conscience de ce qui est à faire pour l'équipe, de sa mission dans l'organisation. Elle oriente les membres à pratiquer la communication, la collaboration dans l'effort pour trouver des moyens d'action collectifs. De même, ce sont les concepts fournis par les théories de la supervision qui nous ont permis d'émettre certaines craintes quant à la durée des résultats obtenus. Ce questionnement illustre les limites de la recherche. D'une part, le problème apparaît assez flou au départ, ce qui rend difficile le choix de modèles conceptuels qui y correspondent tout à fait; d'autre part, la chercheuse est impliquée directement dans son objet de recherche qui est son vécu, sa pratique professionnelle, ce qui complique l'effort nécessaire de la distanciation, du recul. L'application fidèle de la

méthodologie et l'adoption en équipe des compte-rendus ont sans doute permis de présenter les résultats avec une objectivation certaine. Quant à la discussion des résultats, il est difficile de savoir avec certitude si les interprétations faites découlent exclusivement de ces résultats ou de connaissances antérieures, de préjugés anciens, pourrait-on dire. Il est sûr cependant que cette recherche à travers son cheminement a contribué à augmenter la capacité d'objectiver, d'analyser chez les membres de l'équipe, y compris la chercheuse. Les acquis fondamentaux de cette recherche-action se situent justement au plan méthodologique. L'équipe par cette démarche s'est donnée un outil de travail transférable dans plusieurs domaines et applicable à plusieurs situations.

Les réserves quant à la durée des résultats obtenus par la planification précisent également les limites de cette recherche. En même temps, elles ouvrent de nouvelles perspectives de recherche sur la supervision, son rôle, ses niveaux et ses effets sur l'action des professionnels d'une équipe multidisciplinaire, par exemple.

"Nul vent ne peut venir en aide au capitaine qui ne connaît pas sa destination." ¹⁸ Ce proverbe illustre bien la conclusion de notre recherche sur le rôle de la planification. Déterminer la destination, voilà l'objet de la planification. En même temps, elle constitue une motivation, un point de ralliement pour un équipage; elle crée les conditions pour agir dans la concertation. Cependant, si connaître sa destination est indispensable et prioritaire il faut ensuite conduire le bateau à bon port.

¹⁸. cité par Pierre Colletette et Gilles Delisle dans Le changement planifié, Montréal, Agence d'Arc, 1982, p. 112.

Maintenir le cap, fortifier le moral, encourager la collaboration sont maintenant les tâches de la supervision. Mais apprendre l'utilisation des vents pour aller vers sa destination est une autre étude ou une autre pratique...

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec, 1978.

Volumes

Aubin, Gabriel. La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, (CADRE) 1979.

Collerette, Pierre et Gilles Delisle. Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Montréal, Les Editions Agence d'Arc, 1982.

Coombs, Philip H. Qu'est-ce que la planification? Paris, Unesco, 1970.

Dyer, William G. Team Building: Issues and Alternatives. Reading, Addison-Wesley, 1977.

Feyereisein, K.V. Supervision and Curriculum Renewal: a Systems Approach. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.

Fustier, Michel et Bernadette Fustier. La résolution de problèmes, méthodologie de l'action, base de toute formation continue. Paris, Les Editions E.S.F. 1980.

- Harris, Ben M. Improving Staff Performance Through in-service Education. Boston, Allyn and Bacon, 1980.
- Harris, Ben M. Supervisory Behavior in Education. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1963.
- Kaslow, Florence W. Supervision, Consultation, and Staff Training in the Helping Professions. San Francisco, Jossey-Bass, 1977.
- Kaufman, Roger A. Educational System Planning. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1972.
- Kaufman, Roger A. Identifying and Solving Problems: a System Approach, San Diego, University Associates, 1982.
- Lewis, Arthur J. and Alice Miel. Supervision for Improved Instruction: New Challenges, New Responses. Belmont, Wadsworth Publishing Co, 1972
- Oliva, Peter F. Supervision for Today's School. New-York, Crowell, 1976
- Paquette, Claude. Vers une pratique de la supervision interactionnelle. Chesterville, Interaction, 1986.
- Prost, Robert et Laval Rioux. La planification. Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1977.
- Ross, L. and E. Evans. Handbook for Effective Supervision of Instruction. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964.
- Stones, Edgar. Supervision in Teacher Education, a Counselling and Pedagogical Approach. London, Methuen, 1984.
- Saint-Pierre, Henri. La participation pour une véritable prise en charge responsable: approche psychosociologique. Québec, P.U.L., 1975.
- Stufflebeam, D. et al. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Victoriaville, Editions N.H.P., 1980.

Tessier, Roger et Yvan Tellier. Changement planifié et développement des organisations: théorie et pratique. Paris, Editions de l'Epi, 1973.

Tessier, Yves. La planification stratégique en milieu universitaire. Québec, E.N.A.P. 1981.

Turner, H. Supervision for Change and Innovation. Houghton Mifflin Co., 1979.

Valois, Paul et Yves Bertrand. La planification dynamique. Québec, Direction générale de la planification, 1976.

Périodiques

Laurence, Paul R. "Comment faire face à la résistance au changement." Harvard Business Review, (Janvier-février 1969), pp. 3-10.

Saint-Jacques, Marcel. "L'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage", Prospectives, vol. 17, no. 2 (avril 1981) pp. 71-76.