

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES DANS L'OUEST QUEBECOIS

ANALYSE D'UN CAS D'IMPLANTATION
DE LA GESTION PARTICIPATIVE
EN MILIEU SCOLAIRE

PAR

MAURICE MORAND

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

MARS 1981



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
L'objet d'étude et de recherche	1
Les buts et les limites de la recherche	7
L'importance de traiter ce sujet de recherche	10
CHAPITRE PREMIER - EVOLUTION DES CONCEPTIONS ADMINISTRATIVES	18
L'organisation scientifique du travail	19
Le courant des relations humaines.	25
L'homme social.	26
L'homme qui s'actualise	27
L'organisation du travail basée sur le processus de pensée	30
L'homme complexe	31
CHAPITRE II - LA PARTICIPATION COLLECTIVE	33
La participation	33
Ce qu'elle n'est pas	34
Ce qu'elle est	41
Définition.	51
L'équipe de gestion.	52
Nature, définition et composition	53
Modalités de fonctionnement	56
Rôle de l'équipe de gestion	58
CHAPITRE III - L'INFORMATION, LA PRISE DE DECISION ET LE LEA- DERSHIP DANS LA GESTION PARTICIPATIVE	60
L'information.	61
Nécessité et diffusion.	62
Qualités de l'information	65
L'assimilation de l'information	67
Relation avec le style de direction	68
La prise de décision	71
Sa nature et ses caractéristiques	71
Processus de prise de décision.	75
Le groupe et la prise de décision	77
Relation avec le style de direction	81
Le leadership.	83
Nature et définition	83
Diverses théories	89
Comportements du leader	91
Choix du style.	92

CHAPITRE IV - MODELE INTEGRATEUR DES DIFFERENTS ELEMENTS DE LA GESTION PARTICIPATIVE	95
Hypothèses de travail.	96
Modèle intégrateur	100
CHAPITRE V - LA PARTICIPATION: UNE SOLUTION A UN PROBLEME DE GESTION	105
Différentes alternatives de solutions	106
La solution retenue	108
Opérationnalisation de la solution retenue	111
CHAPITRE VI - DESCRIPTION D'UNE EXPERIENCE DE LA GESTION PARTICIPATIVE	116
Environnement, contexte de l'expérience	116
Première activité: Révision de la politique de dé- centralisation de certains budgets dans les écoles	122
Deuxième activité: Elaboration d'une politique de gestion des activités d'encadrement prévues à la con- vention collective	128
Troisième activité: Elaboration du plan annuel d'or- ganisation scolaire.	134
Quatrième activité: Révision de l'organisation ad- ministrative des écoles.	149
CHAPITRE VII - ANALYSE DE L'EXPERIENCE DECRITE	171
L'information dans la gestion participative.	172
La prise de décision dans la gestion participative	185
Le leadership dans la gestion participative.	202
CHAPITRE VIII - UN CADRE D'INTERVENTION INTEGRATEUR.	218
Présentation du cadre et de ses éléments	218
Compréhension du cadre	225
CONCLUSION	232
BIBLIOGRAPHIE.	241

LISTE DES HORS-TEXTE

Tableau	Page
1. La gamme des différentes situations d'information	70
2. La gamme des processus de prise de décision	78
3. Modèle intégrateur des différents éléments de la gestion participative	102
4. Ensemble des activités de gestion participative (1976-1979)	114
5. L'organigramme de la commission scolaire de Val d'Or	120
6. Contenu d'une étape d'information	157
7. Liste et classification de critères d'évaluation	165
8. Sommaire des évaluations individuelles	167
9. Sommaire pondéré des évaluations individuelles	168
10. Cadre d'intervention intégrateur	222

INTRODUCTION

L'objet d'étude et de recherche

Tel que prévu dans l'esquisse de programmation personnelle, l'objet du présent mémoire est d'analyser un cas d'implantation de la gestion participative en milieu scolaire. De plus en plus, les divers agents oeuvrant dans le système scolaire désirent prendre part au processus de prise de décision, de fixation d'objectifs et d'élaboration des plans de développement. La consultation ne suffit plus car elle ne représente pas suffisamment de responsabilité et de défi.

En tant que directeur général d'une commission scolaire de niveau primaire, on voit s'exprimer de façon ponctuelle d'abord, puis peu à peu, de façon permanente le désintéressement, la démobilisation et même la création d'une équipe de travail parallèle à l'équipe de gestion. Les travaux de cette dernière équipe deviennent d'ailleurs une corvée pour la majorité des participants. Le climat socio-émotionnel n'est pas non plus à son meilleur. Diverrez, comme bien d'autres auteurs du courant des relations humaines écrit à ce sujet:

ne pas faire participer sous des formes convenables le personnel aux divers aspects de l'activité de l'entreprise aurait pour effet à terme, soit le désintéressement, soit la contestation plus ou moins violente pouvant même aller jusqu'à la révolte.¹

¹Jean Diverrez, Pratique de la direction participative, (Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1971), p. 29.

La détérioration du climat socio-émotionnel n'est pas sans poser des problèmes surtout si on croit comme le font Biolley et Froissart que "la qualité du temps passé avec l'autre et sa reconnaissance en tant que personne ... sont des éléments qui permettent à l'homme de se réaliser, de valoriser autrui et de se dépasser".¹

A l'automne de 1976, un diagnostic et une évaluation de la situation révèlent que le personnel de cadre des écoles ne peut plus et n'accepte plus de consommer des projets et des plans exemplaires préparés par l'administration générale. Cette catégorie de personnel n'est plus intéressée à passer des heures à se faire expliquer et à se voir vendre de beaux projets, à se sentir limitée à suggérer quelques ajustements mineurs et obligée de les réaliser sans plus de délai. En des termes positifs, le personnel de cadre des écoles désire et demande à participer davantage à l'élaboration des divers projets et politiques et au processus de prise de décision.

Ce désir du personnel de cadre des écoles ne survient pas spontanément dans l'organisme. En effet, lors du regroupement des commissions scolaires exigé par la Loi 27 (1972), un texte d'orientation préparé par le directeur général et entériné par le conseil des commissaires stipulait que les administrateurs devaient privilégier, chaque fois que les circonstances le permettaient, un style de gestion faisant appel à la participation et non seulement à la consultation.

¹Gérard Biolley et Daniel Froissard, Les nouvelles équipes dirigeantes, (Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1977), p. 96.

C'était là une croyance profonde mais il y a parfois loin de la coupe aux lèvres et il était devenu évident que de 1972 à 1976, la direction générale s'était davantage préoccupée de consultation que de participation. Charles Hughes traite ainsi cette difficulté à rendre la théorie applicable:

si, dans le domaine des sciences du comportement, élaborer des théories s'est montré facile, appliquer ces concepts aux hommes au travail, à leurs conduites professionnelles dans des situations concrètes n'a jamais cessé de poser des problèmes... L'apparente contradiction entre la théorie et l'application s'explique souvent par l'étroitesse de perspective.¹

A cette explication il faut ajouter aussi la limite des connaissances des dirigeants en matière de gestion et le manque sinon l'absence de réflexion, de retour critique sur leurs activités de gestionnaire. Paul et Faith Pigors abordent cet aspect de la formation par l'exercice et par l'analyse critique dans ce qu'ils appellent "la méthode de l'incident critique" et ils la suggèrent comme une technique de formation susceptible d'améliorer le fonctionnement d'un groupe de gestionnaires tant sur les aspects de l'esprit que de la technique du groupe, et pour accélérer les interactions productives et freiner les autres.² Le cheminement au niveau de la maîtrise a permis de tester constamment la véracité des trois causes mentionnées précédemment.

¹Charles L. Hughes, Négociation des objectifs, Trad. par M. Péri-neau, (Paris: Editions Hommes et Techniques, 1969), pp. 5 - 6.

²Paul Pigors, Charles A. Myers, et F.T. Malm, La gestion des ressources humaines, Trad. Eudes de Saint-Simon, (Paris: Edition Hommes et Techniques, 1976), p. 117.

L'analyse des insatisfactions du personnel de cadre des écoles face au style de direction alors en vigueur et l'identification chez le personnel de cadre des services de leur perception de la situation et des possibilités d'action à court terme conduisant alors à l'évidence qu'il faut tout mettre en oeuvre pour passer des intentions à la réalisation c'est-à-dire à la mise en place d'activités de gestion participative.

Le cas d'implantation de la gestion participative retenu n'est pas seulement relié à l'insatisfaction du personnel de cadre des écoles abordée précédemment mais aussi celle du personnel de direction des services et du directeur général qui utilisent beaucoup de leur temps à élaborer des projets et des politiques et encore plus à susciter, sans beaucoup de succès, l'adhésion du personnel de cadre des écoles et par le fait même celle des enseignants. On se retrouve alors dans un contexte de "vente et de marketing" des décisions tel qu'illustré par Tannenbaum et Schmidt dans leur théorie de l'exercice du leadership. Une telle situation entraîne, selon les personnes et les sujets en cause, des tensions, des reproches, des remises en question futiles et un désintéressement marqué.

De telles tensions et un tel désintéressement se font entre autre remarquer dans la sélection du personnel, l'élaboration du plan de développement annuel et la mise en place de l'organisation scolaire annuelle.

Dans le cas de la sélection du personnel les directions d'écoles accusent constamment le directeur du personnel de ne pas tenir compte de leurs opinions, et de leur destiner du personnel contre leur gré ce qui survient entre autre quand les directions d'écoles se trouvent elles-mêmes en état de conflit les unes envers les autres face à la mutation du personnel déjà dans l'organisation.

L'élaboration du plan de développement annuel et la mise en place de l'organisation scolaire deviennent l'occasion de semblables propos de la part des directions d'écoles à l'endroit de la direction générale. Selon elles, cette dernière laisse trop peu de place aux écoles, les directions ne reçoivent pas l'information pertinente à l'organisation scolaire, cette dernière est élaborée entièrement par la direction générale (ceci s'avère particulièrement vrai à l'été 1975). Un tel sentiment de non participation amène le personnel de direction à démissionner devant les problèmes, à les refiler à la direction générale. Cette catégorie de personnel de cadre des services rattachée à l'administration centrale a donc elle aussi intérêt à procéder à une réelle expérimentation de la gestion participative.

Une fois cette décision prise, tous, personnel de cadre des écoles, des services, directeur général et commissaires d'écoles, se retrouvent confrontés avec des questions de première importance:

- Comment réaliser une gestion participative dans un organisme de services souvent emprisonné dans des contrôles et des normes externes de toutes sortes?

- Comment rendre compatibles les structures d'autorité et de conseil dans une gestion participative?
- Quelles seront les limites (objets, modalités, etc...) de l'expérience en gestion participative?
- Quelles seront les exigences de la gestion participative?
- Comment informer suffisamment les nouveaux partenaires sur les différents objets de décision?

Ces quelques questions et bien d'autres qui surgiront par la suite amènent à identifier certains éléments problématiques de la gestion participative qui paraissent plus importants que d'autres: l'information, le processus de prise de décision et l'exercice du leadership. Après quatre années passées à la direction générale de ce même organisme, on est donc amené à réviser certains principes et surtout certaines pratiques de gestion en regard des attentes et des besoins du personnel de cadre des services et des écoles, à guider l'équipe de gestion sur ces sentiers peu battus de la participation, de la décentralisation et de la délégation, à "modifier la structure de l'organisme de façon qu'elle heurte moins la nature humaine et à changer le climat de manière que les pressions soient allégées."¹ L'urgence de la situation commande alors d'agir concrètement plutôt que de théoriser. Cette option reliée à l'état des connaissances sur le sujet contribuent largement au fait que pendant les deux premières

¹ Harold J. Leavitt, Psychologie des fonctions de direction dans l'entreprise, Trad. par André et Lucie Guy, (Paris: Editions Hommes et Techniques, 1973), p. 280.

années, l'expérience est surtout menée à partir d'essais et d'erreurs, de dossiers spécifiques et sans plan clairement défini. Ensemble, on sait globalement ce qu'on veut et on cherche, pas à pas, comment y arriver. Comme on tentera de le montrer plus loin, le cheminement à travers les diverses activités de maîtrise a permis, pendant les deux dernières années, d'avancer de façon plus rationnelle et avec plus d'assurance.

Les buts et les limites de la recherche

Sans vouloir présenter à ce moment une problématique exhaustive on conviendra de la nécessité d'apporter dès maintenant certains éléments utiles à la compréhension du cadre théorique qui sera utilisé tout au long de la recherche, lequel cadre devrait permettre de cerner de plus près les aspects suivants.

- La participation: sa nature, ses modalités, ses limites;
- l'équipe de gestion: sa composition, son rôle, son fonctionnement;
- la mise en parallèle, la synthèse de ces deux réalités dans le concept de la gestion participative.

En développant autour de ces trois principaux thèmes on abordera, cela va de soi, les différentes composantes du processus administratif en insistant davantage cependant sur les aspects suivants: l'information, la prise de décision et l'exercice du leadership. Le but de la présente recherche est donc d'analyser à l'aide de l'acquis scientifique les diverses activités réalisées dans le cadre de l'expérience d'implantation de la

gestion participative et de cerner, le cas échéant, en quoi et comment le cheminement décrit aurait pu être meilleur et ce qu'aurait pu être la performance idéale.

Compte tenu des particularités que renferme l'objet de ce présent mémoire, il convient dès ce stade d'en préciser les limites par rapport aux différentes étapes du processus de solution de problème puisqu'il se doit d'être une réflexion axée sur la recherche d'une solution à un problème particulier laquelle solution doit être applicable, à terme, dans l'environnement professionnel. Ce mémoire présente cela de particulier qu'il traite d'une solution déjà appliquée et en ce sens il devient donc une réflexion sur une solution expérimentée pendant près de quatre ans dans le but d'y proposer les améliorations possibles. La problématique est donc reliée à l'implantation de la gestion participative qui se veut elle-même une réponse, une solution à des problèmes de gestion vécus et clairement identifiés par les cadres de l'organisme.

Pour spécifier davantage cette recherche il faut se référer à la catégorisation de De Lansheere, pour une recherche orientée vers des conclusions et de type opérationnel, celle-ci étant

entreprise en toute liberté et où le chercheur s'intéresse à un problème ("fondamental" ou "appliqué") et peut en formuler l'énoncé selon la progression du savoir ou même selon ses préférences ou son intuition de la plus grande utilité (et opte) pour l'application de la méthode scientifique à des problèmes d'organisation, des processus du travail.¹

¹G. De Lansheere, Introduction à la recherche en éducation, (Paris: Armand Collin, Bourrellier, 4e éd., 1976), pp. 28 - 29.

Compte tenu que des expériences en gestion participative sont réalisées depuis plus de trois ans dans l'organisme, il est apparu peu pertinent de se lancer à nouveau dans une nouvelle expérimentation en ce domaine, préférant approfondir et enrichir celle déjà en cours. On se limitera donc dans le présent travail à préciser le cadre d'expérimentation, à identifier les résultats atteints et à soumettre ces deux aspects de l'implantation à une analyse critique et à suggérer les améliorations possibles. Ce cheminement conduira dans le processus de solution de problème jusqu'à l'opérationnalisation de l'alternative retenue. Il faut ajouter cependant qu'à cause des actions déjà entreprises, on retrouvera à chacune des étapes du processus des considérations de l'ordre de l'évaluation.

En ce sens, la présente recherche en est une de type évaluation à la fois théorique et descriptive qui conduira d'abord vers une analyse du problème tel qu'identifié en 1975-1976 et ce à la lumière de l'acquis scientifique et du cadre théorique retenu. Cette analyse du problème permettra de mieux identifier et interpréter les comportements des différents gestionnaires ainsi que la politique et les règles de gestion dans lesquelles ils évoluaient.

On cheminera par la suite vers un exposé et une analyse des alternatives mises de l'avant et de celle retenue vers la fin de la même année et ce toujours, à la lumière de l'acquis scientifique. Les malaises décrits à l'étape précédente auraient pu être solutionnés de plus d'une façon. Celle retenue fut l'implantation de la gestion participative,

il conviendra donc de bien préciser les raisons pour lesquelles le choix s'arrêta sur celle-là.

Ces deux premières étapes devraient permettre de déboucher enfin sur l'exposé et l'analyse des expériences de la gestion participative en s'appuyant encore sur l'acquis scientifique et sur le cadre théorique. On ne pourra bien sûr à cette étape soumettre à l'analyse critique tout le vécu de l'expérience. C'est à ce moment qu'on conviendra des activités les plus significatives et c'est en rapport avec celles-ci que l'analyse sera effectuée.

Les résultats obtenus à l'analyse de chacune des étapes précédentes permettront de présenter des propositions d'activités "perfectionnées" quant à l'implantation de la gestion participative en milieu scolaire. De telles propositions obligeront peut-être à une certaine révision du principe et du cadre conceptuel retenus.

L'importance de traiter ce sujet de recherche

La recherche d'un tel cadre d'intervention "idéalisé" trouve toute son importance et toute sa pertinence dans ce fait que la gestion participative se présente, du moins dans les secteurs public et parapublic, comme un des derniers moyens efficaces sinon le dernier (car il ne peut être question ici pour les employés de participer aux profits de l'entreprise) de tendre vers un équilibre acceptable entre les besoins de l'individu-employé et les besoins ou les attentes du système ou de

l'organisation. La gestion participative se veut une réponse intégratrice à un besoin toujours présent chez l'homme au travail: la satisfaction de ses besoins d'entretien et surtout de ses besoins de développement que Herzberg dans un article publié dans la Harvard Business Review et sous le vocable de la "recharge verticale du travail" associe à une plus grande responsabilité, une réalisation et une croissance personnelles plus totale, à l'avancement et à la considération. Dans sa critique des différentes approches administratives, Crozier pense d'une semblable façon.

Un être humain ne dispose pas seulement d'une main et d'un coeur il est aussi une tête, un projet, une liberté, ce qu'avaient oublié les théoriciens des relations humaines et ceux de l'organisation scientifique du travail.¹

Voilà des propos qui sont encore malheureusement oubliés aujourd'hui et plus spécialement par les tenants de la départementalisation, phénomène fort répandu dans les secteurs public et para-public et si judicieusement comparé par March et Simon à l'organisation scientifique du travail en ce sens que les théoriciens et les adeptes de cette conception administrative

ont en commun, en particulier dans leurs expressions les plus formelles, un intérêt porté aux propriétés neuro-physiologiques les plus simples de la nature humaine et aux espèces les plus simples de travaux qui sont exécutés dans l'organisation.²

¹Michel Crozier, Le phénomène bureaucratique, (Paris: Editions du Seuil, 1963), p. 185.

²J.G. March et H.A. Simon, Les organisations, Trad. par J.C. Rouchy et G. Prunier. (Paris: Dunod, 1974), pp. 21 - 22.

Les employés des organismes publics et para-publics sont-ils davantage chargés de réaliser des activités simples ou complexes, des projets ou des opérations? Une telle question trouve vite sa réponse quand on y regarde de près quelques instants. Ainsi, le plus souvent quand un enseignant est appelé à réaliser tel programme, telle activité, il peut être assuré que déjà le directeur d'école, le(s) conseiller(s) pédagogique(s), le directeur de l'enseignement (et qui encore?), s'en sont déjà préoccupés, l'ont décortiqué et poli ce qui fait que dans l'état actuel des choses l'enseignant ou tout autre personnel éprouve de la difficulté à penser et à réaliser un projet de sa propre initiative. D'ailleurs, c'est rarement ce qu'on demande à l'employé d'une bureaucratie et par association à celui d'un organisme public et para-public.

Ces derniers, de par leurs caractéristiques et leurs dimensions sont facilement portés vers la bureaucratie et de ce fait, les activités du personnel sont susceptibles de s'exercer davantage sur des opérations de plus en plus simples et vidées de sens, attendu que les vrais projets à réaliser sont eux-mêmes décortiqués en dix, vingt opérations réparties elles-mêmes chez autant d'employés. Bien entendu, dans une telle conception du travail on ne retrouve guère les concepts de projets, de liberté et d'initiative propres à tout être humain et la véritable participation ne peut y trouver son compte.

On serait tenté de croire qu'une telle description s'applique surtout aux opérations de gestion dites techniques (achat de matériel, préparation de la paie, etc...) mais tel n'est pas le cas. Les activités

de gestion relatives au "contenu" suivent souvent les mêmes méandres du "surcontrôle", de la "suranalyse" et de la "surévaluation", s'éloignent elles aussi du sens de la responsabilité parce que les possibilités de participation sont démantelées et sans cesse soumises à l'approbation du supérieur.

Après avoir passé en revue les résultats de plusieurs recherches menées en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique sur les effets positifs et négatifs de l'administration hiérarchique et bureaucratique en milieu scolaire, Eugene Ratsay en arrive à conclure:

- Supervisors are rated less effective if they behave bureaucratically;
- teacher satisfaction is lower in schools where teachers perceive a high degree of bureaucracy;
- student alienation is higher in schools where students perceive a high degree of bureaucracy;
- student achievement is lower where teachers view schools as emphasizing hierarchical structure.¹

Quiconque a tant soi peu œuvré dans le secteur public sait combien il est porteur et générateur de comportements reliés à la départementalisation et à la spécialisation à outrance. Stéphane Dion, dans un article paru récemment, montre hors de tout doute comment la bureaucratie peut être omniprésente dans la structure de notre appareil gouverne-

¹Eugene Ratsay, "Participative and Hierarchical Management of Schools", Journal of Educational Administration, (October 1973, vol. X1, no 2), p. 169.

mental qu'il se représente comme un "corps pachidermique..." foncièrement élitisme et autoritariste, fondant son absolutisme sur le monopole de l'analyse rationnelle et de l'interprétation objective des faits.¹ Les organismes para-publics, que ce soit dans le domaine des services sociaux, de la santé ou de l'éducation, n'échappent pas à la tentation et se donnent des structures de plus en plus hiérarchisées, des fonctionnements de plus en plus compartimentés se souciant davantage du détail et de l'opération que du projet lui-même laissé aux hautes instances décisionnelles. La pratique et l'expérience enseignent qu'il est et qu'il sera probablement toujours pertinent de réfléchir sur les valeurs humaines du travail.

Evidemment les orientations et les problèmes mentionnés plus haut existent depuis toujours et témoignent en définitive d'une conception de l'homme qui s'apparente fort à celle de Taylor et de sa préoccupation de l'organisation scientifique du travail qui a généré des approches axées sur la départementalisation, la spécialisation, la centralisation, l'exécution aveugle et chronométrée, la création de nombreux niveaux hiérarchiques, des descriptions de tâches et de fonctions de plus en plus spécifiques et simplistes. Et pendant ce temps les responsables patronaux et syndicaux s'entêtent, consciemment ou pas, à tenir la négociation des contrats collectifs et les relations de travail en général au niveau des besoins d'entretien (salaires, congés de toutes sortes, béné-

¹Stéphane Dion. "Les partis de gouvernement et les administrations publiques", La Revue de l'Institut de l'Administration publique du Canada, (Automne 1980, vol. 23, no 3), p. 403.

fices marginaux, horaire flexible, etc...) et sous le double carcan de la spécialisation et de la spécificité.

La réalité montre pourtant combien l'homme a peu de prise, d'autorité, d'initiative et de liberté dans son travail qui s'avère être de plus en plus un ensemble de tâches plutôt qu'un projet, une simple exécution plutôt qu'une décision ou une participation à la décision, une durée quotidienne où l'homme est tantôt utilisé comme une main, tantôt comme un coeur, tantôt comme une tête mais rarement sous ces trois réalités à la fois. Ces façons de voir et de faire proviennent non seulement d'une conception négative et étreinte de l'homme mais aussi d'une conception soit autoritaire ou soit paternaliste du pouvoir, de l'autorité, du leadership et de leur exercice. Tout cela se retrouvait à des degrés divers bien sûr dans la situation insatisfaisante de 1975-1976 qu'on a résumée comme suit dans les premières pages: le personnel de cadre des services et des écoles n'accepte plus de jouer le rôle "d'acheteurs" ou de simples exécutants de projets.

En plus de cette pertinence tirée de l'empirisme et qui présente une incitation à traiter ce concept de la gestion participative il y en a une autre reliée celle-là aux orientations parfois divergentes des nombreux auteurs qui se sont attardés à réfléchir eux aussi sur ces mêmes questions. De tout temps mais plus intensément depuis les expériences et les études menées par Mayo et Roethlisberger les théoriciens de l'administration se sont préoccupés des problèmes sociaux des travailleurs. On retrouve dans cette lignée tous ces auteurs qui se soucient

des besoins de l'homme, de sa motivation, de son comportement et de sa satisfaction dans le travail. Le plus important est sans doute Maslow dont la théorie de la motivation reliée à la catégorisation des besoins de l'homme généra tant d'études et de recherches.

Toujours dans cette perspective d'impliquer davantage l'homme dans son travail, Herzberg et Scott Myers, insistent sur l'importance d'agir sur le double volet de la satisfaction et de l'insatisfaction de l'homme au travail et sur l'enrichissement de la tâche. La motivation de l'employé au travail est intrinsèquement dépendante de sa participation au processus de prise de décision. Plusieurs auteurs tels Likert, Maier, Argyris, Diverrez, Hughes élaguent à leur tour la voie et posent les balises en ce domaine. Simultanément, avec Mc Gregor, Blake, Mouton, Likert, Leavitt, Yetton, Vroom, Hersey et Blanchard se développent des orientations de même nature sur l'exercice de l'autorité, du pouvoir et du leadership, concepts intimement reliés à la motivation et à la satisfaction de l'homme au travail. Enfin, d'autres auteurs tels Silverman, March, Simon, Bloch-Lainé, Minot, Crozier tentent à divers titres et sous des orientations générales de management d'intégrer les divers éléments mentionnés plus haut.

De tous ces auteurs et ce malgré la grande diversité qu'aient pu prendre leurs conclusions et leurs tendances, il ressort de façon assez évidente une même orientation que Ross Webber exprime comme suit:

all essentially mean redesigning the task to improve both task efficiency and human satisfaction by building into people's

job greater scope for personal achievement, recognition, more challenging and more responsible work, and opportunity for individual advancement and growth.¹

C'est à dessein qu'on a utilisé le mot orientation car c'est bien de cela qu'il s'agit, une voie que les auteurs précités tentent de nous montrer, une voie dont on ne peut percevoir la fin (peut-être n'y en a-t-il pas), une voie balisée tout de même et qui représente, semble-t-il, pour les administrations publique et para-publique un défi de taille. A l'aide de cet acquis scientifique, la pertinence et l'utilité de mettre en lumière et de soumettre à l'analyse une expérience de la gestion participative dans l'administration para-publique ressortent encore avec plus d'évidence.

¹Ross A. Webber, Management, (Homewood, ILL: Richard D. Irwin Inc., 1975), p. 122.

CHAPITRE PREMIER

EVOLUTION DES CONCEPTIONS ADMINISTRATIVES

Après avoir présenté les motifs empiriques et théoriques expliquant la présente préoccupation pour la gestion participative, il apparaît souhaitable de cerner dès ce stade les propos de divers auteurs sur le sujet. Ce retour aux sources ne se veut cependant pas exhaustif puisqu'il sera enrichi à chacune des étapes du travail.

Aussi loin qu'on remonte dans la littérature spécialisée dans le domaine, on constate que "l'homme-employeur" fut toujours préoccupé par l'organisation du travail et ce, tant sous ses aspects physique, intellectuel que psychologique. Par nécessité de s'ajuster, de contester ou de sauvegarder des droits acquis "l'homme-employé" entretient lui aussi une même préoccupation. L'organisation du travail comme il a été tant de fois démontré est toujours intimement liée à une conception de l'homme (employeur ou employé). Autant le taylorisme florissant de la première moitié de ce siècle conçoit "l'homme-employé" naturellement passif, paresseux et sans motivation intrinsèque autant le syndicalisme contemporain considère "l'homme-employeur" naturellement cupide et profiteur.

Mais justement parce que les préoccupations "concernant les organisations sont en même temps des remarques concernant le comportement

humain"¹ et que dans ces mêmes préoccupations se trouve "inclus implicitement un ensemble de suppositions à propos des caractéristiques des êtres humains qui doivent entrer en ligne de compte pour expliquer leur comportement au sein des organisations"², il apparaît déjà possible et pertinent de dégager, dans le sillon de March et Simon, trois grandes catégories de propositions concernant le comportement des êtres humains dans l'entreprise: l'organisation scientifique du travail, l'organisation du travail basée sur les attitudes et les valeurs et enfin, l'organisation du travail basée sur le processus de pensée où les membres de l'organisation ont pour tâche de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Comme le comportement humain n'est jamais purement et exclusivement de l'ordre de la pensée, des attitudes ou des habiletés physiques, il convient de conclure à l'impossibilité de rejeter l'une ou l'autre des catégories mentionnées plus haut mais bien plutôt d'en faire ressortir les lacunes et de montrer comment elles peuvent se compléter dans l'exercice d'un style de gestion qui fait appel à la participation.

L'organisation scientifique du travail

Dans la première catégorie et sous le support d'auteurs tels Taylor, Gilbreth, Fayol, Gulick et Urwick, on retrouve une même supposition:

¹ March et Simon, Les organisations, p. 6.

² Ibid, p. 6.

les membres d'une organisation et les employés en particulier, sont essentiellement des instruments passifs, capables d'assumer un travail et de recevoir des directives, mais qui ne sont pas susceptibles de faire preuve d'initiative ou d'exercer une influence importante.¹

Cette catégorie amène ses adeptes à nous fournir diverses théories: la théorie classique de l'organisation, la théorie physiologique de l'organisation, la théorie de la départementalisation, lesquelles se retrouvent toutes dans une gestion scientifique centrée davantage sur la mécanisation, l'automation et la départementalisation. Dans un tel style de gestion on se préoccupe surtout des types de tâches et de leurs définitions, d'aptitudes, de rapidité, d'endurance, de répartition et de coûts. Tout cet ensemble de pensées et d'orientations ne consent à l'être humain que des motivations fort simplistes généralement reliées à l'aspect salarial.

Dans une telle conception de l'organisation du travail, le défi consiste à trouver pour l'employé ce que Crozier appelle la "seule meilleure manière" d'accomplir un ouvrage, de lui enseigner, de le contrôler dans son exécution et de le récompenser selon la quantité de travail accomplie ou de le punir si nécessaire. On est loin bien sûr de l'être humain capable de pensées et d'initiatives. On lui permettra peut-être de jeter dans la "boîte à suggestions" une proposition d'amélioration mais là s'arrêtera sa participation car d'autres, des experts, verront à juger de cette initiative. Dans une telle conception de l'homme et

¹Ibid., p. 6.

de l'organisation l'ouvrier est "réduit fatalement à l'état de rouage, à la merci de ceux qui sont capables de découvrir le "one best way" et qui ne voient en lui qu'une main."¹ Des principes d'organisation scientifique du travail de Taylor on en vient tout naturellement à ces nombreuses études des temps et des mouvements (time and motion study) des Gilbreth et de leurs successeurs où les comportements de l'ouvrier sont d'abord et avant tout considérés comme une succession d'activités physiques standardisées. Il est facile de comprendre que là où la main et les fonctions neurophysiologiques sont omniprésentes il reste bien peu de place pour les attitudes et les motivations et encore moins pour la pensée. Il n'y a plus de place pour l'être humain considéré comme un projet personnel et social et encore moins pour la participation.

Par ignorance ou pour se donner bonne conscience on est parfois tenté de restreindre une telle utilisation de l'homme aux grandes industries et manufactures mais il est possible de vérifier que les principes de l'organisation scientifique du travail se retrouvent tout aussi bien, à des degrés divers, dans nos bureaucraties gouvernementales, municipales et scolaires axées souvent sur la départementalisation à outrance et qui n'est pas sans rappeler cet attrait pour les "propriétés neurophysiologiques les plus simples de la nature humaine et aux espèces les plus simples de travaux qui sont exécutés dans les organismes",² lesquels

¹Ibid., p. 1X, Préface de Michel Crozier.

²Ibid., p. 22.

travaux deviennent, dans le système bureaucratique, de multiples sous-divisions d'un objectif à réaliser alors que dans la manufacture il s'agit souvent de disséquer en dix, vingt ou trente gestes la production d'un jouet ou la confection d'une chemise.

March et Simon en se référant aux ouvrages de Gulick et Urwick sur le sujet, brossent un tableau assez convaincant de l'application moderne de la théorie classique de l'organisation quand ils définissent ainsi la départementalisation

étant donné un objectif général posé à une organisation nous pouvons identifier les tâches élémentaires nécessaires à l'accomplissement de cet objectif. Le problème est de rassembler ces tâches en poste de travail individuel, d'assembler ces postes en unités administratives, celles-ci en unités plus grandes et en outre de faire ces groupements de façon à rendre minima les dépenses totales nécessitées par l'accomplissement de toutes leurs activités.¹

A suivre un tel énoncé on a presque envie de conclure avec Bennis quand il critique Webber lequel dit-il conçoit les "organisations comme si elles existaient sans personnel."² Silverman s'attarde aussi à la bureaucratie idéale typique de Webber en la définissant comme "une hiérarchie clairement définie dans laquelle les employés ont des fonctions très précises et appliquent des règles générales dans un esprit

¹Ibid., p. 22.

²Warren G. Bennis, Changing Organizations, Essays on the Development and Evolution of Human Organization, (New York: Mc Graw-Hill, 1966), p. 6.

d'impersonnalité formelle".¹ De la définition de March et Simon on peut déjà voir se dresser un organigramme complexe où les positions, les responsabilités et les tâches sont spécifiquement définies et réparties. On perçoit bien qu'il y a peu de différence entre la préposée aux filières dont la tâche consiste à classer ou sortir des dossiers et le robot-visseur de boulons.

Dans ses propos sur l'importance relative des diverses capacités nécessaires au personnel des entreprises Fayol abonde dans le même sens lorsqu'il suggère:

de quelque fonction qu'il s'agisse, la capacité principale des agents inférieurs est la capacité caractéristique de la fonction technique et la capacité principale des agents supérieurs est la capacité administrative.²

En d'autres mots, il y a ceux qui exécutent, reproduisent et il y a ceux qui pensent, élaborent, développent... Ainsi on ne se surprendra plus de retrouver parmi les principes généraux d'administration énoncés par Fayol des termes tels que division du travail, hiérarchie, unité de commandement et de direction, subordination des intérêts particuliers à l'intérêt général, centralisation... Mais on y trouve déjà aussi une faible concession à la personne humaine: il faut agir

¹David Silverman, La théorie des organisations, Traduit de l'anglais par Claude Lingagne, (Paris: Dunod, 1970), pp. 11 - 12.

²Henri Fayol, Administration industrielle et générale, (Paris: Dunod, 1970), p.9.

avec souplesse puisque ces principes s'appliquent à des hommes. On est encore loin de la participation.

L'automation a eu le plus souvent comme résultat de faire fonctionner l'homme comme une machine; la départementalisation et la bureaucratie n'agissent guère autrement avec l'organisation. Dans les deux cas "il existe une tendance générale à considérer l'employé comme un instrument inerte exécutant les tâches qui lui sont attribuées, comme une constance plutôt que comme une variable du système".¹ Evidemment on est bien loin d'une philosophie, d'un style de gestion qui envisage l'organisation du travail comme devant permettre à l'homme de se réaliser pleinement comme entité physique, affective et intelligente.

même s'il est juste comme le souligne Silverman que l'analyse des organisations, dans les premières décennies du siècle, est partie des problèmes posés par ceux qui étaient en autorité, pour lesquels elle cherchait à offrir des solutions efficaces et à bon marché.²

Il n'en demeure pas moins que la théorie classique de l'organisation du travail dont les fondements et les orientations sous-tendent encore bon nombre de nos activités administratives et industrielles, ne réussit pas à rejoindre TOUT l'homme au travail parce qu'elle néglige ou n'accorde que peu d'importance à ses motivations, ses besoins, ses aspirations...

¹March et Simon, Les organisations, p. 29.

²Silverman, La théorie des organisations, p. 2.

Le courant des relations humaines

Evidemment l'automation et la bureaucratie ne pouvaient se réaliser sans trouver des opposants et des réactionnaires. Dès les années 40, des études menées par Merton, Zelznick et Gouldner¹ démontrent que dans des organisations hiérarchisées et bien rodées à une conception scientifique du travail, les individus affichent des comportements inattendus engendrant à leur tour des dysfonctions mettant ainsi en cause l'efficience des modèles taylorien et weberien.

Une seconde catégorie de propositions concernant le comportement des êtres humains dans l'entreprise s'organise parallèlement supportée celle-là par tous les adeptes de ce qu'on appelle souvent le courant des relations humaines ou de la psychologie organisationnelle. Les propositions de ce courant

partent de la supposition que les personnes d'une organisation y viennent avec leurs propres attitudes, leur propre système de valeurs, leurs propres objectifs; qu'elles doivent être motivées ou stimulées pour adopter un comportement de participation dans l'organisation.²

Pour mieux cerner ce vaste courant, on ira dans le sens de Silverman qui propose trois catégories, ou mieux, trois étapes à la fois distinctes et complémentaires: l'homme social, l'homme qui s'actualise et l'homme complexe.

¹March et Simon, Les organisations, p. 36.

¹Silverman, La théorie des organisations, pp. 46 - 47

²March et Simon, Les organisations, p. 6.

L'homme social

Comme ce fut le cas pour l'organisation scientifique du travail, le courant de la psychologie organisationnelle opère progressivement. Tout d'abord l'équipe de Hawthorne sous l'autorité de Mayo démontre l'importance certaine de conditions de travail décentes et de l'appartenance de l'ouvrier à un groupe de travail. Mais ce n'est pas suffisant car bien qu'importants, les besoins sociaux de l'homme au travail ne représentent tout de même qu'une partie de ses aspirations, de son projet. Mais pour Mayo, Homans et plus tard Zalesnik qui fut probablement le plus représentatif de la théorie de l'homme social au travail, cet aspect de l'homme, sans être exclusif, s'avère primordial. Ainsi en 1964, Zalesnik écrit à propos du groupe de travail:

il y a probablement peu de problèmes organisationnels dans lesquels sa structure et sa dynamique peuvent être sans risque exclus de la recherche... L'efficacité des grandes organisations dépend dans une large mesure du développement de petits groupes.¹

Cet aspect du courant des relations humaines retient davantage l'attention parce que l'équipe de gestion qui a vécu l'expérience de la gestion participative représente justement au sein de l'organisation, un groupe de travail et de décisions bien définis et il apparaît évident

¹A. Zalesnik et D. Moment, The Dynamics of Interpersonal Behavior, (New-York: John Wiley, 1964), p. 4.

comme le suggère Zalesnik qu'on ne pourrait traiter sérieusement de cette expérience de gestion participative sans analyser les diverses composantes et les divers comportements de l'équipe de gestion.

En laissant trop peu de place aux autres aspects de l'être humain, les partisans de l'homme social ne réussissent pas eux non plus à solutionner entièrement le problème global de l'homme au travail bien que leurs contributions aient été importantes et manifestes dans l'évolution d'une conception dynamique plutôt que mécaniste de l'homme au travail. Ils amènent à évoluer dans une conception administrative et à réaliser que l'homme n'est pas seulement porteur de besoins sociaux mais qu'il a tout autant besoin de s'actualiser.

L'homme qui s'actualise

Ce besoin d'actualisation de soi, supérieur et plus significatif que les besoins physiologiques ou de sécurité, origine évidemment de la hiérarchisation des besoins proposée par Maslow, critiquée plus d'une fois et par plusieurs parce que cette théorie soulevait plus de problèmes qu'elle n'en solutionnait et que

elle impliquait une critique directe de l'Homme économique, de "l'organisation scientifique du travail" et indiquait aussi les faiblesses de la conception monocausale du comportement du travailleur vu par l'Ecole des relations humaines,¹

¹Silverman, La théorie des organisations, p. 73.

et par les tenants de l'Homme social cités plus haut. Il n'en demeure pas moins que les idées de Maslow furent reprises par des adeptes aussi célèbres que Mc Gregor, Argyris, Likert et Herzberg. Tous, tentant de reprendre à leur compte et de façon originale le thème de l'actualisation ont oeuvré autour de cette conclusion de Mc Gregor:

la tâche essentielle de la direction est d'organiser les conditions et les méthodes de travail pour que le personnel puisse mieux atteindre ses propres buts en orientant ses propres efforts vers les objectifs organisationnels.¹

Dans le même sens, Argyris convient qu'il y a incompatibilité entre toute structure formelle pour atteindre des objectifs limités et la pleine expression des potentialités de ceux qui y travaillent. Ceci l'amène d'ailleurs à conclure "que les organisations (de l'avenir) tendront à modifier les structures qu'elles emploieront selon les types de décisions qui doivent être prises".² Herzberg, pour sa part, suggère que les individus sains recherchent les responsabilités, développent l'implication personnelle et suscitent des occasions de défis.

The key to an understanding of mental health is to be found in a sense of personal growth and of self-actualization resulting from the following group of factors: achievement, responsibility, meaningful work and advancement.³

¹Douglas MC Gregor, Leadership and Motivation, (Cambridge: Mass, M.I.T., Press, 1966), p. 15.

²Chris Argyris, Participation et organisation, traduit par Claude Lingagne, (Paris: Dunod, 1974), p. 205.

³Frederick Herzberg, The managerial choice, (Homewood, Ill: Dow Jones-Irwin, 1976), p. 208.

Likert prédit que les dirigeants qui sont prêts à prendre en considération

les "forces motivationnelles essentielles" qui gouvernent le comportement, peuvent obtenir des attitudes d'identification avec l'organisation et ses objectifs et un fort sentiment d'implication dans leur réalisation.¹

Il est intéressant de constater comment la préoccupation se déplace, dans ce courant, de l'employé vers l'employeur. Mais cela n'étonne guère quand on sait que dans cette idéologie, les potentialités existent chez l'homme et qu'il ne s'agit en fin de compte que de créer les conditions favorables à leurs éclosions. Les partisans de l'actualisation se préoccupent justement de la structure formelle des organisations en y proposant des modifications importantes dans le but de permettre cette éclosion des potentialités et d'assurer ainsi la satisfaction des travailleurs. A ce titre, Silverman remarque un net progrès sur les écoles précédentes de même que sur le fait que les tenants de l'actualisation " se sont également occupés de la multidimensionalité des besoins de la personnalité".² Mais il leur reproche, un peu trop sévèrement peut-être, "cette heureuse facilité avec laquelle ils proposent des techniques pour maximiser la productivité".³

¹Rensis Likert, New Patterns of Management, (New-York: McGraw-Hill, 1961), p. 98.

²Silverman, La théorie des organisations, p. 75.

³Ibid., p. 75.

L'organisation du travail basée sur le processus de pensée

Même si à la lecture de certains auteurs on ressent parfois le dogmatisme du "faites ça et vous vivrez", il n'en reste pas moins que la proposition de l'homme qui a besoin de s'actualiser s'inscrit tout au coeur de la présente problématique car l'expérience de la gestion participative se voulait un moyen d'assurer la satisfaction du personnel de direction en l'amenant à participer à l'élaboration et à la prise de décision. Mais ces derniers propos conduisent vers cette autre catégorie relative à la conception de l'homme au travail qui part

de la supposition que les membres d'une organisation ont pour tâche de prendre des décisions et de résoudre des problèmes, et que la perception et le processus de pensée sont particulièrement importants pour expliquer les comportements humains.¹

Il paraît cependant difficile d'identifier la limite entre ce besoin de l'homme de s'actualiser et le fait qu'il ait pour tâche de résoudre des problèmes et de prendre des décisions en tant que membre d'une organisation. Ce sont là deux réalités interdépendantes plutôt que deux écoles de pensée contradictoires. On pourrait remonter ainsi jusqu'aux premiers propos sur les diverses conceptions de l'homme au travail.

March et Simon proposent assez justement que

toute théorie adéquate des comportements humains dans l'organisation devra tenir compte du comportement humain sous son aspect "d'agent d'exécution", sous son aspect "motivations et attitude" et sous son aspect "rationnel".²

¹ March et Simon, Les organisations, p. 6.

² Ibid., p. 6.

L'homme complexe

Nous retrouvons évidemment dans cette proposition l'homme en tant que "main, coeur et tête" de Crozier, l'homme complexe de Silverman, celui qui peut "avec différentes motivations qui découlent de ses expériences différentes accorder des significations différentes aux mêmes aspects de la réalité".¹ C'est un peu ce que Bennis a reproché à Mc Gregor et Argyris d'avoir sous-estimé la variable situationnelle ou "expérientielle" quand l'homme se met en quête d'obtenir une réponse à ses besoins. Au risque de déborder le cadre de ce chapitre il faut signaler que les travaux sur le leadership ont connu une semblable évolution et que ce n'est que vers les années 70, avec Hersey et Blanchard qu'on en vient à traiter véritablement cette variable expérientielle dans le leadership.

Tel que mentionné au début de ce chapitre, ce bref survol de l'évolution des conditions physiques, psychologiques, sociales et intellectuelles vécues par l'homme dans son milieu et son temps de travail n'avait pas la prétention de tout relever ce qui a été écrit sur le sujet mais plutôt de permettre une prise de conscience du temps et des énergies qu'il a fallu consentir avant d'en arriver, sur le plan théorique tout au moins, à réaliser que chaque fois que l'organisation du travail

¹Ibid., p. 6.

²Silverman, La théorie des organisations, p. 80.

s'éloigne tant soit peu de cette intégration des trois aspects du comportement humain proposés précédemment par March et Simon elle s'éloigne en même temps du véritable sens que le travail représente pour tout homme sain et normal. D'autres incursions dans la littérature de l'administration seront effectuées tout au long du travail.

Ce retour aux sources et au cheminement de quelques théoriciens et praticiens de l'organisation du travail s'est avéré des plus utiles parce qu'il nous a permis de saisir le sens véritable de l'insatisfaction véhiculée par le personnel de direction dans l'organisme. En effet, un personnel qui a le sentiment, puis la certitude de devenir de plus en plus un simple exécutant, un rouage de la machine auquel on ne demande presque plus de penser véritablement et encore moins de réaliser quelque chose de son propre chef, un tel personnel n'a pratiquement d'autre alternative que celle de quitter ce travail vide de sens ou de tenter d'en changer les règles du jeu. Pris à son tour dans ce choix critique, le dirigeant à qui il incombe d'assurer au travail tout son sens et son défi pourra d'autant mieux jouer son rôle qu'il aura consenti à prendre le recul et l'éclairage nécessaires.

CHAPITRE II

LA PARTICIPATION COLLECTIVE

La participation

A ce stade de la réflexion, une attention spéciale sera portée sur deux éléments situés au coeur même de l'expérience: la participation et l'équipe de gestion. On tentera en même temps de présenter une conception de la gestion participative, d'en préciser les modalités et d'en cerner les limites. On s'appliquera aussi à décrire le plus fidèlement possible le mécanisme par lequel s'est exercé la majeure partie de l'expérience: l'équipe de gestion.

La rétrospective de l'évolution des théories de l'organisation du travail a permis de vérifier que les partisans de l'actualisation furent parmi les premiers à aborder le thème de la participation. Déjà dans les années 30-40, Mayo découvre par ses expériences d'Hawthorne que l'homme n'est pas motivé uniquement et surtout par des besoins d'ordre physique, qu'il ne suffit pas non plus d'améliorer ses conditions de travail pour le rendre pleinement satisfait mais qu'il faut y ajouter de plus un sentiment, une certitude de compétence et de maîtrise. Une certaine catégorisation des besoins humains était ainsi mise en lumière et devait atteindre son apogée avec Maslow vers les années 60. A la demie du siècle, Blake et Mouton affirment à leur tour que "le manager idéal satisfait le besoin fondamental qu'a tout homme d'appliquer son intelli-

gence à faire quelque chose d'utile, de s'intéresser aux résultats",¹ alors que les études de Lewin menées auprès de groupes d'enfants, il est vrai, démontraient que la direction autocratique engendrait plus de tensions, d'agressivité, d'apathie et de dépendance que la direction dans les groupes où les jeunes décidaient eux-mêmes comment ils feraient les choses. Des études récentes conduites dans des classes à aires ouvertes et à pédagogie ouverte ont donné de semblables résultats: on n'y conclut pas nécessairement à de meilleurs résultats mais la satisfaction est plus grande.

La participation: ce qu'elle n'est pas

S'inspirant des études de Lewin, Coch et French² démontrent vers la même époque, dans leurs recherches réalisées dans une manufacture de textile de Marion en Virginie, que les résultats s'avèrent meilleurs dans les groupes à participation totale. Ils notent aussi que les réactions hostiles à la direction et le taux de démissions diminuent de façon notable. D'un autre côté, Morse et Reimer en 1949,³ après une expérience de deux ans dans une grande compagnie d'assurance américaine arrivent à la conclusion qu'à court terme, la direction autocratique assure de meilleurs résultats que celle qui laisse à ses employés un certain degré de

¹Robert R. Blake, Jane S. Mouton, Les deux dimensions du management, trad. par P. Gourgaud, (Paris: Les Ed. d'organisation, 1977), p. 130.

²Rensis Likert, New Ways of Managing conflict, (New-York, Mc Graw-Hill Co., 1976), p. 17.

³Rensis Likert, Le gouvernement participatif de l'entreprise, trad. par E. Rinchart, (Paris: Gauthier-Villars, 1974), p. 82.

participation. D'autres recherches et expériences viendront appuyer cette conclusion. Dans une organisation qui passe d'une direction autocratique vers une direction démocratique il y a presque toujours, à court terme, un délai d'ajustement pendant lequel les résultats sont inférieurs à ceux obtenus sous une direction autocratique. Cela s'avère particulièrement vrai dans les organisations caractérisées par une haute technicité ou par l'ampleur des activités répétitives et routinières. Ces deux chercheurs trouvèrent, comme leurs prédécesseurs, les employés sous une direction participative plus satisfaits de leur travail et plus responsables. Et Tannenbaum conclut de ces quelques expériences:

bien qu'on n'ait pas de preuve concluante il semble bien qu'une large association du personnel aux responsabilités et au pouvoir de décision au sein de l'entreprise y rendrait le travail plus efficace.¹

Une telle association n'est pas sans entraîner un jeu certain des influences. C'est d'ailleurs en ces termes que March et Simon approchent la question lorsqu'ils situent la participation par rapport à la fonction contrôle.

La direction participative peut être considérée comme un moyen pour la direction d'avoir plus d'influence sur l'élaboration des décisions aussi bien que comme un moyen d'étendre l'influence des échelons inférieurs de l'organisation.²

¹Arnold S. Tannenbaum, Psychologie sociale de l'entreprise, trad. M. Périneau, (Paris: Ed. Hommes et Techniques, 1967), p. 83.

²March et Simon, Les organisations, p. 54.

C'est là il faut bien l'avouer un aspect fort subtil et fort curieux de la participation que cette capacité qu'elle aurait d'accroître à la fois le contrôle exercé par les chefs et celui des employés. Une telle possibilité peut se retrouver justement dans les organisations où le contrôle occupe une place prépondérante. Pour le rendre moins odieux, plus acceptable, le chef exercera ce contrôle par la délégation d'autorité et ce, sous le signe de la participation. Le contrôle se retrouve ainsi réparti à travers l'organisation mais il se trouve aussi omniprésent.

Cette façon de percevoir les choses ressemble davantage à un simulacre de la participation: la manipulation. La frontière est à ce point tenue entre ces deux réalités que March et Simon vont jusqu'à conclure:

la plupart de ceux qui étudient le sujet soutiennent que du moment que la manipulation est couronnée de succès, la perception d'une participation individuelle à la fixation des objectifs est équivalente à beaucoup d'égard à une participation réelle.¹

Crozier aborde aussi cette possibilité dans sa préface de l'ouvrage de March et Simon lorsqu'il décrit l'homme au travail comme un agent autonome et libre "capable de réagir non seulement contre la standardisation taylorienne mais aussi contre la manipulation psychologique",² faisant

¹ Ibid., p. 54.

² Ibid., p. IX.

allusion ici, bien sûr, à certains biais du courant des relations humaines dans lequel se retrouve la plupart des adeptes de la participation. Dans un article paru en 1969, Crozier dénonce de façon évidente ce qu'il appelle la "participation affective". Selon lui, c'est une première illusion (on en verra une autre plus loin) de croire que

les hommes participent dans la mesure où l'on sait toucher leur affectivité, qu'ils ont besoin de se dévouer, de se dépenser, de s'enthousiasmer et qu'il faut trouver le chemin de leur coeur.¹

J. Ardoino, dans sa préface à l'édition française d'un ouvrage de Mc Gregor, aborde un autre aspect de la manipulation quant il affirme que

la plupart des dirigeants vont chercher à utiliser la "participation organisée" pour éviter la contestation. Ils aboutiront ainsi à une caricature de la participation... qui ne sera qu'une variante plus subtile que les autres de cette tendance à digérer l'opposition.²

Pour Ardoino et comment ne pas être de son avis sur ce point, le management moderne doit être essentiellement négocié et en ce sens, le dirigeant devient un médiateur au sein de l'organisation. Une telle orientation suppose évidemment une remise en question à la fois du concept et de l'exercice de l'autorité et de l'obéissance laquelle ne peut plus être espérée aussi automatiquement qu'autrefois mais se fonde sur les motivations, la compréhension de la mission et la participa-

¹Michel Crozier, "Les trois illusions", Revue Expansion, (Mai 1969), pp. 83 - 88.

²Douglas Mc Gregor, La dimension humaine de l'entreprise, trad. par J. Ardoino et M. Lobrot, (Paris: Gauthier-Villars, 1971), p. XXIX.

tion du subordonné.¹ Quel sens donner alors à l'autorité? Avec Ardoino on en vient à la caractériser ainsi:

à partir des deux impératifs contradictoires: elle doit être suffisamment respectueuse de la liberté des partenaires mais tout en restant suffisamment soucieuse des objectifs à atteindre et de l'efficacité recherchée.²

Et c'est justement cette contradiction qui impliquera dans nombre de cas le sens de la négociation et l'acceptation du compromis à ne pas confondre avec la démission ou le laissez-faire.

Pour ne plus être "escomptée automatiquement" l'autorité n'en est pas pour autant totalement rejetée par les employés, certains mêmes préféreront une direction autocratique. Des études de Vroom (1964) ont démontré que tous les membres d'une organisation ne réagissent pas également bien à la participation et que "ces inégalités étaient fonction à la fois de leur penchant pour l'égalitarisme ou pour la soumission à l'autorité et du jugement qu'ils portaient à leurs chefs".³ Peut-être pourrait-on ajouter à cela l'habituel comportement autocratique dans les organisations et le fait que souvent la participation ou du moins une de ses facettes, la délégation, est consentie parce que l'administrateur ne peut faire autrement soit par la surcharge des responsabilités ou les revendications syndicales. Le premier cas se trouve bien illustré par

¹Ibid., p. XXII.

²Ibid., p. XXII.

³Tannenbaum, Psychologie sociale de l'entreprise, p. 90.

Eye et Netzer quand ils en viennent à suggérer cet aspect quelque peu restreint et égoïste de la participation:

the needs for delegating grows not so much out of the desire for administrator to feel and act as an executive officier, as out of the cold fact that is unable to accomplish all of the expectations that characterize his position.¹

Une autre façon tout aussi étriquée d'envisager la participation se retrouve dans ces propos de Bloch-Lainé qui en situe la mise en place au niveau d'une lutte syndicale-patronale.

Les salariés sont des gouvernés quels que soient les gouvernants. En tant que tels, ils aspirent à limiter la toute-puissance patronale... Il est donc normal que les syndicats de salariés, en même temps qu'ils formulent leur "revendication de gestionnaire" (entendons la participation), veuillent conserver intacte leur "liberté de contestation".²

D'ailleurs pour Bloch-Lainé, il s'agira beaucoup plus d'une participation par délégation des employés de la base à des collègues appelés "délégués du personnel" siégeant avec les patrons sur des "comités d'entreprise". Pas étonnant que dans une telle perspective il en vienne à conclure plus loin dans le même ouvrage que les moyens mis en place en France pour faire coexister le droit de participer et la liberté de contester n'ont pas atteint leur but.

Michel Crozier condamne d'ailleurs ce qu'il appelle cette seconde illusion, cette "participation cadeau", cette "participation-

¹Glen G. Eye et Lanore A. Netzer, School administrators and instruction, (Boston: Allyn and Bacon, 1969), p. 96.

²François Bloch-Lainé, Pour une réforme de l'entreprise, (Paris: Editions du Seuil, 1963), pp. 19 - 20.

droit".

Si opposées qu'elles soient, ces deux visions procèdent de la même philosophie et leur application a toujours abouti aux mêmes échecs. Pourquoi? Tout simplement parce que la participation ne peut pas être un cadeau ou un avantage. C'est une charge très lourde.¹

Reprenant à son compte des propos de Wildman sur le même sujet Denis

Massé va jusqu'à conclure:

la quête pour l'égalité des pouvoirs dans les systèmes scolaires par le biais des structures actuelles de convention collective mènera inévitablement à l'institutionnalisation des conflits entre les enseignants d'une part et les administrateurs d'autre part.²

Pour Massé une solution s'offre tout de même, celle de distinguer le champ de décision concernant les conditions de travail de celui concernant les modalités de l'exercice de l'acte professionnel. C'est à dessein qu'on s'est attardé quelque peu sur certains aspects négatifs susceptibles d'être rencontrés dans la foulée de la participation car il est nécessaire d'identifier les difficultés, les dangers qui guettent le dirigeant attiré par ce style de gestion participatif. Pour mieux comprendre la participation, il est parfois utile de voir ce qu'elle n'est pas.

¹Crozier, "Les trois illusions", pp. 83 - 88.

²Denis Massé, "La co-décision: un problème de l'heure...", Education Canada, (Mars 1970, vol. 10, no 1), p. 56

La participation: ce qu'elle est

On peut dire sans trop se tromper que c'est dans les années 60 que les recherches et les écrits deviennent plus spécifiques et plus critiques quant au concept et aux modalités d'exercice de la gestion ou de la direction participative. Dans toute cette armée du courant des relations humaines ou de la psycho-sociologie organisationnelle on retiendra les noms de ceux qui ont davantage influencé tant aux Etats-Unis qu'en France, l'évolution des deux aspects mentionnés ci-haut soit Likert, Argyris, Tannenbaum (Robert), Crozier, Diverrez, Maier, Vroom et Yetton. Certains autres auteurs d'importance (Hersey, Blanchard, Cribbin...) seront davantage retenus au moment de traiter de la place du leadership dans la gestion participative bien que ces deux réalités soient fort interdépendantes dans la pratique.

La décision d'opter pour une direction participative laisse au dirigeant et à l'employé nombre d'interrogations. Qu'est-ce que la participation? Qu'est-ce que participer? Quand un employé estime-t-il qu'il est véritablement mis en position de participation? Lorsqu'on l'informe des décisions, lorsqu'on réussit à lui "vendre" une décision, lorsqu'on parvient à lui "arracher" son adhésion, lorsqu'il est consulté, lorsqu'on lui permet de prendre seul ou en groupe une décision sur des aspects secondaires de son travail, lorsqu'il peut "co-décider" avec son patron sur des sujets majeurs, lorsqu'on lui délègue des responsa-

bilités, des pouvoirs, lorsqu'il peut prendre seul ou en groupe des décisions d'importance à l'intérieur d'un cadre donné, lorsqu'il fait entièrement et exclusivement ce qu'il veut, comme il le veut et quand il le veut... On tentera d'apporter certaines réponses à cet ensemble de questions et ce à l'aide de divers auteurs et d'une expérience de quelques années.

Pour Rensis Likert, un des principaux maîtres à penser dans le domaine, le style de gestion utilisé par un dirigeant se situe quelque part sur une ligne continue marquée de quatre balises qui représentent en fait les quatre styles de gestion qu'il entrevoit soit le "système exploitif" (1), le "système paternaliste" (2), le "système consultatif" (3) et le "système participatif" (4). Evidemment, ses préférences vont vers les systèmes 3 et 4 de ce continuum. Par ses nombreuses recherches il démontre qu'une gestion orientée vers le système participatif (4) peut donner d'excellents résultats à un faible coût de revient en éliminant presque totalement les pertes et en créant des attitudes coopératives et de meilleures relations de travail. Les concepts de base du style participatif deviennent donc:

- 1° l'application par le dirigeant du principe des rapports coopératifs;
- 2° la pratique des prises de décision et des méthodes de contrôle en groupe;
- 3° la fixation d'objectifs ambitieux face au rendement de l'entreprise lesquels sont établis en collaboration.¹

¹Likert, Le gouvernement participatif de l'entreprise, p. 50.

Pour Likert, la gestion participative ne peut et ne doit pas être associée à un jeu de "qui perd gagne".

Bargaining, negotiating, compromising are essentially forms or win-lose approaches... and inherent in system 1 and 2 and does relatively little to discover innovation, constructive solutions acceptable. The "win-win" method yield solutions satisfactory to all; each party wins something.¹

Toute cette dialectique de Likert se situe évidemment dans le courant des relations humaines et suppose une relation de confiance du dirigeant envers l'employé basée entre autre sur un principe qui paraît soutenir toutes ses conclusions et qu'il exprime comme suit: "all persons have a strong inherited desire to achieve and maintain a sense of personal worth and importance".² Cette relation de support est aussi reliée à l'expérience des individus, leurs valeurs, leurs attentes, leurs habiletés et leurs objectifs.

Mais les objectifs de l'individu peuvent-ils s'intégrer à ceux de l'organisation? Argyris fonde justement sa théorie du "modèle mixte ou intégré" sur cette hypothèse que

l'incompatibilité entre l'homme et l'organisation peut servir de base à un défi permanent, lequel, à mesure qu'il se développe, aide l'homme à s'épanouir et à promouvoir des organisations fiables et efficaces.³

¹Likert, New Ways of managing conflict, pp. 67 - 69

²Ibid., p. 109.

³Argyris, Participation et organisation, p. 6.

Mais la nature de la structure entendons la nature du style de direction peut mettre en jeu l'éclosion positive de ce défi. Pour Argyris, la structure initiale d'une organisation qui est le plus souvent une structure pyramidale, fortement hiérarchisée et autocratique est rarement compatible avec la nature des individus qui recherchent à des degrés divers le "succès psychologique". Argyris rappelle avec pertinence l'énergie dépensée pour lutter ou s'adapter à la structure pyramidale. Afin d'accroître la quantité d'énergie disponible pour le travail il propose de faire croître la probabilité que les individus soient capables de connaître le "succès psychologique" et de rencontrer des occasions d'exercer des responsabilités personnelles. Il ne propose pas que tout passe des mains du dirigeant à celles de l'employé mais que "les organisations doivent tendre à modifier les structures qu'elles emploieront selon les types de décision".¹ Cela amène Argyris à conclure à la nécessité pour le chef de pouvoir utiliser différents styles d'autorité centrés sur la réalité et pour l'organisation de

permettre aux subordonnés et aux chefs de contrôler (1) les règles de décision pour le type d'autorité approprié, (2) l'usage des récompenses et des sanctions et (3) les règles définissant l'appartenance au groupe et sa composition.²

Lorsqu'on examine le "modèle intégré" d'Argyris, on s'aperçoit qu'une organisation qui tend vers la droite de cette ligne continue augmente les possibilités d'accroître les occasions de "succès psychologique" de

¹Ibid., p. 205.

²Ibid., pp. 209 - 211.

l'employé et par le fait même son efficacité et son rendement parce qu'il se trouve dans un milieu:

- où il a un plus grand pouvoir et un plus grand contrôle de son univers de travail;
- où il exerce une influence réelle sur les activités orientées vers l'intérieur et l'extérieur;
- de sorte qu'il ne se trouve pas dans un milieu sans défense, poussé, mû par des forces qu'il ne contrôle pas.¹

Cette conclusion d'Argyris, qu'à chaque situation correspond un style approprié, a aussi été développée par Tannenbaum et Schmidt dans leur conception des responsabilités de direction. En tentant de répondre à la question "comment choisir son style de direction?" les auteurs proposent aux dirigeants d'analyser les forces en présence dont les plus importantes leur paraissent être:

- les forces qui agissent en son sein;
- les forces qui proviennent des subordonnés;
- les forces qui sont dues à la situation.²

Dans un continuum de styles de direction allant du dirigeant qui prend seul les décisions puis les annonce, jusqu'à celui qui laisse le groupe libre de choisir tant que certaines contraintes sont respectées, les auteurs insistent fortement sur la nécessité pour le dirigeant de bien choisir le style de direction approprié et de bien en informer les subordonnés. Considéré sous cet angle il n'est certes pas exagéré de

¹Ibid., p. 153.

²Robert Tannenbaum, et Warren H. Schmidt, "Comment choisir son style de direction", Harvard Business Review, (March, April 1958), p. 1.

dire que le style de direction et conséquemment le degré de participation dans une organisation sont affaires d'adaptabilité après une décision profonde basée sur des valeurs humaines. Ce qui fait dire à Gellerman que "le problème du commandement serait en fin de compte plus une affaire de connaissances des hommes qu'une affaire de style".¹ Se référant aux nombreux concepts de gestion et de participation qui déferlent sur le dirigeant, Buntinx ajoute dans le même sens que "la participation suppose que l'on soit prêt à reconnaître l'homme dans toute sa valeur... et il faut avoir la conception d'un manager avec une direction collégiale et une autorité démocratique".²

Crozier adresse tout de même quelques mises en garde dans cette analyse des valeurs humaines. Sans soutenir une vue contraire à celle de Lewin, Likert et Argyris pour lesquels le besoin de participer et de prendre des responsabilités serait inné chez l'homme, il estime pourtant et non sans raison qu'il faut se garder de trop généraliser mais plutôt d'analyser plus sérieusement les motivations des individus en matières de participation. Se référant le plus souvent au concept de participation dans des organisations à tendance bureaucratique, cette prudence l'amène à proposer certaines considérations fort pertinentes sur le sujet:

¹Saul W. Gellerman, Les relations humaines dans l'entreprise, trad. par Marc Anglaret, (Paris: Ed. d'Organisations, 1967), p. 54.

²H. Buntinx, "Management et leadership", Management France, (février 1973), p. 13.

la nature des problèmes. Ainsi donc, "la méthode utilisée a de l'influence sur la solution à laquelle on aboutit et non seulement dans l'adhésion mais dans la qualité et l'enrichissement des solutions".¹

Vroom et Yetton considèrent eux aussi la participation sous l'angle des processus de solution de problème et de prise de décision. Dans leurs diverses recherches, ils examinent plus particulièrement l'influence du leadership dans les processus de prise de décision des groupes utilisés. Ils cherchent à comprendre le choix des dirigeants dans le degré et les modalités consentis au personnel dans leur implication, leur participation à la recherche de solution et à la prise de décision. Comme leurs prédécesseurs, Vroom et Yetton font appel à une gamme de styles.

No one leadership model is applicable to all situations and the most appropriate unit for the analysis of the situation is the particular problem to be solved and the context in which the problem occurs.²

Une telle approche les amène d'ailleurs à proposer un modèle normatif qui peut être utilisé pour déterminer le degré et les modalités de participation des employés dans diverses situations. On aura d'ailleurs l'occasion de revenir à ce modèle dans l'élaboration du cadre théorique. Pour Vroom et Yetton, la participation ne peut être envisagée comme la panacée, la solution miracle car ils admettent après plusieurs considérations tirées de différents auteurs "an increase in the participation

¹Ibid., p. 29.

²Victor Vroom, et Philipp W. Yetton, Leadership and decision-making, (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973), pp. 18 - 19.

of the subordinates in decision-making may increase productivity under some circumstances but decrease productivity under others".¹ Tout en admettant que la participation est généralement positive les propos précédents les ont aussi poussés à s'attacher davantage aux circonstances dans lesquelles va s'exercer la participation.

C'est à dessein qu'on a retardé jusqu'ici les propos de Diverrez sur la participation parce qu'ils sont à la fois philosophiques mais aussi plus vulgarisés donc plus susceptibles de se rapprocher de notre propre définition. Pour ce dernier, la participation est avant tout "le développement progressif et continu de la politique contractuelle entre partenaires".² Il faut convenir de l'intérêt de cette conception dynamique de la participation "qui évolue en fonction des expériences communes des partenaires qui décident ensemble de continuer, d'aller plus loin".³ Ainsi, l'essence, la nature même de la participation devient objet de participation. Un tel message peut paraître déroutant mais il s'avère tout à fait pertinent quand on sait, par exemple, que la gestion participative par objectifs (G.P.O.) est installée d'autorité dans maintes organisations. Pour Diverrez, un style de direction démocratique ou comme il l'appelle une "organisation participative" consiste en

¹Ibid., p. 7.

²Diverrez, La pratique de la direction participative, p. 30.

³Ibid., p. 46.

toute forme d'organisation telle que les membres d'une entreprise en fonction de leur rôle et de leur compétence, aient normalement à participer à la détection des problèmes, à la recherche de solutions, à l'étude de projets, à l'étude des modes d'application des décisions prises et au contrôle des résultats.¹

C'est donc à toutes les étapes du processus de gestion que s'installe la participation et une telle extension explique bien l'expression "organisation participative" dans ce qu'elle contient d'intégration et d'orientation fondamentale.

Une fois identifiées les principales certitudes et ambiguïtés que drainent dans leur sillage les diverses théories relatives à la participation, on tentera de présenter une conception personnelle de la gestion participative et pour ce faire on puisera quelque peu dans les idées de MM. Dion et Solasse parues dans la revue *Relation Industrielles* et où leur "but était de fournir un cadre conceptuel pour comprendre la participation aux décisions de l'entreprise".²

A travers les diverses conclusions des auteurs cités dans les pages précédentes, il faut retenir que la participation se présente sous trois volets: la participation comme valeur, comme situation et comme acte. Une définition apportée sous ce triple point de vue présente une certaine utilité pour le reste de la présente réflexion.

¹Ibid., p. 167.

²Gérard Dion, et Bernard Solasse, "La participation et l'entreprise", Relations Industrielles, (Octobre 1968, vol. 23, no 4), pp. 529-545.

Définition de la participation

La participation comme valeur représente une croyance profonde du manager dans les capacités et les habiletés (physiques, affectives, intellectuelles) potentielles de son personnel à solutionner les divers problèmes¹ qui se posent à lui, au groupe ou à l'organisation. En ce sens elle devient une philosophie de gestion participative qui commande un leadership approprié.

La participation comme situation, c'est la création et le maintien d'un état commun, d'une communauté de vue ou d'intérêt, d'un climat, d'une adhésion à des valeurs démocratiques et d'un consensus de concertation toujours perfectible et en perpétuel devenir. En ce sens on parlera d'un style de gestion participative.

La participation comme acte commande la mise en place, la réalisation de pratiques, de comportements, d'activités, de gestes conduisant les individus et les groupes à agir de façon concertée et coopérative et ce aux diverses étapes du processus administratif qui n'est lui-même autre chose que le processus habituel de toutes activités humaines:

¹Il faut interpréter ici le mot "problème" dans son sens le plus large et pouvant signifier aussi bien la fixation d'objectifs communs que le choix d'un équipement, l'engagement d'une personne, le choix de tel moyen de contrôle, la période des vacances, etc...

- rassemblement des informations;
- élaboration des options possibles;
- décision, choix d'une option;
- exécution de la décision;
- contrôle de l'application de la décision.

Ainsi donc, la gestion participative implique que le manager y croit, qu'il crée l'environnement dans lequel elle peut s'exercer et qu'il pose des gestes conséquents. La véritable participation ne peut être synonyme d'une mode éphémère, d'une manipulation psychologique, de comportements, de gestes isolés et imprévisibles, d'un laissez-faire, d'une démission ou d'une absence de direction.

Pour chaque responsable d'une organisation, la gestion participative peut devenir une réponse à cette question qui parodie un vieux dicton bien connu: pourquoi faire seul ce qui gagnerait à être fait avec les autres?

L'équipe de gestion

La gestion participative peut s'exercer tout autant sur une base individuelle que collective. L'objet de la présente étude se situe exclusivement sur l'aspect collectif de la gestion participative et dans l'organisme scolaire concerné, cet exercice collectif de la participation passait par l'équipe de gestion aussi appelé comité de direction, comité de gestion... Aussi serait-il utile de s'attarder quelques instants sur

la composition et le rôle de cette équipe de gestion qui se présente d'abord comme une volonté de réunir à une même table des membres de différentes équipes de gestion (écoles, services, administration générale, conseil des commissaires), de différents niveaux de gestion.

Nature, définition et composition

Ainsi, l'équipe de gestion représente un point, un lieu d'intersection entre différentes équipes de gestion. Ceci s'avère important pour réaliser certaines exigences de la participation: l'ouverture à l'autre et la confiance envers les co-participants. A cet égard, Gélienier ne craint pas d'affirmer que l'exercice collectif de prise de décision

pratiqué dans le groupe qui réunit chaque chef à ses subordonnés directs, constitue l'une des procédures de base de la participation... qu'il permet de développer l'esprit d'équipe au sein du groupe.¹

Pour Blake et Mouton cette présence d'équipe de gestion est tout aussi essentielle car

l'équipe constitue l'unité fondamentale d'une organisation... formée d'individus divisés en groupe divers, amenés à s'entendre et à résoudre des problèmes en tant que groupe ayant des objectifs de travail.²

Quant à Tabatoni et Jarniou, ils associent le développement de la prise de décision collective à celui des valeurs démocratiques de la société.

¹Octave Gélienier, Le secret des structures compétitives, (Paris: Editions Hommes et Techniques, 1968), p. 209.

²Blake et Mouton, Les deux dimensions du management, pp. 207-208.

Cette conception les amène d'ailleurs à conclure que le "décideur" est de plus en plus collectif parce que soumis "à divers agents d'influence (intérieurs et extérieurs) qui le poussent à pratiquer des processus de décision collective".¹ En des termes subtils mais qui répondent bien aux pressions des principaux d'Écoles du Québec, le gouvernement, par sa Loi 71, officialisait le principe d'une équipe de gestion regroupant certains administrateurs d'une commission scolaire.

Le directeur de l'école participe également à l'élaboration des objectifs et des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation des activités éducatives et de la réglementation visant leur mise en oeuvre dans les écoles de la commission scolaire.²

Dans l'organisme scolaire où fut réalisé l'expérience de la gestion participative, l'équipe de gestion par choix des individus concernés,³ regroupait au début de 1975 les participants suivants: les principaux d'écoles (9), les principaux-adjoints (3), les directeurs de services (3), le directeur général et le président du conseil des commissaires soit 17 personnes. Habituellement, la plupart des équipes

¹Pierre Tabotoni, et Pierre Jarniou, Les systèmes de gestion, politiques et procédures, (Paris: Presses Universitaires de France, 1975), p. 8.

²Loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique (Loi 71) sanctionnée le 21 décembre 1979; art. 4-32-3.

³Ce choix a été d'ailleurs reconfirmé officiellement dans une entente intervenue au mois de juin 1979, entre le conseil des commissaires et le personnel de cadre. Cette entente renfermait en fait la politique de gestion de la commission scolaire.

de gestion en place dans les commissions scolaires ne regroupaient à ce moment que les principaux et le directeur général. Les principaux-adjoints et le commissaire n'en faisaient habituellement pas partie et les directeurs de services y siégeaient à titre de personnes ressources au directeur général et à sa demande. Dans le milieu concerné on avait donc convenu d'élargir le plus possible ce lieu de participation. De plus, le personnel professionnel (conseiller pédagogique, psychologue...) y était invité individuellement ou collectivement selon les sujets à l'étude. Un tel fonctionnement indique déjà un désir d'ouverture sur l'autre et une marque de confiance entre des agents de niveaux hiérarchiques très différents. En reprenant des propos de Hughes sur le sujet on peut croire qu'un plus grand nombre d'individus de l'organisation "peuvent davantage savoir si leur action a un sens" puisqu'ils sont invités régulièrement à "comprendre les raisons de l'action collective à laquelle ils participent"¹ et ce, de façon directe. Dans le même sens, Biolley et Froissant affirment que

la signification d'un groupe élargi est surtout perceptible au niveau de la qualité des informations recueillies, de la créativité des solutions proposées et du renforcement des motivations dans l'exécution des décisions.²

¹Hughes, Négocier les objectifs, p. 7.

²Biolley et Froissant, Les nouvelles équipes dirigeantes, p. 136.

Modalités de fonctionnement

Dans une étude relatant une expérience de trois ans dans le changement organisationnel d'une usine d'assemblage passant d'un leadership autocratique vers un leadership démocratique, Hersey et Blanchard abordent de semblables éléments. "Meetings established by the new manager contrast to those of the earlier period: there were more of them, they were regularly scheduled, more people took part in them..."¹ Pendant la durée de notre expérience de la gestion participative, l'équipe de gestion se réunit régulièrement deux fois par mois à partir d'un ordre du jour expédié au moins une semaine à l'avance et accompagné des documents pertinents. Les sujets à consultation et à décision sont toujours portés à l'agenda dans un temps décidé par le groupe car l'ordre du jour se divise toujours en quatre parties: les sujets d'information, les sujets de consultation, les sujets de décision et l'évaluation de la rencontre. Ainsi, on tente d'un commun accord, de poser le plus précisément possible, les limites de la participation en regard des règlements, des politiques et des délégations de pouvoirs du conseil des commissaires.

Le moment de l'évaluation devient un temps réservé à identifier et à solutionner les problèmes "concernant l'entretien de l'équipe en

¹Paul Hersey, Kenneth H. Blanchard, et Robert H. Guest, Organizational change through Effective Leadership, (Englewood Cliffs: N. J. Prentice-Hall Inc., 1977), p. 99.

tant que système viable: allègement des tensions, sentiments du groupe, encouragement, établissement des normes...¹

Les nombreuses études de Mucchielli, entre autres, démontrent qu'il existe une maturation du groupe dans son développement affectif. Une des étapes de ce cheminement s'avère être l'auto-régulation du fonctionnement par laquelle le groupe en arrive à "évaluer sa propre progression, contrôler son fonctionnement, régler ses tensions négatives... Le groupe se contrôle, se réfléchit et se gouverne".² Un échec dans le traitement des différences individuelles est la cause de nombreuses attitudes négatives vis-à-vis la tâche à réaliser et de telles difficultés peuvent même amener le groupe à se croire incapable de prendre une décision et que l'exercice collectif de prise de décision est une réelle perte de temps. Mais, comme pour la participation, le travail d'équipe fait référence à des valeurs et on a plus de chance d'y parvenir si, au delà de la mode des relations humaines, on accepte "ce fait fondamental que l'homme est capable de collaboration avec ses semblables et qu'on a souvent sous-estimé le vrai potentiel des ressources humaines"³ et les possibilités de formation par le groupe.

¹Douglas Mc Gregor, La profession de manager, trad. par J. Ardoino et Marie Chérel, (Paris: Gauthier-Villars, 1974), p. 155.

²Roger Mucchielli, La dynamique des groupes, (Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1970), p. 65.

³Mc Gregor, La dimension humaine de l'entreprise, p. 196.

Rôle de l'équipe de gestion

Dans une tentative de préciser le rôle, les responsabilités de l'équipe de gestion de l'organisme scolaire, on ne pourrait mieux faire que de présenter ici ce que la politique de gestion de la commission scolaire énonce sur le sujet.

Les commissaires et le directeur général s'engagent à maintenir un comité de gestion des cadres regroupant le personnel de cadre des services et des écoles et le directeur général.

Un tel comité de gestion des cadres vise essentiellement à permettre au personnel de cadre des services et des écoles de:

1. participer à l'élaboration des objectifs et des politiques de l'organisme de même qu'à la programmation et à la réglementation visant leur mise en application;
2. participer à la définition des objectifs et des politiques propres aux services et aux écoles qu'ils dirigent;
3. participer à l'élaboration de la programmation et à la répartition des responsabilités et à la fixation des standards et procédures de réalisation des programmations et ce, tant au niveau de l'organisation qu'au niveau des services et des écoles qu'ils dirigent;
4. participer à l'évaluation des résultats de la réalisation des programmations;
5. assister et/ou conseiller le directeur général et/ou les cadres d'autres niveaux relativement au(x) service(s) ou à l'école sous leur responsabilité.¹

¹Commission scolaire de Val d'Or. "Politique de gestion" intervenue entre le personnel de cadre des services et des écoles et les conseils des commissaires, le 6 juin 1979 (PCO 78-5), Résolution C-1044, articles 1.3.4. et 1.3.5.

Ce texte parle de lui-même et c'est ainsi que cette politique fut l'aboutissement d'un cheminement au cours duquel l'équipe de gestion s'était vu confier entre autres mandats ceux d'élaborer une politique de décentralisation budgétaire et des achats, de réaliser l'organisation annuelle des écoles, de développer les priorités de développement annuelles et de participer à la sélection d'un nouveau directeur général. En agissant ainsi la direction générale avait tenté de mettre en pratique cette conclusion de Minot:

la mission de la direction est toujours la même quelle que soit l'importance de l'organisation à diriger: ministère ou établissement... c'est de piloter l'ensemble vers ses objectifs.¹

¹Jacques Minot, Hommes et Administrations, (Paris: Gauthier-Villars, 1968), p. 57.

CHAPITRE III

L'INFORMATION, LA PRISE DE DECISION ET LE LEADERSHIP DANS LA GESTION PARTICIPATIVE

Une fois le concept de la participation cerné dans sa globalité, il convient maintenant de s'attarder plus particulièrement aux éléments de la gestion participative sur lesquels s'appuiera davantage l'analyse de l'expérience: les activités d'information, de prise de décision et l'exercice du leadership. Ces trois éléments ont été plus particulièrement retenus à cause des limites mêmes imposées par la présente réflexion qui se situe au niveau d'un mémoire de maîtrise et aussi parce que ce sont ces mêmes éléments qui composent l'ensemble de l'expérience qui servira de référence tout au long du présent travail. De plus, ces éléments apparaissent comme essentiels dans le champ de la gestion participative où la prise de décision ressort comme l'élément principal, privilégié où la participation prend tout son sens. L'information devient alors un pré-requis à la prise de décision collective et l'exercice du leadership, la modalité et l'intensité du partage de l'influence dans lesquelles s'effectuera la prise de décision. Ce sont là succinctement présentés, les principaux motifs qui ont présidé au choix de ces trois éléments de la gestion participative. Ceux-ci seront d'ailleurs traités à différentes reprises au cours des prochains chapitres.

L'information

L'équipe de gestion étant comme on l'a vu un mécanisme de base de la participation collective, on peut aisément dire qu'il en va de même pour la communication et l'information. On n'abordera pas précisément le thème de la communication dans la présente étude mais plutôt le contenu de la communication soit l'information (certains auteurs emploient souvent le mot communication comme synonyme d'information).

Dès le début du cheminement dans le sentier de la participation, le personnel de cadre des écoles insiste sur la nécessité de recevoir et de comprendre toute l'information pertinente à la prise de décision. Comme il ne peut y avoir de véritable participation sans une information complète et compréhensible l'accord se fit facilement sur cette exigence. "Pour agir il faut connaître et pour connaître il faut être informé",¹ ont dit Léguillette et Mourand. Leavitt abonde dans le même sens quand il prône que "l'action coopérative d'individus ayant un objectif commun exige comme condition nécessaire un minimum de communication".² L'information étant somme toute une réalité assez simple on ne tentera pas de la compliquer par une définition sophistiquée

¹J. Léguillette, et P. Mourand, Vers une autre entreprise, (Toulouse, Editions Epoque Privat, 1978), p. 45.

²A. Lévy, Psychologie sociale, (Paris: Dunod, 1965), p. 293.

et celle qu'en donne Guy Postel regroupe l'essentiel: "l'information est une connaissance grâce à laquelle tous les membres du personnel peuvent exercer leur jugement"¹ dans la participation à la vie et au développement de l'entreprise.

Nécessité et diffusion de l'information

Comme dans le cas de la participation et du travail d'équipe, la véritable information fait appel à une croyance profonde. Michel Fauchon, directeur général-adjoint d'I.B.M.-France dit assez justement "qu'il n'y a pas d'information sans volonté d'informer et il faut que cette volonté soit disséminée à tous les échelons hiérarchiques".² Pour sa part, Pierre Jarlegan situe l'information comme une activité essentielle de la fonction direction et la définit comme suit: "une communication réciproque entre les membres de l'entreprise des données nécessaires à chacun pour l'exercice quotidien de sa mission".³

De ce caractère réciproque de l'information on conclut au mouvement ascendant, descendant et horizontal de la diffusion des don-

¹Guy Postel, Gestion par objectifs et participation, (Paris: Les Editions de l'Organisation, 1971), p. 86.

²Michel Fauchon, "De l'information à la communication", Conférence prononcée au Conservatoire National des Arts et Métiers et reproduite dans Humanisme et Entreprise, p. 5.

³Pierre Jarlegan, "L'information dans l'entreprise", Conférence prononcée au Conservatoire National des Arts et Métiers et reproduite dans Humanisme et Entreprise, p. 3.

nées car la véritable information ne peut être unilatérale mais plutôt multidirectionnelle tel que le propose Likert dans son système participatif. Paul Appel, P.D.G. à la Cie Ciba-Geigy (France) avance à son tour qu'une "bonne information ascendante (que certains appellent feedback, rétroaction) est la base d'une direction dynamique et efficace".¹ Mais il faut prendre garde comme l'indique Carlson de faire en sorte que l'information ascendante ne soit simplement associée à la politique de la "porte ouverte" qui n'est parfois "qu'un prétexte pour ne pas avoir un programme méthodique d'information avec et entre tout le personnel de l'organisme".² Ces derniers mots permettent aussi de convenir que les possibilités d'information doivent exister non seulement du haut vers le bas et du bas vers le haut mais aussi entre collègues et pairs, ce qu'on a appelé plus haut l'information horizontale trop associée et de façon péjorative au réseau informel. Biolley et Froissant font aussi ressortir de façon évidente l'importance du traitement multidirectionnel de l'information par les collègues.

Dans toute entreprise il existe une information abondante quoique très répartie. La seule manière économique de la rassembler consiste à réunir les hommes qui la détiennent... Un tel mode de travail permet en outre à chacun des responsables de fonctions d'avoir à côté de lui un "oeil neuf", ou même plusieurs.³

¹Paul Appel, "Information ascendante", Conférence prononcée à l'Institut des Hautes Etudes de l'Information et de la Communication et reproduite dans Humanisme et Entreprise, p. 2.

²Dick Carlson, La direction moderne, (Paris: Publications O.C.D.E., 1963), p. 95.

³Biolley et Froissant, Les nouvelles équipes dirigeantes, p. 124.

Vu sous cet angle, l'information exige que l'on conçoive chaque personne comme un acteur social, réagissant à des stimuli, en interaction permanente avec d'autres auteurs, à travers un système de communication, (et en ce sens) la signification d'un message est donc systémique.¹

L'impact et la conséquence d'un tel système d'information est de toute première importance sur la qualité de la participation. R.L. Ackoff le démontre de façon très explicite quand il associe au système d'information les fonctions suivantes:

- en tant qu'information le message peut modifier le nombre et le domaine des alternatives, le choix ou la probabilité des choix;
- en tant que facteur d'instruction il modifie l'efficacité du choix;
- en tant que facteur instituant il modifie l'évaluation des résultats recherchés et les critères de choix.²

Est-il besoin d'insister davantage sur l'importance de l'information dans l'exercice de la gestion participative et du travail d'équipe surtout si on accepte cette conclusion de Toffler basée elle-même sur une enquête récente "que 80% du temps d'un manager est consacré de 150 à 300 transactions informatives par jour".³

¹Tabatoni et Jarniou, Les systèmes de gestion, politiques et structures, p. 13.

²Ibid., 1. 13.

³Alvin Toffler, La troisième vague, trad. par Michel Deutsch, (Paris: Editions Denoël, 1980), p. 234.

Les qualités de l'information

Mais pour atteindre pleinement les objectifs qu'on lui attribue, l'information doit être de toute première qualité. Pour Longenecker "the importance of pertinent, timely information cannot be overlooked" et dans un même souffle il ajoute "the quality of decision making can be greatly improved by accurate, adequate information".¹ Tabatoni et Jarniou disent que "les informations doivent être efficaces c'est-à-dire transmettre la signification désirée au récepteur voulu, dans le délai voulu".² Luciano Sibille traite de façon plus sophistiquée la qualité de l'information dans le but évident d'éviter d'en faire un amas hétéroclite de données et en ce sens l'information de qualité est celle qui permet que

les faits utiles soient recueillis sélectivement et élaborés de façon significative ce qui exige la plus haute clarté intellectuelle... permettant ainsi des activités de diagnostic.³

Ces propos laissent présager que l'information "n'est pas seulement une cueillette et un "stockage" de données mais aussi et surtout le produit d'observation d'événements (faits), leur classification, leur

¹Justin G. Longenecker, Principles of Management and Organization Behavior, (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing, 1973), p. 141.

²Tabatoni et Jarniou, Les systèmes de gestion, principes et structures, p. 14.

³Juliano Sibille, "Rôle et importance de l'information dans l'entreprise", Conférence prononcée en Sorbonne au Centre d'Etudes Littéraires et Scientifiques Appliquées et reproduite dans Humanisme et Entreprises, p. 55.

arrangement ayant pour effet d'indiquer des relations et de réduire l'incertitude".¹ Pour Michel Faucon, la qualité de l'information est reliée à sa crédibilité, son objectivité et au visage humain qu'on sait lui donner.² Quant à Pierre Jarlegan, la qualité de l'information est dépendante d'un état d'esprit démocratique, d'une réelle réciprocité et du fait qu'elle tienne compte à la fois de la fonction de l'homme et qu'elle demeure neuve, récente et adaptée aux circonstances.³

Diverrez englobe et résume à la fois toutes les réflexions précédentes lorsqu'il soutient que

la bonne information est l'information nécessaire et suffisante. Elle est celle qui satisfera réellement le personnel auquel elle s'adresse parce qu'elle correspond à ses besoins de connaître, de comprendre, d'agir et de participer.⁴

Mais l'information descendante risque de demeurer globale et a souvent besoin pour devenir "nécessaire" et surtout "suffisante", d'être accompagnée d'une information ascendante ou horizontale: celle que les participants croient utile de fournir à leur supérieur, à leurs pairs et qui vient en quelque sorte individualiser, spécifier l'information "hiérarchique". C'est peut-être encore Biolley et Froissant qui situent

¹Daniel L. Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, trad. par Jules Dumas, (Les Éditions NHP, Victoriaville: Québec, 1980), p. 159.

²Faucon, "De l'information à la communication", pp. 5 - 6.

³Pierre Jarlegan, "L'information dans l'entreprise", pp. 7 - 8.

⁴Diverrez, Pratique de la direction participative, p. 87.

le mieux les qualités de l'information lorsqu'ils concluent que "la valeur des décisions stratégiques dépend dans une large mesure de la qualité des informations recueillies c'est-à-dire de leur pertinence, de leur précision et de leur disponibilité rapide".¹

L'assimilation de l'information

En plus de ces quelques propos sur la nature, l'importance et les qualités de l'information il convient de réfléchir sur un autre aspect non négligeable, celui de l'assimilation, de l'intégration de l'information, de sa "récupération intégrale au point de réception".² Cribbin situe ce stade dans ce qu'il appelle "l'aspect humain" du processus de communication et d'information par opposition à son "aspect mécanique". Cet aspect humain du processus se traduit par une sorte de "transaction affective, intellectuelle, psychologique qui prend lieu et place dans un environnement spécifique".³ Il ne faut donc pas s'étonner que l'assimilation de l'information exige du temps et de la réflexion. Bien des fois, les membres d'une équipe de gestion sont appelés, dans un laps de temps trop court, à être informés, à s'informer, à décider

¹Biolley et Froissard, Les nouvelles équipes dirigeantes, p. 137.

²Daniel L. Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 171.

³James J. Cribbin, Effective Managerial Leadership, (New-York: Amacon, 1972), pp. 160 - 161.

et cela souvent sur des sujets d'importance. On aura l'occasion plus loin dans cette étude de montrer comme il est aisé de tomber dans ce piège de l'empressement. Il faut laisser à tout groupe de travail le temps nécessaire et suffisant pour réfléchir et intégrer les différents éléments présentés durant l'étape d'information et la durée de ce temps aurait avantage à être objet d'un consensus de l'équipe même.

Relation avec le style de direction

Dans cette analyse du processus d'information il faut mettre en évidence le fait que le style et les modalités d'information utilisés par un dirigeant ne sont guère différents de son style et de ses façons de diriger ou de commander. J. Minot soutient que "l'information donne le pouvoir et celui qui veut le garder s'entoure d'une atmosphère de secret".¹ Il ajoute de plus que "communiquer les informations, c'est tuer le pouvoir, c'est accroître l'efficacité des organisations".² Si on convient que diriger et commander c'est occuper une place privilégiée dans le réseau, il est permis de croire que Leavitt propose une idée identique lorsqu'il prétend que la position d'un individu dans le réseau, dans le processus de prise de décision, est la conséquence de la quantité d'informations qu'il possède et que: "un individu qui peut réunir rapidement des informations est perçu par les autres d'une

¹Minot, Hommes et administrations, p. 51.

²Ibid., p. 51.

façon différente d'un individu qui n'a pas accès à l'information essentielle".¹ S'il est justifié de penser que le style et les modalités d'informations sont intimement liés au style et aux modalités de direction, on peut très bien en se référant à la gamme des styles de direction de Tannenbaun et Schimdt, proposer une représentation des différentes situations d'information et y situer celle privilégiée tout au long de l'expérience (Tableau 1).

Dans une telle situation de communication et d'information l'équipe de gestion revêt une importance capitale car comme le fait remarquer très justement J. Milot,

lorsque la décision repose, comme c'est pratiquement toujours le cas, sur la confrontation d'un grand nombre d'informations, le poste de commandement n'est donc pas forcément sur le lieu où se recueille l'information (le centre administratif, l'école, la classe...) mais plutôt au point de convergence (l'équipe de gestion) des réseaux de communication.²

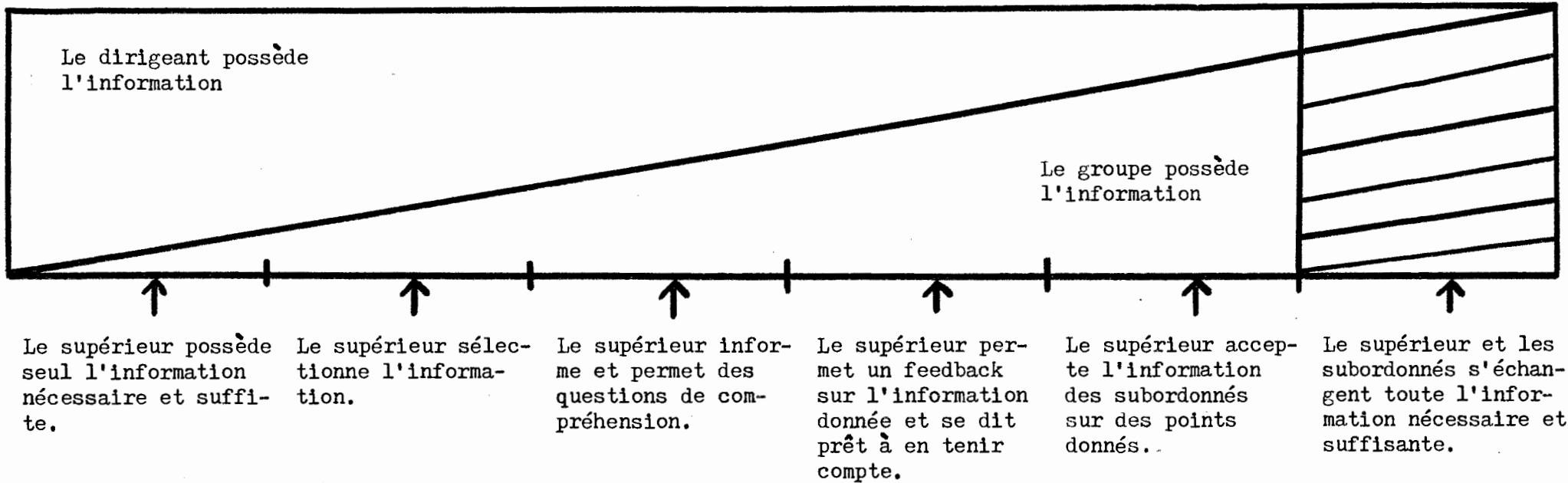
Il devient aussi évident qu'en se situant à ce point de convergence le commandement et le pouvoir deviennent davantage partagés et non éliminés comme semblait le suggérer Minot dans une précédente citation.

Ainsi envisagée, l'information ne se présente donc ni comme une activité secondaire, ni comme une contrainte mais bien plutôt comme un élément essentiel du processus de décision surtout si celle-ci doit

¹Lévy, Psychologie sociale, p. 298.

²Minot, Hommes et administrations, p. 50.

LA GAMME DES DIFFERENTES SITUATIONS D'INFORMATION¹



NOTE: L'espace hachurée indique la situation d'information privilégiée lors de l'expérience en gestion participative.

¹Inspiré de la Gamme des styles de direction. Tannenbaum et Schmidt, "Comment choisir son style de direction?",

être collective. Un réseau de communication et d'information adéquat est conditionné par un état d'esprit, par une conviction que chacun peut et doit participer à la circulation et à la compréhension des informations nécessaires à la prise de décision. Une telle conviction doit devenir l'objet d'une autre option fondamentale du dirigeant démocratique.

La prise de décision

L'information est intimement liée à la qualité de la participation par son impact sur la qualité des décisions et du processus de prise de décision lui-même. Considérons maintenant cet autre aspect de la gestion participative: la prise collective des décisions, une étape de gestion où s'exercent pleinement les principes de la participation.

Sa nature et ses caractéristiques

Il faut d'abord aborder la décision dans sa nature et ses caractéristiques. En se gardant de vouloir développer ou soutenir ici le mythe de la décision idéale, optimale, on s'associera plutôt à ce sujet à la pensée de March et Simon quand ils proposent que

la plupart des prises de décision humaines, individuelles ou organisationnelles, se rapportent à la découverte et à la sélection de choix satisfaisants; ce n'est que dans des cas exceptionnels qu'elles se rapportent à la découverte et à la

sélection de choix optimaux.¹

Maier, semble-t-il, abonde dans le même sens lorsqu'il admet que "on ne peut apprécier ce que vaut une décision qu'en fonction d'événements subséquents"² c'est-à-dire après leur mise en application. Les autres alternatives deviennent ainsi inappréciables et de ce fait il faut bien convenir de la difficulté voire de l'impossibilité de certifier quelle solution, quelle décision aurait pu être la meilleure. Partant du fait qu'une décision est en définitive un jugement de valeur, Drucker conclut à son tour qu'elle ne peut qu'être "a choice between alternatives. It is rarely a choice between right and wrong. It is at best a choice between "almost right" and probably wrong".³

Cet aspect de la décision revêt une importance certaine car souvent le dirigeant se résigne difficilement à une prise collective des décisions sous prétexte que le groupe ne saura trouver la solution optimale. Mêlé à l'organisation et à l'administration de la "General Motors", A.P. Sloan croit pour sa part que les décisions de groupes ne sont pas faciles à prendre ce qui représente "une grande tentation pour les dirigeants de décider par eux-mêmes, et d'éviter ainsi toute la pei-

¹March et Simon, Les organisations, p. 138.

²Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, p. 9.

³Peter F. Drucker, The effective executive, (New-York: Harper et Row, 1966), p. 143.

ne que donnent les discussions et l'obligation de convaincre autrui".¹
 Bien sûr, la prise collective des décisions n'est pas de tout repos.
 Dans un trait d'humour, Gribbin ajoute que les habilités viennent au
 "manager-leader" davantage par la transpiration que par l'inspiration
 et ce, justement parce que

tout processus de décision fait intervenir des agents de
 décision (décideurs) à différents niveaux et des agents
 d'influence qui ont pratiquement, sinon institutionnellement,
 la possibilité d'intervenir dans les choix.²

Mais la tentative de repos et de tranquillité identifiée par
 Sloan est de bien courte durée car au moment de l'exécution d'une dé-
 cision prise de façon solitaire, les tensions et les résistances se
 révèleront et il faudra alors, comme on l'a mentionné dans la descrip-
 tion de la problématique, consentir beaucoup de temps et d'énergie à
 faire en sorte que la décision se réalise. Il faut croire plutôt avec
 Tabatoni et Jarniou que généralement "les motivations des employés à
 exécuter de façon imaginative, réaliste et efficace... dépend le plus
 souvent du degré de leur participation à la préparation de la décision".³
 Longenecker ajoute que la prise collective des décisions assure "the
 improvement of decision, coordination of work, facilitation and coope-

¹A.P. Sloan, Mes années à la General Motors, (Paris: Editions
 Hommes et Techniques, 1967), p. 358.

²Tabatoni et Jarniou, Les systèmes de gestion, politiques et
 structures, p. 7.

³Ibid., p. 8.

ration in the executive".¹ Pour Thorndike, la supériorité du groupe sur l'individu dans la prise de décision ne fait pas de doute pour un certain nombre de problèmes complexes. Il en va de même pour Kelley et Thibaut qui croient que "les membres du groupe auront collectivement à leur disposition un plus grand nombre de solutions possibles ou plus de participation à la recherche d'une solution qu'un membre isolé".²

En reprenant les propos et les conclusions de Cordiner, Mc Namara et Parkinson, March et Simon n'oublent tout de même pas que la pratique de la prise de décision est fortement controversée. Les aspects négatifs qui sont le plus souvent repris dans le débat sont la perte de temps et d'argent, le danger de compromis, de décision indésirable, les délais dans la décision et l'exécution ou la domination du groupe par quelques individus. Mais ces dangers de la prise collective des décisions remettent bien plus en cause le style de leadership du dirigeant et la qualité du processus de prise de décision que la valeur même du travail de groupe. A ce compte, on pourrait retrouver les mêmes dangers dans la prise individuelle des décisions.

¹ Longenecker, Principles of Management and Organizational Behavior, p. 285.

² March et Simon, Les organisations, p. 177.

Processus de prise de décision

De tels dangers surviennent peut-être aussi parce qu'on ne sait pas distinguer, comme le propose Thorndike, les décisions qui appartiennent plutôt à l'individu qu'au groupe. Maier va jusqu'à suggérer "qu'il n'existe pas une solution optimale unique au problème de l'élaboration des décisions" et il continue en ajoutant "qu'il conviendrait plutôt d'analyser la nature des problèmes à résoudre dont dépendra peut-être la méthode à adopter".¹ Ainsi une décision pourrait éventuellement être prise individuellement si elle exige principalement la qualité et que l'adhésion du personnel soit accessoire ou si elle en est une de routine ou relève d'un pouvoir déjà délégué à des individus. La décision aurait cependant avantage à être prise collectivement si elle exige l'adhésion des personnes et la qualité.

Si comme le prétend Singleton "the nature of the problem will dictate the extent of participation",² un choix s'impose au dirigeant car il ne serait pas toujours utile ou souhaitable de fonctionner constamment aux extrémités idéales du style démocratique. Ce choix que le dirigeant doit poser avant même d'enclencher le processus de prise de décision peut être effectué de façon individuelle ou collective (en

¹Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, pp. 7 - 17.

²I. W. Singleton, "Decision-Making", Education Canada, (septembre 1972, vol. 12, no 3), p. 50.

gestion participative cette dernière devrait être préférée) mais son importance est primordiale car il conditionnera non seulement la qualité de la décision mais aussi celle de l'action. Comme le mentionne Drucker "every decision is like surgery. It is an intervention into a system and therefore carries with it the risk of shock".¹

George Pedersen, dans une communication sur la rationalité dans la prise de décision en éducation, a traité en des termes semblables de ce choix quant au processus de décision lui-même:

the rational solution to this problem (le choix du processus) can only be realized when all the appropriately interested parties accept the fact that the problem does exist and indicate they are willing to sit down in a neutral atmosphere of equals interested in a solution.²

Il faut ajouter à cela que la recherche collective d'une telle solution prend encore plus d'importance quand il s'agit (1) de gérer la "décroissance" des clientèles et des budgets comme c'est le cas présentement en éducation au Québec et de (2) solutionner à la satisfaction de tous ce dilemme mis en lumière par Vroom et Yetton "the tendency for managers to overestimate the participativeness of the methods they used or to underestimate the participativeness of their superiors".³

¹Drucker, The effective executive, p. 155.

²K. George Pedersen, Educational Decision-Making: an irrational process?, Education Canada, (Summer 1972, vol. 15, no 2), pp. 34-35.

³Vroom et Yetton, Leadership and Decision-Making, p. 79.

Afin de mieux situer les possibilités de processus de prise de décision qui s'offrent au dirigeant on peut se rapporter au cadre de référence présenté au tableau 2 et qui présente une gamme de processus de prise de décision. Ce cadre s'inspire en fait de celui de Thomas H. Nelson et Dick Carlson relatif aux "modes de réactions à l'autorité".¹ Ce tableau qui ressemble de très près à celui de Tannenbaun et Schmidt sur la gamme des styles de direction a l'avantage de montrer non seulement les différentes possibilités de prise de décision mais aussi d'indiquer un cheminement progressif, rationnel au dirigeant qui a l'intention de passer de l'exercice individuel de la prise de décision à l'exercice collectif.

La prise de décision est une réalité qui peut être examinée sous plusieurs angles. C'est à dessein, par exemple, qu'on passe sous silence les diverses étapes du processus de prise de décision ou de solution de problème n'étant pas directement reliées à l'objet du présent travail.

Le groupe et la prise de décision

L'aspect collectif de la prise de décision comporte la nécessité d'ajouter quelques mots sur les modalités d'animation, de direction d'un groupe dans la prise collective de décisions. Longenecker aborde le sujet en indiquant comment le responsable du groupe doit se comporter:

¹Carlson, La direction moderne, p. 86.

LA GAMME DES PROCESSUS DE PRISE DE DECISION¹

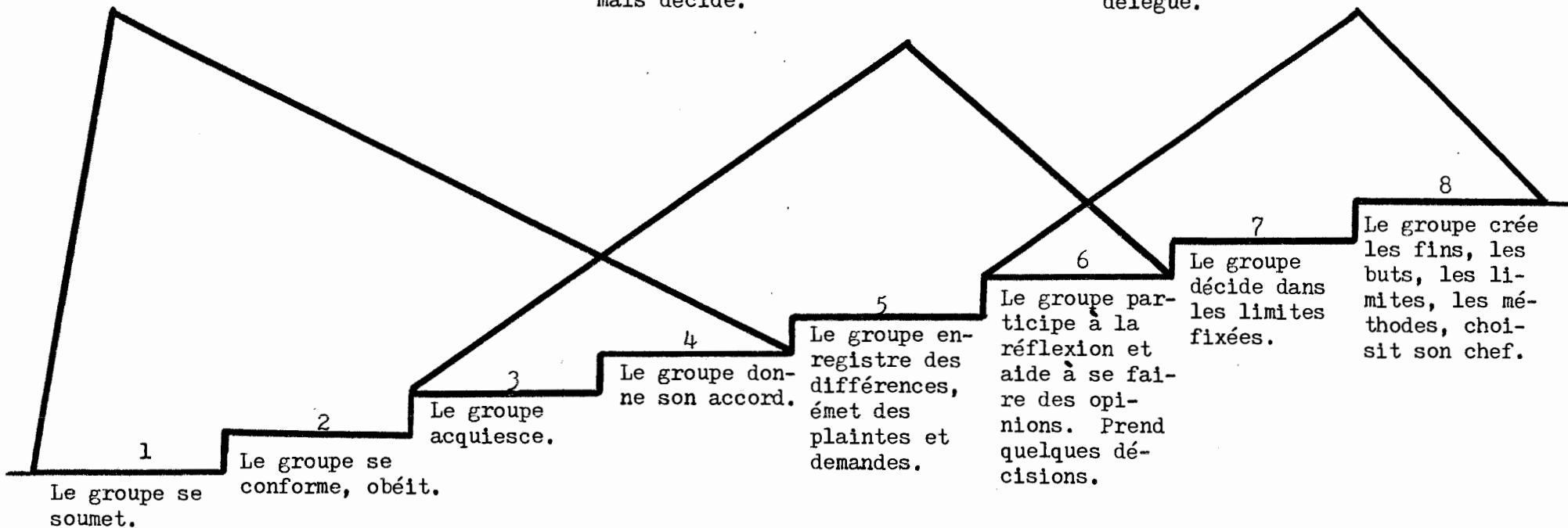
AUTOCRATIQUE

DEMOCRATIQUE

Le chef pense, prévoit, décide.

Le chef soumet quelques points à l'examen et aux avis des autres mais décide.

Le chef guide, éduque, facilite et partage la décision ou la délègue.



Le groupe n'est qu'un moyen.

Le groupe commence à être pris en considération. On lui explique ce qu'il doit faire et pourquoi. Mais il n'intervient pas vraiment.

Le groupe a de l'influence mais ne prend pas de décisions importantes.

Le groupe partage les décisions avec le chef ou les prend seul.

¹Inspiré des "Modes de réactions à l'autorité" de Nelson et Carlson, La direction moderne, p. 86.

- the committee chairman does not force his own ideas through the committee;
- the committee chairman keep the discussion moving, recording and noting progress;
- the committee chairman should have at least minimum human relations skills.¹

Si comme le prétend Maier, supporté en cela par Hoffman et Solem, que "ce qui satisfait les membres d'un groupe ce n'est pas tant de participer à la discussion que d'exercer sur la décision autant d'influence qu'ils le désiraient",² il y a lieu de penser que les modalités de direction du groupe en prise de décision doivent permettre à chacun des membres d'exercer une véritable influence. Pour ce faire, il faut donc dépasser les règles de l'animation, de la participation verbale. Le responsable du groupe doit aussi se préoccuper des moyens techniques (grille d'analyse, grille d'évaluation, grille de choix...) qui permettront à chacun d'exercer l'influence qu'il désire.

Maier qui a laissé au dirigeant au prise avec un groupe en exercice de prise de décision, un guide de comportements des plus appréciables s'est efforcé de fournir des indications pratiques à chacune des étapes du processus de solution de problème. Sans reprendre ici les nombreuses suggestions semées tout au long de son ouvrage, il convient

¹Longenecker, Principles of Management and Organizational Behavior, p. 285.

²Maier, Prise collective des décisions et direction des groupes, p. 9.

tout de même d'insister sur un de ses principes de base quant au comportement que doit adopter le dirigeant dans un groupe de prise de décision. "Son rôle, dit-il, est de stimuler le groupe à se comporter de telle sorte qu'il résolve le problème et non d'en trouver lui-même la solution".¹ Et comme il le fait remarquer à la fin de son ouvrage "il n'y a pas de règle d'or applicable à tous les cas mais des principes à observer en fonction des circonstances"² et des participants eux-mêmes.

Mucchielli fournit lui aussi une collection intéressante de facteurs susceptibles d'influencer les opinions des participants dans un groupe de prise de décision:

- le système personnel des attitudes et des valeurs des participants...;
- le niveau d'information personnel;
- le niveau d'information du groupe;
- la pression de conformité dans le groupe;
- la perception du rapport entre la question à trancher et la réalité même du groupe;
- la pression de la structure formelle ou du responsable du groupe;
- le stade de maturité du groupe.¹

¹Ibid., p. 53.

²Ibid., p. 202.

³Mucchielli, La dynamique des groupes, pp. 71 - 72.

En multipliant ces possibilités d'influences, de comportements par le nombre de participants dans un groupe, on peut imaginer facilement pourquoi tant d'auteurs (Longenecker, Maier, Likert, McGregor, Cribbin) insistent ainsi sur la nécessité pour le dirigeant de posséder non pas un minimum d'habiletés mais une solide préparation à composer avec les divers comportements humains.

Vroom et Yetton se montrent particulièrement attentifs à cette dimension collective de la prise de décision car celle-ci implique à la fois un processus intellectuel et social. Il ne fait aucun doute pour eux que la prise collective de décision et le leadership ne peuvent être dissociés parce que

the events that intervene between the identification of a problem (or occasion for decision) and a solution or decision are both intrapersonal (intellectuel) and interpersonal (social). It is the interpersonal or social aspects of decision-making that are the most direct relevance to processus of leadership.¹

Relation avec le style de direction

Le dirigeant, empressé qu'il est souvent à trouver une solution au problème posé, oublie souvent cette dimension sociale. La prise collective des décisions exige de la patience et ne peut se réaliser en bousculant et en pressant les participants à décider à la hâte. Comme pour le leadership, il est donc justifié d'utiliser le terme "style"

¹Vroom et Yetton, Leadership and decision-making, pp. 4 - 5.

dans la prise de décision. Ainsi, Oxenfeldt, Miller et Dickson tout en étant de fiers représentants des "ingrédients intellectuels" qui entrent dans la "fabrication" des décisions, admettent tout de même que "the executives should be aware of their own decision-making style and also of the decision style of the organization in which they work".¹ Sans toutefois s'attarder très longuement sur le sujet, ils concluent à l'instar de plusieurs autres auteurs:

awareness of one's own style is important too... decision-making contains many unconscious, unpredictable, human factors, yet it is possible and desirable to make many aspects of the style explicit. Taking style into account can also improve the quality of decision.²

Il est éloquent et fort significatif que de tels auteurs, davantage préoccupés par l'aspect intellectuel et technique (informatisé si possible) de la prise de décision, en viennent à convenir de l'importance de se préoccuper de l'aspect interpersonnel, social de la prise collective des décisions. Tous les propos précédents conduisent aux conclusions suivantes:

1. l'individu et le groupe sont préoccupés par la prise d'une décision valable, raisonnable plutôt qu'optimale;
2. l'exercice de la prise collective des décisions comporte plus d'avantages que d'inconvénients;

¹Alfred Oxenfeldt, David Miller, et Roger Dickinson, A basic approach to executive decision-making, (New-York: Amacon, 1978), p. 179.

²Ibid., p. 181.

3. la prise de décision exige de la part du dirigeant un choix de style, de processus et surtout la croyance que tout être humain a le droit d'influencer, de partager ou de prendre lui-même les décisions sur des sujets qui le concernent tels son milieu, ses conditions et ses objectifs de travail.

Une définition simple, compréhensible par tous de la prise de décision se retrouve dans ces propos de Irwin Bross: "the process of selecting one action from a number of alternative courses of action is what I shall mean by decision".¹

Le leadership

Nature et définition

Si les activités d'information et de prise de décision représentent des réalités relativement faciles à cerner, à décrire et à analyser, la chose n'est pas aussi aisée quand il s'agit de traiter de l'exercice du leadership, ne serait-ce qu'à cause des nombreuses définitions et catégorisations qu'en fournissent les auteurs qui ont abordé ou exploité le sujet.

De moins en moins parle-t-on du style de leadership idéal et de plus en plus de l'exercice du style de leadership approprié. Parlant

¹Hick et Gullet, Organizations: theory and Behavior, p. 333.

du manager d'aujourd'hui et de celui de demain, Toffler traite ainsi de l'appropriation du style de leadership:

ce qu'il nous faut, ce sont des managers aptes à travailler avec une égale compétence dans un environnement fluide ou dans un cadre hiérarchisé... un ensemble complexe de modules quasi autonomes reliés entre eux par quelques fils organisationnels tenus qui réagissent au plus léger souffle.¹

Que ce soit la théorie XY de McGregor, la Managerial Grid de Blake et Mouton, la théorie de Likert, le modèle intégré d'Argyris, les modèles situationnels et "expérientiels" d'Hersey, de Blanchard, de Vroom et Yetton ou dans les propos plus théoriques d'Uris et de Cribbin, on en vient finalement à découvrir que le style de leadership utilisé est d'autant plus adéquat qu'il permet de concilier ces deux impératifs apparemment contradictoires:

- être suffisamment respectueux de la liberté des partenaires;
- rester suffisamment soucieux des objectifs à atteindre et de l'efficacité recherchée.²

En posant la question autrement: "Under what circumstances is a particular style most effective rather than what leadership style is most effective"?³ French et Hellriegell démystifient à leur tour la recherche d'un type idéal de leadership.

¹Toffler, La troisième vague, p. 329.

²McGregor, La dimension humaine de l'entreprise, p. XXII, Préface de J. Ardoino.

³Wendell L. French, et Don Hellriegell, Personnal Management and Organization Development, (Boston: Houghton Mifflin Co, 1971), p. lll.

On peut conclure cette courte incursion dans la variabilité des styles dans l'efficacité du leadership en s'appropriant ces propos d'Argyris:

no one leadership style is the most effective. Each is probably effective under a given set of conditions. Consequently, I suggest that effective leaders are those who are capable of behaving in many different leadership styles, depending on the requirements of reality as the and others perceive it.¹

Cribbin abonde dans le même sens quand il suggère:

what the executives needs is a spectrum of available behaviors, ranging from the most forcefull to the most permissive, that he can choose from and tailor to his unique circumstance.²

La réalité, l'activité de gestion participative (ou de toute gestion) commande donc un certain style de leadership et cette corrélation leadership ↔ activité est l'affaire non seulement du leader mais aussi des participants puisque la vision et la compréhension d'une même réalité peuvent varier selon l'expérience et la fonction de chacun.

Cette question de base paraît davantage intéressante que de discourir sur les catégories de leadership ou de tenter d'en chercher le style idéal. C'est donc l'exercice du leadership dans le cadre de la gestion participative qui sera d'abord l'objet de la présente réflexion.

¹Chris Argyris, Interpersonnal competence and organizational effectiveness, (Homewood, Ill, Irwin Co., 1962), p. 81.

²Cribbin, Effective Managerial Leadership, p. 120.

Mais qu'est-ce que le leadership? La plupart des auteurs s'accordent sur la réponse à donner à cette question. French dira que le leadership "may be defined as the influencing of individual and group behavior toward the maximum attainment of the entreprise's goals".¹ Pour Hicks et Gullet, un leadership effectif "should give direction to the efforts of all workers in accomplishing the goals of organization".² Hersey et Blanchard considèrent le leadership "as a process of influencing the activities of an individual, or a group in efforts toward goal achievement in a situation given",³ alors que pour Cribbin "it's not a question of having power over subordinate, it is a matter of having influence with them... it is a quality of relationship".⁴

Dans la définition qu'il donne du leadership, Keith Davis résume assez bien ces aspects d'influence, de direction et de buts à atteindre formulés par cette première catégorie d'auteurs.

Without leadership, an organization is but a muddle of men and machines. Leadership is the ability to persuade other... It is the human factor which binds a groupe together and motivates it toward goals... Leadership transforms

¹Wendell French, The Personnel management Process Human Ressources Administration, (Boston: Houghton Mifflin Co., 1970), p. 99.

²Herbert G. Hicks, et C. Ray. Gullet, Organizations Theory and Behavior, (New-York: Mc Graw-Hill, 1975), p. 301.

³Paul Hersey, et Kenneth H. Blanchard, Management of organizational Behavior, (Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1970), p. 84.

⁴Cribbin, Effective Managerial Leadership, p. 8.

potential into reality.¹

De cette première conception du leadership, il faut ajouter les réflexions de certains autres auteurs qui ont entrepris de considérer le leadership sous un aspect plus global en y ajoutant les éléments de productivité (efficacité, efficience), de circonstance, de maturité du groupe... Ainsi, Blake et Mouton diront que

repose sur les épaules de chaque manager, la responsabilité de résoudre les problèmes humains liés à la réalisation des meilleurs résultats et cela en utilisant la productivité du personnel. La question qui se pose alors (en est une de leadership): "comment y parviendra-t-il le mieux possible?"²

Selon Uris, les employés recherchent dans le leadership du dirigeant "direction for their energies, work satisfaction and personal growth".³

Mucchielli quant à lui affirme que

le meilleur chef d'équipe (leader) a deux sortes d'influence: une influence directe et une influence indirecte... et ce tant sur l'exécution de la tâche que sur le progrès du groupe; et il sait les combiner selon les situations.⁴

Pour Vroom et Yetton lesquels, rappelons-le, se sont intéressés à un modèle normatif d'exercice du leadership en regard de la prise collective des décisions, la préoccupation va vers la définition de règles,

¹Keith Davis, Human Behavior at Work: Human Relations and Organizational Behavior, (New-York: Mc Graw-Hill, 4th Ed., 1972), p. 100.

²Blake et Mouton, Les deux dimensions du management, p. 11.

³Auren Uris, Techniques of Leadership, (New-York: Mc Graw-Hill, 1964), p. VI.

⁴Roger Mucchielli, Le travail en équipe, (Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 2e éd., 1978), p. 70.

de principes lesquels "are intended to protect both the quality and the acceptance of the decision".¹ Même si l'exercice ne joue pas seulement au moment de la décision et que les activités de gestion "such planning, organizing are dormant cocoons until the leader triggers the power of motivation in people",² il faut bien admettre que c'est probablement au moment de la prise de décision que le leadership se pose dans toute sa complexité et son essence même, puisqu'il est et sera toujours d'abord une activité d'influence.

Comme conclusion à cette revue des différentes définitions du leadership, **on s'en reportera à celle de Cribbin laquelle nous servira de référence tout au long de l'analyse critique** parce qu'elle tient compte de l'activité de groupe et de variables importantes (temps, circonstance, adhésion, relation d'aide...) et se situe nettement dans un style démocratique:

Leadership can be described as a process of influence on a group in a particular situation, at a given point in time, and in a specific set of circumstances that stimulates people to strive willingly to attain organizational objectives and giving them the experience of helping attain the common objectives and satisfaction with the type of leadership provided.³

¹Vroom et Yetton, Leadership and decision-making, p. 32.

²Davis, Human Behavior at Work: Human Relations and Organizational Behavior, p. 100.

³Cribbin, Effective Managerial Leadership, p. 9.

Diverses théories

Derrière toutes ces définitions se cachent évidemment des théories elles-mêmes supportées par différentes dimensions du leadership. Celles présentées ici sont largement tirées d'un inventaire dressé par Cribbin sur les principales recherches faites sur le sujet.¹

Ainsi, la théorie de Likert repose sur cinq dimensions: le rôle du leader, sa croyance dans le travail de groupe, la qualité de sa relation avec le groupe, le type de leadership dont il est lui-même l'objet et le degré d'ouverture de son style de supervision. Ce sont là des dimensions toutes centrées sur le leader d'abord. Shartle, pour sa part, regroupe le tout sous deux dimensions: la considération, entendue dans son sens de "préoccupation des besoins des employés" et ce qui est initié par la structure c'est-à-dire les demandes de l'organisation. Fiedler suggère quant à lui trois dimensions significatives dans l'efficacité du leadership: les relations entre employés et leader, le degré de structuration de l'activité et la position d'autorité du leader.

Dans son approche psycho-analytique, Zaleznik propose à son tour trois dimensions majeures du comportement du manager-leader lequel selon le cas se préoccupe davantage du "maintenance behavior", du "mediative behavior" ou du "pro-active behavior". La première dimension commande

¹Ibid., pp. 32 - 48.

un leadership centré sur la personne, la seconde sur la tâche et la troisième se veut une fusion des deux premiers styles. On retrouve là évidemment un concept du leadership fort identique à celui de Blake et Mouton dont les deux dimensions ont comme objectifs de se préoccuper soit de la tâche, soit des personnes et le point 9.9. de leur Managerial Grid se voulant aussi un point de fusion.

En se souciant davantage de l'aspect efficacité, Blake et Mouton permettent une évolution dans les théories et annoncent celle de Reddin, appelée "The Tri-Dimensional Leadership Effectiveness Model" parce qu'on s'y préoccupe tout à la fois de la tâche dans ses diverses composantes, des relations des intervenants et de l'efficacité produite par l'intégration des deux premières dimensions. Hersey et Blanchard reprennent plus tard ce modèle et en élabore une "théorie du leadership situationnel" laquelle

is based on relationship between the amount of direction (task behavior) and the amount of socioemotional support (relationship behavior) leaders must provide and the level of task relevant "maturity" of their followers or group.¹

Enfin, Filley et House dans une critique des théories de Maslow, Vroom et Herzberg abordent le sujet de façon identique:

leadership behavior is multidimensional. These dimensions are finite in number and vary according to leader personality, the requirements of the task to be perform by him and his followers, the attitudes, needs, and expectations of his followers

¹Hersey et Blanchard, Management of Organizational Behavior, p. 165.

and the organizational and physical environment in which they operate.¹

Comportements du leader

Cette courte revue de l'évolution des diverses dimensions du leadership permet de traiter des comportements du leader (leadership behavior). Le leadership pouvant demeurer une réalité fort abstraite s'il n'est pas reporté à l'exercice qu'on en fait, cette possibilité de le cerner par le biais du comportement s'avère fort utile pour l'étude analytique qui sera tirée de la présente expérience de la gestion participative. En projetant de mener ainsi une partie de l'analyse, il est important de faire ressortir clairement ces principaux comportements et pour ce faire, on rapportera ici, dans son entier, la conclusion-synthèse de Cribbin sur le sujet lorsqu'il dit que le dirigeant doit se préoccuper de certains principes de base relatifs au comportement du leader. Ces principes seraient les suivants:

- behavior geared to task performance and attainment;
- behavior that builds a spirit of mutual acceptance, respect and helpfulness;
- behavior that organizes the resources for efficiency;
- behavior that is sensitive to the needs of his employees;
- behavior that is supportive of subordinates in their desire to satisfy these needs;

¹Hicks et Gullet, Organizations: Theory and Behavior, p. 300.

- behavior that is aimed at integrating the organization's requirements and the employee's expectations so that the two sides can identify with and take pride in each other.¹

Uris signale à son tour un autre aspect important du leadership: le lieu d'origine, la source de l'énergie et des idées qui font progresser le groupe. "The group is the central element. The abilities, ideas, energies of the entire group are a pool from which the leader gets the "materials" to build accomplishment."² Ainsi, selon que la source d'énergies et d'idées est le chef, le groupe, ou les membres du groupe pris individuellement, Uris suggère trois styles de leadership: le leadership centré sur le chef (autocratique), le leadership centré sur le groupe (démocratique) et le leadership centré sur les individus (laisser-faire). A partir d'une telle conception il paraît justifié d'annoncer dès maintenant que l'expérience de gestion participative retenue comme objet du présent travail s'est déroulée dans un style démocratique.

Choix du style

Toutes ces diverses réflexions sur la participation, l'information, la prise collective des décisions et l'exercice du leadership laissent tout de même le dirigeant avec un problème non résolu par les

¹Cribbin, Effective Managerial Leadership, p. 47.

²Uris, Techniques of Leadership, p. 36.

divers principes, modèles ou théories énoncés: dans quelles limites (densité) ces activités doivent-elles se dérouler? Bien sûr on peut proposer une réponse qui dans les faits n'en est pas une: tout cela dépend des circonstances, de la tâche, du degré de maturité des participants, des relations leader-participants... Il semble bien que le dilemme des "limites" de la gestion participative ne peut être résolu que par la compétence du dirigeant dans l'habileté de diagnostic, conclusion à laquelle arrive d'ailleurs Edgar Schein:

the successful manager must be a good diagnostician and must value a spirit of inquiry. If the abilities and nature of the people under him are so variable, he must have the sensitivity and diagnostic ability to be able to senses and appreciates the differences.¹

Cet appel à la compétence du dirigeant met en lumière un problème qu'on n'abordera pas ici mais qui conserve toute son importance, la préparation des administrateurs scolaires à faire face aux impératifs du management actuel et futur qui sera de plus en plus participatif et décentralisé. Guy Brouillet fait preuve d'une clairvoyance certaine quand il avance qu'il faudra

les rendre capables d'utiliser les nouvelles formules d'administration par consultation et consensus et les aider à évoluer d'une formule d'administration bureaucratique vers un modèle politique d'administration des écoles.²

¹Edgar Schein, Organizational Psychology, (Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1965), p. 61.

²Guy Brouillet, Le temps du recyclage, (Toronto: L'Association canadienne d'éducation, 1980), p. 68.

Pour assurer tout le succès possible à ses activités de diagnostic, le dirigeant doit pouvoir s'appuyer non seulement sur des habiletés techniques et de relations humaines mais aussi sur des principes solides et clairement définis sinon les participants peuvent devenir très tôt les jouets de ses humeurs. Celui-ci se doit donc de consentir les efforts nécessaires pour se donner un cadre de référence à la lumière duquel il pourra avec ses participants vérifier l'exactitude de son diagnostic, la pertinence et la suffisance du degré de participation consenti en regard de l'activité spécifique, ce à quoi on s'appliquera dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

MODELE INTEGRATEUR DES DIFFERENTS ELEMENTS DE LA GESTION PARTICIPATIVE

Après avoir passé en revue ce que les principaux auteurs ont pu écrire, proposer ou conclure sur la participation (gestion participative) la prise collective des décisions, l'exercice du leadership et l'information, on tentera maintenant d'en extraire certaines hypothèses susceptibles de soutenir un cadre conceptuel s'inscrivant en cela dans la pensée de Van Dalen qui conclut que celui qui chemine dans une recherche "engages not only in induction (observing and accumulating facts) but also in deduction (theorizing about facts)".¹ Ce dernier aspect se retrouvera aussi plus loin dans l'analyse de l'expérience à l'aide de l'acquis scientifique.

Cet aspect déductif de la présente recherche ne peut se réaliser au hasard. Il exige, comme le dit encore Van Dalen, "a theoretical framework" dans lequel on peut retrouver maints éléments: "definitions, basic assumptions, and subassumptions, postulates, propositions, hypotheses or models".²

¹Deebold B. Van Dalen, Understanding Educational Ressearch: an Introduction, (New-York: MC Graw-Hill, 3e Ed., 1973), p. 51.

²Ibid., pp. 426 - 430.

On a déjà présenté dans les chapitres précédents les définitions et les concepts auxquels on se référera tant au sujet de la participation et de la gestion participative, de l'équipe de gestion, de l'information, de la prise de décision et du leadership. On se bornera donc dans ce chapitre à présenter des propositions (le terme principe s'avérant un peu exagéré et ambitieux) qui se veulent intégratrices des définitions et concepts mentionnés plus haut. On tentera aussi d'offrir un modèle intégrateur de ces mêmes données; tout cela devant être reçu et compris dans une philosophie et une croyance de gestion participative déjà franchement et pleinement acceptée de la part du dirigeant.

Hypothèses de travail

Voici donc les propositions sur lesquelles s'appuieront l'analyse de l'expérience et l'élaboration d'un cadre d'intervention:

Proposition 1: Le degré d'intensité de la gestion participative c'est-à-dire le degré de participation consenti au personnel dans les activités d'information, de prise collective des décisions et de l'exercice du leadership démocratique est dépendant de la nature du problème de gestion à solutionner.

Proposition 2: Le degré d'intensité de la gestion participative c'est-à-dire le degré de participation consenti au personnel dans les activités d'information, de prise collective des décisions et de l'exercice du

leadership démocratique est dépendant de la maturité participative du groupe (qualité et quantité des expériences passées).

Proposition 3. Le degré d'intensité de la gestion participative c'est-à-dire le degré de participation consenti au personnel dans les activités d'information, de prise collective des décisions et de l'exercice d'un leadership démocratique a plus de chance de correspondre aux attentes de chacun s'il devient objet de décision du groupe lui-même.

Proposition 4. Le degré d'intensité de la gestion participative c'est-à-dire le degré de participation consenti au personnel a plus de chance d'être perçu dans sa véritable ampleur

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

Proposition 5. La progression du degré d'intensité de la gestion participative c'est-à-dire du degré de participation consenti au personnel est dépendante du comportement du responsable du groupe et des participants.

D'autres propositions pourraient être formulées en regard des sujets considérés dans le présent travail, mais il semblait suffisant de ne retenir que celles qui s'avéraient plus essentielles et plus reliées au problème. Bien que ces propositions paraissent assez simples dans

leur facture et qu'elles soient déjà supportées par maintes réflexions et citations proposées dans les pages précédentes, il pourrait être utile d'y ajouter quelques notes explicatives.

Proposition 1. Chaque problème étant le plus souvent unique en son genre à cause de sa nature, de son origine, de sa complexité, de ses conséquences sur la vie ou la survie de l'entreprise... il est illusoire pour le dirigeant de penser pouvoir les régler tous de la même façon, avec les mêmes outils ou avec la même intensité de participation. La qualité et l'adhésion à la décision, on l'a vu précédemment, exigent différents degrés de participation. On ne solutionne pas, dans un organisme scolaire par exemple, avec une même intensité participative un problème d'absentéisme chronique chez les étudiants, un manque évident de professeurs spécialistes ou l'élaboration d'un plan de développement quinquennal.

Proposition 2. La maturité participative (sociale, intellectuelle, psychologique) du personnel est aussi un facteur important dans le choix du degré d'intensité dans la participation. On voit mal comment on pourrait lancer dans une pleine participation (voir tableau 2) un groupe de principaux d'écoles, peu aguerris à la participation, dans un problème de réorganisation administrative des écoles sachant qu'une telle activité peut entraîner un surplus de personnel. A l'inverse, on choquerait la maturité d'un groupe habitué à la prise collective des décisions en leur proposant la solution de problèmes routiniers ou en restreignant sans

aucun motif valable l'intensité habituelle qui leur est consentie dans la participation.

Proposition 3. Le message de cette proposition signifie que dans une situation participative idéale le dirigeant et les employés risquent de voir plus clair dans la nature des problèmes et le degré de maturité du groupe s'ils s'associent dès ce stade du processus de solution de problème. En ce sens, même le degré de participation devient soumis à la prise collective de décision. La participation doit exister non seulement sur la solution du problème mais aussi sur le processus de solution lui-même qui peut être de style plus ou moins participatif.

Proposition 4. On a vu avec Vroom et Yetton et on l'a souvent expérimenté, il y a presque toujours un écart significatif entre le degré de participation consenti par le dirigeant et celui perçu par le personnel. Cela vient souvent du fait que les employés s'attendent à partager la décision quand le dirigeant n'a que l'intention de les consulter ou lorsque quelques membres du groupe, sous le couvert de la prise "collective" des décisions, dirigent les débats et les opérations de façon autocratique. Le dirigeant doit se rappeler que "capacité d'influencer" n'est pas nécessairement synonyme de "possibilité de s'exprimer", d'où la nécessité de stratégies, de techniques et d'outils variés. Les deux conditions mentionnées dans cette proposition ont d'autant plus d'importance que le personnel a surtout expérimenté ou subi des styles de direction autocratique ou consultatif.

Proposition 5. Des comportements de styles autocratiques, paternalistes ou laissez-faire dans un exercice de gestion participative détournent, embrouillent les messages et les comportements et ce, peu importe qu'ils proviennent des employés ou du chef (les conséquences semblent cependant plus néfastes dans ce dernier cas). Le groupe a des chances de progresser vers des sommets nouveaux de la gestion participative si chacun adopte des comportements compatibles avec un tel style de gestion et si le chef, en toute première instance, et les participants, par effet d'entraînement, deviennent capables en tant que membres d'une équipe de se "co-guider", de se "co-éduquer" et de se "co-faciliter" la tâche de la prise collective des décisions.

Modèle intégrateur

Il est à remarquer que ces propositions sont manifestement orientées vers le "degré d'intensité de participation" consenti aux participants. Elles rejoignent en cela celles de plusieurs auteurs qui ont clairement indiqué que chaque problème, chaque prise de décision commande un choix dans la gamme des styles de direction. Le tableau 3 représente en ce sens un effort d'intégration de tous ces éléments de réflexion en regard justement du diagnostic et du choix qui s'imposent au dirigeant.

Ainsi placé au centre d'un champ, d'une gamme de styles, ses options de gestion peuvent être multi-directionnelles et se poser dans trois secteurs fort différents et pas nécessairement exclusifs. Chacun de ces secteurs représente en lui-même toute une "sous-gamme" de styles

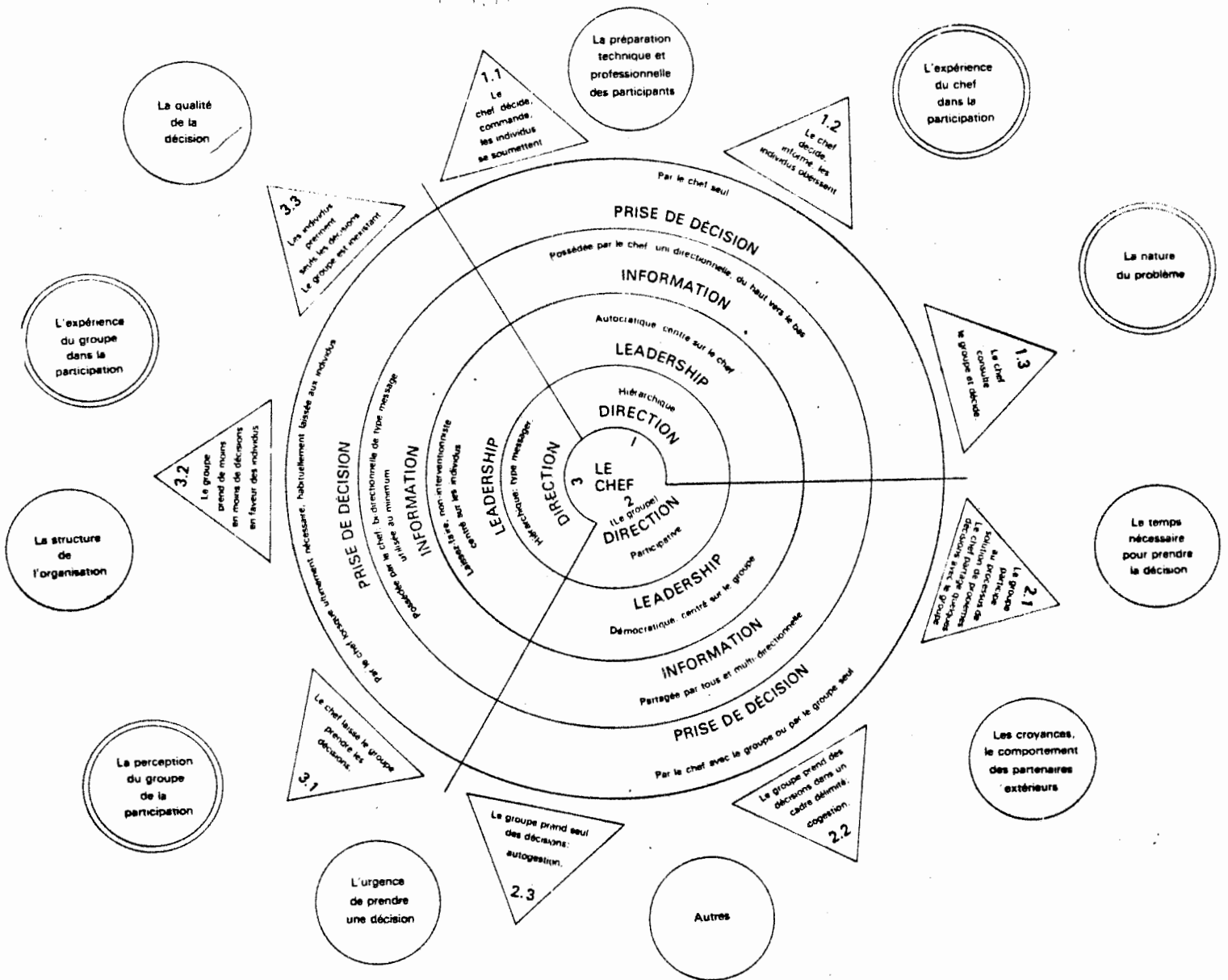
possibles qu'on a tenté de situer synthétiquement à l'aide de neuf "pointes-repaire".

Bien sûr, l'expérience et l'analyse qui en sera faite se situent plus particulièrement dans la partie 2 du cercle mais il fallait présenter aussi les autres "sous-champs" parce qu'au cours de l'expérience d'implantation, on n'a pas oeuvré exclusivement dans le "secteur participatif" et que de ce fait, il faudra parfois se retrouver dans les deux autres secteurs. Sans analyser ici toutes les raisons d'une telle nécessité, il convient tout de même d'ajouter que lorsque l'expérience se situe dans le domaine para-public, cela n'est pas sans la limiter quelque peu à l'avance.

Il faut penser ici bien sûr aux nombreux règlements et directives du ministère de l'Education, à la présence d'un conseil d'administration dont les membres sont élus (commissaires), aux différentes délégations de pouvoirs permises ou exigées par la loi, etc... Ce sont là autant de mesures et de situations qui obligent à jouer à peu près sur toute la gamme des styles possibles même si l'orientation générale et les croyances profondes vont du côté du "secteur participatif".

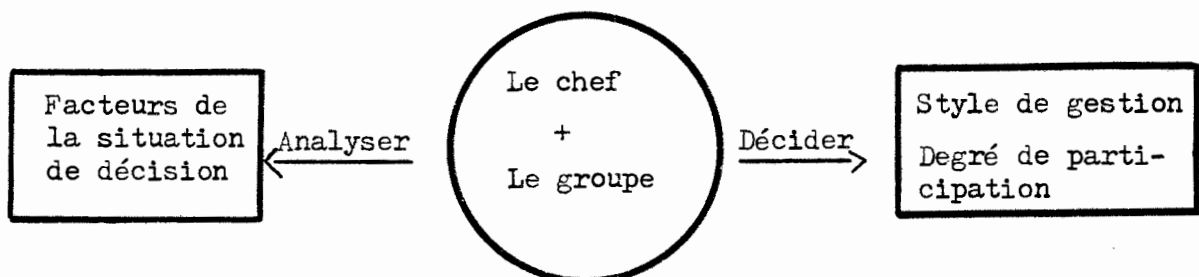
C'est donc sur l'ensemble de la gamme présentée au tableau 3 que se situe l'opération diagnostic, l'opération choix du style de direction et l'opération densité de participation. On sait sur quels éléments se fondent ces opérations. C'est au chef, à partir de ses croyances et

TABEAU 3
MODELE INTEGRATEUR DES DIFFERENTS ELEMENTS DE LA GESTION PARTICIPATIVE



de son analyse de la situation, qu'il revient habituellement de diriger son style de direction vers une "pointe-repaire" quelconque. L'ouverture qui apparaît tout au haut du secteur 2 indique que le chef doit même être prêt à partager avec les personnes qui l'entourent cette première responsabilité du choix du style (proposition 3) alors que dans les autres secteurs il prend habituellement seul cette décision. Peu importe le modèle utilisé dans l'analyse et le diagnostic pour arriver à ce choix, le chef avec ou sans le groupe, doit tenir compte d'un ensemble de facteurs avant d'opter pour telle position dans le champ des possibilités de style de gestion et d'intensité de participation. Dans le tableau 3, ces divers facteurs sont situés dans l'environnement du champ des styles de gestion. Les facteurs inclus dans un double cercle sont ceux dont on se préoccupera particulièrement dans l'analyse et qui sont déjà contenus dans les cinq propositions.

Ces facteurs viennent influencer plus ou moins intensément le choix du style de prise de décision. Enfin, une fois que le choix de style est arrêté cela exige de la part du chef et du groupe, selon le cas, une cohérence dans les activités d'information et de prise de décision. Cette activité de diagnostic pourrait en dernier ressort être représenté par le graphique suivant:



Est-il besoin de rappeler aussi que les mots "chef", "groupe" utilisés dans le tableau se traduiront dans les pages subséquentes par ceux de "directeur général"¹ et "d'équipe de gestion" telle que définie précédemment. Il faut indiquer aussi immédiatement que dans l'analyse de l'expérience d'implantation de la gestion participative on s'intéressera davantage aux activités sur lesquelles le directeur général et l'équipe de gestion avaient suffisamment d'emprise et d'autonomie.

Ayant mieux saisi, à l'aide du tableau 3 que le style de gestion, de direction est souvent sinon toujours le résultat d'un choix parmi une gamme de modalités, de styles, ayant aussi mieux cerné à l'aide des cinq propositions, quelques principes, quelques règles susceptibles de mieux encadrer l'exercice de la gestion, de la direction participative, on abordera maintenant plus spécifiquement l'expérience de la gestion participative en milieu scolaire retenue comme une solution possible au problème de gestion identifié dans les premières pages.

¹Dans les pages subséquentes on utilisera indifféremment les mots "chef", "dirigeant", "directeur général" et "responsable" pour représenter une même personne: celle qui a réalisé l'expérience et qui occupait le poste de directeur général.

CHAPITRE V

LA PARTICIPATION: UNE SOLUTION A UN PROBLEME DE GESTION

On l'a déjà mentionné, l'expérience de la gestion participative, en plus de partir d'une croyance profonde, se voulait aussi une solution à un problème de gestion qui se posait dans l'organisme. Bien que ce problème ait été traité dans l'introduction et à l'occasion dans les chapitres précédents il convient d'en rappeler ici l'essentiel.

De façon globale et en se reportant au tableau 3, il faut bien admettre qu'à l'automne 1976 le style de gestion alors en vigueur se situe dans le secteur 1 et dans la région de la pointe-repair 1.3. Nettement hiérarchique, la direction passe par un leadership plutôt autocratique alors que l'information est réservée dans sa majeure partie aux membres de la direction générale (directeur général, directeurs de services) et que la prise de décision revient le plus souvent au directeur général après consultation de l'équipe de gestion. Une telle façon de faire trouve de plus en plus de résistances chez le personnel de direction des écoles pour les raisons suivantes:

1. en tant que chef de l'organisme on avait déjà annoncé notre volonté d'utiliser un style de gestion plus participatif;
2. certains gestionnaires de par leur personnalité et leurs convictions désiraient et exigeaient plus d'autonomie, plus de responsabilités;
3. la Fédération des Principaux du Québec menait déjà une campagne active sur des thèmes semblables;
4. l'environnement social, économique, politique et culturel

invitait aussi à de tels débats.

En reprenant à son compte les résultats d'une enquête menée dans l'état de Washington, Toffler résume assez bien l'idée, la croyance de plus en plus répandue dans l'environnement d'aujourd'hui quand il conclut: "Pas besoin d'être expert pour savoir ce que l'on veut!"¹ Cet environnement aux multiples facettes n'est pas sans se faire sentir aussi dans le domaine scolaire. Guy Brouillet dira assez justement à ce sujet:

chacun tient à mettre son nez dans la chose scolaire et s'attribue des responsabilités. Les idéologies à propos de la participation, de la cogestion, de l'autogestion ainsi que les tentatives des différents corps sociaux ou des groupes de pression pour influencer l'activité éducative on crée ce qu'on pourrait appeler une véritable guerre de juridiction.²

Il faut bien l'admettre, ce climat, cet environnement politique a déjà pris racines au moment où se révèlent les difficultés de gestion mentionnées plus haut.

Différentes alternatives de solutions

Dès 1976, le "vocabulaire participatif" prend de plus en plus de place dans l'organisme. Mais est-ce bien là la meilleure solution? Quelles autres solutions peuvent être envisagées par des administrateurs d'écoles ou de services qui se sentent utilisés comme des outils, les mains liées dans leur gestion, leurs décisions; lorsqu'ils ne se sentent responsables que de l'exécution des décisions et lorsqu'ils ont envie

¹Toffler, La troisième vague, p. 325.

²Brouillet, Le temps du recyclage, p. 26.

et qu'ils exigent de prendre davantage part à la préparation et à la prise des décisions et à l'évaluation de leur réalisation?

Un premier choix possible aurait pu être de resserrer les "choses" et de mater les "têtes fortes", de réprimer la crise, les désirs de changement. Une telle décision, on le sait, est le plus souvent accompagnée de congédiements, de mutations ou de semblables gestes administratifs qui ont pour but avoué de faire disparaître ou de faire taire les agents de changement, les provocateurs et de servir une leçon aux autres (voir tableau 3, secteur 1, pointes-repaire 1.1 et 1.2).

Un autre choix possible aurait pu être aussi de ne rien faire, d'ignorer les insatisfactions, les plaintes, les résistances, la formation d'une équipe parallèle en espérant que le temps et l'indifférence viennent à bout des gens et arrangent les choses. Un tel choix aurait signifié que le directeur général garde l'organisme dans une gestion orientée vers la pointe-repaire 1.3 (tableau 3) en attendant passivement mais solidement que les individus insatisfaits quittent d'eux-mêmes l'organisme ou les invitant même à le faire dans certains cas.

On aurait pu aussi tenter de solutionner le problème de façon tout à fait contraire à la première en précipitant les gens dans leurs revendications d'autonomie, de responsabilité accrue, de décentralisations... en laissant et en remettant tout entre leurs mains. Un tel choix devient évidemment vite synonyme de laisser-faire, d'individualisme

croyances, des désirs et des attentes des requérants, plus susceptible d'offrir des garanties de solution à court et à long termes, plus en conformité aussi avec les attentes engendrées dans un texte de 1972 où le conseil des commissaires préconisait que la participation devait être une modalité de gestion privilégiée chaque fois que la chose s'avérait possible. Dans un temps où tous les agents du système scolaire réclamaient la participation, il était temps de passer des intentions aux actes.

Le directeur général a choisi cette solution parce qu'elle lui paraissait être de plus celle qui tenait le mieux compte de la nature même des individus à qui elle s'adressait et par qui elle allait se réaliser. On a souligné suffisamment dans les chapitres précédents comment cette prétention peut trouver des assises à travers l'évolution de la science administrative et les différents auteurs consultés. L'homme au travail n'est pas seulement une main ou un coeur, ou une intelligence mais il est tout cela à la fois et en même temps. Cette conception de Crozier remet évidemment en lumière ce dilemme constant en administration et en relations de travail: comment concilier les impératifs de l'organisme et ceux des individus qui y oeuvrent. On a cru et on croit encore que la gestion participative était celle qui s'avérait la plus prometteuse et la plus riche de possibilités dans la solution de ce dilemme ce que soutiennent aussi plusieurs auteurs mentionnés dans les chapitres précédents.

Cette solution d'entrer résolument dans le secteur de la gestion participative (tableau 3) fut enfin retenue parce qu'elle permettait aux personnes concernées (le personnel de direction des écoles et des services) d'avoir une influence, une emprise, une part de responsabilité sur le processus même d'opérationnalisation de la solution et des activités qu'elle allait générer. C'est ce qu'indique justement l'ouverture laissée par le chef et le groupe dans le haut du secteur 2 (tableau 3). Cette influence laissée au groupe sur le processus de changement lui-même apparaissait alors et apparaît encore importante. La participation ne s'impose pas, elle se prépare, elle s'organise avec et dans le groupe concerné.

On a suffisamment fait connaître dans les chapitres précédents les sources scientifiques sur lesquelles s'appuieront les prochaines réflexions. Sans être la formule panacée à tous les maux et à toutes les difficultés de gestion, la participation s'est tout de même avérée comme une solution répondant davantage aux désirs, aux attentes et aux objectifs de l'homme au travail.

On a aussi démontré que la participation est d'abord un état d'esprit, une philosophie de l'homme au travail, une orientation globale de gestion. Elle est aussi bien sûr un climat, une atmosphère, une habitude pour enfin se traduire en des activités spécifiques et ce tant au niveau de l'information, de la préparation à la prise de décision qu'à la prise de décision elle-même. On sait que la participation ne se

traduit pas par l'application de théories ou de recettes toutes faites mais plutôt par une adaptation des différentes possibilités de direction, d'exercice du leadership, d'information et du processus de prise de décision aux circonstances, aux individus, aux problèmes à résoudre et à l'environnement. On a vu enfin combien il est souhaitable, dans le but de mieux adapter l'exercice de gestion aux variables, que le chef s'associe justement avec les participants dans l'activité même d'adaptation.

Voilà succinctement présentés, les principaux éléments théoriques acquis ou renforcés au cours des lectures et qui viennent maintenant supporter la présente croyance en la gestion participative.

Opérationnalisation de la solution retenue

A l'automne 1976, lors de la prise de conscience collective des difficultés de gestion rencontrées et après avoir opté pour un cheminement davantage axé vers une gestion participative il ne fut pas réellement question d'une opérationnalisation de ce que serait ce nouveau mode de gestion. Comme on l'a déjà mentionné dans l'introduction, ensemble les intervenants savaient ce qu'ils voulaient et ils allaient chercher pas à pas comment y arriver.

Cette volonté commune, c'était que chacun des cadres des services et des écoles ait plus d'influence, plus d'emprise et prenne davantage part à la préparation des décisions et que celles-ci soient davantage

prises collectivement à l'équipe de gestion. Comment allait-on y arriver? En étant vigilant, attentif à la nature des décisions à élaborer et à prendre et en soumettant à l'équipe de gestion toutes décisions susceptibles d'affecter les services et les écoles afin de voir et d'arrêter ensemble les modalités de participation. Aussi à défaut de pouvoir soumettre une opérationnalisation globale de l'expérience, il est à tout le moins possible de présenter ici le cadre qui s'est développé tout au long des activités, lequel est d'ailleurs largement contenu dans les propositions du chapitre précédent.

1. A un problème donné, vérifier avec le groupe (l'équipe de gestion) ou les participants concernés, la volonté, la nécessité et les possibilités de participation.
2. Préparer et soumettre au groupe ou aux participants concernés pour étude et acceptation une "opérationnalisation circonstanciée" du processus de solution de problème.
3. En cours de réalisation du processus, fournir aux intervenants des outils de travail suffisamment scientifiques, sophistiqués, de façon à assurer la qualité de la participation et de la décision.
4. Demeurer attentif au fait que l'animation du groupe était assurée par le directeur général de l'organisme.
5. En cours de réalisation s'assurer du bien-être socio-émotif des participants et de leur situation individuelle face à la participation.
6. Amener les participants à cerner et identifier clairement le degré et la qualité de la participation réalisée.

A chacune des activités de prise de décision, avec plus d'hésitation et de confusion au début et plus de bonheur à la fin de la

troisième année, on a tenté d'appliquer le plus possible ces principes. Evidemment, il ne saurait être question de dérouler ici tout le film de cette expérience compte tenu que les activités furent nombreuses et que plusieurs d'entre elles n'auraient que peu de signification quand à l'objet et à l'évolution de l'expérience elle-même. Pour une meilleure compréhension des pages qui vont suivre, il serait utile de présenter ici l'ensemble des activités de gestion significatives qui ont été réalisées dans une volonté de participation. C'est l'objectif du tableau 4 qui présente dans un ordre chronologique les activités réalisées entre 1976 et 1979 sous l'angle de la gestion participative. Celles marquées d'un astérisque seront décrites et analysées dans les prochains chapitres.

Il faut donc faire un choix parmi cette gamme d'activités qui puisse faire ressortir clairement l'aspect dynamique, évolutif d'une expérience en gestion participative et l'acquisition d'expertise dans le domaine. En ce sens, il doit être considéré comme le portrait d'une progression dans le temps, dans l'intensité et dans la qualité de la participation. On se contentera d'énumérer ici les activités retenues, attendu qu'elles seront reprises dans le détail au prochain chapitre:

1. Révision de la politique de décentralisation de certains budgets dans les écoles.
2. Elaboration d'une politique de gestion des activités d'encadrement prévues à la convention collective.
3. Elaboration du plan annuel d'organisation scolaire.
4. Elaboration de l'organisation administrative des écoles.

TABLEAU 4

ENSEMBLE DES ACTIVITES DE GESTION PARTICIPATIVE

114

TEMPS	TITRE DE L'ACTIVITE	LIEU DE PARTICIPATION
Novembre 1976	Révision de la politique de décentralisation des budgets des écoles. (*)	Equipe de gestion
Janvier 1977	Fixation du partage des responsabilités dans la gestion des services au personnel.	Comité ad hoc Comité de gestion
Mars, avril, mai 1977	Elaboration du plan annuel d'organisation scolaire (*).	Equipe de gestion
Avril, mai 1977	Elaboration du plan d'action annuel (développement)	Equipe de gestion et personnel professionnel
Novembre 1977	Elaboration d'une politique de gestion des activités d'encadrement prévues à la convention collective. (*)	Equipe de gestion
Janvier 1978	Elaboration d'une politique de gestion des congés sans solde.	Comité ad hoc Equipe de gestion
Février, mars 1978	Elaboration d'une politique de mesure et d'évaluation des apprentissages pédagogiques	Equipe de gestion et personnel professionnel
Mars, avril, mai 1978	Elaboration du plan annuel d'organisation scolaire	Equipe de gestion
Avril, mai 1978	Elaboration du plan d'action annuel (développement)	Equipe de gestion et personnel professionnel
Août, septembre, octobre 1978	Fixation du partage des responsabilités dans la gestion des services de l'enseignement	Equipe de gestion et personnel professionnel
Novembre, décembre 1978, janvier 1979	Révision de l'organisation administrative des écoles. (*)	Equipe de gestion
Mars, avril, mai 1979	Elaboration du plan annuel d'organisation scolaire	Equipe de gestion
Mai, juin 1979	Elaboration d'une politique de gestion du personnel de cadre	Comité ad hoc Equipe de gestion
Juin 1979	Remplacement du directeur général	Equipe de gestion

C'est donc à travers ces activités qu'on procédera à l'analyse critique de l'expérience de la gestion participative retenue. Mais on s'attachera tout d'abord dans le prochain chapitre à décrire le plus rigoureusement possible la réalisation des activités en se référant dans la mesure du possible aux thèmes contenus dans le cadre présenté ci-haut et qui tient lieu d'opérationnalisation.

CHAPITRE VI

DESCRIPTION D'UNE EXPERIENCE DE LA GESTION PARTICIPATIVE

Environnement et contexte

Avant de passer plus précisément à l'objet de ce chapitre, il serait peut-être utile de délimiter et de décrire l'environnement organisationnel dans lequel s'est déroulée l'expérience de gestion participative. Précisons tout de suite que dans le temps, celle-ci a pris naissance à l'automne de 1976 pour se terminer au mois de juin 1979 date à laquelle le directeur général qu'on désignera souvent par le terme "dirigeant" quittait l'organisme en question.

On a déjà indiqué dans l'introduction que l'expérience se situait en milieu scolaire donc, dans un secteur qualifié de para-public. Elle impliquait le personnel de direction des écoles et des services, le directeur général et le conseil des commissaires à qui s'adressait souvent les divers projets pour décision finale. On a aussi déjà présenté la nature, la composition et les modalités de fonctionnement de l'équipe de gestion, mécanisme par lequel furent réalisées les diverses activités de gestion participative. Il s'agit d'ajouter ici à ces quelques éléments les quelques autres susceptibles de compléter le contexte organisationnel: la structure fonctionnelle, les principales coordonnées de la commission scolaire ainsi que l'environnement, le climat administratif local, régional et national.

Le contexte administratif scolaire est déjà, en 1976, à la décentralisation, à la déconcentration et par voie de conséquence à la participation. La crise du pouvoir, de l'autorité et de l'autonomie retrouvent des échos et de fidèles défenseurs à tous les niveaux du système scolaire. Au palier national, le ministère de l'Éducation a déjà lancé une vaste consultation sous le thème "Vers un nouveau mode de gestion" alors que la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec ne cesse elle aussi de considérer les thèmes mentionnés plus haut à ces divers congrès et ce depuis 1974. De son côté, la Fédération des Principaux du Québec réclame bien haut un statut légal pour les principaux du Québec, plus de pouvoirs et plus de responsabilités. Elle bataille ferme également pour qu'une table de gestion soit instaurée dans chacune des commissions scolaires. Toutes ces activités de recherche et de diagnostic relatives à la participation et à l'autonomie de gestion devaient finalement aboutir pour une bonne partie dans l'adoption de la Loi 71 en décembre 1979 qui privilégie la gestion participative. Peut-être faut-il voir en tout cela une autre confirmation de cette vision de Toffler, plus actuelle que futuriste, du leadership quand il prédit que celui de demain sera "plus temporaire, plus collégial et moins consensuel" ce qui le pousse à conclure qu'il sera aussi plus limité et que les leaders seront "confrontés à une variété plus décentralisée et plus participative".¹ A ce titre on en serait probablement réduit à ne pouvoir déceler présentement que la

¹Toffler, La troisième vague, p. 496.

tête de l'iceberg "décentralisation - participation - diversité".

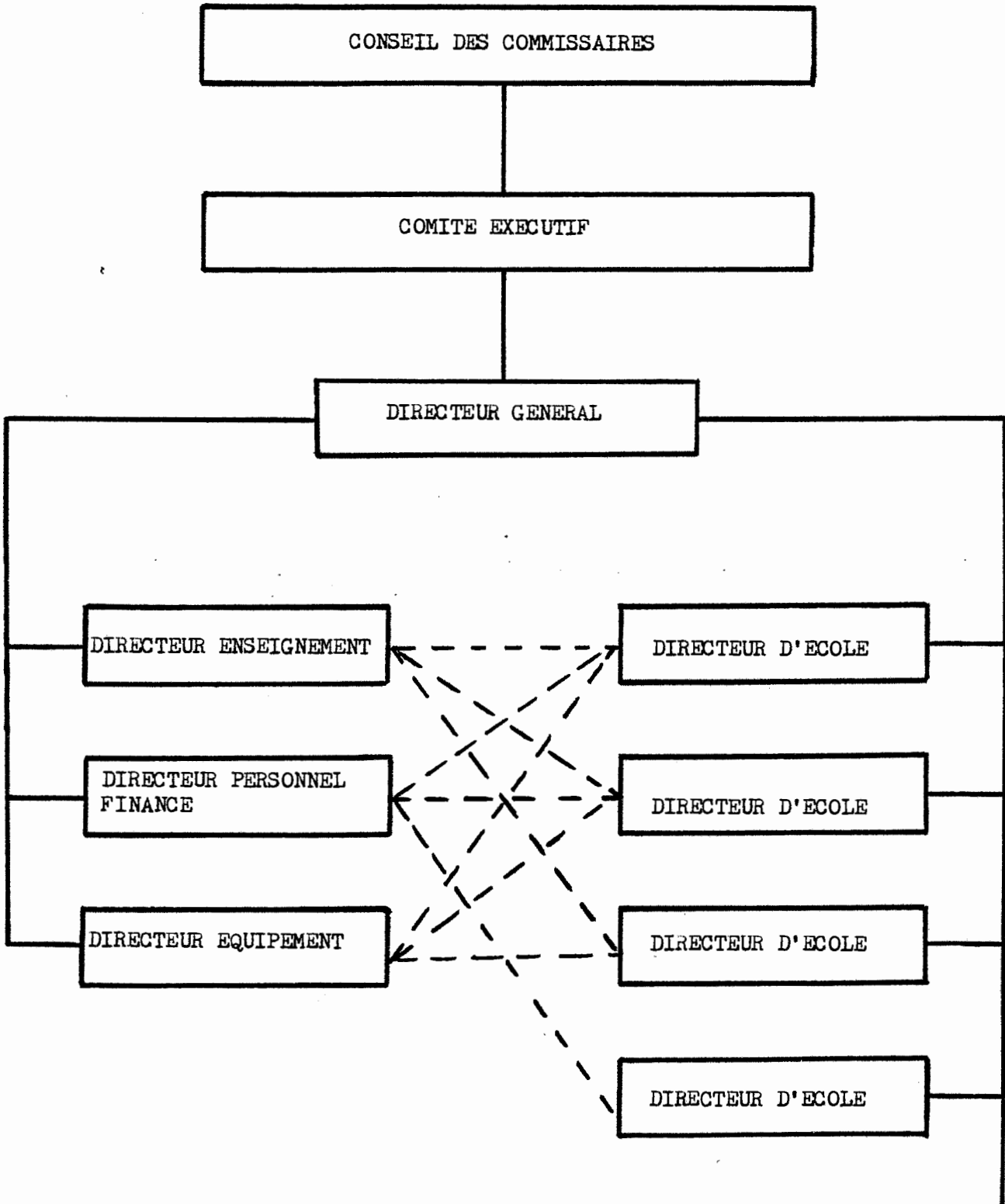
Quant au contexte régional ce n'est un secret pour personne, du moins pour ceux qui y vivent et pour les dirigeants de divers organismes scolaires nationaux, que les commissions scolaires de la région par leur mandataire régional, l'Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue ont déjà dès 1972-1973 entrepris de se donner des structures, des mécanismes et des moyens financiers de concertation et de coordination afin de mieux résister et composer face aux démarches toujours plus envahissantes des organismes nationaux principalement celles du ministère de l'Éducation.

Critiques, jaloux d'une certaine liberté que procure l'éloignement des grands centres de décisions, les gens de la région habitués à se débrouiller souvent seuls et dans l'isolement, ont fait et font encore preuve d'un désir d'autonomie évident. Tout en étant parmi les leaders de cette "prise en charge" régionale et bien que n'ayant pas toujours su entre 1972 et 1976 réaliser concrètement de telles croyances, il n'en demeure pas moins qu'elles étaient nettement orientées vers la recherche d'une plus grande autonomie, d'une plus grande liberté de gestion et du travail d'équipe. C'est dans ce climat partiellement incohérent mais tout de même propice que survenait à l'automne 1976 la résistance du personnel de direction des écoles à une gestion purement consultative.

Au moment d'entreprendre cette expérience de la gestion participative, la commission scolaire affiche une clientèle de près de 3 500 élèves francophones, anglophones (200), amérindiens (160) de niveaux préscolaire et primaire, répartis dans onze écoles dont cinq de type rural regroupant environ 15% de la clientèle. Les effectifs sont d'environ 200 personnes dont 160 enseignants, les autres se répartissant en personnel de soutien de diverses catégories, personnel professionnel non-enseignant et personnel de directions d'écoles et de services. En plus du directeur général, la commission scolaire est enfin administrée par un conseil de treize commissaires.

Au début et tout au long de l'expérience la structure fonctionnelle est de type pyramidal et telle qu'elle apparaît au tableau 5, on peut y constater que les directeurs d'écoles ainsi que les directeurs de services relèvent du directeur général. Les directeurs de services occupent une fonction conseil (Staff) par rapport aux directeurs d'écoles sauf pour certaines délégations de pouvoir effectuées par le conseil des commissaires afin de soulager quelque peu le directeur général de certaines fonctions spécifiques (ex.: recrutement du personnel, contrôle de l'application des programmes d'enseignement, entretien des bâtisses). Cet état de fait est représenté par des lignes pointillées dans l'organigramme ci-contre. Il faut enfin indiquer que l'expression "la direction générale" qui sera souvent utilisée dans le présent chapitre regroupe quatre personnes: le directeur général, le directeur du service de l'enseignement, le directeur des services du personnel et de la finance et

L'ORGANIGRAMME DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE VAL D'OR



enfin le directeur de l'équipement qui remplit aussi les fonctions de secrétaire général.

C'est donc dans une ambiance, un climat empreint d'un désir et d'une recherche active d'une plus grande décentralisation et d'une plus grande autonomie de gestion par le biais d'une structure fonctionnelle traditionnelle et enfin dans un organisme scolaire dont la taille invite à le faire qu'est entreprise et réalisée l'expérience de la gestion participative.

Quelques mots enfin sur la façon dont on assurera la description des activités de gestion participative. L'expérience des trois années se compose évidemment de plusieurs activités d'importance et de qualité variables. Bien qu'on n'en retienne que quatre pour les fins du mémoire, d'autres seront mentionnées au passage dans le but d'appuyer davantage la réflexion et la recherche d'un cadre de gestion participative réaliste et souhaitable.

Pour chaque activité retenue, on s'emploiera à décrire les circonstances dans lesquelles elles se sont présentées car comme il fut démontré dans le modèle théorique les activités de gestion surtout si elles s'exercent sous le signe de la participation ne peuvent être détachées des événements et de l'environnement qui les ont souvent suscitées. On s'efforcera aussi de préciser le cadre opérationnel dans lequel les activités se sont déroulées en terminant par une description fidèle de

leur déroulement et parfois aussi de leur évaluation.

Cette simple méthodologie présente l'avantage de fournir une matière, un contenu dont l'analyse pourra facilement être située dans le modèle théorique. Bien entendu, on évitera le plus possible de faire intervenir à ce stade de la démarche, des préoccupations de l'ordre de l'analyse, attendu que ce dernier aspect fera l'objet du prochain chapitre, l'objet de celui-ci étant d'ordre purement descriptif.

Les activités choisies l'ont été parce qu'elles sont susceptibles de démontrer lors de la description et de l'analyse, non seulement la progression et la maturation du chef et du groupe dans la voie de la participation et dans l'application des principes énumérés précédemment mais aussi parce qu'elles étaient plus spécifiquement utilisables face aux différents aspects de la gestion participative traités dans les chapitres précédents: l'information, la prise de décision collective et l'exercice du leadership.

1. Révision de la politique de décentralisation de certains budgets dans les écoles

1.1. Les circonstances. Le premier consensus qui survient à l'automne de 1976, immédiatement après la décision de s'engager dans la gestion participative est le désir et le besoin chez tous les cadres mais pour des raisons diverses, de réviser la politique de décentralisation budgétaire dans les écoles. Depuis 1973, certaines

normes budgétaires relatives aux manuels scolaires, au matériel didactique, aux volumes de bibliothèque et à l'équipement audiovisuel sont gérées par les directeurs d'écoles. Une telle décentralisation aurait pu s'appeler aussi: gestion participative individuelle par rapport à cette autre, collective, véritable objet de la présente étude.

Bien que les achats et l'acquittement des factures soient laissés au personnel de la direction générale, le directeur des services financiers est insatisfait du peu de contrôle inclus dans la politique en vigueur. Les mécanismes de fonctionnement et le partage des responsabilités entre les écoles et le service des achats sont parfois imprécis et occasionnent des conflits de juridiction. Les directeurs d'écoles trouvent la politique trop aléatoire et envisagent d'autres possibilités de décentralisation budgétaire telles que la rémunération du personnel de secrétariat et la transférabilité. Ce besoin de révision survient dans un temps où à la fois les règles budgétaires du ministère de l'Education s'assouplissent permettant ainsi plus de transférabilité mais aussi où les ressources elles-mêmes commencent à connaître un resserrement.

1.2. Le cadre opérationnel

- 1.2.1. OBJECTIF: Mettre à jour la politique de décentralisation budgétaire afin d'en mieux préciser

- a) les mécanismes de contrôle
- b) les mécanismes de fonctionnement entre les écoles et le service des achats
- c) les responsabilités et l'autorité des divers intervenants
- d) l'ampleur de la transférabilité
- e) les possibilités d'accroître (en qualité et en quantité) la décentralisation d'autres normes budgétaires

1.2.2. Responsables de l'activité: le directeur des services financiers et le directeur général.

1.2.3. Etapes de réalisation:

- 1.2.3.1. Cueillette des désirs de changements, des insatisfactions et des attentes des différents intervenants vis-à-vis chacun des aspects mentionnés dans l'objectif.
- 1.2.3.2. Préparation d'un projet de politique de décentralisation budgétaire à partir des données fournies en 1.2.3.1.
- 1.2.3.3. Etude, amendements et adoption d'un projet final à être présenté par le directeur général, au conseil des commissaires.
- 1.2.3.4. Etude et adoption de la politique par le conseil des commissaires.

1.3. Description de l'activité

Dans le but de compléter l'étape de cueillette des données, le directeur des services financiers adresse une requête en ce sens aux membres de l'équipe de gestion. Aucune formule particulière n'est retenue pour le retour des commentaires. Aucune séance de diagnostic et aucun consensus de révision n'ont eu cours auparavant à l'équipe de gestion. L'activité est donc initiée sur la décision

du directeur général qui réagit alors à des insatisfactions formulées individuellement. Cette étape de cueillette des données n'est guère fructueuse. Quatre intervenants seulement répondent à la requête et sur des aspects spécifiques et exclusifs à leur école ou à leur service.

Le directeur général et le directeur des services financiers décident de procéder tout de même à la rédaction d'un projet de politique. Dû au peu d'intrants fournis par les intervenants il est facile de comprendre que le contenu du projet s'apparente fort aux idées et aux objectifs entretenus par les deux directeurs.

Le projet de politique est enfin présenté et étudié à l'équipe de gestion. Bien que le document soit expédié une dizaine de jours à l'avance, il suscite d'abord peu de commentaires et vient près d'être adopté sans mot dire. Etonnement et appréhension, il semble bien qu'on va revivre l'expérience du passé. La décision de s'engager dans une gestion participative va-t-elle donc être aussi vite balancée? Un membre de l'équipe finit enfin par proposer de remettre l'adoption du projet à une séance ultérieure et sollicite de chacun l'engagement de revenir avec une véritable critique du projet.

Par la suite, le sujet est reporté à l'ordre du jour à deux reprises. Les discussions sont parfois tumultueuses face aux objectifs annoncés plus haut et donnent à chacun l'occasion de se "vider

le coeur et l'esprit" sur de vieux problèmes de relations entre les directeurs d'écoles d'une part et les directeurs des services financiers et de l'équipement d'autre part. Certains intervenants admettent leur ignorance ou leur indifférence face au processus budgétaire en général, tandis que d'autres voient surtout un surcroît de travail et de responsabilités dans les mesures proposées. Toutes ces discussions conduisent vers une seconde puis une troisième version du projet de politique.

Le projet définitif est présenté au conseil des commissaires avec près d'un mois de retard sur l'échéancier prévu mais il a au moins fait l'objet d'un consensus certain et son implantation n'en est que plus facile.

On prend enfin le temps d'évaluer jusqu'où les membres de l'équipe de gestion sont satisfaits de la façon dont l'activité a été réalisée face à l'objectif de gestion participative. Il va sans dire que les deux premières étapes mentionnées en 1.2.3. sont vigoureusement critiquées. De plus, en tant que responsable en dernier ressort de cette activité au niveau de l'équipe de gestion le dirigeant exploite le mieux possible les motifs susceptibles d'expliquer le peu de participation lors de la cueillette des données ou à la première rencontre de l'équipe sur le sujet. On aura l'occasion de revenir sur les résultats de cette évaluation dans l'analyse de l'activité.

On peut terminer en ajoutant que les participants se trouvent tout de même satisfaits d'avoir pu rencontrer l'ensemble de l'objectif prévu et plus particulièrement d'avoir pu, pour une première fois peut-être, identifier clairement les mécanismes de fonctionnement entre les écoles et le service de l'équipement et préciser les responsabilités et l'autorité des directeurs d'écoles, des directeurs de services et du directeur général dans le cadre de cette décentralisation budgétaire. Ces deux aspects importants dans la gestion participative: la fixation des mécanismes de fonctionnement entre les diverses instances et l'exercice de l'autorité seront aussi développés dans au moins deux autres activités similaires qu'on se contentera de mentionner ici:

- fixation du partage des responsabilités dans la gestion des services du personnel (hiver 1977);
- fixation du partage des responsabilités dans la gestion des services de l'enseignement (automne 1978).

Ces deux activités connaissent un déroulement à peu près semblable à celui de l'activité décrite ci-haut sauf que dans le premier cas la phase d'élaboration du projet est réalisée par un comité ad hoc formé par l'équipe de gestion. Dans le second cas, tout le personnel professionnel des services de l'enseignement est invité à participer aux discussions de l'équipe de gestion. De plus, ces quelques activités, plus spécialement celle relative à la décentralisation budgétaire, préparent déjà les intervenants à mieux remplir certaines responsabilités qui seront confiées au personnel de direction d'écoles et de services dans le cadre de la loi 71 où on trouve en

autre les propos suivants:

le directeur d'école exerce notamment les droits, pouvoirs et fonctions suivantes: **il soumet à l'approbation de la commission scolaire et administre le budget de l'école et lui en rend compte.**¹

2. Elaboration d'une politique de gestion des activités d'encadrement prévues à la convention collective

- 2.1. Les circonstances. La convention collective des enseignants intervenue entre les parties à la fin d'août 1976 comporte des changements majeurs dans l'établissement de la tâche de l'enseignant et dans l'utilisation de son temps de travail. A la rentrée de septembre 1976, la direction générale s'est attardée au plus urgent: le temps d'enseignement et le temps de surveillance. Mais la convention prévoit aussi que l'enseignant doit compléter son horaire jusqu'à un maximum hebdomadaire de 27 heures par des activités d'encadrement avec les élèves et par d'autres activités inhérentes à son enseignement (préparation de classe, évaluation des apprentissages de l'élève, etc.). Les activités d'évaluation occupent la majeure partie du temps compte tenu qu'on a convenu de ne pas intervenir dans l'application de cette clause en 1976-1977 et que les directeurs d'écoles ont bien d'autres clauses plus urgentes à administrer notamment celles régissant les surveillances. De toute évidence, personne ne sait trop ce que peut signifier l'expression

¹La loi 71: article 32.4, huitième alinéa.

"activités d'encadrement". Tout au long de l'année, la gestion de ces clauses de la convention collective demeurent donc davantage à l'état de souhait que de réalisation.

Le laisser-faire de la première année ne produit pas de résultats satisfaisants, par contre la rigidité et le dirigisme avec lesquels certains autres organismes scolaires gèrent ces quelques conditions de travail amènent déjà les enseignants et les directions d'écoles à craindre que les choses deviennent semblables dans leur milieu. D'ailleurs, comment peut-on gérer une convention collective autrement que par des règles uniformes. En mars 1977 on se trouve confronté à ce problème qu'il faut solutionner avant de mettre en branle l'organisation scolaire 1977-1978 et ce, par le biais de la gestion participative.

2.2. Le cadre opérationnel

2.2.1. OBJECTIF. Elaborer un cadre de gestion des activités d'encadrement prévues à la convention collective.

2.2.2. Responsable de l'activité: le directeur général.

2.2.3. Etapas de réalisation:

2.2.3.1. Présentation, compréhension et consensus sur l'objectif à l'équipe de gestion.

- 2.2.3.2. Recherche et période d'information sur le contenu des clauses de la convention collective traitant des activités d'encadrement (équipe de gestion).
- 2.2.3.3. Préparation d'un projet cadre de gestion des activités d'encadrement.
- 2.2.3.4. Etude et acceptation du cadre de gestion des activités d'encadrement.
- 2.2.3.5. Mise en consultation du cadre de gestion des activités d'encadrement auprès du syndicat et du comité de parents.
- 2.2.3.6. Etude et acceptation d'un cadre de gestion des activités d'encadrement par le conseil des commissaires.

2.3. Description de l'activité

Dans le but de donner suite aux critiques enregistrées dans l'activité précédente, le dirigeant aborde en premier lieu la situation à l'équipe de gestion afin d'en arriver à diagnostiquer collectivement la problématique et à se concerter au niveau de l'objectif à atteindre et des modalités de réalisation. Il se fait peu de commentaires sur ce dernier aspect. Comme il est important pour la suite de l'activité que les participants connaissent dès le départ les intentions de la direction générale le directeur général les informe donc dès la première rencontre que malgré les aspects prescriptifs des clauses de la convention collective il n'est pas dans ses intentions de solutionner le problème de façon unilatérale et uniforme. L'option est plutôt que l'équipe se donne ensemble un cadre de gestion suffisamment souple permettant à la fois d'assurer l'application des articles de la convention collective et de laisser à

chaque directeur d'école une liberté, une autonomie de gestion suffisante et d'avancer dans le cheminement de la gestion participative.

Ainsi rassurés les participants se présentent plus sécurisés et plus confiants à la période d'information donnée par le directeur du personnel. Cette information porte sur le sens et les diverses interprétations possibles des articles relatifs aux activités d'encadrement et sur les modalités d'application. Une fois informés, les membres de l'équipe de gestion entreprennent d'exprimer leurs attentes vis-à-vis le cadre de gestion à être élaboré ainsi que sur les éléments qui y seront incorporés. Le contenu des discussions peut être regroupé autour des thèmes suivants:

- un cadre de gestion qui laisse place à l'initiative des enseignants et à l'autonomie de gestion des principaux;
- un cadre de gestion facile à réaliser, à superviser et à contrôler;
- un cadre de gestion qui tient davantage compte de "l'esprit" des articles de la convention collective;
- des activités d'encadrement d'abord utiles à l'élève;
- un cadre de gestion qui répartit les responsabilités des divers intervenants;
- un cadre de gestion qui définit clairement les différentes catégories d'activités d'encadrement.

Ce dernier élément donne lieu à un inventaire des différentes activités d'encadrement possibles dans une école de niveau primaire dès cette première étape. Certains participants font remarquer les dangers, les problèmes, les interminables comparaisons qu'allait

entraîner un cadre de gestion permettant une trop grande initiative.

Suite à cette intéressante recherche et mise en commun, le directeur du personnel et le directeur de l'enseignement sont chargés de préparer un projet de cadre de gestion à partir des orientations fournies à l'étape précédente. Le premier a la responsabilité d'être particulièrement attentif aux éléments touchant la gestion des activités d'encadrement alors que le directeur de l'enseignement doit se préoccuper davantage des éléments relatifs au contenu des activités. Le directeur général doit quant à lui s'assurer que les éléments relatifs à l'autonomie de gestion et à l'initiative locale soient respectés.

Le projet de cadre de gestion est finalement présenté aux membres de l'équipe de gestion. On laisse aussi un certain temps aux directeurs d'écoles afin qu'ils puissent consulter leur personnel sur le sujet. Le projet passe l'étape d'étude, d'analyse, d'amendements puis de recommandation au conseil des commissaires. Mais avant d'être présenté au conseil des commissaires il est soumis au syndicat par le biais du comité des affaires éducatives. Une consultation est donc entreprise par les délégués syndicaux de chaque école. Le projet est jugé satisfaisant et par la suite accepté par les commissaires.

Autant de participation et de concertation chez les divers agents du milieu permettent d'implanter le cadre de gestion sans heurt et sans grief. Les deux stratégies ont aussi comme conséquences de valoriser les activités d'encadrement d'abord vues comme une surcharge et de permettre des activités riches et variées telles que la création de caisses d'épargne, de chorales, de troupes théâtrales, la récupération pédagogique, etc.

Il faut bien ajouter cependant que la prise collective de décision fait prendre conscience à certains membres de l'équipe de gestion que l'uniformité ne peut plus être la règle d'or et qu'il leur faudra de plus en plus gérer la diversité. D'autres apprennent aussi concrètement que la participation exige beaucoup de temps et d'énergie et que la liberté ou l'autonomie de gestion s'accompagne nécessairement d'un contrôle à postériori. Sans aller plus loin dans ces propos qui frôlent presque l'analyse, il est permis tout de même de conclure que ce genre d'activité et d'autres similaires qui seront réalisées par la suite (ex.: politique de gestion des congés sans solde, hiver 1978) préparent le personnel de cadre à réaliser un autre aspect de la loi 71 lorsqu'on y trouve écrit:

le directeur de l'école participe à l'élaboration des objectifs et des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation des activités éducatives et de la réglementation visant leur mise en oeuvre dans les écoles de la commission scolaire.¹

¹La loi 71, article 32.3, deuxième paragraphe.

3. Elaboration du plan annuel d'organisation scolaire

3.1. Les circonstances. Le plan d'organisation scolaire pour l'année 1976-1977 est probablement l'événement qui fait déborder le vase de l'insatisfaction à l'automne 1976. La négociation de la convention collective prend fin subitement à la fin d'août suivie de quelques jours de lock-out de la part des commissions scolaires dans les premiers jours de septembre. L'organisation scolaire est donc réalisée à la hâte, exclusivement par la direction générale. Les directeurs d'écoles sans trop en comprendre les raisons se voient imposer un plan d'organisation scolaire avec ce que cela suppose de contraintes et de bouleversements dans certains cas. Ils sont aussi contraints parfois d'expliquer aveuglément à des enseignants ou à des parents les éléments d'une organisation scolaire sur lesquels ils n'ont pas eu la moindre influence.

Ce comportement de la direction générale davantage causé par une rentrée scolaire fort perturbée que par une volonté de dirigisme ou d'une gestion autocratique a au moins comme conséquence positive de forcer les directeurs d'écoles à déclarer ouvertement leurs insatisfactions et leurs frustrations vis-à-vis le peu de place, le peu d'influence qui leur est consenti dans la préparation des décisions et la prise de décision elle-même sur divers sujets reliés directement aux opérations quotidiennes des écoles.

Au printemps de 1977 le plan d'organisation scolaire pour l'année 1977-1978 doit donc à son tour, passer par les étapes d'une gestion plus participative. Une telle activité, complexe et intégratrice dans ses divers éléments s'échelonne du 1^{er} avril au 15 juin avec une phase de révision en septembre. Peut-être est-il souhaitable pour la compréhension des pages qui vont suivre d'énumérer ici les principaux éléments de ce que nous avons appelé jusqu'ici, le plan d'organisation scolaire:

- prévision de la clientèle scolaire
- formation des groupes/élèves
- répartition de la clientèle dans les écoles
- fixation des effectifs en personnel enseignant
- affectation des titulaires dans les groupes/élèves
- fixation du temps d'enseignement pour les matières dites spéciales
- affectation des spécialistes selon les matières et les écoles
- fixation du temps disponible pour la rééducation et affectation des spécialistes en ce domaine
- révision des éléments précédents et ajustements selon la clientèle réelle au 30 septembre.

3.2. Le cadre opérationnel

3.2.1. **OBJECTIF:** Fixer les divers éléments composant le plan d'organisation scolaire annuel.

3.2.2. Responsable de l'activité: le directeur général.

3.2.3. Les étapes de réalisation

- 3.2.3.1. Préparation d'un document explicitant la nature des éléments, les échéanciers, l'interdépendance des différents éléments et le partage des responsabilités entre les divers intervenants.
- 3.2.3.2. Présentation et étude du document à l'équipe de gestion.
- 3.2.3.3. Tenue de deux sessions d'information sur les articles de la convention collective relatifs au plan d'organisation scolaire.
- 3.2.3.4. Préparation d'une prévision de clientèle selon les différentes catégories: préscolaire, primaire, adaptation scolaire.
- 3.2.3.5. Formation des groupes/élèves et répartition de la clientèle dans les écoles.
- 3.2.3.6. Fixation des effectifs en personnel enseignant et en rapport avec les différentes catégories d'élèves.
- 3.2.3.7. Affectation des titulaires dans les groupes/élèves.
- 3.2.3.8. Fixation du temps d'enseignement pour les matières dites spéciales (musique, langue seconde, ...).
- 3.2.3.9. Affectation des spécialistes.
- 3.2.4.0. Fixation du temps disponible pour la rééducation et affectation des spécialistes.
- 3.2.4.1. Evaluation de l'activité.

Bien qu'une dernière étape de révision au 30 septembre ait été prévue et réalisée on se limitera à celles énumérées plus haut compte tenu qu'elles constituent l'essentiel de l'activité.

3.3. Description de l'activité

Une activité aussi complexe, aussi englobante et d'une telle envergure, qui a toujours été réservée dans le passé presque exclusi-

vement à la direction générale, commande une approche encore plus concertée que les précédentes. On est de toute évidence devant une activité qui nécessite une solide information. Sans cet apport on ne peut honnêtement penser s'engager dans une telle série de prises de décision collectives. Il faut même faire intervenir l'information avant même de se concerter sur l'ampleur et les limites de la participation qu'on se propose d'expérimenter dans cette activité.

Une fois prise la décision de soumettre l'élaboration du plan d'organisation scolaire à l'expérience de la gestion participative, le directeur général s'engage dans la préparation d'un document qui doit regrouper les thèmes suivants:

- a) un bref historique de l'élaboration du plan d'organisation scolaire;
- b) l'intention de la direction générale de placer cette activité sous le sigle de la participation;
- c) une présentation des divers éléments du plan d'organisation scolaire avec références à la convention collective et aux règlements et directives du ministère de l'Education;
- d) un partage des responsabilités;
- e) un projet de planification des diverses étapes à franchir;
- f) une interrogation quant à l'intérêt, le goût et les moyens personnels et collectifs des intervenants à réaliser cette activité par les mécanismes de la gestion participative.

Le document est expédié au moins dix jours avant la réunion de l'équipe de gestion. Lors de la réunion, les discussions sont nombreuses et plus collectives que dans les activités précédentes

où quelques intervenants seulement émettaient leurs idées. Chacun a la chance de bien saisir les exigences d'une telle expérience, la maturité personnelle et collective qu'elle sollicitera puisque dans la plupart des cas l'équipe devient le "dernier décideur" et que les interdépendances entre les éléments du plan et entre les écoles sont nombreuses et de taille. Quelques-uns doutent même que certaines activités puissent être réalisées en équipe.

Finalement, après quelques ajustements dans l'échéancier et dans le partage de certaines responsabilités vis-à-vis l'élaboration du plan et après que les directeurs d'écoles eurent insisté fortement sur le besoin d'information sur la convention collective, il est convenu que le plan annuel d'organisation scolaire sera élaboré pour une première fois à l'équipe de gestion. On avait déjà à ce moment précis consacré une demi-journée de réunion pour en arriver à ce premier consensus et à se donner un cadre de travail pour les différentes étapes à réaliser.

Le directeur du personnel de par ses fonctions et son expertise s'était vu confier la tâche d'assurer au personnel concerné toute l'information nécessaire sur les nombreux articles de la convention collective qui pouvaient représenter une quelconque signification dans la présente activité. Deux sessions de deux jours sont présentées autour des thèmes suivants:

- a) information et compréhension des articles de la convention collective ainsi que de leurs conséquences sur les activités à venir;
- b) résolution de divers cas impliquant les articles de la convention collective en regard des diverses étapes;
- c) discussion et correction de cas et retour sur les points faibles.

Ces séances d'information sont facultatives et les intéressés peuvent s'inscrire à l'une ou l'autre des sessions. Trois membres de l'équipe de gestion n'assistent pas à ces séances d'information alléguant qu'ils en savent suffisamment sur le sujet bien que le directeur général soit convaincu du contraire. Plus tard, au moment d'aborder l'étape 3.2.3.6. ils s'apercevront vite qu'ils ont mal diagnostiqué leur situation et demanderont au directeur du personnel de tenir une troisième session pour eux, ce qui leur sera accordé. Il va sans dire qu'on profite aussi de ces sessions d'information pour expliquer une seconde fois et avec plus de détails les divers éléments du plan d'organisation scolaire et leur étroite interdépendance.

Il n'est pas exagéré de dire que les directeurs d'écoles sont sécurisés et revalorisés par cette information parce que enfin ils comprennent et se sentent prêts à expliquer à d'autres (enseignants, parents...) ce qui va se vivre quotidiennement dans leur école d'abord puis au niveau de l'ensemble des écoles de la commission scolaire. Bien que les activités d'élaboration du plan d'organi-

sation ne débiteront qu'en avril, déjà, dans les premiers jours de mars, l'information est dispensée. Les directeurs d'écoles ont donc encore quelques semaines pour référer aux documents d'information à utiliser durant les sessions et s'adresser individuellement aux directeurs de services ou au directeur général si des informations supplémentaires s'avèrent nécessaires.

Vers la mi-mars le directeur du service de l'enseignement présente à l'équipe de gestion pour fins d'analyse et d'ajustements les formulaires nécessaires à la cueillette des données. Ces derniers, on s'en souvient, doivent servir à préparer une prévision de clientèle laquelle s'avère être l'élément de base de toutes les autres étapes. Cette cueillette des données bien que simple en apparence requiert plusieurs activités et décision de la part des directeurs d'écoles dont les suivantes:

- a) inscription des nouveaux élèves à la maternelle;
- b) identification du nombre d'élèves devant passer au secondaire;
- c) identification des élèves devant utiliser les services d'adaptation scolaire;
- d) rapatrier les élèves du secteur fréquentant d'autres écoles.

Les projets de formulaires subissent des ajustements appréciables quant au contenu et à la forme spécialement pour satisfaire les exigences du service du personnel en vue des divers rapports à présenter au syndicat et au ministère de l'Education. Les directeurs d'écoles reportent d'une semaine l'échéancier. Pour la première fois peut-être les membres de l'équipe de gestion comprennent

exactement l'importance et les conséquences de cette étape, aussi est-elle réalisée avec un taux d'erreurs nettement inférieur à celui des années passées et selon l'échéancier prévu. Un premier document relié au plan d'organisation scolaire et portant le numéro P.O.S.1 et le titre "Prévision de clientèle 1977-1978" **est remis** à chaque intervenant et commenté à une réunion de l'équipe de gestion. Ainsi chacun connaît exactement et complètement les données relatives à la clientèle qui seront utilisées au cours des étapes subséquentes.

Afin de faciliter l'étape suivante, **ce rapport sur la prévision** de clientèle est transcrit sur d'immenses tableaux affichés dans la salle où se réunit l'équipe de gestion. Ces tableaux contiennent en abscisse le nom des différentes écoles et en **ordonnée** les différentes catégories de clientèle par groupe/âge, groupe/degré. Ces tableaux repris dans un plus petit format et remis aux membres de l'équipe de gestion permettent de procéder ouvertement et simultanément à deux opérations: la formation des groupes/élèves et le transfert de certains élèves dans d'autres écoles dans les cas de surplus.

Par les conséquences des décisions contenues dans cette étape (fermeture d'une ou de plusieurs classes, surplus de personnel, mécontentement des parents dans les cas de transferts d'élèves...) celle-ci a toujours occasionné dans le passé beaucoup d'agressivité,

de tension, de marchandage et de frustration parce qu'on en venait presque toujours dans les cas difficiles à laisser le directeur général décider seul. Cette fois les règles du jeu sont changées et chacun sait qu'il faudra ensemble en venir à un consensus. Cette étape exige presque une journée complète de travail collectif. Le consensus n'est pas facile à obtenir mais on y parvient avec moins d'agressivité et de tension. Dû probablement à la qualité de l'information que chacun possède, personne n'ose s'adonner au marchandage habituel. De même personne ne se trouve frustré à la fin de la rencontre au contraire, chacun a le sentiment, l'assurance que les choses peuvent difficilement être autrement. Chaque directeur d'école repart donc avec une prévision exacte de sa clientèle, du nombre et de la nature des groupes/élèves (classes) pour l'année suivante. Un second rapport d'étape portant le numéro P.O.S.2 et le titre "Regroupement de clientèle et formation des groupes/élèves pour l'année 1977-1978" est aussi publié.

Simultanément à cette étape, le directeur du personnel en réalise une autre: la fixation des effectifs en personnel enseignant en rapport avec les diverses catégories d'élèves. Comme on l'a indiqué précédemment cette activité tout à fait technique et ne laissant place à aucune décision a été placée sous la responsabilité du service du personnel. Un troisième rapport d'étape qui porte le numéro P.O.S.3 et le titre "Calcul des effectifs en personnel enseignant pour l'année 1977-1978" est remis aux divers intervenants. Ainsi

chacun sait exactement le nombre d'enseignants disponibles pour réaliser les étapes subséquentes. Ce rapport d'étape est présenté et étudié lors d'une réunion de l'équipe de gestion. C'est le moment d'apporter encore beaucoup d'informations sur certaines clauses de la convention collective notamment celles reliées au calcul des effectifs et à l'affectation des effectifs. Le rapport est même repris dans une seconde version parce que certains directeurs d'écoles y ont décelé quelques erreurs d'interprétation. Ces interventions permettent d'augmenter les effectifs de deux enseignants.

Connaissant le nombre et la nature des groupes/élèves dans les écoles, il est maintenant possible de procéder à l'affectation des titulaires. Cette activité se déroule dans un premier temps au niveau de l'école car il a été entendu que l'affectation des titulaires relève de chaque directeur. A la fin de cette opération celui-ci doit fournir au directeur du personnel une liste contenant les groupes/élèves et les titulaires qu'il leur a affectés. Il doit indiquer selon le cas le nom des personnes en surplus ou le nombre et la nature du(des) poste(s) vacant(s).

Après avoir préparé une liste des titulaires en surplus au niveau de la commission et une liste des postes vacants le directeur du personnel convoque, à une même rencontre, les directeurs des écoles où il se présente des postes vacants. Ensemble ils doivent en venir

à un consensus sur l'affectation des titulaires mis en surplus par les autres directeurs d'écoles. Une fois la liste des surplus épuisés, les postes encore vacants sont remplis par l'engagement d'enseignants selon la politique de recrutement en vigueur. L'affectation des surplus est une expérience ardue et longue mais elle est préférée et de loin aux séries de rencontres individuelles, de tractations de toutes sortes et à la méfiance engendrées par la méthode utilisée les années antérieures.

Ainsi, le directeur du personnel n'est plus le seul à porter l'odieux inévitable des changements d'affectation et les enseignants se sentent mieux acceptés et mieux accueillis dans leurs nouveaux postes. Un autre rapport d'étape portant le numéro P.O.S.4 et le titre "Affectation des titulaires pour l'année 1977-1978" est remis à chaque intervenant et aux délégués syndicaux. On est à la mi-mai et chaque directeur d'école connaît déjà les enseignants-titulaires de son école. Ceux qui ont craint un retard important comparative-ment aux années précédentes où les activités étaient davantage dirigées et commandées en sont quitte pour leur peine car l'organisation est en avance d'une dizaine de jours sur les échéanciers précédents.

Une fois connu le nombre de groupes/élèves dans chaque école et le temps d'enseignement hebdomadaire prévu pour certaines matières telles les langues secondes, la musique et l'éducation physique, il

devient facile de prévoir le nombre de spécialistes requis. Il s'agit là d'une opération purement technique laissée à la responsabilité du directeur du personnel. Une fois les calculs terminés, ce dernier remet aux membres de l'équipe de gestion un document de travail dans lequel apparaissent le temps d'enseignement par matière, le nombre de spécialistes requis pour chaque matière, la liste des spécialistes disponibles à la commission ainsi que leur(s) préférence(s). Les membres de l'équipe de gestion procèdent alors à l'affectation des spécialistes disponibles de la même manière qu'ils ont procédé pour l'affectation des titulaires en surplus. Ensemble on a éliminé une première étape d'affectation au niveau de l'école car la plupart des spécialistes oeuvraient dans plus d'une école. Les postes laissés vacants seront comblés par l'engagement de spécialistes. Un cinquième rapport d'étape portant le numéro P.O.S.5 et le titre "Répartition du temps d'enseignement des spécialités et affectation des spécialistes pour l'année 1977-1978" est remis aux divers intervenants et aux délégués syndicaux.

L'étape suivante consiste à identifier le temps disponible et les spécialistes requis pour les services de rééducation. Cette tâche technique est aussi laissée au directeur du personnel. Encore là, un document de travail contenant les données pertinentes est remis aux membres de l'équipe de gestion. Tous savaient déjà depuis la fixation de la prévision de clientèle que les besoins dépasseraient largement les ressources disponibles. Ce n'est donc pas chose facile

de concilier les besoins exprimés par chaque école et le nombre de spécialistes disponibles. Mais ayant compris et participé pleinement à chacune des étapes précédentes, il devient évident pour tous que nous avons exploité au maximum les ressources disponibles. Aussi, après avoir considéré les priorités de rééducation et après s'être donné quelques critères de répartition des ressources celle-ci est effectuée sans trop de difficultés.

L'affectation des spécialistes de la rééducation est réalisée comme dans le cas des autres spécialistes et pour les mêmes raisons. Un dernier rapport d'étape portant le numéro P.O.S.6 et le titre "Fixation du temps disponible pour la rééducation et affectation des spécialistes pour l'année 1977-1978" est remis à chaque membre de l'équipe de gestion et aux délégués syndicaux. On est à la fin de mai et l'organisation scolaire est fixée pour l'année 1977-1978.

Les divers intervenants ont consacré une dizaine de jours de travail collectif et individuel pour réaliser l'ensemble de cette expérience. **L'évaluation et, plus tard, la réalisation du plan d'organisation scolaire** démontrent hors de tout doute qu'on n'a pas investi **inutilement autant d'énergie et de temps. Fort positive** dans l'ensemble, l'évaluation révèle que les directeurs d'écoles ont eu la certitude de participer parce que tout n'était pas réglé à l'avance. Tous reconnaissent l'importance capitale d'une infor-

mation de qualité dans la participation. On a pu vérifier aussi que les décisions et les travaux collectifs ne prennent pas nécessairement plus de temps et qu'il est possible de soumettre aux règles de la gestion participative des éléments à la fois techniques, complexes et interdépendants.

Les membres de la direction générale apprécient le fait d'avoir presque complètement éliminé les pressions, les négociations individuelles et les tergiversations à n'en plus finir qui accompagnaient habituellement ces activités. Les commissaires à qui les rapports d'étape étaient remis régulièrement soit pour décision finale ou pour une simple information se déclarent rassurés sur la qualité et le réalisme de ce qui allait se vivre dans les écoles et sur le concept même de la gestion participative saisissant pour une première fois peut-être tout le sens de cette "philosophie" de gestion.

Certains membres de l'équipe de gestion ont trouvé cependant difficile de devoir constamment instruire leurs collègues de leur propre plan d'organisation, de leurs critères d'affectation de personnel et de formation de groupe/élèves. Le directeur général fût appelé plus d'une fois à décider, à trancher un débat qui semblait ne pas devoir aboutir à un consensus. La décision fut toujours de maintenir les participants en situation de dialogue, de s'assurer de la qualité du climat et de vérifier régulièrement le consensus

sur le cadre de travail, ayant consciemment laissé les directeurs de services responsables de l'expertise et du contenu du plan d'organisation. Plusieurs participants, les plus autonomes surtout, ont apprécié le fait que le directeur général se soit abstenu de régler les problèmes à leur place et de projeter tout le poids de son autorité sur le contenu des activités.

Il est assez évident que la satisfaction et le succès rencontrés dans cette expérience marquent une étape importante dans le cheminement de l'équipe vers une plus grande participation car jusque là, les participants s'interrogeaient sur les véritables intentions de la direction générale, ils "jouaient le jeu" ne sachant trop combien de temps il allait durer et surtout s'il allait s'exercer aussi sur les décisions et les dossiers de fond. L'élaboration participative du plan d'organisation scolaire apporte une réponse honnête et explicite à leurs interrogations. Cet exercice sera repris, avec plus de raffinement, pour les années 1978-1979 et 1979-1980.

Cet expérience d'envergure permettra aussi à l'organisation d'en réaliser une autre, toute aussi complexe: l'élaboration du plan d'action annuel de 1977-1978. L'utilisation de la gestion participative au niveau de cette activité et qui se répétera aussi dans les années subséquentes a comme conséquence de placer davantage le focus sur les priorités d'action de l'école que sur celles de la direction

générale. Un tel revirement laisse aux écoles une plus grande autonomie et une plus grande possibilité d'initiative en même temps qu'il permet quand même une réelle concertation sur les quelques priorités retenues pour l'ensemble des écoles et de la commission. Une telle façon de concevoir et de planifier le développement annuel représente comme pour l'expérience décrite plus haut un changement d'attitudes et de comportements radical par rapport aux années précédentes.

4. Révision de l'organisation administrative des écoles

4.1. Les circonstances.

L'organisation administrative des écoles consiste en une démarche, une activité par laquelle une commission scolaire décide du maintien ou de la fermeture d'une ou de plusieurs écoles, du genre et du nombre d'enfants que chaque école recevra et de l'affectation des effectifs en personnel de direction dans les écoles à partir de certaines normes fixées par un arrêté en conseil. Pour une meilleure compréhension des propos qui vont suivre il serait utile de présenter ces normes dès maintenant.

Pour les fins du présent chapitre (les règles déterminant les effectifs au niveau des écoles) il existe trois types d'écoles:

- Premier type: l'établissement dont la dimension justifie la nomination d'un directeur (plus de 225 élèves).
- Deuxième type: les établissements situés à moins d'un mille les uns des autres qui, une fois regroupés, constituent une

entité institutionnelle de plus de 225 élèves: 225 élèves: un directeur; 550 élèves et plus: un directeur-adjoint.

- Troisième type: l'ensemble des établissements comptant moins de 225 élèves, situés à plus d'un mille de toute autre établissement.

Le nombre de poste de direction, que la commission peut affecter aux écoles de troisième type, est égal au quotient obtenu en divisant par 200 la somme des élèves inscrits dans l'ensemble des¹ établissements de ces écoles, sans tenir compte de la fraction.¹

Ces diverses normes étant exclusivement basées sur le nombre d'enfants dans les écoles, il devient vite évident que la moindre diminution ou augmentation de clientèle peut influencer l'organisation administrative des écoles et en commander une révision en profondeur.

L'opération consiste donc à regrouper et classer les écoles selon les trois types permis par le règlement du ministère de l'Education et d'y affecter le personnel de direction selon les normes stipulées dans le même Règlement.² Une activité de ce genre représente pour les individus beaucoup d'incertitude et d'insécurité car elle risque d'engendrer des mutations de personnel, des mises à la retraite

¹Règlement relatif aux conditions d'emplois du personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires et des commissions scolaires régionales pour catholiques. A.C. 2902-77 de 1977-08-31, pp. 17 - 18, art. 34 - 37 - 39.

²On utilisera à l'avenir le terme "Règlement" pour désigner le document ci-haut décrit.

prématurées ou encore à des mises en disponibilité pour surplus de personnel.

Plusieurs commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue ont déjà vécu de telles expériences compte tenu d'une diminution constante et significative de la population étudiante. En 1978, l'organisation est à son tour confrontée avec le problème puisque la clientèle scolaire de 3 800 qu'elle était en 1972-1973 était passée à 3 150 au 30 septembre 1978.

Plusieurs facteurs avaient permis tout au long des dernières années de garder à quelques exceptions mineures, la même organisation administrative, les mêmes types d'écoles et le même personnel de direction. Parmi les plus importants de ces facteurs il faut mentionner (1) l'abaissement du ratio directeur/élèves, (2) la pondération des élèves en difficulté et (3) le regroupement numérique des élèves des écoles de moins de 225 élèves.

Comment l'organisme va-t-il aborder et solutionner le problème? Le Règlement prévoit déjà un mécanisme de consultation de l'Association régionale des Principaux, laquelle n'est pas indifférente aux modalités retenues dans les organismes scolaires pour réaliser cette opération. Il s'agit d'une démarche administrative délicate mais riche d'expériences et de défis en ce sens qu'elle fait appel à un exercice éclairé d'autonomie et de maturité de groupe. Autonomie

parce qu'une gestion participative du problème oblige à sortir des sentiers battus du Règlement qui n'incite qu'à la consultation et à s'éloigner des orientations à tendances syndicales de l'Association des Principaux; maturité parce que la gestion participative du problème obligera les membres de l'équipe de gestion à proposer au conseil des commissaires des recommandations susceptibles de les affecter au plus haut point sur le plan professionnel.

4.2. Le cadre opérationnel

4.2.1. OBJECTIF: Effectuer une révision de l'organisation administrative des écoles sous les deux aspects suivants:

- a) regroupement et classification des écoles;
- b) détermination de la nature des effectifs de direction à placer dans chaque école.

4.2.2. Responsable de l'activité: le directeur général

4.2.3. Etapes de réalisation:

4.2.3.1. Préparation au cheminement dans la solution du problème.

4.2.3.2. Présentation et analyse du problème.

4.2.3.3. Diffusion de l'information pertinente au problème.

4.2.3.4. Recherche d'hypothèses d'organisation administrative.

4.2.3.5. Analyse, sélection et recommandation d'une hypothèse d'organisation administrative.

4.2.3.6. Présentation de l'hypothèse retenue au conseil des commissaires.

4.3. Description de l'activité

Tel que souligné précédemment l'élaboration de l'organisation administrative des écoles laisse présager une activité délicate et complexe. Cette prédiction reliée aux expériences passées pousse le directeur général et les directeurs des services du personnel et de l'enseignement à cerner davantage le problème, à bien se l'approprier tant dans ses causes que dans ses conséquences possibles. Ces recherches et ces réflexions tenues dans un premier temps au niveau de la direction générale permettent de conclure que la clientèle scolaire enregistrée dans les écoles au 30 septembre 1978 place bien l'organisme dans l'obligation d'amorcer une réorganisation administrative des écoles puisque celle en place ne permet plus de justifier douze personnes à la direction des écoles pour l'année 1979-1980.

Il faut aussi mentionner ici qu'une des écoles le plus directement touchée par cette réorganisation s'avère être celle où on retrouve exclusivement une clientèle d'enfants en difficulté ce qui oblige à traiter du même coup tout le problème de l'intégration de l'enfance en difficulté. Cette question tant controversée retiendra justement l'attention des participants tout au long de l'expérience même si on n'entend pas la traiter spécifiquement ici.

On est en octobre 1978 et à la lumière des diverses données statistiques relatives à la clientèle scolaire au 30 septembre précédent,

il est établi clairement que l'année 1978-1979 représente pour l'organisme "le délai maximal d'ajustement d'un an" prévu au Règlement et qu'on doit dans les plus brefs délais mettre en branle le processus de réorganisation administrative, prérequis à toutes les autres activités de planification pour l'année 1979-1980. Le mandat donné par le conseil des commissaires est de lui formuler dans un délai réaliste (30 janvier 1979) une recommandation relative à l'organisation administrative des écoles pour l'année 1979-1980 et au nombre de personnes à affecter à la direction de ces écoles, le tout devant se situer dans les limites permises par le Règlement.

Une fois le problème posé au niveau de la direction générale et le mandat délimité, il reste à décider des modalités selon lesquelles le problème sera solutionné. La volonté du directeur général de procéder dans un style de gestion participative trouve matière à réflexion et à décision dès le choix des modalités. Le Règlement prévoit que la commission scolaire doit consulter l'Association des Principaux sur les hypothèses d'organisation. L'orientation est plutôt de préparer ces hypothèses avec les principaux eux-mêmes. La première exigence est donc de rencontrer le représentant local de l'Association des Principaux afin de l'informer du problème et de voir avec lui les modalités et les limites imposées à notre processus de solution de problème. La discussion tourne autour des thèmes suivants:

- La décision relative à l'organisation administrative des écoles relève, en dernier lieu, du conseil des commissaires.
- Face à la complexité et à la nouveauté du problème jusqu'où doit-on aller dans la participation de l'élaboration d'une recommandation au conseil des commissaires?
- Par quel(s) mécanisme(s) (équipe de gestion, comité paritaire, comité de travail ad hoc, etc.) doit-on réaliser cette participation?
- Jusqu'où faut-il planifier dans le détail la démarche et qui doit en être responsable?

Il est convenu que chacun informera et sensibilisera les personnes concernées et qu'une décision sera prise sur les trois derniers points à une prochaine réunion de l'équipe de gestion. Entre temps il faut bien sûr présenter le problème sous ses principaux aspects. Des difficultés de taille furent rencontrées dans l'exposition du problème car il faut faire comprendre qu'il ne s'agit pas de conclure qu'il y a trop de personnes à la direction des écoles mais bien que l'organisation actuelle ne répond plus aux normes imposées par le Règlement. Il faut donc la réviser en tenant compte de la situation actuelle et future et qu'une telle révision ne comporte pas nécessairement une diminution du personnel de direction.

Tout en étant bien conscients de la complexité et de la gravité du problème, des conséquences professionnelles et personnelles que la démarche pouvait représenter pour certains membres de l'équipe, mais forts aussi de nos expériences passées de la gestion participative, les membres de l'équipe de gestion décident (1) qu'ils sont

prêts à solutionner le problème sous l'angle de la participation plutôt que de la simple consultation, (2) que l'équipe de gestion est le mécanisme tout désigné pour permettre à tous et à chacun d'influencer des choix si étroitement reliés à leur avenir et à leurs conditions de travail, (3) que le directeur général doit demeurer responsable de la planification et de la direction de l'activité et (4) qu'une telle expérience nécessite une solide information et une période de réflexion suffisante.

Une planification globale de la démarche préparée autour des grandes étapes mentionnées en 4.2.3. est présentée pour fins d'études et de décisions à une réunion subséquente de l'équipe de gestion. Ceci met un terme aux différentes activités qu'il a fallu réaliser dans le seul but de négocier et de s'entendre sur la nécessité, la pertinence, le degré et les modalités de participation. Bien que les membres de l'équipe de gestion se disent heureux et satisfaits de la façon "ouverte" avec laquelle le problème a été abordé, ils ne sont pas sans afficher, à des degrés divers, de la tension, de la nervosité et de l'inquiétude face à la décision finale. On ne dressera pas une description particulière de la présentation et l'analyse du problème déjà abordées brièvement dans cette première étape parce qu'elle s'est vite intégrée et réalisée pleinement à travers les activités d'information.

Un cheminement de quatre mois en gestion participative, sur un même sujet, n'est pas sans nécessiter une quantité assez impres-

sionnante d'informations de tout ordre. Le tableau no 6 montre le contenu et la nature de l'information déjà exploitée à la fin de l'étape laquelle a exigé quelque sept heures de travail de groupe.

TABLEAU 6
CONTENU D'UNE ETAPE D'INFORMATION

INFORMATION	1. Règlement relatif aux conditions d'emplois de personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires.	INFORMATION DESCENDANTE
		ET
NECESSAIRE	2. Données du recensement scolaire de mai 1978.	LATERALE
PERTINENTE	3. Evaluation de la clientèle du secteur de l'enfance en difficulté de 1974 à 1978.	
ET		
DISPONIBLE	4. Inventaire de l'utilisation actuelle des locaux de classe et de service.	INFORMATION ASCENDANTE
	5. Inventaire de la clientèle au 13 décembre 1978 regroupée par secteur d'appartenance.	ET LATERALE

Bien qu'on ait cru qu'il pouvait être suffisant de s'en tenir comme dans les expériences précédentes à une information "descendante", préparée par la direction générale, c'est le cas des items 1, 2 et 3 du tableau, le personnel de direction des écoles, une fois celle-là épuisée, exprime le besoin de prendre un certain

temps pour s'informer mutuellement et informer la direction générale de certains points qu'ils jugent pertinents et qu'on peut qualifier d'information ascendante. Leur choix s'arrête sur les items 4 et 5 du tableau qui représentent effectivement un bagage important dans l'organisation administrative des écoles.

Une fois cette information dispensée on convient de se laisser une dizaine de jours de répit afin de permettre aux membres de l'équipe de gestion de revenir individuellement sur l'information reçue et s'assurer comme le propose Cribbin que celle-ci prenne lieu et place dans leur environnement spécifique.¹ Ces réflexions individuelles obligent d'ailleurs les intervenants à "révérifier" leur compréhension de certaines données spécialement celles sur la clientèle regroupée par secteur ce qui permet de constater que les formulaires utilisés pour transmettre ces données manquent de convergence et d'univocité.

Après avoir diffusé toute l'information disponible et après s'être assurée de demeurer réceptifs à celle pouvant survenir ou devenir nécessaire subséquentement, l'équipe de gestion amorce le processus de prise de décision par une recherche d'hypothèses d'organisation administrative. La consigne commune est de revenir à une prochaine réunion avec le plus d'hypothèses possibles. Les

¹Cribbin. Effective Managerial Leadership, pp. 160 - 162.

seules limites imposées à la créativité sont celles contenues dans le Règlement. Un délai de deux semaines est arrêté pour réaliser cette activité, individuellement ou en sous-groupe. On a cependant réalisé subséquemment qu'il aurait été préférable de se donner dès lors une contrainte supplémentaire, celle de présenter les hypothèses selon les types d'écoles exposés dans le Règlement.

Cette lacune dans le processus, si lacune il y a, est largement compensée par le nombre d'hypothèses (huit) qui sont présentées à la réunion suivante. Il est convenu que dans un premier temps, le titulaire de chaque hypothèse en assure une présentation au groupe en s'efforçant d'en préciser les particularités significatives et les critères qui ont présidé à leur formulation. A la suite de chaque présentation, seules les questions relatives à la compréhension des hypothèses sont acceptées. Il n'a pas été toujours facile de garder les membres de l'équipe dans cette règle de participation car ils étaient portés à évaluer et à décider de telle hypothèse plutôt que de telle autre.

Une fois toutes les hypothèses présentées et comprises, il est immédiatement convenu qu'une d'elles doit être éliminée parce que le titulaire s'est permis d'aller au-delà des limites fixées par le Règlement relativement aux écoles de premier et de deuxième types donc au-delà du mandat fixé par les commissaires.

Dans cette première étape du processus de prise de décision le directeur général a tenté d'être particulièrement sensible dans son animation à favoriser la liberté de pensée en laissant chacun rechercher des hypothèses sans entrave et dans un temps suffisant; à donner une large zone de liberté à l'activité créatrice en ne retenant que les limites essentielles; à recueillir d'abord les suggestions (hypothèses) et à ne les critiquer (analyser) que plus tard et à s'assurer que les membres du groupe n'entretiennent **ni colère, ni rancune, ni agressivité...**

Il lui a fallu justement intervenir individuellement auprès de deux membres de l'équipe afin de les amener à prendre conscience de l'ensemble des hypothèses plutôt que de se sentir visés et aveuglés par une ou deux hypothèses au point de ne pouvoir considérer objectivement les autres et d'entretenir de l'animosité auprès de leurs titulaires.

Pour bien comprendre et comparer des solutions différentes en l'occurrence des hypothèses d'organisation, il faut d'abord bien connaître les critères qui ont présidé à leur formulation. Cette constatation amène les intervenants à aborder l'étape de l'analyse des hypothèses d'organisation retenues et de leur évaluation. Dans un premier temps le groupe recherche de façon systématique les différents critères qui ont servi à la formulation des hypothèses.

Une fois cet inventaire terminé, certains participants, plus particulièrement ceux qui n'ont pas formulé d'hypothèses, **ressentent** le besoin d'ajouter d'autres critères qui ne se trouvent pas dans l'inventaire ou qui s'en différencient sensiblement.

Il faut au groupe près de six heures de travail pour réaliser (1) une bonne présentation et une compréhension suffisante des hypothèses d'organisation et (2) un inventaire des critères qui ont servi à leur élaboration. L'évaluation tenue à la fin de ce bloc permet de dégager les informations suivantes:

- on apprécie le fait que chacun a pu être entendu et écouté lors de la présentation des hypothèses;
- on trouve facilitant et motivant le fait que la direction générale n'a pas semblé vouloir imposer ou "mousser" une hypothèse plus qu'une autre;
- on se dit plus détendu et plus serein face au problème à résoudre et aux étapes qui restent à franchir;
- on convient enfin de tout mettre en oeuvre pour en venir à une décision lors d'une prochaine session de travail et de se réserver quelques minutes lors d'une prochaine réunion de l'équipe de gestion pour décider des détails de la démarche à suivre pour les étapes subséquentes.

Tel que convenu, une planification plus précise est présentée et acceptée par le groupe. En voici les principaux éléments:

1. Analyse, évaluation, regroupement et reformulation des critères inventoriés, en terme de "rentabilité, d'applicabilité et d'acceptabilité", à court, à moyen et à long termes.
2. Choix des critères devant servir à la sélection d'une hypothèse d'organisation. (Plutôt que de procéder à ce choix et ainsi à l'élimination de certains critères, le groupe choisit de les classer par ordre de priorité.)

3. Evaluation des sept hypothèses restantes à partir de l'ordre de priorité accordé aux critères de sélection.
4. Analyse de l'hypothèse retenue et rédaction d'une recommandation aux commissaires en regard de l'hypothèse classée au premier rang.

Suivant en cela les conseils de Maier qui propose que "chacune des solutions soit examinée en terme d'avantages et d'inconvénients",¹ chaque critère est ainsi passé au crible. L'objectif de cette étape n'est pas, il faut souvent se le rappeler, d'en arriver à des consensus ou à des choix mais bien plutôt d'accumuler le plus d'information possible sur chaque critère proposé et ce, sur les différents aspects mentionnés au point 1 de la planification. Afin de faciliter la classification finale les intervenants tentent dans la mesure du possible de situer l'évaluation des critères en regard des différentes hypothèses en liste.

Ici plus qu'ailleurs l'animateur doit veiller à mettre fin à temps à "ces évidences contradictoires donnant souvent lieu à des controverses qui n'en finissent plus".² Maier suggère encore judicieusement de les inscrire toutes en regard du critère étudié car elles font aussi partie de l'information et qu'il doit en être tenu compte au moment de la sélection finale. C'est aussi ce désir

¹Maier, Prise collective des décisions et direction des groupes, p. 112.

²Ibid., p. 142.

d'éviter le plus possible les discussions et les affrontements inutiles qui amène le groupe à opter pour une classification des critères plutôt qu'une sélection.

Telle que proposée dans la planification, l'étape de la sélection finale, de la décision, représente pour le groupe une certaine aventure, habitué qu'il est à prendre la plupart des décisions après un long "cheminement verbal". Dans le cas présent, décider signifie recommander une hypothèse d'organisation mais pour y arriver, il faut évaluer sept hypothèses à partir de 14 critères d'importance différente. Le groupe se résigne pour une première fois d'en arriver à une décision par une modalité qu'on appelle "quantification personnelle". Celle-ci fait pourtant surgir quelques discussions au moment de l'utilisation. A l'examen, on se rend vite à l'évidence qu'on est confronté à des problèmes de confiance et d'influence.

Compte tenu de cette innovation dans la prise de décision et des quelques réticences qui l'accompagne il n'apparaît pas approprié au dirigeant de proposer un procédé trop sophistiqué et qu'il est suffisant d'amener les membres de l'équipe à consentir à coter, à quantifier selon un système simple et global, les différentes hypothèses d'organisation. Il est donc convenu d'évaluer chacune d'elles en regard des quatorze critères retenus, attendu que la cote peut varier entre zéro et 5. Une telle quantification fait déjà ressortir

tir les hypothèses les plus réalistes. Afin de garder à chaque critère sa valeur initiale, il est convenu dans un deuxième temps de pondérer les résultats obtenus en multipliant par quatorze les cotes obtenues au critère 1, par treize celles obtenues au critère 2, par douze celles obtenues au critère 3 et ainsi de suite... De cette dernière activité émerge hors de tout doute l'hypothèse retenue par les membres de l'équipe.

Pour mieux comprendre les résultats de cette modalité de sélection par "quantification et pondération" il faut se référer ici aux trois prochains tableaux qui témoignent de l'analyse et du choix des participants: le tableau no 7 montre l'importance, l'ordre de priorité accordée à chaque critère, le tableau no 8 présente le sommaire des évaluations individuelles de chaque hypothèse en regard des critères et le tableau no 9 reprend de façon pondérée cette fois, le sommaire des évaluations individuelles.

LISTE ET CLASSIFICATION DES CRITERES D'EVALUATION

LISTE DES CRITERES POUR LE CHOIX D'UNE HYPOTHESE AINSI QUE LA COTE (1) ORDINALE ACCORDEE PAR CHAQUE MEMBRE DE L'EQUIPE DE GESTION POUR CHACUN DE CES CRITERES.

(1) Cette cote pouvait s'étendre de 1 à 14.

Chaque colonne représente les cotes d'un membre de l'équipe de gestion

TOTAL

RANG

1. Intégrer progressivement les enfants en difficulté dans les écoles et les classes	10	3	5	2	4	3	4	2	4	5	2	1	3	4	11	63	2
2. Nomination de deux directeurs(trices) dans les écoles du troisième type	11	10	1	4	10	11	12	7	9	13	7	11	12	9	12	139	11
3. Intégration complète du secteur anglophone dans une même école	12	14	6	13	11	4	5	3	5	14	5	6	8	10	10	126	10
4. Elèves de maternelle des écoles du troisième type desservis par lesdites écoles.	13	13	4	14	12	12	9	13	13	12	6	14	11	13	13	172	13
5. Besoin d'administration pédagogique	1	1	9	7	1	5	14	5	10	1	10	9	7	1	1	82	4
6. Assurer une stabilité administrative (moyen terme)	5	2	8	8	2	7	2	10	1	6	11	4	13	3	9	91	5
7. Respect du milieu social et naturel	7	4	3	1	3	1	3	1	6	4	4	2	4	5	7	55	1
8. Respecter un nombre minimal de locaux de service permettant à l'enfant de bénéficier de services pédagogiques identiques	8	8	13	3	8	6	6	6	7	3	8	5	6	8	8	103	7
9. Respect des ressources permises par le Règlement	2	9	7	12	9	10	10	9	11	8	12	10	5	7	2	123	8
10. Equilibre du ratio direction/élèves	3	5	2	5	5	9	7	4	3	7	13	8	10	11	3	95	6
11. Eviter les écoles du deuxième type pour la ville	14	6	12	10	6	13	11	8	8	9	9	12	9	12	14	153	12

CRITERES PAR ORDRE D'IMPORTANCE	HYPOTHESES						
	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7
1. Respect du milieu social et naturel	39	38	27	43	51	48	33
2. Intégrer progressivement les enfants en difficulté dans les écoles et les classes	21	16	24	19	29	57	14
3. Assurer des services pédagogiques adaptés pour l'ensemble des élèves	47	44	43	38	57	42	42
4. Besoin d'administration pédagogique	47	47	30	28	63	56	53
5. Assurer une stabilité administrative (moyen terme)	46	47	37	22	60	63	49
6. Equilibre du ratio direction/élèves	57	60	32	27	65	63	51
7. Respecter un nombre minimal de locaux de service permettant à l'enfant de bénéficier de services pédagogiques identiques	55	58	44	16	59	53	56
8. Respect des ressources permises par le règlement	68	68	28	29	70	68	58
9. Favoriser le projet éducatif	44	48	28	46	54	45	43
10. Intégration complète du secteur anglophone dans une même école	71	71	71	63	71	27	17
11. Nomination de deux directeurs(trices) dans les écoles du troisième type	73	73	73	73	75	72	15
12. Eviter les écoles du deuxième type pour la ville	18	17	68	18	70	74	4
13. Elèves de maternelle des écoles du troisième type desservis par lesdites écoles	64	55	64	58	29	38	20
14. Tenir compte du plan de carrière de chaque individu	61	58	15	21	71	64	24
TOTAL:	711	700	584	501	824	770	479

CRITERES PAR ORDRE D'IMPORTANCE	HYPOTHESES						
	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No 7
1. Respect du milieu social et naturel 75 X 14 = 1 050	546	532	378	602	714	672	462
2. Intégrer progressivement les enfants en difficulté dans les écoles et les classes 75 X 13 = 975	273	208	312	247	377	741	182
3. Assurer des services pédagogiques adaptés pour l'ensemble des élèves 75 X 12 = 900	564	528	516	456	684	504	504
4. Besoin d'administration pédagogique 75 X 11 = 825	517	517	330	308	693	616	583
5. Assurer une stabilité administrative (moyen terme) 75 X 10 = 750	460	470	370	220	600	630	490
6. Equilibre du ratio direction/élèves 75 X 9 = 675	513	540	288	243	585	567	459
7. Respecter un nombre minimal de locaux de service permettant à l'enfant de bénéficier de services pédagogiques identiques 75 X 8 = 600	440	464	352	128	472	424	448
8. Respect des ressources permises par le règlement 75 X 7 = 525	476	476	196	203	490	476	406
9. Favoriser le projet éducatif 75 X 6 = 450	264	288	168	276	324	270	258
10. Intégration complète du secteur anglophone dans une même école 75 X 5 = 375	355	355	355	315	355	135	85
11. Nomination de deux directeurs(trices) dans les écoles du troisième type 75 X 4 = 300	292	292	292	292	300	288	60

12. Eviter les écoles du deuxième type pour la ville $75 \times 3 = 225$	54	51	204	54	210	222	12
13. Elèves de maternelle des écoles du troisième type desservis par lesdites écoles $75 \times 2 = 150$	128	110	128	116	58	76	40
14. Tenir compte du plan de carrière de chaque individu $75 \times 1 = 75$	61	58	15	21	71	64	24
TOTAL PONDERE: 7 875	4 943	4 889	3 904	3 481	5 933	5 685	4 013
	3	4	6	7	1	2	5

NOTE:

Les résultats sont pondérés de la façon suivante:

- Les résultats du critère no 1 sont multipliés par 14.
- Les résultats du critère no 2 sont multipliés par 13.
- Les résultats du critère no 3 sont multipliés par 12.
- Etc...

et cela, dans le but de garder à chaque critère sa véritable importance.

Des discussions qui surgissent spontanément une fois le choix connu, il ressort que les membres de l'équipe sont surpris de constater (1) la polarisation des évaluations, (2) que l'hypothèse retenue n'est pas celle de la direction générale, (3) que l'hypothèse retenue origine d'un membre habituellement silencieux dans le groupe et (4) que le système de cotation mérite sûrement d'être exploité davantage dans une prise de décision complexe comme celle en cause. Les participants apportent enfin quelques commentaires sur l'hypothèse retenue et le directeur général est chargé d'élaborer une recommandation dans le sens de l'hypothèse retenue et de la présenter au conseil des commissaires.

On a mis un certain nombre de pages à décrire cette dernière activité car elle représente parmi celles retenues pour les fins du présent travail, une expérience intégratrice de plusieurs habiletés et leçons tirées des activités précédentes. Elle peut être définie comme celle qui a permis de composer avec l'ensemble des principes et des composantes de la gestion participative. De cette expérience suffisamment complexe de l'apprentissage et de la maturité dans la participation, les participants ont pu conclure avec succès deux autres expériences dans les derniers mois de la même année: (1) l'élaboration d'une politique de gestion pour le personnel de cadre et de gérance et (2) le remplacement du directeur général. Le départ de ce dernier en juillet 1979 met un terme à l'expérience de la mise en place d'une gestion participative dans cet organisme scolaire.

CHAPITRE VII

ANALYSE D'UNE EXPERIENCE DE LA GESTION PARTICIPATIVE

Comme cela fut précisé dans les premières pages, la présente étape, la plus importante de la recherche, se définit comme un "retour critique" sur l'ensemble des activités retenues, décrites ou simplement mentionnées au passage à l'aide de l'acquis scientifique tiré des auteurs consultés et déjà amplement présentés, pour la plupart, dans les premiers chapitres.

Une telle analyse "critique" pose dès le départ une alternative méthodologique en ce sens qu'elle peut aussi bien être élaborée à partir et autour des quatre activités décrites ou être regroupée autour des éléments de la gestion participative retenus: l'information, la prise de décision et l'exercice du leadership. Il s'agit de déterminer un point de départ sachant bien qu'il aura été possible au bout de l'exercice de traiter à la fois des activités et des éléments.

Compte tenu de l'objectif de la présente étape et de celui de l'étape subséquente (élaborer un cadre d'intervention idéalisé de la gestion participative) il est apparu préférable de retenir les éléments déjà présentés dans l'introduction comme thèmes du cadre d'analyse. On soumettra donc les activités décrites précédemment au crible du leadership, de la prise de décision collective et de l'information en tentant d'en faire ressortir les aspects positifs et négatifs, d'y apporter des

explications et de situer toutes ces données dans leur environnement respectif.

On évitera de présenter dans le présent chapitre ce qui pourrait être identifié à des parties ou des principes d'un cadre "idéalisé" de l'exercice et de l'implantation de la gestion participative ce qui sera davantage pris en considération dans le prochain chapitre. En effet, il est quelque peu différent de "critiquer" avec l'assistance et l'avis d'auteurs, des activités de gestion participative que d'en tirer des suggestions, des principes regroupés dans un cadre d'intervention ou d'exercice de la gestion participative susceptible de servir à des responsables de gestion dans leurs activités quotidiennes.

L'information dans la gestion participative

La prise de décision individuelle ou collective exige que le "décideur" possède une solide information et sur de multiples aspects: causes du problème, moral du personnel, attentes du conseil d'administration, lois, directives, règlements... Suffisamment d'auteurs ont démontré l'importance de l'information dans le processus de gestion et que la qualité de celle-ci va de pair avec la qualité des décisions prises. Ainsi, Tabatoni et Jarniou, en parlant de la trilogie "décisions-plan-information" mentionnent que

toute l'organisation opère dans un champ d'information...
 Dans le cadre ajustable en partie de ce champ d'information,
 toute la vie de l'Organisation produit, sélectionne, diffuse,

combine des informations.¹

Lorsque ces auteurs reprennent à leur compte la classification de J.-L. Lemoigne (informations primaires: transactions courantes, comptables; informations modèles: structures de décision et informations aléatoires: transactions en vue d'une décision spécifique) on voit mieux jusqu'à quel point la vie de l'organisation est soumise et dépend de la qualité de l'information.

L'importance et la valeur de l'information ayant été largement démontrées au chapitre III, il suffira peut-être d'ajouter ici que si la gestion participative trouve ses principaux éléments et toute sa force au moment de la prise de décision exigeant que celle-ci soit collective, partagée, il va de soi que l'information doit à son tour respecter les mêmes caractéristiques. "Il ne peut y avoir de projet commun sans champ cognitif commun."² Ce principe fort simple apparaît être la base même de l'activité informative intégrée à la gestion participative. Elle sera aussi celle qui servira tout au long de l'analyse critique.

Dans la première activité décrite (Révision de la politique de décentralisation de certains budgets dans les écoles) il ressort avec évidence que les deux responsables du projet se précipitent dans la préparation d'un document en ne connaissant que partiellement les attentes

¹Tabatoni et Jarniou, Les systèmes de gestion, p. 62.

²Léguillette et Mourand, Vers une autre entreprise, pp. 215 - 216.

du personnel de direction des écoles. D'une même manière, ils engagent ce personnel et ce dès la cueillette des données dans une activité dont les modalités de réalisation leur échappent encore. L'information alors disponible est surtout entre les mains des responsables du projet. Dans une telle situation, il n'est guère surprenant de constater que les membres de l'équipe de gestion participent peu dans les premiers temps de l'activité. Howard Sargent dans sa description du "participative management" propose justement que le dirigeant "emphases on maintaining a high visibility of key management information throughout the organization".¹

Encore néophytes dans l'immense champ de la participation, les responsables du projet ne comprennent pas encore suffisamment "que toute personne a besoin de situer son activité dans l'activité d'ensemble: ce qu'elle est (le vécu) et ce qu'on veut qu'elle soit (le requis)".² En reprenant ici des propos déjà cités de Juliano Sibille, les faits utilisés, les insatisfactions, le vécu n'ont pas été assez recueillis et ne permettent qu'une mince activité de diagnostic et il faut attendre la seconde rencontre de l'équipe pour en trouver une véritable. Une évaluation effectuée à la fin de l'activité permet aux responsables de constater l'importance de fournir toute l'information disponible et pertinente et d'en vérifier la compréhension. Cela s'appelle aussi de

¹Howard Sargent, The fishbowl management, (New-York: John Wiley and Sons, 1978), p. 344.

²Léguillette et Mourand, Vers une autre entreprise, p. 219.

la transparence, terme qui sera repris plus précisément dans la seconde partie de ce chapitre. Les responsables de l'activité auraient eu intérêt à insister davantage par une information plus structurée et plus complète sur:

- le mode d'allocation des ressources;
- les satisfactions et les insatisfactions causées par le système en vigueur;
- les limites de la décentralisation sur le sujet.

Cet état de fait permet aussi de mieux comprendre que les habiletés requises dans la prise de décision collective ne peuvent fonctionner à vide et que l'information fournit une grande partie des données nécessaires à cette activité de gestion.

A l'analyse de cette première lacune, il apparaît que le dirigeant présume souvent que les personnes doivent bien posséder la même information puisqu'elles vivent comme lui dans la même organisation. Mais tel n'est pas le cas car à moins d'en faire une activité d'échange spécifique, personne ne possède exactement l'information de l'autre ou du chef. On a tort d'escamoter cette mise en commun, ce partage de l'information car il faut y revenir tôt ou tard comme il l'a été indiqué plus haut dans le cas de la première activité. Dans la troisième on doit d'ailleurs reprendre aussi certaines activités d'information pour quelques membres de l'équipe qui ont d'abord jugé pouvoir s'en dispenser.

L'empressement à décider peut aussi pousser le dirigeant ou les participants à sabrer dans l'étape d'information. C'est le cas dans la première activité où le directeur des services financiers, devant l'apparente apathie des participants, juge qu'on ne peut attendre indéfiniment, que les échéances sont dépassées et qu'il possède de toute façon les informations suffisantes. Un tel empressement ne permet évidemment pas d'identifier les causes d'apathie. Pourquoi un tel comportement? Il semble bien selon Maier que

la nature de notre esprit fait que nous allons trop vite aux solutions. Cette tendance, voisine du phénomène appelé "effet de Zeigarnik" fait que la mobilisation de nos forces psychologiques nous pousse à terminer notre entreprise.⁴

De plus, beaucoup de gens se sentent insécures, inconfortables devant le fait qu'on met du temps à solutionner un problème.

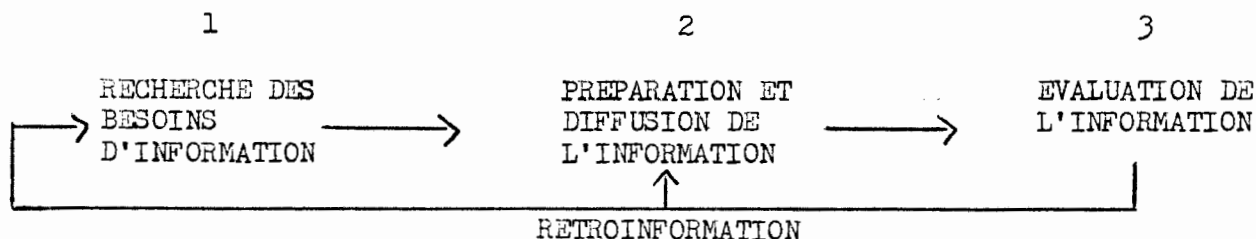
Dans le cas soumis à l'analyse il aurait fallu bien sûr plus de temps pour diagnostiquer l'apathie des membres de l'équipe de gestion. On aurait su et compris plus tôt les raisons qui les poussaient à participer du bout des lèvres, ce qui ne survint qu'à la troisième rencontre. Le dirigeant qui n'y voit souvent qu'une perte de temps ne le fait-il pas aussi parfois parce qu'il possède déjà, selon lui, l'information suffisante? Aussi ce besoin de presser le rythme, ce sentiment de perte de temps doivent être pris comme des signes d'alarme pour le dirigeant de style participatif. Ces deux éléments s'avèrent souvent des ennemis de taille

⁴Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, p. 193.

à la participation surtout dans ses premiers moments (entendons ici années) d'implantation.

Mais comment savoir si l'information dispensée est de qualité, nécessaire et suffisante? Comment être certain qu'elle correspond à un besoin de connaître, de comprendre dans le but d'agir, de participer, de décider? En le demandant justement à ceux-là même à qui l'information s'adresse, en la soumettant à leur évaluation puisque en définitive "l'information n'existe qu'en relation avec la diminution de l'incertitude de la part du décideur".¹ Cela exige bien sûr du temps et surtout un véritable désir d'améliorer le partage de cette "matière" essentielle à la décision: l'information.

Après avoir escamoté l'information dans la première activité, le responsable en fait une étape spécifique dans la seconde et la soumet à l'évaluation du groupe. Les commentaires alors obtenus conduisent le responsable dans les deux autres activités à chercher avec les membres de l'équipe le genre d'information dont ils ont mutuellement besoin. Ce cheminement peut être représenté comme suit:



¹Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 160.

La rétroinformation devient alors réutilisable lors d'une activité subséquente ou pendant la même activité si d'autres temps d'information s'avèrent nécessaires car comme le soulignent Oxenfeldt, Miller et Dickinson on peut même parler dans de tels cas de "décision d'information".¹

A l'analyse de l'activité on peut aussi percevoir l'importance de disperser les moments d'évaluation de l'information dans le temps et selon le climat et les besoins du groupe. A la troisième activité le responsable parvient à diffuser une partie de ses informations sous forme de documents de gestion (P.O.S. 1 à 6) chacun d'eux étant réinvesti dans l'étape suivante. Est-il besoin d'ajouter que le fait de multiplier les moments d'évaluation c'est aussi se laisser autant de possibilités de se fournir mutuellement des renseignements utiles tant sur le contenu de l'information que sur le processus d'information lui-même.

L'application du schéma précédent dans la seconde année d'expérience permet au dirigeant et aux participants d'élargir leur conception des diverses sources d'information. De centralisée et d'exclusive qu'elle est dans les deux premières activités, la source d'information devient plus partagée, plus collective et multidirectionnelle dans les deux dernières activités comme le proposent Likert dans son système participatif et Paul Appel dans ce qu'il appelle l'information ascendante.

¹Oxenfeldt, Miller, et Dickinson, A basic approach to executive decision-making, p. 80.

Mais concevoir l'information dans un cadre de communication réciproque entre les membres d'une même équipe comporte des incertitudes, des dérangements au plan initial difficiles à accepter par le dirigeant tout au moins dans ses premières expressions. Puisque la gestion participative commande d'utiliser l'acquis et l'expérience du groupe, il faut en arriver à se convaincre théoriquement et concrètement que les changements au plan initial ne sont pas des retards, des futilités ou des embêtements mais plutôt des possibilités d'en arriver à une meilleure décision. Cette assertion trouve sa vérification dans les deux dernières activités où le responsable doit reprendre un document de base, ajouter une activité non prévue à la planification initiale: deux occasions parmi d'autres où l'information ascendante permet d'améliorer la qualité de la décision par l'apport de données importantes.

"La mise en commun des informations (celles du supérieur et celles du subordonné) peut favoriser grandement la recherche collective d'une décision"¹ même si cette information, du moins dans les premières expériences, se résume souvent en de simples opinions plus ou moins fondées plutôt qu'en des faits ou des éléments significatifs. En reprenant les deux sous-activités mentionnées ci-haut, on peut croire que les participants doivent avoir acquis une certaine expérience de la participation et de la prise de décision collective avant d'en arriver à présenter librement l'information qu'ils détiennent. L'apprentissage de la gestion autocra-

¹Maier, Prise collective de décisions et direction des groupes, p. 83.

tique les amènent souvent à conclure que la seule information valable donc utilisable est celle du chef. A vouloir trop épurer l'information lors des premiers échanges il y a danger de pousser les participants au silence. Drucker formule un commentaire intéressant à ce sujet:

most books on decision-making tell the reader: "First find the facts". But executives who make effective decisions know that one not start with facts. One start with opinions.¹

L'ensemble des activités renseigne bien sur l'assimilation, l'intégration de l'information, ce processus humain que Cribbin qualifie de "transformation affective, intellectuelle et psychologique et qui prend lieu et place dans un environnement spécifique".² Dans les organisations on estime peut-être trop facilement qu'une telle transaction est mécanique, automatique et que sur réception du message écrit ou verbal on retrouve chez le récepteur une récupération, une conformation immédiate et intégrale. Comment comprendre autrement cette avalanche d'informations à la veille ou à quelques heures d'une prise de décision.

Au mieux, certains dirigeants estiment que cette transaction peut exiger un certain temps et se font un devoir d'expédier leurs documents d'information quelques jours à l'avance. Ils ne considèrent alors que l'aspect intellectuel de la transaction. A la description de la

¹Drucker, The effective executive, p. 143.

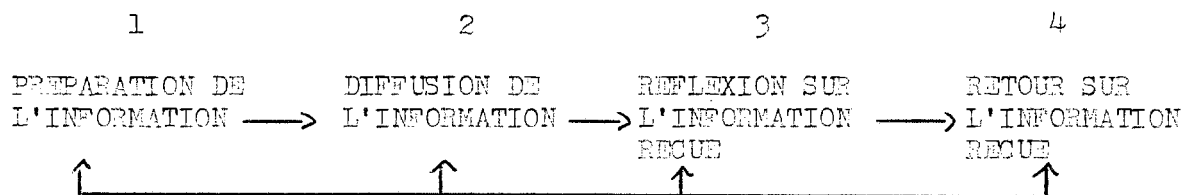
²Cribbin, Effective managerial leadership, pp. 160 à 168.

seconde activité il est possible de constater que des documents remis depuis des mois et explicités par le dirigeant à l'équipe de gestion n'ont pratiquement pas été intégrés. Il s'agit évidemment ici des textes de conventions collectives. La troisième activité montre clairement que même après deux jours d'information, d'échange et de ressourcement sur le sujet, la transaction n'est pas encore complétée et qu'elle ne peut d'ailleurs être terminée sur le champ.

Ce qu'on appelle ici transaction demeure donc une activité personnelle, intime, complexe et changeante selon qu'elle consiste en "une information visant à décrire, à comparer, à expliquer ou à prédire".¹ A la suite des deuxième et troisième activités, les dirigeants réalisent que l'information n'est pas seulement la recherche et la diffusion des faits et la relation que ceux-ci ont entre eux mais aussi et peut-être surtout une forme d'influence, une expérience humaine dans laquelle chaque partie joue un rôle distinct mais complémentaire.² Vue sous cet angle, l'information exige du temps et de la réflexion et ce temps, personne ne peut mieux le déterminer que "l'informé" lui-même ce qui est explicitement mis en pratique dans la dernière activité et qui peut être représenté de la façon suivante:

¹Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 225.

²Cribbin, Effective managerial leadership, p. 161.



Ces étapes de réflexion et de retour sur l'information reçue, de "récupération intégrale" comme l'appelle Stufflebeam, sont essentielles si on veut atteindre l'objectif de l'information qui est de réduire l'incertitude chez le "décideur".

Les critiques et les améliorations présentées plus haut sont le résultat de deux années d'efforts, de succès **et d'échecs eux-mêmes indissociables** de certains éléments plus spécifiquement identifiés dans le modèle intégrateur proposé, placés dans l'environnement du champ de gestion et susceptibles de l'influencer de façon variable. Il est aussi facile de comprendre que la perception que les membres de l'équipe de gestion avaient de la participation et leur expérience dans le domaine ont influencé de façon significative leur apport dans les étapes et les moments d'information. On peut aussi identifier une croissance de l'information ascendante et parallèle tout au long des différentes activités.

L'expérience du directeur général dans la gestion participative y est pour beaucoup. D'une information plus centralisée, plus exclusive et davantage reliée à ses critères initiaux du partage du pouvoir, il accepte de façon progressive le partage de l'information et la diversité des sources d'information comme constructifs et essentiels. L'information

ascendante et l'information parallèle prennent de plus en plus de place et d'importance.

La qualité et la quantité d'informations partagées par les membres d'une équipe de gestion sont aussi intimement liées à la nature des problèmes et des décisions. Ainsi peut-on noter que l'activité mentionnée à la page 128 et les deux dernières décrites au chapitre précédent suscitent et nécessitent de longs moments d'information dû au fait qu'elles sont reliées au vécu quotidien du personnel de direction des écoles. La nature et la complexité des décisions, deux aspects traités plus loin, sont aussi des éléments qui influencent les étapes d'informations dans les deux dernières activités.

De l'expérience et de l'apprentissage progressifs des membres de l'équipe de gestion, de l'utilisation de l'information dans la participation et plus spécifiquement dans la prise de décision collective, il ressort certains dangers, certaines embûches qu'il paraît utile de souligner.

1. Croire ou laisser croire qu'il est possible de réaliser une véritable participation, une réelle prise de décision collective, un partage du pouvoir et de responsabilités sans un partage de l'information entre tous les membres de l'équipe. (Activités 1 et 2)
2. Croire ou laisser croire qu'il est possible de réaliser une véritable participation, une réelle prise de décision collective, un partage du pouvoir et de responsabilités sans permettre et encourager l'expression des diverses sources d'information. (Activités 1 et 2)
3. Présumer que tous les membres de l'équipe (l'ensemble des "décideurs") possèdent nécessairement la même information

du fait qu'ils appartiennent au même organisme ou au même niveau de gestion. (Activités 1, 2 et 3)

4. Sous-estimer la nécessité de l'information dans la prise de décision collective et l'escamoter en prétextant le manque de temps ou le "besoin d'en finir". (Activité 1)
5. Surestimer la capacité et le rythme d'assimilation, d'intégration, de "récupération intégrale" de l'information des participants. (Activités 1, 2 et 3)
6. Ne pas prendre le temps ou ne pas voir l'utilité d'évaluer chaque activité d'information. (Activités 1 et 2)

Il fallait insister sur les difficultés, les embûches rencontrées dans les diverses activités car c'est de celles-ci qu'on peut tirer les changements, les améliorations nécessaires. Sans prétendre que les participants et leur dirigeant y ont atteint l'excellence, la dernière activité, qu'on a peu abordée, représente une application intéressante et entière des diverses leçons fournies par l'ensemble des activités qui l'ont précédée. Afin de démontrer l'amélioration progressive il a aussi été indiqué pour chaque difficulté l'activité où elle fut davantage présente et observée. Il faut donc conclure que là où le numéro de l'activité n'apparaît pas la difficulté ne fut pas ou peu rencontrée.

Ces obstacles à l'activité d'information dans la gestion participative seront repris au prochain chapitre de façon constructive car ce n'est pas tout d'identifier les lacunes et d'y apporter des améliorations encore faut-il réussir à intégrer ces divers éléments de l'activité informative dans un tout cohérent et structuré et à les replacer dans le

contexte plus global de la participation car comme le souligne judicieusement Jacques Lambert,

la notion de communication a évolué dans le sens de l'étymologie. Le verbe "communiquer" ne signifie plus seulement transmettre. Il signifie aussi (de "communiquer"): mettre en communication, échanger, partager, se consulter, conférer, participer à ...¹

Ce sont là autant de termes et de significations qui sont revenus souvent tant dans la revue des auteurs que dans l'analyse de l'activité informative.

La prise de décision dans la gestion participative

Comme on l'a indiqué précédemment pour le groupe et la prise de décision, l'analyse portera sur la dimension collective de la prise de décision, le partage du pouvoir de décider, et sur la "transparence" essentielle quant au contenu de la décision et au processus décisionnel lui-même. Il serait cependant utile de préciser à quelle enseigne logeront les aspects de la prise de décision mentionnée ci-haut. Une telle tentative de précision référera largement aux propos de Stufflebeam sur le sujet.

Il est relativement facile d'identifier à travers la description des quatre activités et des autres mentionnées au passage que le processus

¹Jacques Lambert, L'information ascendante dans les entreprises, (Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1979), p. 8.

décisionnel habituellement utilisé ressemble fort à celui de l'auteur mentionné ci-haut et qu'il résume par les étapes suivantes:

1. prendre conscience qu'une décision s'impose;
2. formuler un avant projet de la situation de décision;
3. choisir parmi les décisions possibles;
4. engager l'action suite à ce choix.¹ (Cette dernière étape n'est pas considérée dans la présente étude.)

De même, on peut affirmer que tout au long de l'expérience et à l'intérieur de chacune des activités, les responsables oeuvrent d'abord selon un modèle "graduel" (classification de Stufflebeam) parce que "ils possèdent" surtout dans les débuts "peu d'information sur la façon d'arriver" à implanter la gestion participative. De ce modèle davantage tourné vers "les besoins et les problèmes courants que vers les buts ultimes" et où "la méthode tient de l'analyse des problèmes et de l'approximation d'une solution"² les dirigeants passent progressivement à une prise de décision planifiée, plus structurée. Cet état de fait se retrouve dans les deux dernières activités ainsi que dans l'ensemble des activités de la seconde année d'expérience. Même si ce n'est pas au départ une préoccupation significative, les dirigeants doivent polir et améliorer la "mécanique" de la prise de décision.

¹Stufflebeam, L'évaluation en éducation et la prise de décision, p. 62.

²Ibid., p. 88.

Au delà de la guerre des termes, tout "décideur" doit passer plus ou moins à travers les quatre étapes spécifiées plus haut s'il désire atteindre le résultat recherché: une décision de qualité. Il n'en va guère autrement lorsque le "décideur" devient un groupe, une équipe de "décideurs". Qu'est-ce donc qui différencie une prise de décision individuelle d'une prise de décision collective? C'est d'abord le partage du pouvoir de décider entre le chef et les membres du groupe puis la possibilité pour ces derniers d'influencer également et directement le choix final et enfin le fait de décider avec ...

Cette différenciation, cette "centralisation" sur le groupe renforce l'obligation de traiter des modalités d'application du processus décisionnel car comme le souligne Gérard Lefebvre, "il est essentiel que celui qui invite à la participation précise le mode de prise de décision qu'il souhaite"¹ ou qu'il est prêt à consentir. Sargent abonde dans le même sens lorsqu'il préconise le principe de gestion suivant:

each manager should communicate clearly to subordinates the management principles (standards and processus) to be used in the organization in implementing of management process of decision making...²

Dans cette partie de l'étude l'analyse portera donc essentiellement sur l'intégration heureuse ou malheureuse, selon le cas, d'un processus de

¹Gérard Lefebvre, Savoir organiser, savoir décider, (Montréal: Les Editions de l'Homme, 1975), p. 161.

²Sargent, The fishbowl management, p. 20.

prise de décision cohérent avec des modalités d'application ouvertes, transparentes, collectives et participatives.

Les activités de prise de décision retenues et celles mentionnées à l'occasion se situent à mi-chemin entre les deux conceptions suivantes: "the decision taking" et "the decision making". La première expression représente habituellement une prise de décision où le résultat s'avère plutôt global: "a broadly worded alternative"¹ et où le "décideur" laisse à d'autres le soin de planifier l'action. La seconde façon de faire que Sargent associe beaucoup aux modalités décisionnelles japonaises, réfère plutôt à un résultat plus spécifique où l'alternative retenue est déjà largement planifiée et organisée. Les deux dernières activités décrites précédemment tendent davantage vers cette dernière conception. Une telle orientation qui consiste en quelque sorte à "fabriquer" une décision commande généralement un style de gestion participatif selon Sargent car lors d'une telle "fabrication", d'une telle organisation de la décision "reliance is placed on the thoughts and opinions of everyone at all levels".² Cela vient confirmer aussi la pertinence de la composition de l'équipe de gestion où s'est déroulé l'ensemble de l'expérience: cinq et parfois six niveaux de gestion s'y trouvaient regroupés.

¹Ibid., p. 49.

²Ibid., p. 49.

Dans la première activité décrite, il ressort avec évidence que la prise de décision est rendue laborieuse et longue parce que les responsables ne tiennent pas suffisamment compte du degré de maturité participative des membres de l'équipe de gestion et qu'ils omettent d'assurer le consensus autour du désir de participer sur le sujet, qu'ils négligent de fixer les modalités et les responsabilités de chaque étape du processus décisionnel et enfin parce qu'ils tiennent davantage compte de leurs préoccupations et de leurs intérêts que de ceux des participants.

La prise de décision participative oblige sûrement le responsable à reléguer au second plan ses intérêts personnels, ses propres éléments de solution face au problème posé. Dans un de ses ouvrages, Odiorne développe une idée semblable quand il avance que la principale différence entre le "management" démocratique et les autres catégories c'est que dans le premier cas le "manager" présente les problèmes au groupe plutôt que ses propres solutions. La gestion démocratique (participative) se centre sur les besoins, les préoccupations et les intérêts des participants. Elle devient ainsi pour l'organisation un moyen sûr d'obtenir et de bénéficier d'un "pool" d'intelligences, d'habiletés intellectuelles.¹ Cette conception d'Odiorne, reprise globalement ici trouve tout son sens lors de la prise de décision: activité intellectuelle par excellence.

¹George S. Odiorne, Objectifs et actions personnelles des cadres dirigeants dans l'entreprise, trad. J.C. Piguët, (Paris: Editions Hommes et Techniques, 1964), pp. 77 - 78.

Dans la première activité, les responsables se préoccupent davantage à mettre un terme aux critiques, à trouver sans délai une solution à leurs problèmes administratifs et à lancer au plus vite dans la prise de décision collective une équipe de gestion qui le réclame depuis longtemps et à grands cris. Nul doute que les responsables auraient un intérêt à se centrer davantage sur le groupe. Au prise avec les critiques et les difficultés de gestion d'un budget décentralisé ceux-ci prennent aussi trop vite pour acquis le consensus des membres de l'équipe de gestion à traiter le sujet de façon participative. Réclamer la participation n'est pas nécessairement synonyme d'être prêt à la vivre, d'avoir la volonté de participer, de décider collectivement et sur tous les sujets. Dans le modèle intégrateur présenté plus avant, l'ouverture laissée au niveau du secteur "direction" signifie justement que le responsable doit vérifier ou obtenir le consensus sur la volonté de participer car il n'est ni utile ni même souhaitable que toute prise de décision relève du groupe. Il y a donc intérêt pour le dirigeant, s'il veut assurer une prise de décision de qualité et partagée par les membres de l'équipe, à bien tester leur volonté à décider de façon collective. C'est justement en vérifiant la consistance du consensus que des éléments tels que le goût, le temps, la capacité, le contenu et l'ampleur du problème, l'intérêt à le traiter peuvent être apportés et débattus. Ceux-ci sont fort négligés sinon omis lors de la première activité.

La fixation du consensus sur la volonté de participer amène à traiter aussi de la maturité, du degré d'apprentissage des participants

à la prise de décision collective. Il paraît évident à travers la première activité que le responsable se préoccupe plus "faire les choses" de façon participative (gestes, documents) que d'identifier avec les participants les besoins que peut créer chez eux une prise de décision collective et de tenter d'y répondre. En négligeant de considérer cet élément et ceux mentionnés plus haut c'est toute la prise de décision qui s'en trouve affectée. Cela faillit même la faire avorter du moins dans sa dimension participative puisque le projet de la direction générale était sur le point d'être adopté sans mot dire, à un certain moment alors qu'il ne convenait pas à la majorité. La description de la première activité montre aussi combien les activités peuvent traîner en longueur et être remises à plus tard quand on ne prend pas le temps de traiter ces divers éléments de la prise de décision collective.

Une fois concertés sur ce qu'on peut appeler "l'environnement décisionnel" c'est du processus décisionnel lui-même qu'il faut se préoccuper. Au niveau de la participation on retrouve souvent une certaine disposition à croire qu'il suffit de vouloir participer pour pouvoir prendre des décisions collectives sans efforts, sans encadrement, sans règles particulières. Rien n'est plus faux et pourtant il semble bien que cette disposition se retrouve chez le responsable lors de la première activité car il laisse les participants dans une totale ignorance sur les modalités selon lesquelles la prise de décision se réalisera, sur ce qui les attend à chacune des étapes, à la prochaine rencontre, sur le sens et l'utilité de tel document à produire, de tel questionnaire à remplir.

Procéder ainsi ne peut qu'engendrer l'incertitude, le doute, la confusion, le mutisme et à l'extrême la non-participation: autant de comportements qu'il est possible d'observer dans la première activité. Reprenant à son compte le point de vue de plusieurs auteurs sur le sujet (March, Simon, Maier, Drucker, Vroom et Yetton...) John C.W. Share dit assez justement à propos de la conduite "d'études multidirectionnelles et multi-niveaux" en d'autres termes de la prise de décision collective:

the basic problem - the one that can and should be solved - is the most organizations have no mechanism with which they can counteract bias in the decision process, expose poor logic, challenge excessively optimistic assumptions and supply the essential information missing from a prejudiced analysis.¹

Un tel mécanisme, un tel encadrement est évidemment absent dans la première activité. Le responsable et les participants réagissent et se réajustent au rythme des événements et des interactions ce qui bien sûr n'est pas une assurance quant à la qualité des décisions prises.

Si la seconde activité ne permet pas encore de parler de la mise en place d'un mécanisme, d'un encadrement susceptible de permettre aux participants de donner le meilleur d'eux-mêmes, du moins peut-on voir le responsable se soucier davantage de l'élaboration d'un plan d'action et d'en informer les participants. Le fait par exemple de délimiter le mieux possible, dès le départ, l'environnement décisionnel permet aux participants de se situer nettement vis-à-vis les options participatives du responsable.

¹ John C.W. Share, "Evaluating Projets through Adversary Appraisals", Management Review, (February, 1971), pp. 44 - 50.

Comme le montre la description de l'activité, les participants prennent encore peu de place à ce stade de la préparation de la décision et cela, malgré une tentative du directeur de respecter le principe d'ouverture sur le groupe mentionné dans le modèle intégrateur. Cette modalité de réalisation qui devrait être, selon l'idée du responsable, le premier élément de co-décision se traduit encore ici par une imposition, faute de participation. Il faut encore une fois se reporter à certains éléments de l'environnement de gestion pour mieux comprendre cette situation et voir comment il peut en être autrement.

La conception que le groupe entretient encore à ce moment de la participation, son peu d'expérience ainsi que celle du responsable dans le domaine, l'état de leur préparation technique et professionnelle à participer peuvent bien expliquer qu'il ne suffit pas de proposer à un groupe de décider sur les modalités de travail pour que celui-ci y réponde automatiquement. L'empressement à décider, à solutionner le problème (situation inconfortable en soi pour des néophytes) fait encore mieux comprendre que le responsable ne sait trouver à ce moment les moyens, les stratégies qui peuvent amener les participants à s'impliquer davantage. Au risque de se répéter, il faut insister sur le fait que la prise de décision collective doit intervenir dès la mise en place du processus décisionnel. Agir autrement, c'est s'exposer à cheminer laborieusement, à revenir sur des choses déjà vues. Les deux premières activités, pourtant relativement simples, le démontrent suffisamment.

La seconde activité permet aussi de constater que le responsable se préoccupe un peu plus de vérifier le goût, le désir des participants à cheminer dans un processus de prise de décision collective. Cette préoccupation ne se dégage pourtant pas encore sous la forme d'un consensus évident. Il est facile de constater l'influence prépondérante du responsable sur le sujet et que celle-ci prend autant d'importance sinon plus que le consensus du groupe. La zone d'influence est encore toute verticale et se répand du haut vers le bas des niveaux de responsabilités. Malgré cela, on peut déceler une certaine volonté chez le responsable à se centrer davantage sur les intérêts des participants comme individus et comme membres d'un groupe.

Les derniers propos relatifs à cette activité font mention d'une autre activité réalisée de façon similaire: l'élaboration d'une politique de gestion des congés sans solde. Une différence retient toutefois l'attention: la majeure partie du travail est confiée à un groupe ad hoc. Cette stratégie qui n'est guère utilisée par la suite présente des effets négatifs certains pour une équipe en voie d'atteindre sa maturité participative car elle sent que des éléments importants commencent déjà à lui échapper. Le degré de participation se voit d'autant diminué du fait qu'on y confie la responsabilité de penser, de réfléchir d'abord et surtout à quelques privilégiés (du moins sont-ils vus comme tels). Cette stratégie mène souvent aussi les membres du comité à favoriser dès le départ un élément de solution et à l'exploiter à fond au détriment des autres. Le moment de la prise de décision devient alors difficile, se transformant

souvent en des affrontements stériles.

Les mêmes remarques s'appliquent lorsque c'est le responsable qui prépare un projet initial avant même que le sujet ait été vraiment débattu. On connaît trop bien l'influence prépondérante de ces fameux "documents de travail". Cette façon de faire, largement utilisée dans les deux premières activités, n'est sûrement pas étrangère au peu de participation enregistré à certains moments du processus de décision. Adeptes de la transparence dans tout ce qui concourt à instaurer un management participatif, Sargent dit justement:

the decision maker needs exposure to several alternative sets of biases. One way to accomplish this is to let study participants involved in the development of rationales in the closing phases of a study.¹

Voilà bien une recommandation qui invite les dirigeants à utiliser les comités parallèles avec discernement dans la gestion participative et à ne pas se substituer au groupe par le biais de document de travail. Elle les avertit aussi de même que les participants à demeurer critiques devant ces moyens lorsqu'il y a vraiment lieu de les utiliser. On verra dans les deux autres activités comment il est possible d'allier ces divers aspects.

La troisième activité s'inscrit davantage que les précédentes dans l'esprit du management participatif transparent proposé par Sargent et de la prise de décision véritablement collective. Les conditions préa-

¹Sargent, Fishbowl management, p. 84.

lables sont d'abord clairement établies par consensus: le problème est réel et de taille, le goût et le désir de le traiter sous l'angle de la participation sont manifestement vérifiés, les étapes de réalisation sont largement discutées puis amendées et les responsabilités précisément délimitées. Il est essentiel que les participants franchissent cette étape préparatoire surtout quand l'activité doit se dérouler sur une assez longue période et regrouper plusieurs décisions importantes et interdépendantes. En se référant à la fois à la description de l'activité et aux éléments de l'environnement du champ de gestion il paraît évident que le directeur général perçoit le problème suffisamment important et complexe pour ne pas se contenter d'un vague consensus dans ces activités de mise en place du processus. Un tel comportement doit cependant dépasser le stade de la perception et devenir une règle du jeu permanente.

On retrouve aussi dans cette activité et pour la première fois peut-être, une volonté non équivoque d'assurer la plus grande qualité possible à la prise de décision par une préoccupation constante de la préparation des participants. C'est là une autre façon de sauvegarder le principe de transparence dans le management participatif. En effet, le document préparatoire, les séances d'information, les nombreux rapports d'étapes, tout cela réalisé et remis dans des laps de temps respectueux des participants représente autant d'éléments, de dispositions propices à une prise de décision éclairée. Maier et Sargent insistent d'ailleurs fortement sur cet aspect de l'environnement décisionnel. Le dernier propose l'idée suivante sur le sujet:

the successive drafts used in fishbowl **planning** thus permit a honing of arguments not found in **traditionnal studies**, where one person write the report.¹

Tout au long de l'activité il est facile de constater justement que les différents rapports d'étapes permettent au groupe de cheminer plus rigoureusement sans perdre de vue l'interdépendance des décisions.

Le processus de décision collective requiert souvent des décisions individuelles et parfois tout à fait personnelles. La participation des individus aux séances d'information en fournit un bon exemple. Mêmes ces décisions ne doivent pas être laissées au hasard ou à la seule responsabilité de l'individu comme c'est le cas dans la troisième activité. Le fait que certains directeurs diagnostiquent mal leurs besoins d'information et que le dirigeant décide de laisser le temps et les événements les convaincre du contraire n'est pas sans retarder quelque peu le déroulement des activités et sans obliger aussi la personne ressource à multiplier les activités d'information. Même s'il est préférable parfois de ne pas brusquer les choses ni les gens, quand les décisions individuelles s'inscrivent dans le sillon de la décision collective, le responsable doit se préoccuper qu'elles demeurent respectueuses du cheminement collectif.

La troisième activité permet aussi de vérifier avec évidence qu'une prise de décision complexe, technique sous plusieurs aspects et impliquant le vécu quotidien de tout le personnel (environ 200 personnes)

¹Ibid., p. 72.

peut être prise dans des limites de temps tout au moins aussi réalistes que la prise de décision individuelle. Une telle vérification représente souvent un pas de plus pour un groupe cheminant vers une plus grande maturité participative. Une autre étape de cette évolution survient habituellement quand les participants constatent que les habituelles remises en question des décisions n'ont plus cours dans les semaines qui suivent l'activité.

La prise de décision dans un management participatif tel que vécu dans la troisième activité pose un autre problème, celui de la transparence des participants dans leurs contributions dans le groupe. Il ne suffit pas que le dirigeant respecte le principe de transparence pour que celui-ci trouve immédiatement son application chez les participants. Peu habitués à des débats véritables sur les problèmes posés et à voir leurs interventions traitées sérieusement, plus expérimentés à défendre leurs hypothèses et leurs principes qu'à composer et construire avec ceux des autres, peu enclins et surtout peu préparés à soumettre à la critique leur réalité, leurs expériences administratives, certains participants, plus que d'autres, trouvent difficile ces nombreuses activités de communication, de discussion et d'analyse que Sargent nomme assez justement "the face-to-face argument".¹ La qualité et le partage de la décision finale commandent que le responsable trouve et utilise les stratégies qui permettent aux participants d'acquérir la facilité du face-à-face transparent. On reviendra sur cet aspect en traitant du leadership.

¹Ibid., p. 68.

La dernière activité celle consistant à élaborer un cadre d'organisation administrative pour les écoles ne nécessite pas de critique particulière. Au contraire, elle représente un exemple intéressant de gestionnaires ayant atteint une maturité participative certaine et cheminant dans un processus de décision collective qui les concerne de façon directe et personnelle, l'enjeu pouvant être à terme leur propre poste.

Il faut s'attarder tout de même à souligner quelques moments plus significatifs de cette activité. Ainsi, dans les activités classées précédemment comme préparatoires à celles de la prise de décision, on peut remarquer l'effort évident du dirigeant à convenir avec ses partenaires d'un plan de travail lequel demeure cependant la propriété du groupe. La transparence dans l'information et dans le contenu du problème n'est pas suffisante, elle doit exister comme c'est le cas dans la dernière activité dans l'opérationnalisation du processus décisionnel. Sargent reconnaît aussi cette importance quand il propose les remarques suivantes:

managers often initiate studies orally on a casual basis. Consequently the risk of miscommunication is high. A written study plan is usually essential... and should have an explicit study objective. A vigorous, open debate on the study objective to be sure the study is not too narrow should take place.¹

Cette dernière suggestion de Sargent reprend justement en d'autres mots le principe d'ouverture souvent mentionné précédemment.

¹Ibid., p. 79.

Un autre aspect à souligner dans cette prise de décision est la place importante laissée aux participants dans l'élaboration du cadre organisationnel. Pour la première fois, les documents de base sont préparés en équipe et non plus par le directeur général ou les directeurs de services. Ces derniers ne préparent plus des documents à partir de leurs conceptions ou de leurs hypothèses mais se contentent plutôt d'être des facilitateurs en préparant des documents fidèles au contenu proposé par les participants. Sargent propose aussi à ce sujet que dans la prise de décision traditionnelle les responsables sont à la fois des participants dans le groupe et ceux qui préparent, produisent les documents de base utilisant souvent leur autorité pour en biaiser le contenu selon leurs conceptions et leurs intérêts. La personne qui prépare les documents doit être démunie de toute autorité quant à l'acceptation ou au refus de tout contenu proposé par les participants.¹ Dans une prise de décision collective une telle autorité appartient au groupe. Sans le connaître et sans y voir alors toute la transparence qu'il contient, c'est ce principe que le responsable applique dans la dernière activité.

Il n'est pas suffisant d'avoir un plan d'étude, de détenir un consensus sur le processus décisionnel, d'effectuer une analyse serrée du problème, de suggérer des solutions réalistes et innovatrices il faut de plus qu'à chacune des étapes et surtout au moment du choix final le dirigeant mette tout en oeuvre pour que les préjugés, la subjectivité, les antipathies... soient éliminés le plus possible. Pour assurer cette objec-

¹Ibid., pp. 67 - 68.

tivité dans la décision, le responsable doit fournir aux participants des instruments d'évaluation, de choix, de décisions plus ou moins sophistiqués selon la maturité participative du groupe. En plus d'atténuer le subjectivisme, des instruments tels que ceux utilisés dans la dernière activité ont de plus le mérite de placer chaque participant sur un même pied, de leur assurer un même pouvoir d'influence dans les moments importants de la prise de décision laquelle ne doit surtout pas demeurer l'apanage des "beaux parleurs" puisqu'on la dit collective. L'utilisation de tels instruments comporte cependant des difficultés d'animation dont on parlera plus loin.

La prise de décision collective, la sauvegarde de la transparence dans son processus et son contenu demeureront probablement toujours des expériences difficiles mais aussi génératrices de grandes satisfactions pour le dirigeant démocratique. Comme un "cadre d'intervention intégrateur" sera proposé au prochain chapitre, on se contentera de présenter en résumé les principales difficultés rencontrées par le responsable et les participants dans leurs activités de décision collective.

1. Le manque de transparence du responsable et des participants tant dans le processus décisionnel que dans le contenu de l'activité de prise de décision. (Activités 1, 2 et 3)
2. Le peu d'importance accordée par le responsable aux divers éléments préparatoires à l'activité de prise de décision. (Activités 1 et 2)
3. L'empressement du responsable et parfois des participants à en arriver à un choix final. (Activité 1)
4. L'utilisation inconsiderée ou peu critique des comités de travail parallèles. (Activités 1 et 2)

5. Le manque de support technique, professionnel: document de travail, rapport d'étape, instrument d'évaluation... (Activités 1, 2 et 3)

Tel qu'indiqué dans le cas des activités d'information, ces obstacles, ces embûches susceptibles d'affecter la prise de décision seront repris, de façon positive cette fois, au prochain chapitre. On tentera alors d'intégrer ces divers éléments du processus de prise de décision dans un tout cohérent, structuré et de les replacer dans le contexte plus global de la participation.

Le leadership dans la gestion participative

Dans les considérations théoriques effectuées précédemment, l'exercice du leadership fut retenu comme un élément important sinon essentiel de la gestion participative et ce parce qu'il englobe, intègre et transcende tous les autres éléments. Il est celui par lequel tous les autres trouvent leur pleine réalisation. En convenant alors qu'il était difficile d'identifier un style de leadership plus efficace qu'un autre et que l'utilisation et l'efficacité de chacun d'eux relevaient avant tout d'un assortiment de circonstances on s'en reportait aux habiletés du dirigeant à bien les diagnostiquer et à adopter le style approprié. On a aussi traité précédemment des circonstances et des raisons qui ont amené les responsables concernés par la présente étude à opter pour un style de gestion participatif. Mais un style quelqu'il soit se traduit dans des comportements et ce sont ceux-là qu'on analysera maintenant en puisant encore une fois dans les activités décrites et mentionnées au chapitre précédent.

Bien que le choix d'un style de leadership soit souvent une affaire de circonstances, il faut bien admettre que chaque dirigeant de par sa formation, son expérience et sa personnalité prévilégie un style plus qu'un autre. Dans le cas à l'étude, on peut dénoter chez le dirigeant une disposition à gérer dans un style de leadership centré sur le groupe.

L'exercice du leadership est une réalité complexe surtout lorsqu'on tente de l'appliquer à la participation. Comme les activités décrites représentent avant tout des prises de décisions collectives, l'analyse du leadership se limitera donc à son utilisation dans la préparation et la réalisation du processus décisionnel. Charles Maccio dit avec beaucoup de justesse:

faire participer tout le monde aux décisions, c'est vouloir construire des groupes démocratiques... Il faut cependant savoir que ce n'est pas facile car il faut mener un combat sur deux fronts: les structures et les personnes.¹

On voit déjà poindre le défi: mener un combat dans un style de leadership démocratique et sur les personnes en plus. Car c'est bien de cela qu'il s'agit: une relation d'influence du dirigeant avec ses employés dans l'utilisation de tout leur potentiel en vue d'une prise de décision éclairée et partagée. Mais tous les dirigeants exercent une influence dans leurs activités de gestion. Aussi est-il utile de se demander en quoi l'influence exercée par un leader démocratique est-elle différente de celle démontrée par un leader autocratique.

¹Charles Maccio, Animation de groupes, (Lyon: Ed. Chronique sociale de France, 1972), p. 226.

Dans la première activité, on peut aisément constater que le responsable, malgré une volonté de participation affirmée, se conduit encore sous certains aspects comme un leader autocratique. Par sa grande présence et son empressement à préparer un document de base sans bien connaître l'idée des subalternes sur le sujet on le sent encore très préoccupé à faire en sorte que ses idées et ses solutions soient bien connues et cela en priorité sur celles des autres participants. Il est évident qu'en agissant ainsi le directeur général veut influencer et orienter la prise de décision dans son sens à lui. C'est probablement ce qui caractérise le plus l'influence du leader autocratique: elle est coercitive en ce sens qu'elle ne laisse pas ou peu de place à la discussion, aux échanges, à l'amélioration et qu'elle n'offre d'autre alternative aux participants que celle d'opiner dans le sens des volontés du dirigeant, ce qui faillit bien survenir dans cette première activité. Mais le responsable finit pas se ressaisir au cours de la troisième rencontre sur le sujet.

En plus de s'exercer sur le contenu de la décision, l'influence autocratique se rencontre aussi habituellement au niveau du processus décisionnel lui-même. L'encadrement se resserre, le plan d'étude n'offre guère d'alternative dans les modalités et souvent les participants en prennent connaissance au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Un tel comportement est particulièrement observable dans les deux premières activités. Si la première activité s'avère intéressante quant aux difficultés d'exercer une influence démocratique sur le contenu des décisions, elle renseigne aussi, comme la seconde d'ailleurs, sur le fait que le dirigeant

peut aussi exercer une semblable influence en demeurant le seul ou le principal détenteur de l'information. Le leader autocratique se montre habituellement très avare de l'information qui pourrait amener ses subalternes à mettre en doute ses décisions car on l'a vu précédemment avec Minot, partager l'information c'est partager le pouvoir et c'est aussi diversifier l'influence, autant de caractéristiques d'un leadership démocratique.

Tant sur le contenu de la décision (information, solution) que sur le processus lui-même il faut attendre les troisième et quatrième activités pour sentir et reconnaître avec évidence que le responsable se préoccupe véritablement d'exercer une influence démocratique, une influence qui va davantage dans le sens de diriger, de canaliser, de stimuler l'énergie et les habiletés des participants. On assiste alors au partage et à la diversité de l'information, à la mise en lumière et à l'étude du plan de travail et à la préparation de documents postérieurs aux discussions en équipe. Dans un tel état, la conception de Gribbin prend tout son sens, le leadership démocratique étant considéré comme un processus d'influence stimulant **et intégrant les énergies et le potentiel** du groupe. L'ouverture laissée dans le modèle intégrateur au niveau du leader démocratique veut justement signifier cette abolition de statut, ce partage du pouvoir, des responsabilités, cette libre influence multidirectionnelle, cette possibilité d'interactions. Ceci signifie aussi qu'on y rejette du même coup toute influence coercitive, toute exclusivité de pouvoir et d'information, tout encadrement qui a comme résultat d'assujettir les participants.

L'exercice du leadership démocratique, de l'influence "libératrice", le passage de cette conception du "dirigeant et ses subalternes" vers celle du "dirigeant avec les autres gestionnaires" et enfin celle "du dirigeant parmi les autres gestionnaires" exigent que celui-ci se départisse, mette en veilleuse, évalue à leur juste valeur ses propres préoccupations, ses besoins personnels et professionnels, ses ambitions en un mot sa propre situation de gestionnaire pour se centrer davantage sur celle du groupe et des individus qui en font partie. Cela est une autre caractéristique du leader démocratique alors que le leader autocratique n'est centré que sur lui-même, le groupe n'étant qu'un moyen, un outil pour arriver à ses fins. La présence d'un groupe, d'une équipe de gestion n'est donc pas en soi une assurance de participation. Newcomb propose justement à ce sujet que "il ne peut y avoir de leader hors du groupe. Ceci signifie que le groupe est plus essentiel au leader que le leader au groupe et ceci rend plus claire la nature interactionnelle du leadership".¹ C'est donc de la nature et de la qualité de l'interaction "leader - groupe", "groupe - leader" qu'il faut se préoccuper ici.

Un leader démocratique centré sur le groupe demeure attentif aux besoins des membres du groupe et ce, tant sur le plan professionnel que personnel et met tout en oeuvre pour leur assurer une réponse satisfaisante. Prises sous cet angle, il ne fait pas de doute que les interactions entretenues pendant les deux premières activités peuvent être en bonne partie

¹T.M. Newcomb, R.H. Turner, et P.E. Converse, Manuel de psychologie sociale, trad. par Hubert Touzard, (Paris: Presses Universitaires de France, 1970), p. 601.

qualifiées d'autocratiques. Les observations suivantes viennent supporter un tel jugement:

- la cueillette des désirs de changements, des insatisfactions écartée sous prétexte de respecter l'échéancier;
- aucune activité préparatoire (collective) à la prise de décision;
- aucun diagnostic du mutisme, de la non-participation des membres de l'équipe de gestion;
- attitude d'attentisme de la part du responsable;
- peu d'intervention, d'explication, de récupération des insatisfactions, des difficultés d'apprentissage de la participation.

Soit par manque d'expérience de la gestion participative, soit par manque de conviction, ou par manque d'intégration d'une telle option de gestion il ressort que le leader, le responsable des activités oscille encore entre l'intention et la pratique. Cela comporte des dangers car comme le souligne Pierre Gourgand en traitant de la participation "l'intention sans la pratique est illusoire et la pratique sans l'intention est manipulateur".¹

Fort heureusement les deux dernières activités se déroulent dans une plus grande préoccupation du dirigeant pour le groupe et pour les membres du groupe. Face à leurs besoins d'informations il se garde de les bousculer et demeure disponible à répondre à leurs demandes. On peut critiquer ici l'attitude quelque peu "laisser-faire" face à certains membres

¹Pierre Gourgand, La pratique du commandement, (Toulouse: Ed. Privat, coll. "Mésopé", 1978), p. 10.

qui ne parviennent pas à bien diagnostiquer leurs besoins en temps voulu. Il convient cependant de replacer cette attitude dans le contexte d'apprentissage de la gestion participative. Dans la dernière activité on voit justement le dirigeant intervenir directement et sans attendre auprès de membres qui vivent difficilement l'expérience, utiliser des outils qui permettent à chacun des participants d'influencer également la prise de décision, produire des documents dont les contenus représentent davantage les idées du groupe, placer carrément et très clairement ses alternatives au même niveau que celles des autres participants. Ce sont là des comportements choisis parmi d'autres qui dénotent bien l'attitude d'un leader démocratique davantage centré sur le groupe sans pour autant trahir ses opinions, ses croyances et sa personnalité mais en les mettant au service du groupe et en les soumettant aussi à sa critique.

Ce second aspect du leadership démocratique demeure particulièrement exigeant dans la prise de décision collective car le responsable doit en même temps se soucier de l'atteinte des objectifs sans brimer la créativité, l'analyse critique du groupe; se préoccuper des apprentissages professionnels et psychologiques de chaque participant sans oublier que le groupe n'est pas uniquement la somme de ceux-ci; demeurer vigilant vis-à-vis la cohésion du groupe sans pour autant en brimer les individus qui le composent; demeurer disponible et critique vis-à-vis les besoins des individus et du groupe sans se "robotiser" lui-même. Le cheminement du dirigeant à travers les diverses activités décrites montre bien comment il est difficile d'assurer un équilibre entre toutes ces exigences. On comprend

mieux alors cette idée de Schein que le leader démocratique doit avant tout être un excellent diagnosticien compte tenu des nombreuses exigences tout aussi variables l'une que l'autre qu'il doit apprécier et satisfaire. Il apparaît aussi évident que le leadership démocratique exige une bonne connaissance (théorique et pratique) de l'homme et de ses motivations. Le dirigeant doit comprendre qu'il ne suffit plus à l'employé "d'être, d'avoir, d'appartenir à un groupe", **il revendique de plus que dans ce groupe, il puisse "faire, créer, réaliser, même modestement".**¹

Au contraire des autres aspects analysés dans le présent chapitre et ce tant au niveau de l'information que de la prise de décision, il ne paraît pas que le dirigeant puisse dire "mission accomplie" sur cet aspect du leadership. Malgré les observations notées plus haut il ressort tout de même que certains besoins n'ont pas été pleinement satisfaits:

- le rythme d'implantation de la gestion participative laisse certains membres de l'équipe inquiets, démunis;
- la crainte de manipulation, la perte d'influence de certains membres de l'équipe vis-à-vis l'utilisation "d'outils" de décision plus objectifs.

A la décharge du responsable il n'est certainement pas osé de prétendre que c'est probablement l'aspect de la gestion participative le plus difficile à réaliser pleinement en admettant que cela soit possible, la nature humaine étant par définition complexe, changeante et parfois même insaisissable.

¹Ibid., p. 12.

Même si le diagnostic est rendu difficile à cause de l'objet sur lequel il porte, l'homme et ses motivations, il s'avère plus facile de demeurer centré sur le groupe si le dirigeant sait instaurer un mécanisme et des activités d'évaluation, de "feed-back" sur l'exercice de son leadership. Cela aussi fait partie de l'ouverture placée dans le modèle intégrateur et représente une autre caractéristique du leadership démocratique. Le leader se soucie de connaître, d'être informé de "l'effet qu'il produit sur l'autre" et non pas "d'une interprétation, d'une perception ou d'une évaluation des comportements de l'autre, forme de "feed-back" peu utilisable par celui qui le reçoit".¹ Le corollaire est aussi vrai, les membres du groupe doivent avoir les moyens de renseigner en tout temps, en toute occasion le dirigeant sur l'effet qu'il produit sur eux ou que d'autres membres produisent sur eux car le leadership est souvent diversifié dans une équipe.

Outre les occasions informelles qui viennent s'ajouter à cette connaissance et que le dirigeant ne doit pas minimiser, ce dernier doit s'appliquer, tout au long des activités collectives, à fixer des moments d'évaluation et surtout à y tenir car le manque de temps ou d'autres raisons moins avouées font souvent disparaître cet item du plan d'étude.

¹M. Roussin-Tessier, M. Larivey, et D. Royer, Groupe et croissance personnelle, (Montréal: Ed. Institut de Formation par le Groupe, 1971), p. 14.

La première activité témoigne d'une certaine volonté de feedback mais elle ne survient qu'à la fin donc trop tard pour être de quelque utilité dans l'activité en cours. C'est lors de la première rencontre qu'elle aurait du être réalisée. Bien menée, elle aurait permis au dirigeant de connaître et de comprendre dès cet instant les motifs du peu de participation. Comme ce fut le cas dans cette activité les responsables ont plutôt tendance à supposer, à évaluer eux-mêmes les comportements des participants plutôt que de leur donner l'occasion de les exprimer. Cela produit parfois des aménagements peu pertinents avec la situation réelle des participants. Mais il ne suffit pas de verbaliser les insatisfactions encore faut-il y apporter des solutions appropriées et cela ne vient pas automatiquement. L'ouverture du leadership doit aller jusqu'à identifier des solutions appropriées avec les participants. On ne retrouve pas cette ouverture dans les deux premières activités et c'est le directeur général seul qui assume l'interprétation de l'évolution de la situation. En agissant plus ouvertement et en poussant plus à fond l'investigation, le responsable aurait probablement appris que le fait de continuer à préparer des documents, des projets au niveau de la direction générale avant même que les discussions véritables aient cours à l'équipe de gestion ne tranchait pas vraiment avec la manière de faire habituelle ce qui amenait les membres de l'équipe à douter des véritables intentions de la direction dans le champ de la participation.

De façon un peu plus sûre et convaincante dans les deux dernières activités, le responsable se préoccupe d'aller chercher le feedback des

participants à divers moments de l'activité et à chercher avec eux les moyens de remédier aux situations insatisfaisantes. Les observations suivantes vont dans le sens de cette préoccupation:

- ajustements dans l'échéancier et le partage des responsabilités;
- insistance du personnel de direction d'école sur le besoin d'information avant même que l'activité débute;
- la préoccupation toujours croissante du responsable à bien identifier et s'approprier la situation de décision;
- la participation évidente du groupe à l'analyse de la situation de décision;
- la préoccupation à préparer les membres de l'équipe à utiliser des outils de décision plus scientifiques.

De façon générale on peut constater l'effort constant du responsable à s'enquérir et à tenir compte de l'état des membres de l'équipe tant sur le plan du contenu de la décision et du processus décisionnel que sur leur vécu affectif et psychologique. Un tel effort trouve sa réponse dans l'accroissement constant des apports des membres du groupe vis-à-vis les mêmes éléments.

Un dernier aspect qu'il convient de soumettre à l'analyse c'est l'activité d'animation du groupe. Dans le cas à l'étude, le leader formel (le directeur général) garde sous sa responsabilité la tâche d'animation du groupe. Certains argumenteront qu'il aurait été préférable qu'il s'abstienne de jouer ce rôle vu le statut qu'il occupe dans l'équipe. A la lumière des auteurs consultés et cités précédemment, **il n'apparaît pas** que le rôle de leader formel soit incompatible avec celui de leader démocratique le dernier ne représentant en fait qu'une manière d'exercer le premier. Evidemment, l'animation d'un groupe en prise de décision collec-

tive par le leader formel présente des problèmes mais aussi un avantage certain. En agissant ainsi le responsable se met tout entier en état d'apprentissage et dans toutes les dimensions de sa tâche et l'animation en est une. Cela fait partie de la transparence analysée dans la prise de décision et de l'équilibre mentionnée précédemment. Sous quelle logique le leader formel devrait-il d'ailleurs se départir d'une tâche de sa dimension de responsable d'une équipe de gestion pour l'attribuer à un autre membre de l'équipe à qui elle n'appartient pas de toute façon et qui verrait sa participation restreinte d'autant.

On a traité jusqu'ici de l'exercice de l'influence motivatrice, génératrice d'énergies, de la nécessité pour le dirigeant de se centrer sur le groupe, de s'assurer du feed-back nécessaire, ce sont là autant d'aspects qui commandent un style d'animation et des comportements d'animateurs appropriés. Même si la description des activités ne fournit pas toujours des données directes sur le sujet il demeure quand même possible d'en retirer de façon indirecte à partir des activités d'information, de planification, de prise de décision et d'évaluation.

Pas plus que le leader démocratique, l'animateur démocratique ne doit se servir de son statut, de ses rôles de leader formel et d'animateur pour trancher les débats, présenter d'abord son point de vue, se réserver la tâche de conclure ou fixer les règles, les normes de conduite du groupe. L'analyse réalisée jusqu'ici sur les deux premières activités permet de conclure avec suffisamment d'assurance que le dirigeant alors en plein apprentissage de la gestion participative utilise davantage son rôle

d'animateur comme support de son rôle formel. Les observations présentées dans les pages précédentes gardent ici toute leur acuité et leur sens. Un dirigeant qui se comporte encore de façon autocratique au niveau des contenus et des processus, davantage centré sur ses besoins que sur ceux du groupe ne peut sûrement pas dans ses activités d'animation se comporter de façon démocratique. De fait la démocratisation du rôle formel (contenu, processus, résultat) ne peut qu'aller de pair avec celle du rôle d'animateur, l'inverse étant aussi vrai, les deux aspects s'influençant mutuellement. Il faut vraiment attendre la troisième et plus particulièrement la dernière activité pour assister à une démarcation claire des deux rôles alors que les activités relatives au rôle formel sont reléguées à leur juste place, au même niveau que celles des autres participants laissant au responsable plus de disponibilité pour mieux assumer ses responsabilités d'animateur.

La troisième activité dénote peut-être une certaine faiblesse d'animation au niveau de discussions qui ne semblent pas devoir aboutir. Il y a là matière à apprentissage. Souvent les discussions traînent à cause de l'affrontement des jugements:

le jugement de valeur qui consiste à séparer les choses (alternatives) en bonnes ou mauvaises et le comportement des gens en Bien ou Mal et le jugement de réalité plus objectif et qui s'efforce de saisir la réalité.¹

Mais c'est souvent aussi parce que le responsable n'amène pas suffisamment les participants à réfléchir sur la nature du dialogue. Maccio présente à

¹Maccio, Animation de groupes, p. 249.

ce sujet des propos fort éloquents et qui peuvent être résumés comme suit:

dialoguer ne saurait être ni réfuter la pensée d'autrui, ni simplement l'intégrer à la sienne propre, mais repenser les problèmes pour progresser au contact de l'autre.¹

L'animateur démocratique s'abstient donc de trancher les débats ou de les laisser traîner en longueur sa tâche étant plutôt de ramener les participants à une meilleure compréhension de certaines activités collectives. Cela exige évidemment des connaissances et de la diplomatie. Un tel comportement semble ressortir davantage dans la dernière activité. C'est aussi dans celle-là qu'on retrouve pour la première fois l'utilisation d'instruments exigeant plus d'objectivité bien sûr mais assurant aussi aux participants un poids égal et un respect entier de leur cheminement au moment de la prise de décision. On assiste ici à un agencement heureux des deux rôles du responsable. Comme leader formel, il doit subvenir au besoin d'instruments de travail et comme animateur, il doit faire préciser ce besoin, en préparer l'utilisation et en vérifier les résultats avec le groupe.

Il doit donc y avoir compatibilité constante entre d'une part le style de leadership et d'autre part les comportements de l'animateur et les comportements du leader formel. L'application de ce principe ne peut supporter de doute car autrement ce n'est plus de gestion participative dont il faut parler mais de manipulation, d'autocratie, de diri-

¹Ibid., p. 176.

gisme déguisé. Ainsi dans la première activité comment croire que le dirigeant, encore à ses premières armes dans la gestion participative, puisse d'un côté continuer à occuper initialement presque toute la place au niveau du contenu et de l'encadrement et de l'autre laisser le groupe, le provoquer même par une animation démocratique à changer, bouleverser son projet initial. Cela paraît assez inconcevable. Un autre exemple tiré cette fois de la dernière activité. Comment imaginer que le responsable puisse d'un côté s'abstenir d'exprimer dans un projet initial ses points de vue et ses choix personnels en précisant dans son plan d'étude qu'un tel projet doit émaner du groupe et de l'autre se comporter en animateur autocratique en s'efforçant par ses interventions prématurées de réussir dans le groupe ce qu'il s'est abstenu de faire préalablement. La gestion participative en aurait pris un dur coup et les participants ne s'y seraient pas laissés prendre à deux fois.

Compte tenu du lien étroit qui existe entre les activités et les comportements du dirigeant dans son rôle de leader formel et son rôle d'animateur de l'équipe de gestion, le tout exercé dans un style de leadership démocratique, les difficultés, les embûches notées précédemment dans le cas de l'information et de la prise de décision peuvent être reprises ici à profit car de chacune d'elles on peut presque toujours en tirer une leçon au niveau du leadership et de l'animation. On se contentera donc de faire ressortir à ce stade les obstacles qui apparaissent davantage faire partie de la réalité du leadership.

1. Le dirigeant se préoccupe davantage de sauvegarder l'influence qu'il a sur le groupe quant au contenu et à l'encadrement

que de l'utiliser à stimuler, orienter les énergies et les habiletés des participants. (Activités 1 et 2)

2. Le dirigeant se centre davantage sur ces aspirations, ses besoins que sur ceux du groupe et des participants. (Activités 1 et 2)
3. Le dirigeant ne se préoccupe pas suffisamment de récupérer le "feed-back" des participants et d'y donner suite. (Activités 1, 2 et 3)
4. Le dirigeant profite trop facilement de son double statut de leader formel et d'animateur pour imposer ses règles, ses normes, sa présence formelle. (Activités 1, 2 et 3)
5. Le dirigeant est mal préparé (connaissance théorique) pour composer avec la réalité complexe de l'être humain et utiliser à bon escient les techniques d'animation appropriées. (Activités 1, 2 et 3)

Comme cela fut indiqué au début du présent chapitre, l'objectif était de retracer à travers les différentes activités et à partir d'une analyse structurée autour des trois concepts véhiculés tout au long de l'étude (information, prise de décision et leadership) les attitudes, les comportements, les activités, les éléments plus ou moins compatibles avec le modèle intégrateur et les définitions proposés pour les trois concepts mentionnés ci-haut. Une autre préoccupation de ce chapitre était de voir comment ces diverses situations identifiées comme perfectibles pouvaient l'être effectivement. Est-il nécessaire enfin de répéter que les embûches, les obstacles mis en évidence à la fin de chaque partie ne représentent pas un traitement exhaustif du sujet mais se veulent plutôt des éléments plus significatifs que d'autres, plus intégrateurs et plus susceptibles de servir dans le prochain chapitre où on tentera justement de reprendre et de replacer tous ces éléments dans un cadre fonctionnel et plus opérationnel.

CHAPITRE VIII

UN CADRE D'INTERVENTION INTEGRATEUR

Tous les propos précédents démontrent assez bien que le dirigeant qui cherche à voir comment il peut évoluer vers un style participatif doit en définitive remplir deux conditions: vouloir changer et savoir comment procéder. Pierre Gourgand dans ses propos sur la pratique du commandement pose de semblables exigences.

Prendre conscience de ce qu'il faudrait faire est primordial, il faut ensuite vouloir le faire et pour cela il faut savoir. Prendre conscience, vouloir, savoir, mettre en pratique sont interdépendants.¹

Présentation du cadre et de ses éléments

Dans l'introduction et de façon plus spécifique au chapitre V, il a été question de cette prise de conscience, de ce "vouloir changer". Les quatre premiers chapitres ont surtout consisté à satisfaire les exigences du savoir. Les chapitres VI et VII ont permis de mieux voir comment a pu être réalisée dans la pratique une expérience de gestion participative. Le présent chapitre devrait donc permettre d'intégrer dans un cadre d'intervention à la fois souhaitable et réaliste la théorie et l'expérience largement traitées dans les pages précédentes. Ainsi on y présente sur un même plan visuel, de façon séquentielle et dans le

¹Gourgand, La pratique du commandement, p. 10.

- ⊙ documents d'utilités diverses: information, document de travail, projet, formulaire, etc...;
- rapport d'étape, rapport final;
- ⊗ instruments d'analyse, d'évaluation;
- ⊠ instruments de sélection (choix, décision).

Enfin, les lettres (cotes) placées à la droite de chaque sous-activité sont là surtout pour indiquer l'importance, le temps à accorder à chacune d'elle. Elles doivent être interprétées comme suit: B = Beaucoup, M = Moyennement, P = Peu, T.P. = Très peu. Ainsi, il serait pour le moins inquiétant quoique cela se voit souvent, que l'activité no 6 génère une période d'information importante ou que les participants s'attardent tout au long de l'activité no 5 à proposer des choix, autre comportement plus généralisé qu'on peut observer surtout dans les premières expériences de la prise de décision collective.

En plus de ces quelques informations sur l'utilisation de l'instrumentation et des cotes, il convient d'ajouter ici quelques précisions sur leur interprétation. Ainsi, faut-il dire en tout premier lieu que les cotes et les instruments qui apparaissent dans le tableau n'ont aucun caractère d'obligation, d'essentialité et qu'ils doivent être en tout temps relativés quant à la nature du problème et à la maturité participative du groupe. Les documents préconisés et suggérés dans le tableau le sont en fonction et en relation avec l'objectif de chaque activité et sous-activité. De plus, la nature du problème à solutionner, les caractéristiques du groupe de participants feront opter ou non pour une utilisation d'instruments, de façon plus ou moins conti-

nuelle et sous une facture plus ou moins sophistiquée.

La compréhension et l'interprétation des cotes nécessitent aussi quelques commentaires spécifiques. Sous leur aspect quantitatif il ne peut être question de comparer une même cote d'une activité à l'autre. Ainsi la cote B accordée à l'information dans une activité ne peut être équivalente en terme de temps à une même cote accordée à l'information dans une autre activité. En terme quantitatif les cotes ne peuvent que signifier qu'on doit accorder peu, moyennement ou plus de temps à telle sous-activité elle-même reliée à l'objectif de l'activité et à la nature du problème. Sous leur aspect qualitatif les cotes peuvent cependant supporter la comparaison tant et aussi longtemps qu'elles sont d'abord vues comme des mesures de référence s'inscrivant dans une séquence d'activités progressives et chronologiques. Ainsi la cote T.P. (très peu) signifie toujours qu'on attribuera moins d'importance et de temps à la sous-activité à laquelle elle se raccroche qu'une autre identifiée par la cote M (moyennement) et ce peu importe l'objectif de l'activité. C'est donc sous leur aspect qualitatif que les cotes proposées prennent leur véritable sens.

Le tableau 10 propose de plus un certain nombre d'éléments dont il faut tenir compte tant dans l'exercice du leadership, de l'animation, que de l'exploitation maximale d'une activité. Une question se pose: qui doit se préoccuper de la réalisation de ces éléments? Tous les membres de l'équipe sont appelés, diversement bien sûr, à se préoccuper

SEQUENCE DES ACTIVITES RELIEES A LA PRISE DE DECISION	1. Prise de conscience de l'existence d'un problème, d'une situation de décision ⊙ - information B. - analyse, évaluation T.P. - choix T.P.	2. Consensus sur la manière (style) de solutionner le problème, de traiter la situation de décision - information T.P. ⊕ - analyse, évaluation B. - choix B.	3. Consensus sur le plan de travail ⊙ - information M. - analyse, évaluation M. ● - choix B.	4. Etude approfondie du problème, de la situation de décision ⊙ - information B. ● - analyse, évaluation B. - choix T.P.
ELEMENTS A PRIVILEGIER POUR UNE EXPLOITATION MAXIMALE ET PARTICIPATIVE DES ACTIVITES	1.1. Problème réel VS faux problème Problème personnel VS problème collectif Idem: situation de décision 1.2. Tendance naturelle à vouloir minimiser le problème, la situation et à l'écartier 1.3. Nature du problème: "propriétaire(s)" du problème, de la situation 1.4. Influence du détenteur du problème 1.5. Evaluation de l'activité, feed-back	2.1. Maturité participative des intervenants 2.2. Compétence des intervenants 2.3. Influence du dirigeant (leader formel) 2.4. Approximation du temps requis 2.5. Disponibilité des intervenants 2.6. Délai pour atteindre la décision 2.7. Partage des responsabilités 2.8. Nature, ampleur du problème 2.9. Objectivité dans le choix du style 2.10. Evaluation de l'activité, feed-back	3.1. Besoins divers des participants (information, instrumentation, etc...) 3.2. Partage des responsabilités 3.3. Agencement, contenu des étapes du plan, relation avec le style retenu 3.4. Echancier réaliste 3.5. Influence du dirigeant 3.6. Préparation, diffusion des documents 3.7. Diffusion du plan de travail arrêté 3.8. Evaluation de l'activité, feed-back	4.1. Diffusion, intégration de l'information pertinente 4.2. Information ascendante, descendante et parallèle 4.3. Recherche des causes, circonstances... du problème, de la situation 4.4. Jugements de réalités, données réelles 4.5. Diffusion: document-résumé de l'analyse du problème 4.6. Evaluation de l'activité, feed-back
L'EXERCICE DU LEADERSHIP DEMOCRATIQUE	1.A. Disponibilité à la diversité des sources de problèmes, de décisions 1.B. Maintien des participants au niveau de la prise de conscience 1.C. Préoccupé par la transparence dans l'exposition du problème, de la situation 1.D. Maintien un climat sécurisant: positiver le problème, la situation 1.E. Tester et respecter le rythme des participants à prendre conscience	2.A. Disponibilité à traiter les réticences 2.B. Démystifier le(s) styles(s) miracle (préjugés) 2.C. Maintenir les participants centrés sur la relation nature du problème ↔ style de traitement 2.D. Vigilance vis-à-vis le partage de l'influence 2.E. Tester et assurer une vision, une compréhension univoque du choix des styles et des conditions afférentes	3.A. Voir 2.A., 2.D. 3.B. Demeurer critique, souple face à un plan de travail soumis à titre de projet 3.C. Faciliter, encourager les amendements au plan initial 3.D. Vigilance vis-à-vis le mutisme habituel à cette étape 3.E. Tester, consolider l'adhésion des participants au plan retenu 3.F. Se déclarer et demeurer disponible à la révision du plan dans les étapes subséquentes	4.A. Voir 1.C., 1.D. 4.B. Disponibilité à la diversité des sources d'information 4.C. Partager jugements de valeur et jugements de réalité 4.D. Maintenir les participants sur l'analyse du problème, de la situation 4.E. Tester et assurer l'intégration de l'information 4.F. Assurer un enregistrement fidèle de l'analyse effectuée par le groupe 4.G. Tester, consolider l'adhésion des participants aux résultats de l'analyse

LEGENDE: ⊙ Documents d'utilités diverses (information, projet, formulaire, etc.) ● Rapport d'étape, rapport final ⊗ Instruments d'analyse, d'évaluation

<p>5. Recherche, analyse des alternatives des solutions possibles</p> <p><input checked="" type="radio"/> - information M. <input checked="" type="radio"/> - analyse, évaluation B. <input type="radio"/> - choix T.P.</p>	<p>6. Choix d'une alternative, d'une solution</p> <p>- information T.P. - analyse, évaluation M. <input checked="" type="radio"/> - choix B.</p>	<p>7. Organisation de l'alternative, de la solution retenue</p> <p><input checked="" type="radio"/> - information M. - analyse, évaluation M. <input type="radio"/> - choix B.</p>	<p>8. Evaluation de l'ensemble des activités de prise de décision</p> <p>- information P. <input checked="" type="radio"/> - analyse, évaluation B. - choix T.P.</p>
<p>5.1. Inventaire, préparation personnelle de différentes alternatives</p> <p>5.2. Présentation, compréhension des différentes alternatives</p> <p>5.3. Préparation, utilisation d'instruments</p> <p>5.4. Jugements de réalité, données réelles</p> <p>5.5. Diffusion: document synthèse des diverses alternatives, avantages et inconvénients</p> <p>5.6. Relation entre valeur des alternatives et analyse du problème</p> <p>5.7. Evaluation de l'activité</p>	<p>6.1. Présentation de chaque alternative sous forme univoque, facilement comparable</p> <p>6.2. Préparation, utilisation d'instruments de sélection</p> <p>6.3. Influence du dirigeant</p> <p>6.4. Présentation, étude de l'importance accordée à chaque alternative</p> <p>6.5. Diffusion de l'alternative retenue</p> <p>6.6. Evaluation de l'activité, feed-back</p>	<p>7.1. Document de travail sur le plan d'organisation (planification)</p> <p>7.2. Agencement, contenu des étapes du plan, catégorie et disponibilité du personnel impliqué...</p> <p>7.3. Echéancier de réalisation (réaliste)</p> <p>7.4. Partage des responsabilités: contrôle, supervision, évaluation</p> <p>7.5. Diffusion du plan d'organisation retenu</p> <p>7.6. Evaluation de l'activité, feed-back</p>	<p>8.1. Retour: nature du problème ← style retenu</p> <p>8.2. Retour: planification initiale</p> <p>8.3. Retour: instrumentation utilisée</p> <p>8.4. Retour: animation, conduite des travaux</p> <p>8.5. Retour: climat socio-inactif</p> <p>8.6. Retour: degré d'apprentissage réalisé, de maturité participative</p> <p>8.7. Retour: les temps d'évaluation de feed-back</p> <p>8.8. Enregistrement, diffusion des données utiles à réinvestir</p>
<p>5.A. Voir 1.D., 2.D., 4.C.</p> <p>5.B. Maintenir les participants sur la recherche d'alternatives</p> <p>5.C. Encourager, faciliter la présentation d'alternatives</p> <p>5.D. Protéger les contributions individuelles des désapprobations hâtives critiques négatives</p> <p>5.E. Préparer, positiver l'utilisation d'instruments d'évaluation</p> <p>5.F. Assurer un enregistrement fidèle des alternatives</p> <p>5.G. Consolider l'intégration des diverses alternatives</p>	<p>6.A. Voir 1.D., 2.A., 2.D.</p> <p>6.B. Préparer, positiver l'utilisation d'instruments de sélection</p> <p>6.C. En cas de vote traditionnel: vigilance face aux pressions indues, aux craintes de se prononcer...</p> <p>6.D. Se préoccuper de l'adhésion collective à la solution retenue (agressivité, déception, justification)</p> <p>6.E. L'élément 6.4.: une activité délicate (voir 6.D.) mais parfois nécessaire</p>	<p>7.A. Voir 2.A., 3.B., 3.C., 3.D.</p> <p>7.B. Assurer un enregistrement fidèle du plan d'organisation retenu</p> <p>7.C. Tester, consolider l'intégration du plan d'organisation</p> <p>7.D. Se préoccuper de l'adhésion collective au plan d'organisation retenu</p>	<p>8.A. Voir 4.C., 4.G., 5.F.</p> <p>8.B. Maintenir les participants sur le déroulement et non le contenu des activités</p> <p>8.C. Supporter les participants dans leur prise de conscience des apprentissages</p> <p>8.D. Positiver les difficultés, les critiques</p> <p>8.E. Traiter l'effet du dirigeant-animateur sur les participants</p> <p>8.F. Assurer la fidélité dans l'enregistrement des recommandations des changements souhaités</p>

de ces éléments. Ceux relatifs à l'exercice du leadership reviennent initialement au leader formel mais aussi à tous les autres participants puisqu'on insiste sur le partage de l'influence donc du leadership. Il en va de même pour les éléments relatifs à l'exploitation maximale des activités sauf que cette fois on peut identifier des moments précis où les participants sont davantage appelés à se partager les responsabilités. C'est le cas des activités 2, 3, 8 ainsi que des moments d'évaluation, de feed-back. Ce partage relié aussi à celui de l'influence n'est pas aussi aisé qu'on le croit car il faut à la fois respecter les rôles de chacun et démystifier cette croyance qui veut que certaines fonctions et certaines responsabilités appartiennent de droit à tel rôle, tel niveau ou tel poste.

Le cadre d'intervention propose une distribution séquentielle, chronologique des activités mais la possibilité d'un retour sur une activité précédente doit toujours être présente et si nécessaire facilitée, provoquée même par le responsable de la conduite des travaux. Cela exige aussi, bien sûr que les moments d'évaluation de feed-back n'interviennent pas uniquement à la fin d'une activité mais chaque fois que cela s'avère nécessaire. C'est là une autre responsabilité du dirigeant. Afin de ne pas charger inutilement le tableau, quelques flèches seulement ont été tracées pour souligner quelques exemples de retour et surtout pour rappeler qu'une multitude d'autres sont possibles et qu'ils sont habituellement générés par les circonstances et les besoins des participants. La réalisation de cette condition exige que le leader-

animateur soit fortement centré sur les participants et qu'il leur porte une écoute attentive.

On sera peut-être surpris de retrouver un tableau dont les divisions ne correspondent pas aux trois concepts mentionnés précédemment. L'objectif d'intégration oblige à se départir de telles barrières. Tout au long de l'étude, pour plus de clarté et pour mieux décrire et analyser les activités relatives aux trois concepts, ceux-ci ont été traités séparément mais l'information ainsi que l'exercice du leadership ne peuvent avoir de sens que s'ils s'enracinent dans une activité quelconque en l'occurrence la prise de décision. Celle-ci devient donc le concept-pivot du tableau, l'expérience intégratrice dans laquelle se retrouvent l'activité informative et l'exercice du leadership. La partie du centre présente justement des éléments particulièrement importants à surveiller tant au niveau du processus et du contenu de la décision qu'au niveau de l'information et du leadership quoiqu'une partie soit réservée exclusivement à certaines activités ou attitudes particulièrement exigées de l'animateur-leader formel.

Sans être la seule composante de la gestion participative, la prise de décision collective en est probablement la plus complexe, la plus difficile à réaliser mais aussi, certainement la plus satisfaisante pour les membres d'une organisation. L'activité informative s'avère un élément essentiel dans la prise de décision collective parce qu'elle soutient, enrichit, éclaire l'analyse, l'évaluation et le choix final. On ne peut ignorer de plus l'exercice du leadership si on veut que tout

cela se réalise de façon collective, participative et démocratique. C'est donc l'intégration de cette trilogie, information-décision-leadership, que veut réaliser ce cadre d'intervention en même temps qu'il peut représenter un outil pratique étant tiré de l'expérience et de l'analyse critique.

Compréhension du cadre

Les trois premières activités, habituellement considérées comme préparatoires au processus de décision proprement dit, ne doivent pas pour autant être considérées comme secondaires ou facultatives. Ce sont généralement celles que le dirigeant et les participants escamotent le plus, pour des raisons déjà présentées dans l'analyse précédente. Ces activités gardent toute leur importance parce qu'elles permettent d'abord une première approche du problème dans ce qu'il contient d'émotivité, de perceptions, de confusion même. Les participants en sont et doivent le demeurer au niveau de la prise de conscience, sans le fardeau, le carcan d'un échéancier, d'une obligation de solutionner. Ces activités remettent aussi carrément au groupe le choix du style, de la manière dont il entend étudier, solutionner le problème, passer à travers la "situation de décision", expression souvent préférée au terme "problème" (péjoratif). Dans la gestion participative, le choix de participer ne peut appartenir exclusivement au dirigeant, ce doit être dès ce moment une décision collective. Il en va de même du plan de travail lequel, tout en ayant été préparé par un membre du groupe (pourquoi pas par le

leader formel), doit être soumis à une critique serrée des participants et à leur acceptation.

Ces activités préparatoires exigent, plus qu'ailleurs peut-être, que l'animateur-leader formel relègue au second plan son statut de dirigeant et qu'il se concentre sur son rôle de facilitateur, de "déliateur de langue" car c'est dans ces mêmes activités que le mutisme, la crainte des participants peuvent se faire particulièrement sentir. Les divers moments d'évaluation sont susceptibles de faire ressortir ces difficultés mais l'animateur-leader centré sur les participants, doit être en mesure de les déceler dès qu'elles se présentent. Une prise de décision même collective risque fort de devenir une expérience réalisée de façon autocratique quand on omet de bien la préparer.

Les trois étapes suivantes représentent ce qu'on appelle habituellement la prise de décision. Si on y inclut l'étape 7 il faut alors parler davantage de la "fabrication de la décision" pour reprendre l'idée de Sargent sur le sujet. Pour utiliser une expression connue, ces activités sont généralement considérées comme le "nerf de la guerre". Les troupes ont besoin d'être guidées, contenues, provoquées, obligeant ainsi l'animateur-leader à savoir attendre pour présenter son analyse et ses alternatives, pour exercer son influence. L'étude, l'analyse approfondie du problème comporte une difficulté de taille: dirigeant et participants sont souvent tentés inconsciemment de passer au plus vite aux alternatives. Rares sont ceux qui se sentent à l'aise, du moins dans les premières

expériences, à plonger et à fouiller au coeur du problème. Cela demeure pourtant un apprentissage essentiel que les participants doivent réaliser avec l'aide du leader.

Une fois la situation de décision cernée, circonscrite sous tous ses aspects, la préparation, l'élaboration des alternatives possibles devient le moment où le potentiel créateur, innovateur des participants est mis le plus à profit. A ce titre ce devrait être l'activité par excellence où les concepts de croissance personnelle, de cohésion du groupe, de collaboration et de coopération trouvent tout leur sens. Pour cela, l'animateur-leader doit se préoccuper de garder les participants axés sur l'objectif de l'activité: la recherche, la compréhension et l'analyse des alternatives. Il doit protéger toute contribution personnelle des critiques destructives, des rejets prématurés. Il doit utiliser toutes les stratégies possibles pour amener les participants à réaliser cette recommandation de Charles Maccio: "comprendre, c'est sortir de soi, se mettre à la place d'autrui, suspendre momentanément sa propre pensée pour la remplacer par celle de l'autre".¹ Si les activités précédentes mettaient davantage en relief le partage de l'influence entre le leader et les participants celles-ci peuvent aussi être considérées comme particulièrement significatives dans le partage de l'influence, dans la compétition entre les participants eux-mêmes. Il devient important que le leadership exercé à ce moment assure le respect des contri-

¹Maccio, Animation de groupes, p. 176.

butions personnelles et en gènère le plus possible. L'utilisation judicieuse d'instruments d'analyse, de "priorisation" et d'évaluation des diverses alternatives ne peut qu'aider à éliminer les jugements de valeur et les préjugés souvent destructeurs des contributions d'autrui. Un nombre suffisant d'alternatives de qualité, la transparence et le sens critique dans leur traitement sont aussi des éléments que l'animateur-leader ne doit pas perdre de vue au niveau du contenu.

L'activité qui consiste à choisir l'alternative la plus satisfaisante devient relativement facile quand celle qui précède a été pleinement réalisée. L'utilisation d'instruments de décision lorsqu'ils sont bien compris et acceptés simplifie d'autant l'activité. Si la décision est prise selon des moyens plus traditionnels l'animateur-leader doit absolument se garder d'annoncer prématurément son choix et demeurer vigilant aux pressions indues (verbales ou non verbales) qui peuvent être exercées sur certains participants. On a déjà cité des propos de Maier tirés de ses études et de ses expériences qui tendent à démontrer que pour un certain nombre de participants ce n'est pas tant de prendre part aux discussions qui le préoccupe comme d'avoir une influence significative sur les décisions prises. L'utilisation d'instruments de décision assure à la fois aux participants une influence égale dans la prise de décision et plus d'objectivité quant à son contenu.

L'avant dernière étape qui consiste à planifier, organiser la décision ne comporte pas de difficulté particulière. Dans une véritable

volonté de participation il y a lieu de bien examiner si l'organisation de la décision n'y gagnerait pas à être déléguée à chaque participant et décentralisée dans chaque unité administrative. Si elle doit être réalisée collectivement, les participants doivent se soucier particulièrement de la nature, de la disponibilité et de la compétence du personnel qui devra réaliser, vivre quotidiennement l'organisation de cette décision.

La dernière activité qui ne présente pas de lien direct avec la prise de décision elle-même n'est pourtant pas à délaissier puisqu'elle a comme objectifs d'intensifier si possible le degré de participation, de corriger les erreurs de parcours, d'améliorer les instruments et de permettre aux participants de prendre conscience de leur "maturité participative", des apprentissages acquis et des autres à acquérir. L'activité d'évaluation du cheminement permet un retour critique sur l'ensemble des éléments présentés dans le cadre d'intervention et sur de nombreux autres qu'on pourrait y inscrire. La prise de décision collective comme toute autre activité de gestion participative exige trop d'énergies, de temps, de sueurs, de patience, d'habiletés et de savoir pour que ce qu'elle génère de leçons et d'expériences ne soient pas réinvesties dans les activités subséquentes.

C'est à dessein que l'utilisation des différents instruments n'a pas été plus largement abordée. Leur possibilité d'utilisation a été signalée par des signes au niveau des sous-activités. Cette liste

n'est pas exhaustive et veut surtout souligner qu'on aurait tort de ne pas considérer sérieusement l'utilisation d'instruments dans la prise de décision collective sous l'excuse fallacieuse de ne pas brimer les participants. Ce n'est pas l'instrument qui paralyse mais l'obligation de s'en servir à tel moment, de telle façon et sans trop bien en comprendre les raisons et la mécanique.

Un cadre d'intervention si corrigé, si poli soit-il, **doit** demeurer un instrument de gestion souple. On ne taille pas une peinture qu'on apprécie sous prétexte de l'ajuster au cadre qu'on possède déjà. C'est celui-ci qu'on ajuste à la peinture et si cela n'est pas possible on le met temporairement de côté et on en cherche un aux dimensions voulues. Il en va de même pour un cadre d'intervention dont l'objectif est de servir de balises à l'exercice du leadership démocratique à la prise de décision collective et à la communication de l'information diversifiée. Cette souplesse, cette facilité d'ajustement du cadre d'intervention s'avère encore plus essentielle dans les premières expériences de la gestion participative. Les retours sur une activité précédente sont plus nombreux, les moments d'évaluation **et de feed-back** doivent être moins espacés, le support de l'animateur-leader plus évident, les documents de travail sont moins nombreux au profit d'une recherche plus laborieuse mais ressentie comme plus collective, une influence plus effacée du leader formel s'impose... Tous ces éléments et de nombreux autres qu'on pourrait ajouter invitent à la souplesse, au sens critique et au discernement dans l'utilisation d'un cadre d'intervention.

Les concepts d'évolution, de croissance, de maturité habituellement rattachés à la participation font plus que préconiser, ils commandent de tels comportements.

CONCLUSION

On a vu que la gestion participative peut s'avérer une réponse satisfaisante à une situation de gestion où le personnel de cadre des écoles ou des services ne peuvent plus et n'acceptent plus de jouer le simple rôle de "consommateur" des décisions, des projets et des politiques de leur supérieur. Sentir, réaliser la nécessité de répondre au besoin de participer des membres d'une organisation ne représente qu'un aspect de la question. Comment procéder, en est un autre plus complexe et plus difficile.

Les insatisfactions identifiées à l'automne de 1975 renseignent clairement le dirigeant concerné par l'expérience traitée dans ce travail sur l'urgence de changer ses habitudes, ses stratégies de gestionnaire. Elle le laisse en même temps fort démuni quant à la façon de réaliser ce changement. Le passage à une gestion plus participative lui paraît souhaitable mais encore faut-il le réaliser.

L'introduction, les chapitres II, V et VI présentent largement les modalités de réalisation de la gestion participative retenues par le dirigeant tandis que les chapitres IV, VII et VIII renseignent d'abord sur les relations critiques établies entre les modalités de réalisation et l'acquis scientifique (chapitres I et III) puis proposent sous forme de modèle et de cadre intégrateurs une vision améliorée, unifiée et scientifique de l'utilisation de la gestion participative. Les trois

grands thèmes qui ont guidé l'ensemble des présentes réflexions: l'information, la prise de décision et l'exercice du leadership permettent de dégager quelques éléments plus significatifs que d'autres dans l'implantation et la réalisation de la gestion participative: l'attitude du dirigeant, le leadership centré sur le groupe, la décision de participer, l'instrumentation dans la décision, les temps d'évaluation et de feed-back.

L'évolution vers une gestion plus participative requiert avant tout un changement d'attitude intérieur dont il ne faut pas sous-estimer la difficulté. Un tel changement oblige le plus souvent le dirigeant à lutter contre sa propre formation, ses expériences antécédentes, les critiques de ses collègues, du conseil d'administration, l'environnement autocratique dans lequel il évolue... Parce que cela requiert beaucoup de courage et de ténacité, Pierre Gourgard y voit même la nécessité pour le dirigeant de

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

L'expression n'est pas trop forte. Il faut vraiment se rendre prisonnier de ce changement d'attitude marqué par l'ouverture et la transparence pour que la gestion participative ait quelque chance de s'implanter.

Ce changement d'attitude trouve son premier terrain d'application dans l'exercice du leadership. Le chef autocratique se caractérise

¹Gourgard, La pratique du commandement, p. 179.

par le fait qu'il se considère comme la première, la principale et parfois la seule véritable source d'énergie, d'intelligence d'information de décision de l'organisation d'où sa préoccupation à se centrer sur lui-même et sur ses propres besoins et motivations. La gestion participative commande au contraire un leadership centré sur le groupe, sur les besoins et les motivations des membres qui le composent, un leadership soucieux du partage équitable de l'influence, un leadership qui considère le groupe, l'équipe de gestion comme la source d'énergie, d'intelligence, d'information, d'habiletés et de décision. Un tel comportement n'est pas facile à réaliser. Il y aura des tâtonnements, des oublis, des erreurs, cela est normal et plus positif qu'on est porté à le croire à première vue. Ce ne sont pas aux erreurs ou aux retours involontaires à un comportement plus autocratique que les participants associeront le désir de changement de leur chef mais à sa sincérité et à sa transparence.

Un autre élément significatif de la gestion participative, souvent associé dans les pages précédentes aux activités préparatoires à la prise de décision, c'est la décision même de participer. Le vaste champ de la gestion participative offre toute une gamme de possibilités, de choix de participation (voir tableaux 1, 2, 3). Le dirigeant doit prendre garde à ce stade de ne pas décider unilatéralement du mode et de l'intensité de participation qui seront utilisés. La décision de participer avec tout ce qu'elle comporte de nuances ne se décrète pas, elle appartient au groupe qui doit en disposer selon la nature du problème,

sa complexité, l'urgence à le régler, sa propre maturité participative et celle du dirigeant... autant d'éléments qui font partie de l'environnement décisionnel.

La participation et elle ne fait pas exception quand elle est appliquée à la gestion a souvent été emprisonnée dans un certain mythe à savoir qu'il suffit de placer des gens ensemble pour que le travail s'effectue efficacement. Ce mythe trouve semble-t-il, toute sa force lorsqu'il s'agit de traiter de l'utilisation d'instruments. De façon générale les participants sont réfractaires à toute instrumentation pouvant intervenir dans leur participation. Ils y voient souvent une autre forme subtile de manipulation. Instrumenter n'est pas manipuler mais plutôt fournir aux participants des moyens de mieux atteindre leurs objectifs. Il faut donc lutter contre cette tendance un peu facile, laisser-faire et coûteuse, de s'en tenir aux longues et laborieuses discussions et aux moyens traditionnels de prise de décision. Encore ici, il faut en venir par des stratégies appropriées à ce que l'utilisation de l'instrumentation réponde au désir et aux besoins du groupe.

Si la participation doit être l'art de faire les choses ensemble il faut donc se préoccuper de cet ensemble et des membres qui le composent. Les participants veulent demeurer dans un ensemble (le groupe), tant et aussi longtemps qu'ils y trouvent de l'intérêt, qu'ils y croissent en trouvant réponses à leurs besoins et leurs motivations, qu'ils y sont respectés comme compétence professionnelle et comme être humain et qu'ils

y sont utiles pour le maintien et le développement de l'organisme. Ce sont là des réalités fragiles, mouvantes, complexes, à l'image de la nature humaine. Omettre de s'occuper à temps et suffisamment des comportements négatifs ou interrogatifs à l'égard de ces réalités c'est compromettre la participation elle-même car tôt ou tard ce sera l'effritement du groupe. S'il est essentiel de se préoccuper des aspects négatifs de la vie du groupe il est aussi important d'en souligner et d'en exploiter les aspects positifs dans le but d'y consolider la cohésion. Un leader centré sur le groupe doit toujours se préoccuper de cette dimension de la gestion participative et à cet effet il se montrera prodigue, surtout dans les débuts, de ces moments d'évaluation, de ces occasions déterminées ou ponctuelles de feed-back dans lesquelles le groupe et ses membres auront toute la liberté et la facilité de s'y refléter.

Il ne faut surtout pas perdre de vue que tous ces éléments et les autres traités précédemment s'appliquent à des êtres humains, qu'ils nécessitent des connaissances, qu'ils représentent des apprentissages aux plans humain et professionnel. On sait combien tout apprentissage est affaire personnelle, intime et par définition évolutif. Le dirigeant doit donc éviter d'appliquer tels quels des cadres, des modèles préparés par d'autres, pour d'autres et en d'autres lieux, si parfaits soient-ils. Il doit s'en inspirer, s'en rapprocher s'il y a lieu pour mieux développer un cadre, un modèle et des stratégies propres à sa réalité comme le vrai pédagogue finit par développer sa propre pédagogie cette dernière réalité n'étant pas si différente de la situation d'un dirigeant

au prise avec l'implantation de la gestion participative.

Tel qu'annoncé dans ses débuts, le présent travail comporte des limites à cause même de l'ampleur de son objet et de la nature même de l'expérience qui servait de matériel et à cause du cadre dans lequel il s'effectuait, celui de la maîtrise.

La gestion participative bien qu'elle ne représente qu'un aspect de la participation, génère une réalité suffisamment vaste et difficile à cerner totalement dans un même temps. Les trois éléments retenus, l'information, la prise de décision, l'exercice du leadership l'ont été parce qu'ils présentaient les éléments de base de la gestion participative et surtout parce qu'ils composaient l'ensemble de l'expérience qui allait servir tout au long du travail. De ces trois éléments, la prise de décision s'est avérée l'élément central, intégrateur des deux autres. Des réflexions subséquentes pourraient aussi porter et avec autant de profits sur d'autres aspects de la gestion participative tels la planification, le contrôle ou la supervision.

La nature et le cadre de l'expérience ont limité l'approche de ces éléments de la gestion participative au niveau de l'équipe de gestion d'une commission scolaire ce qui n'est peut-être pas automatiquement et totalement transférable à d'autres niveaux de gestion (service, école) même si certaines études menées par Helpin et Croft (1976) tendent à démontrer le fait suivant:

administrator who learn to interact with one another more openly and sensitively will carry that experience over to their relations with teachers, who will in turn carry it over to their relations with students.¹

Vécue quotidiennement, la gestion participative se traduit, s'observe dans une relation continue ayant comme pôles le dirigeant et les divers participants. Le présent travail a davantage porté sur la nature et la qualité de la relation du dirigeant vis-à-vis les participants. D'autres réflexions, toutes aussi intéressantes pourraient être entreprises sur la relation des participants vis-à-vis le dirigeant ou sur celle des participants entre eux comme on pourrait aussi exploiter et apporter des éclairages nouveaux dans la situation où le leader formel (dirigeant) conserve le rôle d'animateur dans le groupe de participation.

Même sur les aspects qui ont été davantage traités, certains éléments auraient intérêt à être repris de façon plus exhaustive. Le partage de l'influence dans les différentes étapes de la prise de décision, les activités relatives à la décision de participer, l'instrumentation dans la prise de décision présentent des intérêts d'exploitation supplémentaire certains. Il y aurait aussi beaucoup à dire sur la préparation des administrateurs scolaires face aux changements qu'impose le management d'aujourd'hui de plus en plus participatif et décentralisé. Une telle nécessité d'approfondir les divers aspects de la gestion participative ressort justement du congrès annuel de l'Association des

¹Allan R. Cohen, et Herman Gadou, "Changing the management culture in a Public School System", The Journal of Applied Behavior Science, (vol. 14, Number 1, 1978), p. 61.

directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) tenu au printemps 1980. Divers extraits du rapport de ce congrès s'avèrent intéressants et fort révélateurs du fait qu'ils témoignent de l'intérêt et de la perception des différents conférenciers sur le sujet. En des mots différents, tous sont venus poser aux directeurs généraux le défi de la gestion participative.

- Il faudra être capable, vous, les directeurs généraux de concerter toutes les forces de votre milieu scolaire en ayant une cible bien précise, la démocratisation qualitative. (Monsieur Rénald Legendre, professeur à l'UQUAM.)¹
- Un des changements importants dans la gestion de la "chose scolaire des années 80" (c'est que) l'administrateur de type unidimensionnel tel que nous l'avons connu est mort. Ce qui se développe, c'est bien un management par consensus. (Monsieur André Rousseau, sous-ministre, ministère de l'Éducation.)²
- Nous constatons que nous nous dirigeons vers une démocratie de participation où le citoyen est amené à prendre une part active au pouvoir des gouvernants élus. (Monsieur Jean Pontbriand, président, Fédération des comités de parents de la province de Québec.)³
- La participation sous la forme de la consultation peut s'avérer un processus des plus frustrants. Le directeur (général) des années 80 devra bien comprendre cette distinction (consultation n'est pas de la co-décision ni de la co-gestion) et gérer la participation. (Monsieur Maurice Lavallée, représentant de l'Association des cadres scolaires du Québec.)⁴

¹Rapport du Congrès ADIGECS 80. "Le D.G. à l'écoute...", Publié par l'Association des Directeurs Généraux du Québec, Conférence d'ouverture.

²Ibid., p. 12.

³Ibid., p. 28.

⁴Ibid., p. 78.

- Le temps est venu de faire en sorte que les directeurs d'écoles deviennent des partenaires du directeur général à part entière. (Monsieur Réal De Guire, président de la Fédération des principaux du Québec.)¹

Ainsi, professeurs, parents, cadres scolaires, directeurs d'écoles, tous parlent de consensus, de concertation, de "partnership". Il faudrait être aveugle pour ne pas voir dans tous ces propos la nécessité, l'urgence de réfléchir sérieusement sur le phénomène grandissant de la participation et de se préparer, de s'habilitier à la gérer.

Cette longue et intéressante réflexion a permis au titulaire, au propriétaire du problème, de la situation de gestion insatisfaisante mentionnée dans les premières pages, de cheminer dans son propre apprentissage, d'acquérir des connaissances plus diversifiées, de devenir à la fois plus critique et plus conciliant dans sa réalité de gestionnaire même si celle-ci a changé depuis en terme de lieu, de niveau et de statut. Une telle réflexion finit par rendre plus observateur sur la manière dont on utilise les ressources humaines dans un organisme, sur le degré de confiance qu'on leur accorde naturellement et sur l'ampleur du pouvoir, de l'influence et des responsabilités qui leur sont consenties. Une telle réflexion conduit aussi vers une saine inquiétude quant aux suites à donner aux observations enregistrées sur ces mêmes éléments et cela s'appelle le défi quotidien, car faut-il le répéter la participation ne se décrète pas, il faut en faire chaque jour l'apprentissage.

¹Ibid., p. 97.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

- Argyris, Chris. Interpersonnal competence and organisational effectiveness. Homewood.Ill, Irwin Co., 1962.
- Argyris, Chris. Participation et organisation. Trad. par J. Claude Lingagne. Paris: Dunod, 1974.
- Bennis, Warren G. Changing organizations, Essays on the development and evolution of human organization. New-York: McGraw-Hill, 1966.
- Biolley, Gérard et Froissart, Daniel. Les nouvelles équipes dirigeantes. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1977.
- Blake, Robert et Mouton, Jane S. Les deux dimensions du management. Trad. P. Gourmand. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1977.
- Bloch-Lainé, François. Pour une réforme de l'entreprise. Paris: Éditions du Seuil, 1963.
- Carlson, Dick. La direction moderne. Paris: Éditions O.C.D.E., 1963.
- Cribbin, James J. Effective managerial leadership. New-York: Amacom, 1972.
- Crozier, Michel. Le phénomène bureaucratique. Paris: Éditions du Seuil, 1963.
- Davis, Keith. Human behavior at work: Human relations and organizational behavior. New-York: McGraw-Hill, 4th Ed., 1972.
- De Lansheere, G. Introduction à la recherche en éducation. Paris: Armand Collin-Bourrellier, 4e Ed., 1976.
- Diverrez, Jean. Pratique de la gestion participative. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1971.
- Drucker, Peter. The effective executive. New-York: Harper and Row, 1966.
- Eye, Glen C. et Netzer, Lanore A. School administrators and instruction. Boston: Allyn and Bacon, 1969.
- Fayol, Henri. Administration générale et industrielle. Paris: Dunod, 1970.

- French, Wendell. The personal management process human resources administration. Boston: Houghton Mifflin Co., 1970.
- French, Wendell et Hellriegel, Don. Personnal management and organizational development. Boston: Houghton Mifflin Co., 1971.
- Gélinier, Octave. Le secret des structures compétitives. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1968.
- Gellerman, Saul. W. Les relations humaines dans l'entreprise. Trad. par Marc Angleret. Paris: Editions d'organisation, 1967.
- Gourgand, Pierre. La pratique du commandement. Toulouse: Ed. Privat, Coll. "Mésopé", 1978.
- Herbert, G. Hicks et Gullet, C. Ray. Organization, theory and behavior. New-York: McGraw-Hill, 1975.
- Hersey, Paul et Blanchard, Kenneth H. Management of organizational behavior. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1969.
- Hersey, Paul et Blanchard, Kenneth H. Organizational change through effective leadership. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc. 1977.
- Herzberg, Frederick. The managerial choice. Homewood Ill, Dow Jones-Irwin, 1976.
- Hughes, Charles L. Négocier les objectifs. Trad. par M. Périneau. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1969.
- Lambert, Jacques. L'information ascendante dans les entreprises. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1979.
- Leavitt, Harold J. Psychologie des fonctions de direction dans l'entreprise. Trad. par André et Lucie Guy. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1973.
- Lefebvre, Gérald. Savoir organiser, savoir décider. Montréal: Les Editions de l'Homme, 1975.
- Léguillette, J. et Mourand, P. Vers une autre entreprise. Toulouse: Editions Privat, coll. "Epoque", 1978.
- Levy, A. Psychologie sociale. Paris: Dunod, 1965.
- Likert, Rensis. New-patterns of management. New-York: McGraw-Hill, 1961.

- Likert, Rensis. Le gouvernement participatif de l'entreprise. Trad. par E. Rinchart et E. Diesbach. Paris: Gauthier-Villars, 1974.
- Likert, Rensis. New ways of managing conflict. New-York: McGraw-Hill, 1976.
- Longenecker, Justin G. Principles of management and organizational behavior. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing, 1973.
- Maccio, Charles. Animation de groupes. Lyon: Ed. Chronique sociale de France, 1972.
- Maier, Norman R.R. Prise collective de décisions et directions des groupes. Trad. par M. Périneau. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1964.
- March, J.G. et Simon, H.A. Les organisations. Trad. par J.-C. Rouchy et G. Prunier. Paris: Dunod, 1974.
- McGregor, Douglas. Leadership and motivation. Cambridge: Mass., MIT, Press, 1966.
- McGregor, Douglas. La dimension humaine de l'entreprise. Paris: Gauthier-Villars, 1971.
- McGregor, Douglas. La profession de manager. Trad. par V. Ardoino et Marie ChereL. Paris: Gauthier-Villars, 1974.
- Minot, Jacques. Hommes et administrations. Paris: Gauthier-Villars, 1968.
- Mucchielli, Roger. La dynamique des groupes. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1973.
- Mucchielli, Roger. Le travail en équipe. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 1978.
- Newcomb, T.M., Turner, R.H. et Converse, P.E. Manuel de psychologie sociale. Trad. par Hubert Tougaard. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- Odiome, George S. Objectifs et actions personnelles des cadres dirigeants dans l'entreprise. Trad. J.-C. Piguet. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1964.
- Oxenfeldt, A., Miller, D. et Dickinson, Roger. A basic approach to executive decision-making. New-York: Amacom, 1978.
- Pigors, P., Myers, Ch. A. et Malm, F.T. La gestion des ressources humaines. Trad. par E. de St-Simon. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1976.

- Postel, Guy. Gestion par objectifs et participation. Paris: Les Editions d'Organisation, 1971.
- Roussin-Tessier, M., Larivey, M. et Royer, D. Groupe et croissance personnelle. Montréal: Editions Institut de Formation par le Groupe, 1971.
- Sargent, Howard. Fishbowl management. New-York: John Wiley and Son, 1978.
- Schein, Edgar. Organizational behavior. Englewoods Cliffs N.Y.: Prentice-Hall Inc., 1965.
- Silverman, David. La théorie des organisations. Trad. par J.-Claude Lingagne. Paris: Dunod, 1970.
- Sloan, A.P. Mes années à la General Motors. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1967.
- Stufflebeam, Daniel L. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Trad. par Jules Dumas. Victoriaville, Québec: Editions NHP, 1980.
- Tabatoni, Pierre et Jarniou, Pierre. Les systèmes de gestion: politiques et structures. Paris: P.U.F., 1975.
- Tannenbaum, Arnold S. Psychologie sociale de l'entreprise. Trad. par M. Périneau. Paris: Editions Hommes et Techniques, 1973.
- Toffler, Alvin. La troisième vague. Trad. par Michel Deutsch. Paris: Editions Denoël, 1980.
- Uris, Auren. Techniques of leadership. New-York: McGraw-Hill, 1964.
- Van Dalen, Deebold. Understanding educational research. New-York: Mc Graw-Hill, 3th Ed., 1973.
- Vroom, V. et Yetton, P.W. Leadership and decision-making. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
- Webber, Ross A. Management. Homewood. Ill, Richard D. Irwin Inc., 1975.
- Zalesnik, A. et Moment, D. The dynamics of interpersonnal behavior. New-York: John Wiley and Son, 1964.

Articles et périodiques

- Buntinx, H. "Management et leadership." Management France, (février, 1973).
- Cohen, Allan R., Gadon, Herman. "Changing the Management culture in a Public School System." The Journal of Applied Behavioral Science, (volume 14, number 7, 1978).
- Crozier, Michel. "Les trois illusions." Revue Expansion, (mai, 1969).
- Dion G. et Solasse, B. "La participation et l'entreprise." Relations Industrielles, (octobre, 1968, vol. 23, no 4).
- Dion, Stéphane. "Les partis de gouvernement et les administrations publiques." La Revue de l'Institut d'Administration publique du Canada, (automne, 1980, vol. 23, no 3).
- Massé, Denis. "La co-décision: un problème de l'heure..." Education Canada, (mars, 1970, vol. 10, no 1).
- Pedersen, K. Georges. "Educational decision-making: an irrational process." Education Canada, (summer, 1972, vol. 15, no 2).
- Ratsoy, Eugène W. "Participation and hierarchical management of school." Journal of Educational Administration, (octobre, 1973, vol. XI, no 2).
- Schare, John C.W. "Evaluating Project through Adversary appraisal." Management Review, (february, 1971).
- Singleton, U.W. "Decision-making." Education Canada, (septembre, 1972, vol. 12, no 3).
- Tannenbaum, R. et Schmidt, E.H. "Comment choisir son style de direction." Harvard Business Review, (march-april, 1958).

Autres sources

- Appel, Paul. "Information ascendante". Conférence prononcée à l'Institut des Hautes Etudes de l'information et de la communication, (Paris), dans Humanisme et Entreprise, 1967, février, 1975.
- Brouillet, Guy. "Le temps du recyclage", (Toronto), L'Association canadienne d'éducation, Conférence et rapport critique d'un colloque (novembre 1979), sur la Gestion créatrice des ressources humaines, 1980.

Faucon, Michel. "De l'information à la communication." Conférence prononcée au Conservatoire des Arts et Métiers, (Paris), dans Humanisme et Entreprise, no 89, février, 1975.

Jarlegan, Pierre. "L'information dans l'entreprise." Conférence prononcée au Conservatoire National des Arts et Métiers, (Paris), dans Humanisme et Entreprise, no 85, juin, 1975).

Sibille, Luciano. "Rôle et importance de l'information dans l'entreprise." Conférence prononcée en Sorbonne au Centre d'Etudes Littéraires et Scientifiques Appliquées, (Paris), dans Humanisme et Entreprise, no 65, février, 1971.

Loi 71 adoptée par le Gouvernement du Québec le 21 décembre 1979 et promulguée le 1er mars 1980.

Politique de gestion de la Commission scolaire de Val d'Or.

Règlement relatif aux conditions d'emplois du personnel de cadre et de gérance des commissions scolaires et des commissions régionales pour catholiques (A.C. 2902-77 de 1977-08-31 (1977) (G.O. 11, 6305), Editeur officiel, Québec.

Résolution du conseil des commissaires no C-1044 (Juin 1979).

Rapport du Congrès ADIGECS'80 publié par l'Association des Directeurs généraux des commissions scolaires, automne 1980.