Articles

La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves: une analyse stratégique¹

Daniel Turcotte
université laval

L'encadrement des élèves apparaît comme une avenue à privilégier quant aux efforts de réduction de l'inadaptation scolaire. Cependant, l'implication, pourtant essentielle, des enseignants dans cette voie fait souvent problème. Partant de l'objectif général d'en arriver à une meilleure compréhension de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, la présente recherche s'est intéressée à l'étude de la contribution des enseignants de quatre écoles secondaires au système d'encadrement mis en place dans leur école. S'appuyant sur les concepts et la démarche de l'analyse stratégique, cette étude met en lumière les conditions et les contraintes de cette participation et en suggère une interprétation basée sur les notions de stratégie, de pouvoir et de jeu.

Although mainstreaming holds promise for the education of children with special needs, it is not always easy to involve classroom teachers in this strategy. My study of teachers' contributions to mainstreaming in four secondary schools uses concepts and methods drawn from the field of strategic analysis to examine conditions of and constraints on teacher involvement, and to propose an interpretation based on the notions of strategy, power, and play.

En dépit des réformes et des ajustements apportés au cours des dernières années, la scolarisation de niveau secondaire demeure toujours au centre de controverses et de remises en questions. D'un côté, les médias s'empressent d'étaler les situations de violence à l'école et dénoncent le taux élevé d'abandons scolaires; de l'autre, plusieurs spécialistes s'interrogent sur les façons de transformer une réalité considérée comme inquiétante. Des titres évocateurs comme *A Nation at Risk* (NCEE, 1983) ou *L'école détournée* (Balthazar et Bélanger, 1989) illustrent la sévérité des critiques adressées à l'école secondaire.

Aux yeux de certains observateurs, des signes de malaise indiquent qu'il y a encore des embâcles dans le processus qui mène au développement complet des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 1982). Ces symptômes sont, notamment, l'abandon scolaire, l'absentéisme, l'indiscipline, l'insuffisance de rendement, en fait tous ces comportements qui peuvent être considérés comme autant de manifestations d'une situation d'inadaptation scolaire (COPIE, 1981; Crespo et Cournoyer, 1978).

Une voie de solution fréquemment suggérée pour prévenir et réduire ces manifestations d'inadaptation est l'encadrement des élèves. Plusieurs estiment en effet que "la qualité de l'encadrement des élèves aura un grand impact sur la qualité de leurs apprentissages et de leur intégration à la vie en société" (Boivin et Plante-Proulx, 1989, p. 17).

Si l'importance de l'encadrement fait généralement consensus, les activités auxquelles il fait référence ouvrent toutefois à des applications diverses. Ainsi, dans l'entente nationale des enseignants du Québec 1986-1988, l'encadrement est défini comme une intervention auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation (CPNCC, 1987). D'autres auteurs envisagent l'encadrement comme un ensemble de mesures et de services éducatifs mis à la disposition des élèves d'une école afin de leur permettre de poursuivre leur formation et leur développement de façon continue et harmonieuse (Dionne, 1986) ou encore comme un soutien global et continu aux élèves sur le plan des apprentissages (Boivin et Plante-Proulx, 1989).

Lorsqu'il est question d'encadrement des élèves, les enseignants sont généralement considérés comme les premières personnes concernées. Comme acteurs ayant les contacts les plus étroits et les plus réguliers avec les élèves, ils occupent une position privilégiée pour leur apporter l'aide et le soutien dont ils ont besoin pour leur permettre de poursuivre leur développement. Cependant, les enseignants sont souvent décrits comme non motivés, apathiques et responsables, en partie, des difficultés de l'élève (Hohl, 1985). Sollicités et critiqués à la fois, ils ne manifestent pas toujours un grand empressement à s'engager dans les activités d'encadrement. Dans une étude sur le sujet, Dupont (1978) mentionne qu'à peine 40% des enseignants participent aux activités d'encadrement des élèves. Son observation semble toujours d'actualité puisque plusieurs observateurs sont d'avis que la situation de l'encadrement des élèves au secondaire demeure problématique et requiert des correctifs substantiels (Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 1989; Dionne, 1986; Théroux, 1986).

Plusieurs obstacles contribueraient à entraver la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. La surcharge de travail (nombre d'élèves par groupe, nombre de groupes à rencontrer, hétérogénéité des groupes-classe), l'ambiguïté des tâches et la rigidité des règles régissant l'organisation scolaire (régime pédagogique, règles budgétaires, conventions collectives, grille horaire) sont des facteurs fréquemment mentionnés à cet égard (Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, 1989; Dionne, 1986). Cependant, selon Dupont (1978), la faible collaboration des enseignants dans l'encadrement des élèves serait principalement attribuable à l'enseignant lui-même, particulièrement à "son manque d'intérêt et de motivation, son manque de préparation, ses difficultés de relations avec les élèves et son manque de sens professionnel" (p. 121).

Ces observations sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves, toutes éclairantes qu'elles soient, présentent deux limites importantes. La

première est de présenter la participation des enseignants en termes dichotomiques de “collaboration-absence de collaboration” alors que dans la réalité, cette participation se présente sous différentes formes. La seconde est de situer l’explication de la participation dans un cadre déterministe. Or, se limiter à une telle explication, c’est faire abstraction du caractère dynamique et souvent imprévisible du comportement organisationnel. En effet, l’appartenance à une organisation pose certaines contraintes à l’acteur mais celui-ci n’est jamais totalement passif pour autant: “Il a ses propres buts, ses propres projets qu’il tente de poursuivre à travers les contraintes avec lesquelles il est confronté” (Friedberg, 1972, p. 28).

La présente étude vise à mieux comprendre la participation des enseignants à l’encadrement des élèves en l’abordant dans une perspective interactionniste, c’est-à-dire en approchant cette participation comme un ensemble d’actions compréhensible à la lumière des intentions de l’enseignant et des moyens dont il dispose pour réaliser ses intentions. La participation se présente alors comme une activité intentionnelle, inscrite dans un contexte de rationalité limitée et mettant en jeu des objectifs et des enjeux particuliers.

LE CADRE CONCEPTUEL

La participation, telle qu’entendue dans cette étude, dépasse la contribution aux décisions pour englober les contributions de tous genres qu’un acteur fait à une organisation (Dion, 1972). Abordée dans une telle optique, tout membre d’une organisation adopte toujours une certaine forme de participation: “Chacun de nous, qu’il le veuille ou non, qu’il en soit réellement conscient ou non, participe à tout moment à la vie des ensembles sociaux dont il fait partie” (Friedberg, 1972, p. 87). Dans la mesure où “on ne peut pas ne pas avoir de comportement” (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975, p. 46), l’inactivité, au même titre que l’activité, influence les autres et, conséquemment, contribue ou fait entrave à la mission d’une organisation. Ainsi, il n’y a pas des individus qui participent et d’autres qui ne participent pas: il n’y a que des acteurs qui jugent préférable de s’engager dans la vie de leur organisation et d’autres qui préfèrent ne pas s’engager. Ainsi, la participation apparaît comme une conduite stratégique “toujours révisable qui dépend de la situation dans laquelle se trouvent les individus et des objectifs qu’ils visent dans leur action” (Friedberg, 1972, p. 92).

Présentée en ces termes, la participation peut être étudiée à partir des concepts de l’analyse stratégique (Bernoux, 1985; Crozier, 1964; Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1972). Ces concepts font principalement référence aux *objectifs* de l’acteur, aux *enjeux* de sa participation, au *pouvoir* qu’il détient dans l’organisation, aux *contraintes* et *ressources* dont il dispose et aux *stratégies* qu’il utilise.

Partant de ce cadre conceptuel, l’analyse stratégique suggère une démarche hypothético-inductive qui part de l’expérience vécue des acteurs pour découvrir leurs comportements et remonter ensuite aux jeux qui lient les divers acteurs

entre eux. Cette démarche renvoie à une méthode d'étude de cas axée sur "l'observation et la mesure des attitudes, comportements et stratégies [des acteurs] par l'évaluation de leurs ressources spécifiques ainsi que des contraintes de toutes sortes qui limitent leur marge de manoeuvre et pèsent sur leur stratégie" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 94). Évidemment, une telle approche ne vise pas à rendre compte des actions particulières de chacun; elle cherche plutôt à fournir une représentation globale de la logique du comportement des acteurs à la lumière des contraintes que pose la réalisation d'une action collective au sein d'un système structuré.

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de la présente étude, cette démarche fut opérationnalisée par la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès de 80 informateurs provenant de quatre écoles secondaires. La population étudiante de ces écoles varie entre 1 227 élèves pour la plus petite et 2 322 élèves pour la plus populeuse. Le nombre d'enseignants fluctue entre 83 et 147. Deux écoles offrent les cinq niveaux du secondaire, alors que les deux autres touchent principalement le deuxième cycle, pour une, et le premier cycle, pour l'autre.

Les informateurs

Le fait d'étudier quatre écoles différentes s'est révélé un facteur déterminant sur l'étendue de l'échantillon des informateurs. Voulant éviter un élargissement indu de l'échantillon tout en s'assurant d'une bonne connaissance de la réalité de chacune des écoles, nous avons jugé à la fois réaliste et pertinent d'établir à 20 le nombre d'entretiens dans chacune des écoles. Selon Lofland (1971), les études ayant recours à l'entretien qualitatif utilisent généralement entre 20 et 50 entretiens et ce nombre est généralement suffisant pour avoir une bonne connaissance d'un milieu.

Au total, 80 informateurs, dont 65 enseignants et 15 personnes appartenant à d'autres catégories d'acteurs (membres de la direction et autres personnels impliqués dans l'encadrement) ont collaboré à cette étude. Le choix de ces informateurs fut réalisé avec le souci d'obtenir le plus large éventail possible de données sur la réalité de l'enseignant face à l'encadrement des élèves. Les paramètres de diversification suivants ont été utilisés: le rôle au sein du système d'encadrement, le niveau et le secteur d'enseignement, la matière enseignée et l'ancienneté dans l'école. Ainsi, le choix des informateurs a été arrêté en prenant soin de rencontrer au moins un enseignant affecté à chacune des fonctions prévues au système d'encadrement, en s'assurant d'une représentation pour chaque niveau d'enseignement dispensé et pour chacune des principales matières, et en prévoyant la rencontre de jeunes enseignants et d'enseignants plus expérimentés.

La cueillette des données

Les cueillettes des données s'est déroulée en trois étapes. La première fut principalement axée sur la connaissance formelle du système d'encadrement mis en place dans chacune des écoles participantes. La deuxième étape a porté sur l'étude du vécu quotidien des enseignants dans la mise en application du système d'encadrement. Cette étape, qui constitue "la condition même d'une étude sérieuse du champ" (Crozier et Friedberg, 1977, p. 398), a conduit à la réalisation d'entrevues semi-dirigées portant particulièrement sur: (a) le rôle et les responsabilités de l'informateur dans le système d'encadrement, (b) les contraintes qui s'imposent à lui dans le cadre de ces activités et les difficultés qui en découlent, (c) l'évaluation qu'il fait de sa situation — ses sources de satisfaction et d'insatisfaction, ses espoirs de changement et, (d) ses possibilités d'action face à la situation actuelle. La troisième étape a consisté à retourner auprès de quelques informateurs afin de vérifier la fidélité de la reconstruction des informations recueillies. Cette étape de vérification, suggérée par la méthode naturaliste (Lincoln et Guba, 1985), prolonge l'association des répondants à la démarche de recherche tout en assurant une plus grande crédibilité aux résultats.

Analyse et traitement des données

Les données ainsi recueillies ont fait l'objet d'une analyse interprétative-descriptive (Tesch, 1990). Les documents accumulés ont été répertoriés et l'enregistrement sonore des entrevues fut transcrit intégralement. Ces transcriptions furent ensuite soumises à une analyse thématique à partir de la démarche suggérée par Van der Maren (1986, 1987): codage des données, classement et catégorisation, structuration et interprétation. Après un découpage basé sur les thèmes abordés, les segments d'information extraits des entrevues individuelles ont fait l'objet d'un recoupement transversal (Deslauriers, 1987) qui a permis de faire ressortir les différences et similitudes dans les propos des informateurs. Cette étape a conduit à l'interprétation des données par la transposition des propos des informateurs en termes de structure de jeu.

LES RÉSULTATS

Précisons d'abord l'existence, dans les quatre écoles visitées, d'un mécanisme formel d'encadrement des élèves. Désigné comme le "système d'encadrement" dans trois écoles et comme la "politique d'aide à l'élève en difficulté" dans l'autre, ce mécanisme prévoit une démarche d'intervention où les enseignants sont appelés à assumer différentes tâches qui se regroupent en quatre attributions principales: (1) le *contrôle* (des absences, retards et comportements), (2) l'*intervention* auprès de l'élève et de ses parents lorsqu'une difficulté se présente, (3)

la *référence* de l'élève à un autre intervenant lorsque la difficulté persiste et enfin, (4) la *transmission écrite de renseignements* sur le fonctionnement de l'élève. Donc, l'essentiel de la contribution attendue des enseignants en matière d'encadrement correspond à des activités de dépistage, d'intervention et de référence des élèves en difficulté.

La participation: une activité intentionnelle

L'étude de la participation des enseignants à la réalisation de ces attributions fait ressortir une différence marquée entre le discours et la pratique. En effet, même si certains ont l'impression que "*cela ne donne absolument rien d'appliquer le système d'encadrement,*" la plupart des enseignants interrogés s'entendent pour reconnaître l'impact positif de ce système, et pour affirmer la nécessité d'actions concertées et cohérentes auprès des élèves. Cependant, leur engagement dans l'encadrement des élèves est généralement inconsistant. Certains enseignants se font un devoir de mettre systématiquement en application les modalités d'encadrement prévues, la plupart, cependant, les appliquent de façon sélective et irrégulière, et quelques-uns "négligent" même constamment d'exécuter les tâches qui leur sont confiées. Voici quelques illustrations de cette réalité.

Le système officiel, il serait rentable si on le jouait à fond mais il est laissé à la discrétion de chacun et comme le système répugne à plusieurs, parfois il n'est pas utilisé. (école #1)

C'est un bon système en autant que tu le mettes en application; mais souvent c'est le manque de temps. C'est sûr que le système serait plus efficace si chacun faisait ce qu'il a à faire comme ce doit être fait. Mais tu es tolérant et tu laisses passer: pendant ce temps-là, le système n'est pas appliqué. (école #2)

La participation à l'encadrement prend donc forme à travers des pratiques dont la logique n'est pas immédiatement apparente. En effet, les enseignants continuent de privilégier les actions individuelles et isolées tout en dénonçant l'absence de concertation et en reconnaissant la nécessité d'une plus grande cohésion dans les interventions auprès des élèves. L'identification des enjeux liés à la participation à l'encadrement fournit des éléments d'explication à cette apparente contradiction.

Les objectifs et les enjeux des acteurs

L'analyse du discours des informateurs fait ressortir que la participation des enseignants à l'encadrement soulève des enjeux qui vont au-delà de l'objectif d'aider l'élève à fonctionner adéquatement et à réussir au plan académique. Trois de ces enjeux incitent à une mise en application limitée du système d'encadre-

ment. Ils touchent l'alourdissement de la tâche, l'altération de ses rapports avec les élèves et la perception négative de la direction et des autres enseignants.

La mise en application des dispositions du système d'encadrement vient alourdir une tâche déjà surchargée. En outre, le contrôle des absences, l'information aux parents, l'intervention auprès de l'élève sont des activités qui comportent le risque d'entraîner une altération des rapports avec les élèves puisque ces derniers n'apprécient généralement pas que l'enseignant "dénonce" leur situation.

Le professeur qui se fait détester, les étudiants lui mettent des bâtons dans les roues tout le temps. (école #2)

J'ai souvent entendu des élèves dire: "Lui, chaque fois qu'il a un problème, il va en parler avec les autres." Ce n'est pas bon que les élèves détectent cela; ça fait plus de tort que de bien. (école #3)

De plus, la recours à la procédure de référence soulève la crainte d'être perçu, par la direction et par les autres enseignants, comme quelqu'un qui rencontre des difficultés en classe ou qui est incompetent dans la solution de ses problèmes avec les élèves. Quelques exemples:

C'est toujours un peu "tannant" de dire: "J'ai de la misère avec cet élève-là." Les gens ont leur fierté et leur orgueil. (école #3)

Il y a des enseignants qui vont garder l'information sur les difficultés qu'ils rencontrent pour ne pas faire pâlir leur étoile. (école #4)

Si ces différents enjeux contribuent à freiner l'empressement de l'enseignant à s'engager dans l'encadrement, d'autres considérations exercent une influence opposée. C'est le cas de l'intérêt à préserver le système d'encadrement; même si ce système ne permet pas toujours d'apporter une solution immédiate aux problèmes que rencontre l'enseignant en classe, son impact positif sur le fonctionnement d'ensemble de l'école est largement reconnu. L'encadrement contribue à diminuer les problèmes de discipline dans l'école et, quand il y a moins de problèmes de discipline, le rôle de l'enseignant s'en trouve facilité.

Il y a vraiment un travail d'encadrement qui se fait ici à la polyvalente et tout le monde en profite. Tous les enseignants profitent des retombées de ce travail. (école #1)

Quand les élèves sont encadrés, cela fonctionne toujours mieux. C'est plus facile pour l'élève; c'est plus facile pour l'enseignant aussi. (école #3)

La participation des enseignants est également influencée par les mesures utilisées par la direction pour assurer la mise en application du système. À cet égard, l'effort du personnel de direction s'actualise à travers quatre moyens d'action

principaux: la mise en place d'un climat positif, la définition de valeurs communes, la participation au processus décisionnel et la spécification de règles formelles.

Qu'il soit associé à des principes comme la solidarité, l'autonomie, la cogestion ou la collaboration, un *climat de travail basé sur des relations harmonieuses* entre la direction et les enseignants apparaît, aux yeux du personnel de direction, comme un important facteur d'efficacité dans une organisation scolaire. La direction estime notamment que l'adhésion des enseignants aux objectifs du système d'encadrement sera facilitée si ces derniers se sentent respectés comme professionnels et comme personnes.

Ici, il y a beaucoup d'activités et c'est ce qui rend l'école intéressante: c'est sa vie. (. . .) On essaie de créer un milieu de vie pour les élèves et pour les enseignants. (. . .) Si les gens s'impliquent, ils vont être heureux et fiers de leur école. (école #1)

Une deuxième modalité d'action de la direction consiste à *définir avec les enseignants des valeurs de base* qui servent de "toile de fond," "d'épine dorsale," au fonctionnement de l'école. Le respect, l'excellence, la réussite, l'appartenance et le civisme sont de ces valeurs qui sont proposées comme guides aux enseignants dans les écoles participantes. Partant de l'idée que les actions individuelles doivent se greffer aux préoccupations collectives, l'affirmation de valeurs communes est considérée par la direction comme un incitatif à la concertation entre les acteurs.

La mise à *contribution des enseignants dans le processus de planification et d'implantation* du système d'encadrement est une autre action utilisée par la direction pour susciter leur engagement dans sa mise en application. Selon ce qui se dégage des propos des informateurs, la contribution au processus décisionnel peut avoir un effet sur deux plans. Au plan pratique, les enseignants sont portés à respecter davantage les règles d'un système si celui-ci répond aux besoins qu'ils ont exprimés; ils agissent alors avec le souci de préserver ce système. Par ailleurs, au plan normatif, la participation à la mise sur pied du système contribue à créer une obligation morale d'y adhérer.

C'est un système qui a été accepté au niveau de l'école, par le syndicat, par la direction, et tout le monde y tient. Automatiquement t'es obligé de le prendre. (école #1)

Quand tu as participé à la mise sur pied d'un système, par la suite, c'est un peu gênant de ne pas le mettre en application. (école #3)

La *spécification de règles* délimitant de façon explicite la contribution attendue des enseignants dans la mise en application du système d'encadrement constitue une quatrième modalité d'action de la direction. Les mécanismes utilisés pour assurer le respect de ces règles s'inscrivent dans une dynamique de rétribution-

sanction conduisant à la rétribution du conformisme par une réponse “supportante” et à la sanction de la déviance par “l'isolement” de l'enseignant fautif, par l'absence d'appui de la part de la direction ou par l'application de mesures disciplinaires.

L'enseignant qui ne collabore pas au système, il ne reçoit pas d'aide. On lui dit: “Tu veux fonctionner seul, alors arrange-toi avec tes problèmes!” (école #1)

Il y a des choses dans le système que tous les enseignants doivent faire; ils n'ont pas le choix. S'ils ne le font pas, je peux imposer des sanctions. (école #2)

Le contrôle de la direction n'arrive cependant pas à encadrer la participation des enseignants dans un modèle unique. La mise en application du système d'encadrement donne lieu à un éventail de comportements oscillant entre la concertation et l'individualisme, la cohésion et la dispersion, l'utilisation systématique et l'application chaotique.

La marge de liberté des enseignants

Malgré les contraintes qui pèsent sur eux, les enseignants disposent d'une marge de liberté qu'ils peuvent utiliser pour négocier leur façon de participer à l'encadrement. Les atouts sur lesquels ils fondent cette marge de manoeuvre se regroupent en quatre catégories: la compétence, la position d'intermédiaire entre l'école et le milieu, le contrôle de l'information et l'imprécision des règles organisationnelles.

Une première source de pouvoir des enseignants repose sur *la compétence* qui leur est reconnue en matière d'encadrement des élèves. Cette compétence découle d'une part, de la nature même de l'inadaptation scolaire; c'est un problème complexe face auquel il est généralement impossible d'identifier une intervention idéale et où chaque situation appelle une action qui doit tenir compte du contexte et des acteurs en présence. L'impossibilité d'identifier une “meilleure” façon de faire laisse à l'enseignant une importante marge de liberté quant au moment et à la nature des interventions à poser.

Outre le pouvoir collectif découlant de la zone d'incertitude liée au phénomène même de l'inadaptation, les enseignants peuvent également élargir leur marge de liberté par la maîtrise de compétences particulières en matière de prévention ou de réduction de l'inadaptation scolaire. Ainsi, l'enseignant qui ne fait jamais appel à la direction se sent moins dépendant de son support.

Je n'ai pas d'étudiants qui me créent des embêtements parce que, quand ils commencent à brasser, je règle rapidement le problème. (. . .) Je me fous des procédures parce que je n'ai pas besoin des autres pour diriger ma classe. (école #1)

Moi, je n'ai aucun problème de discipline en classe alors, l'opinion des autres, je m'en soucie peu. C'est ce que je pense qui est prioritaire. (. . .) Et la direction ne viendra pas demander à quelqu'un qui n'a pas de problème de changer. (école #2)

En tant qu'*intermédiaires entre les parents et l'école*, les enseignants occupent une position stratégique au sein de l'organisation scolaire. D'une part, c'est sur leur action en classe que repose la réputation de l'école; d'autre part, c'est par l'intermédiaire des liens qu'ils tissent avec les élèves et avec les parents que s'établissent les passerelles entre l'école et le milieu. Cette position frontalière, qui leur permet d'avoir accès à l'information sur ce qui se passe dans l'école et à celle qui est véhiculée à l'extérieur de l'école, est d'autant plus stratégique que les relations école-milieu représentent un aspect particulièrement délicat du fonctionnement des écoles secondaires: peu d'organisations sont aussi exposées à la critique et à la remise en question. Comme la crédibilité d'une école repose en bonne partie sur l'image qu'en projettent les enseignants, il est nécessaire pour la direction de maintenir un climat harmonieux d'où l'exigence d'une certaine souplesse face aux enseignants.

Une troisième source de pouvoir des enseignants tient au *contrôle qu'ils exercent sur l'information*. En effet, comme la classe est généralement considérée comme un "*territoire privé*" où l'enseignant est "*le seul maître après Dieu*," les enseignants sont considérés comme les premiers, sinon les seuls interlocuteurs mandatés pour rapporter ce qui s'y passe. Comme la mise en application du système d'encadrement repose en grande partie sur les informations transmises par les enseignants puisque c'est sur la base de ces informations que sont planifiées, mises en place et évaluées les interventions liées à l'encadrement, le contrôle de l'information leur confère un pouvoir important. L'exclusivité territoriale de la classe et le contrôle de l'information que cette exclusivité permet, contribuent donc à la marge de liberté dont disposent les enseignants.

Moi, quand j'entre dans une classe, je ferme la porte et je la mène comme je veux; c'est MA classe. Je me sens vraiment autonome. (école #2)

Plusieurs professeurs n'osent pas parler de ce qui se passe dans leur classe. Il y en a qui ont moins de discipline, mais, pour cacher leurs problèmes, ils disent: "Moi je n'ai pas de problème." Pourtant, on sait tous fort bien qu'ils en ont. (école #4)

Enfin, la quatrième source de pouvoir des enseignants tient à *la nature des règles qui régissent le système d'encadrement*. Ces règles sont généralement peu explicites sur les situations qui doivent faire l'objet d'une intervention, sur les actions à poser et sur le rôle de l'enseignant. Alors que les règles sont générales, les situations qui se présentent sont particulières, spécifiques et souvent inédites. Donc, même si les règles déterminent les modalités d'application du système

d'encadrement, leur caractère général entraîne l'existence d'une zone d'incertitude dont les enseignants peuvent tirer profit pour élargir leur marge de liberté.

On constate donc que les enseignants disposent d'une autonomie considérable quant à leur participation à l'encadrement des élèves. Cette autonomie n'est cependant pas sans limites; si elle est balisée, d'une part, par les actions de la direction, elle est également assujettie, comme nous allons le voir, au fait que la participation à l'encadrement est une activité qui s'inscrit dans un système d'action collective.

L'ENCADREMENT: UNE ACTION COLLECTIVE

La reconnaissance de la dimension collective de la participation à l'encadrement repose sur deux observations principales: la nature collective des bénéfices produits par le système d'encadrement et l'évaluation de l'impact de l'action individuelle des enseignants sur les résultats du système.

Lorsqu'ils évaluent l'efficacité du système d'encadrement, c'est généralement au niveau du fonctionnement global de l'école que les enseignants en situent les bénéfices les plus significatifs. En effet, à leurs yeux, l'impact principal de l'encadrement se situe au plan de la réduction des flâneries et de la diminution des problèmes de discipline dans les corridors; pour ce qui est d'aider un élève en difficulté ou de contrôler les troubles de comportement en classe, leur jugement est plus réservé. L'application du système d'encadrement n'est pas toujours une solution aux problèmes qui se présentent dans leur classe. Donc, bien que le système profite à tous les acteurs en contribuant à améliorer le fonctionnement général de l'école, chacun n'en retire pas pour autant des bénéfices personnels dans la réalité de sa classe.

En outre, aux yeux des enseignants, il n'y a pas toujours de lien entre leur participation personnelle à l'encadrement et l'efficacité du système. Ils perçoivent généralement l'influence de leur participation personnelle comme plutôt négligeable sur les résultats du système: action collective et participation individuelle ne font pas un mais deux.

Ces deux observations sur les bénéfices du système et sur l'impact de la participation individuelle peuvent justifier le faible intérêt des enseignants à s'engager dans l'encadrement des élèves. En effet, dans la mesure où la mise en application du système comporte des exigences importantes et dans la mesure où la contribution personnelle apparaît avoir peu d'impact sur l'efficacité du système, l'enseignant a intérêt à laisser les autres assumer la responsabilité de cette mise en application: il peut alors en retirer les bénéfices, puisqu'ils sont collectifs, tout en évitant d'en subir les inconvénients. Cette stratégie de désengagement ou de défection comporte cependant un risque: si elle était adoptée par tous les enseignants, le système deviendrait inopérant et chacun perdrait alors les bénéfices collectifs qu'il en retire. Donc, même si la marge de liberté dont il dispose permet à l'enseignant de limiter son engagement dans l'encadrement des

élèves, il doit veiller à ce que le système d'encadrement soit maintenu s'il veut conserver les avantages qu'il en retire. En ce sens, plus l'enseignant retire des bénéfices du système, plus il sera soucieux d'en assurer la survie. On constate donc que la participation à l'encadrement doit être analysée en tenant compte à la fois de l'autonomie dont dispose l'enseignant et des contraintes de l'action collective, contraintes découlant de l'impossibilité de prévoir la participation des autres et de la nécessité d'assurer la survie du système. Ainsi abordée, le cadre décisionnel qui s'offre à l'enseignant peut être circonscrit à l'intérieur de quatre possibilités qui sont illustrées dans la figure suivant.

La première possibilité (voir figure 1) consiste en une application des dispositions du système d'encadrement de la part de tous les acteurs (I): le système atteint alors une efficacité maximale et l'enseignant est susceptible de retirer des bénéfices qui dépassent son investissement. Le seconde possibilité implique une mise en application du système de la part de l'enseignant couplée à une défection de la part des autres acteurs (II): l'efficacité du système est alors limitée et l'investissement individuel de l'enseignant excède largement les bénéfices qu'il en retire. Par ailleurs, si l'enseignant fait défection mais que les autres enseignants mettent en application le système (III), comme l'influence de la participation individuelle est limitée, les résultats sont satisfaisants et les bénéfices de l'enseignant dépassent alors largement son investissement. Enfin, quatrième possibilité, si aucun enseignant ne met en application le système (IV), son efficacité est nulle et éventuellement il sera aboli, éliminant alors toute possibilité de profiter des bénéfices collectifs qu'il produit. Donc, si dans l'immédiat la défection est une option qui n'est pas nécessairement désavantageuse, à long terme elle peut se révéler très coûteuse.

En se référant à ces possibilités, la participation peut alors être abordée comme le résultat d'une décision stratégique où, parmi un ensemble d'alternatives,

		<i>Les autres acteurs</i>	
		<i>Application</i>	<i>Défection</i>
<i>L'enseignant</i>	<i>Application</i>	I efficacité: excellente	II efficacité: limitée
	<i>Défection</i>	III efficacité: bonne	IV efficacité: nulle

FIGURE 1

Les stratégies possibles de l'enseignant et les résultats prévisibles

l'enseignant choisit le mode de participation qui est susceptible d'être le plus avantageux pour lui. Il devient alors possible d'expliquer l'apparente contradiction entre le discours des enseignants sur la nécessité d'une application rigoureuse et constante du système d'encadrement et l'inconsistance de leur action en la matière. En effet, l'application rigoureuse et constante du système est une option avantageuse à la condition que tous les autres acteurs mettent également le système en application; dans le cas contraire, cette option est moins "payante" puisque l'investissement de l'enseignant dépasse largement les bénéfices qu'il peut retirer. À prime abord, l'option la plus avantageuse, d'un point de vue individuel, serait de laisser les autres acteurs assumer la mise en application du système. Cette option offre la possibilité de participer aux bénéfices collectifs sans avoir à en assumer les inconvénients. Toutefois, si tous les enseignants optent pour cette possibilité, le système sera éventuellement aboli entraînant du même coup la perte des bénéfices. Cette option comporte donc un risque non négligeable.

En fait, toute la difficulté vient du fait que l'efficacité de la stratégie personnelle de l'enseignant est fonction de celle des autres acteurs et qu'il ne connaît pas cette stratégie. Même s'il peut tenter de l'anticiper, il fait face à une incertitude qui limite sa marge de manoeuvre et qui situe sa décision dans un contexte de rationalité limitée. La stratégie qui apparaît la plus logique dans les circonstances consiste à faire une application irrégulière ou sélective du système. Cette stratégie permet, au plan collectif, d'assurer la survie du système et, au plan individuel, de maximiser son investissement. En effet, en s'impliquant dans le système, même si c'est de façon sélective, l'enseignant s'assure du support de la direction, il se place à l'abri d'éventuelles sanctions, il conserve une marge de manoeuvre qu'il peut utiliser pour faire preuve de souplesse dans ses rapports avec les élèves et il contribue à la perpétuation d'un système qui lui procure des bénéfices collectifs. Il y a donc un intérêt chez la plupart des enseignants à préserver le système même si son efficacité en regard des difficultés qu'ils rencontrent en classe n'est pas toujours à la hauteur de leurs attentes.

Vue sous cet angle, la participation à l'encadrement apparaît comme une stratégie s'insérant dans une structure de jeu qui réalise l'intégration et la régulation des actions individuelles en assujettissant l'intérêt de l'enseignant à réduire son investissement personnel à la nécessité de la survie du système.

L'EFFET CONTRE-INTUITIF DE L'ACTION COLLECTIVE

Ces observations sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves présentent des similitudes avec les travaux de Olson (1971) sur les effets contre-intuitifs de l'action collective. Selon cet auteur, lorsqu'une organisation produit des services collectifs, c'est-à-dire des services qui profitent à tous les membres d'un ensemble d'individus, bien que tous ces individus aient un intérêt individuel

à la production de ces services, il n'est de l'intérêt de personne de participer à cette production. Ils ont avantage à laisser les autres assumer les "coûts" de cette production puisque, de toute façon, ils pourront bénéficier de ses retombées qui sont collectives.

Toutefois, alors qu'Olson (1971) situe l'action collective dans un contexte relationnel "d'état de nature," pour employer le terme de Boudon (1977), contexte où les acteurs ont la latitude de s'abstenir de considérer les effets de leur comportement sur autrui, la participation des enseignants s'inscrit davantage dans un contexte de "contrat" puisqu'ils ne peuvent se déterminer sans considérer les effets de leur action sur le maintien du système d'encadrement. La survie du système constitue donc la principale contrainte à leur liberté d'action. Dès lors, l'absence totale d'engagement n'est acceptable que si elle demeure le fait d'une minorité, auquel cas elle ne peut constituer une menace véritable pour la survie du système, ou si la plupart des enseignants n'ont pas intérêt à ce que le système d'encadrement soit maintenu. C'est pourquoi le mode de participation le plus répandu consiste à adopter une participation sélective témoignant ainsi de l'intérêt des enseignants de préserver le système d'encadrement mis en place dans leur école.

CONCLUSION

Ce texte a proposé une interprétation interactionniste de la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. Partant d'une vision de la participation comme étant une activité intentionnelle inscrite dans un contexte de rationalité limitée, nous nous sommes efforcés, à partir de données recueillies auprès de quatre-vingts informateurs, de mettre en lumière la dynamique dans laquelle s'inscrit cette participation en relevant, entre autres, les actions utilisées par le personnel de direction pour inciter les enseignants à s'engager dans l'encadrement et les sources de pouvoir à la base de la marge de liberté des enseignants. Nos observations sur l'importance de cette marge de liberté concordent celles avec d'autres ouvrages sur le sujet qui présentent l'école comme un système à faible interdépendance (Weick, 1976, 1982) ou comme une bureaucratie professionnelle (Mintzberg, 1982).

Mais la participation à l'encadrement des élèves ne constitue pas pour autant une action purement individuelle s'exerçant sans contrainte; elle s'inscrit dans une structure de jeu basée sur la nécessité d'assurer la survie du système, structure de jeu qui réalise l'intégration et la régularisation des actions individuelles des enseignants en posant la nécessité d'un engagement minimal dans l'encadrement des élèves.

Évidemment, l'optique adoptée dans cette étude s'est limitée à aborder la participation des enseignants sous l'angle de la mise en application du système formel d'encadrement des élèves, négligeant par le fait même les initiatives personnelles non référées au système. Mais il faut garder à l'esprit que notre

démarche visait principalement à saisir la logique de la participation des enseignants à un système d'action élaboré en vue d'une action collective. Par l'adoption d'une perspective interactionniste, la présente étude a voulu se démarquer de l'explication déterministe véhiculée par les études antérieures sur la participation des enseignants à l'encadrement des élèves. À cet égard, l'interprétation proposée ici nous apparaît apporter un éclairage supplémentaire sur l'encadrement des élèves tout en contribuant à enrichir la compréhension de l'action collective au sein de l'organisation scolaire.

NOTE

- ¹ Cette recherche a été réalisée avec l'aide financière du fonds FCAR. L'auteur remercie M. Louis-Philippe Boucher et M. Gilles A. Bonneau, professeurs à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour leur encadrement dans la réalisation de cette étude.

RÉFÉRENCES

- Balthazar, L. et Bélanger, J. (1989). *L'école détournée*. Montréal: Boréal.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris: Seuil.
- Boivin, G. et Plante-Proulx, L. (1989). *Les services d'encadrement et de surveillance à l'école: guide d'orientation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Comité Catholique du Conseil Supérieur de l'Éducation. (1989). *L'école catholique: le défi de son projet éducatif*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation [COPIE]. (1981). *L'inadaptation scolaire* (3 volumes). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques [CPNCC]. (1987). *Entente intervenue entre le CPNCC et la CEQ: 1986-1988*.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1982). *Vivre à l'école secondaire: un printemps d'embâcles et d'espoir*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Crespo, M. et Cournoyer, M. (1978). *École polyvalente et inadaptation scolaire*. Montréal: Commission des Écoles catholiques de Montréal.
- Crozier, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Deslauriers, J. P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152.
- Dion, L. (1972). *Dynamique de la société libérale*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dionne, G. (1986). L'encadrement et le suivi de l'élève . . . Comment? Dans Comité des états généraux, *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation: exposés des personnes-ressources* (pp. 108-112). Québec: Comité des états généraux.
- Dupont, C. (1978). *L'implication des enseignants au niveau secondaire dans les activités d'encadrement, de récupération, de surveillance et de supervision d'activités étudiantes comprises dans leur charge individuelle d'enseignement*. Montréal: École Nationale d'Administration publique.
- Friedberg, E. (1972). L'analyse sociologique des organisations. *Pour*, 28, 11-97.

- Hohl, J. (1985). Les milieux "socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école. Dans M. Crespo et C. Lessard (dirs.), *Éducation en milieu urbain* (pp. 75–105). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social setting: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal: Agence d'Arc.
- National Commission on Excellence in Education [NCEE]. (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: NCEE.
- Olson, M. (1971). *The logic of collective action: Public goods and the theory of groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Silverman, D. (1973). *La théorie des organisations*. Paris: Dunod.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Théroux, Y. L. (1986). L'encadrement et le suivi de l'élève . . . Comment?. Dans Comité des états généraux, *Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation: exposés des personnes ressources* (pp. 121–123). Québec: Comité des états généraux.
- Van der Maren, J. M. (1986). Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traduction et divination. Dans J. M. Van der Maren (dir.), *L'interprétation des données dans la recherche qualitative* (pp. 45–58). Montréal: Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal: C.I.R.A.D.E.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.
- Weick, K. E. (1976). Educational organisations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, 63, 673–676.

Daniel Turcotte est professeur à l'École de service social, Université Laval, Cité universitaire, Ste-Foy, Québec, G1K 7P4.