



# **Vivre ensemble : une notion à préciser avec le personnel scolaire**

**Mémoire**

**Noémie Lavallée**

**Maîtrise en administration et évaluation en éducation  
Maître ès sciences (M.Sc.)**

Québec, Canada

© Noémie Lavallée, 2014



## Résumé

Ce mémoire de maîtrise s'intéresse aux représentations sociales que se fait le personnel scolaire d'une école secondaire sur la notion de vivre ensemble.

La littérature d'aujourd'hui ne permet pas de donner une définition précise de ce qu'est le vivre ensemble par rapport au personnel des écoles. Ce mémoire sert à mettre de l'avant les différents éléments qui cernent la notion de vivre ensemble à travers les représentations que se font les différents acteurs scolaires. Ici par acteurs scolaires, il est entendu que ce sont les représentations des membres de la direction, des professionnels, des enseignants ainsi que du personnel de soutien dont il sera question. La recherche tente de répondre à la question suivante : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle? À l'aide d'entrevues semi-dirigées, les objectifs suivants seront atteints : analyser les représentations sociales décrites par les différents acteurs scolaires et dresser, par des entrevues, la typologie et les conditions du vivre ensemble.

Dans le cadre de cette recherche qualitative, 14 membres du personnel d'une école secondaire sont interrogés sur leur représentation de la notion de vivre ensemble dans leur établissement. Dans le présent mémoire, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination envers les différents acteurs scolaires. C'est une étude de cas exploratoire. Les résultats des entrevues ont été retranscrits sous forme de verbatims et analysés à l'aide du logiciel QDA-miner qui a permis de faire un codage et de faire ressortir certains éléments pertinents à analyser dans ce mémoire.

L'analyse des entrevues effectuées avec les participants permet de cerner certaines conditions nécessaires à la présence du vivre ensemble dans un établissement scolaire. L'analyse met aussi en perspective certains obstacles qui peuvent nuire au vivre ensemble. Les éléments importants de la représentation du vivre ensemble sont distincts selon le rôle professionnel des personnes interrogées.

La démarche pourrait être utilisable dans un autre milieu scolaire puisque peu d'études abordent cette notion. Toutefois, la recherche comporte certaines limites puisqu'elle ne s'est intéressée qu'à une seule école secondaire québécoise et qu'elle ne permet pas de faire ressortir de définition de la notion de vivre ensemble. En revanche, le mémoire permet d'établir certaines bases claires sur ce qu'est le vivre ensemble dans un milieu scolaire, surtout en ce qui a trait aux conditions propices nécessaires et aux obstacles présents vis-à-vis la mise en place de cette notion.

## Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>iii</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>v</b>
<b>Liste des figures et des tableaux .....</b>	<b>ix</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>xi</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique générale .....</b>	<b>3</b>
1.1 Problème et objectifs de recherche .....	3
1.2 Pertinence de la recherche.....	4
<b>Chapitre 2 : Recension des écrits.....</b>	<b>7</b>
2.1 Éducation .....	11
2.2 Dimensions du vivre ensemble .....	11
2.2.1 Valeurs communes.....	12
2.2.2 Pluralisme.....	12
2.2.3 Ouverture sur le monde.....	13
2.2.4 Rapports sociaux égalitaires.....	14
<b>Chapitre 3 : Cadre de référence .....</b>	<b>17</b>
3.1 Construction sociale de la réalité .....	17
3.2 Représentation sociale.....	18
3.3 Organisation du travail.....	19
3.3.1 Typologie des formes d'organisation du travail. ....	20
3.3.1.1 Formes d'organisation traditionnelles du travail. ....	21
3.3.1.2 Nouvelles formes d'organisation du travail.....	22
3.3.1.3 Le rôle des perspectives contingentes et institutionnelles. ....	22
3.3.2 Perspective institutionnelle. ....	23
3.3.3 Perspective contingente.....	23
3.3.4 Constat concernant les Nouvelles Formes d'Organisation du Travail.....	23
3.3.5 Liens avec la notion de vivre ensemble. ....	24
3.4 Gestion de l'organisation .....	25
3.4.1 Gestion participative. ....	25
3.4.2 L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire.....	25
3.4.3 Regard critique sur la gestion participative.....	27
3.4.4 Collaboration.....	27
3.4.5 Sentiment d'appartenance .....	29

3.4.6 Gestion participative : aspects pratiques .....	31
3.4.7 Les outils favorisant une gestion participative dans une organisation publique .....	32
3.4.8 Liens avec la notion de vivre ensemble.....	33
3.5 Dimensions dynamiques de l'organisation.....	33
3.5.1 Modèle de développement organisationnel (concepts organisationnels) .....	33
3.5.1.1 Modèle de changements.....	33
3.5.2 Climat organisationnel.....	34
3.5.3 Culture organisationnelle.....	36
3.5.3.1 Dimensions de la culture organisationnelle .....	36
3.5.4 Liens avec la notion de vivre ensemble.....	37
3.6 Conclusions au cadre de référence .....	37
Figure 1 : Réseau de concepts .....	40
<b>Chapitre 4 : Méthodologie de recherche .....</b>	<b>41</b>
4.1 Type de recherche.....	41
4.2 Choix de l'établissement .....	41
4.3 Description du milieu .....	41
4.4 Population et échantillonnage.....	42
4.4.1 Procédure de recrutement des participants .....	42
4.4.2 Échantillonnage .....	43
4.4.2.1 Direction.....	43
4.4.2.2 Direction adjointe.....	43
4.4.2.3 Enseignants .....	43
4.4.2.4 Personnel de soutien.....	44
4.4.2.5 Professionnels .....	44
4.5 Profils des participants .....	45
4.6 Méthode de collecte de données.....	46
4.7 Instrument de mesure .....	46
4.8 Logique de collecte de données.....	47
4.9 Méthode d'analyse des données utilisées .....	47
4.10 Confidentialité et considérations éthiques.....	48
<b>Chapitre 5 : Résultats .....</b>	<b>51</b>
5.1 Présentation des résultats.....	51
5.2 Profil des participants .....	51
5.3 Conditions propices au vivre ensemble.....	52
5.3.1 Collaboration .....	52
5.3.2 Échange et communication.....	53
5.3.3 Relations cordiales.....	54
5.3.4 Respect .....	55
5.4 Obstacles au vivre ensemble .....	57
5.4.1 Différenciation du personnel en fonction du programme.....	57
5.4.2 Caractéristiques individuelles du personnel .....	59
5.4.3 Implication des employés .....	60
5.4.4 Rapports hiérarchiques .....	61
5.4.5 Augmentation de la tâche .....	62

5.4.6 Contraintes du milieu .....	64
5.5 Élément à double sens : à la fois une condition propice, mais aussi un obstacle : le temps ....	66
5.6 Illustration d'une situation du vivre ensemble .....	68
5.7 Illustration d'une situation sans vivre ensemble .....	68
<b>Chapitre 6 : Discussion des résultats.....</b>	<b>71</b>
Représentation du vivre ensemble par les acteurs scolaires participant à l'étude.....	72
6.1 Premier aspect: Acteurs scolaires et le vivre ensemble .....	72
6.1.1. Enseignants .....	73
6.1.2. Personnel de soutien.....	73
6.1.3 Professionnels .....	74
6.1.4 Direction.....	74
6.2 Deuxième aspect: Influence de l'individu et de sa personnalité sur le vivre ensemble.....	74
6.3 Troisième aspect: Représentation du rôle de la direction par les différents acteurs scolaires .	77
6.4 Quatrième aspect: Gestion participative .....	77
6.5 Cinquième aspect : Conventions, coupures et augmentation de la tâche.....	78
6.6 Sixième aspect: Fatigue (physique et morale) des membres du personnel.....	79
6.7 Septième aspect: Organisation du travail qui répond difficilement aux transformations de la tâche .....	79
6.8 Huitième aspect: Différenciation du personnel en fonction du programme .....	80
6.9 Neuvième aspect: Analyse des dimensions du vivre ensemble sur le terrain à l'étude .....	81
6.9.1 Valeurs communes .....	81
6.9.2 Pluralisme.....	82
6.9.3 Ouverture sur le monde.....	83
6.9.4 Rapports sociaux égalitaires.....	84
6.10 Dixième aspect: Sentiment d'appartenance .....	85
6.11 Onzième aspect: Culture organisationnelle et représentations sociales communes.....	85
6.12 Douzième aspect: Collaboration et apprendre à vivre ensemble .....	86
6.13 Une tentative de définition du vivre ensemble.....	87
6.14 Perspectives pour la recherche .....	87
6.15 Forces et limites de l'étude .....	89
6.16 Forces et limites liées au cadre de référence.....	89
6.17 Forces et limites liées à la méthodologie .....	89
<b>Conclusion .....</b>	<b>91</b>
<b>Liste de références .....</b>	<b>93</b>
<b>Annexe 1 : Lettre-direction.....</b>	<b>101</b>
<b>Annexe 2 : Lettre-personnel.....</b>	<b>105</b>
<b>Annexe 3: Formulaire de consentement .....</b>	<b>109</b>
<b>Annexe 4 : Instrument de mesure : Guide d'entretien.....</b>	<b>115</b>
<b>Annexe 5 : Fréquence de code .....</b>	<b>121</b>



## Liste des figures et des tableaux

### Figure

**Figure 1 : Réseau de concepts.....40**

### Tableaux

**Tableau 1 : Exemple de sous-catégories d'un système de gestion.....26**

**Tableau 2 : Caractéristiques des répondants.....45**



## Remerciements

Je voudrais tout d'abord exprimer mes sincères remerciements à ma directrice de recherche, Madame Lucie Héon, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ce mémoire a été possible grâce à votre encadrement, à votre aide précieuse et au temps que vous m'avez consacré pour me guider et me soutenir.

Je remercie également l'Université Laval qui m'a permis de travailler pleinement sur ma maîtrise en m'offrant un espace de travail adéquat et en accordant une place en CPE à mon fils.

J'exprime ma gratitude à toutes les personnes rencontrées lors des recherches que j'ai effectuées et qui ont acceptées de répondre à mes interrogations avec gentillesse.

Enfin j'adresse mes plus sincères remerciements à mon mari et à mon fils pour votre support qui m'a permis de m'accomplir dans mes études à travers notre vie de famille. Merci à mes parents, à mes amis et collègues qui m'ont aidée, soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce mémoire. Tout spécialement à mes parents Louise et Pierre qui m'ont toujours démontré que la voie de l'apprentissage n'est pas la plus facile, mais la plus satisfaisante. Mon sentiment d'accomplissement est immense grâce à votre soutien.



## **Introduction**

Le monde qui nous entoure est construit sur les représentations que les individus avant nous se faisaient de la vie, du travail et de l'éducation. L'éducation est une des bases de la société. La société québécoise a choisi de mettre en place la loi sur l'instruction publique. Voici ce qui est dicté: «Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité.» (Gouvernement du Québec, 2013 : article 14). C'est donc dire que la majorité des enfants du Québec se rendent à l'école 180 jours par année durant 12 ans. Pour que le système fonctionne, des milliers d'adultes travaillent dans l'établissement scolaire durant ces 180 jours. Ce sont les différents acteurs scolaires. Ici par acteurs scolaires, il est entendu que ce sont les représentations des membres de la direction, des professionnels, des enseignants ainsi que du personnel de soutien dont il sera question. Ces différents acteurs scolaires contribuent à la mission de l'école québécoise et, en plus de soutenir les élèves dans leur réussite, ils vivent dans un milieu scolaire avec les autres membres du personnel. La notion de «vivre ensemble» devient donc importante dans un contexte de proximité constante.

Ce mémoire sert à dégager les différents éléments qui permettent de cerner la notion de vivre ensemble à partir des représentations que s'en font certains acteurs scolaires. Il a pour objectif de répondre à la question de recherche suivante : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle ?

Dans le but de répondre à la question de recherche proposée, il est nécessaire de constater les différents éléments qui caractérisent cette problématique. Par la suite, le cadre de référence permet de connaître l'état des connaissances actuelles sur la notion de vivre ensemble. Les limites et pistes qui méritent d'être davantage explorées en ce qui a trait au vivre ensemble sont aussi présentées. Des précisions quant à la méthodologie utilisée pour

réaliser l'étude sont données. Puis, une présentation des résultats est faite. Finalement, une discussion des résultats à l'aide des éléments constituant le cadre de référence constitue l'analyse. À la fin de ce mémoire, une tentative de définition de la notion de vivre ensemble est proposée ainsi que les forces et limites de ce mémoire.

## **Chapitre 1 : Problématique générale**

L'école constitue un espace commun pour les acteurs scolaires qui se côtoient sur ce lieu de travail. Ils y vivent ensemble le temps d'exécuter leurs tâches et d'œuvrer à la mission de leur école. Cette mission est basée sur trois axes : instruire, socialiser et qualifier les jeunes, les futurs citoyens. L'axe qui mentionne le vivre ensemble est celui de socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble. «Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.» (MELS, 2007 :3).» Cet extrait démontre bien ce qui est prescrit pour les élèves, mais qu'en est-il du rôle des différents acteurs scolaires? Les nouvelles exigences du travail de ces acteurs et les attentes élevées de la population et du gouvernement s'ajoutent aux situations difficiles et aux tensions qu'ils y vivent. Ces réalités ponctuent le temps qu'ils passent ensemble au travail dans l'école. Outre les énoncés officiels pour préciser la notion du vivre ensemble, que savons-nous des formes qu'elle prend dans l'école? Qu'en pensent les acteurs scolaires?

L'analyse des représentations sociales des acteurs scolaires permet de dégager une définition plus fine et contextualisée de cette notion. La compréhension de cette réalité constitue le cœur des préoccupations de notre projet de recherche. La littérature scientifique précise peu cette notion en contexte scolaire. L'étude de ces représentations et l'identification des conditions requises au vivre ensemble dans l'école québécoise, du point de vue du personnel scolaire qui y œuvre, constituent l'essentiel de la présente étude. Malgré la place accordée au vivre ensemble dans l'apprentissage des élèves, celle du vivre ensemble dans l'école pour les membres du personnel reste discrète et peu explicitée en milieu scolaire. Ce mémoire tentera d'accroître les connaissances à ce sujet.

### **1.1 Problème et objectifs de recherche**

À partir de la documentation officielle en éducation, ce premier chapitre expose plusieurs éléments afin de situer la notion de vivre ensemble. La quasi-absence de recherches examinant la notion de vivre ensemble du point de vue des acteurs scolaires a suscité notre intérêt pour en connaître davantage sur le sujet. Ainsi, ce mémoire, par une

étude exploratoire, a comme but de sonder les représentations des acteurs scolaires (enseignant, direction adjointe, professionnel non enseignant et personnel de soutien) quant à la notion du vivre ensemble.

La question générale de recherche est la suivante : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle?

Les objectifs plus précis sont :

- D'analyser les représentations sociales décrites par les différents acteurs scolaires ;
- De dresser, par des entrevues, la typologie et les conditions du vivre ensemble.

En vue de répondre à cette question visant à préciser la notion de vivre ensemble avec les acteurs scolaires, une collecte de données a été effectuée. Avant de faire la présentation et la justification de l'utilisation d'une méthodologie en particulier, il est nécessaire de présenter le cadre de référence retenu pour guider l'analyse des données recueillies. Celui-ci englobe des théories, des concepts et des notions en lien avec les réalités du monde de l'éducation et du travail dans ce milieu.

## **1.2 Pertinence de la recherche**

La pertinence sociale de cette étude réside dans le fait suivant : la société du Québec d'aujourd'hui accorde de l'importance à la qualité de vie au travail et au maintien d'un climat de travail harmonieux. Il est possible de constater cet état d'esprit en lisant la mission que s'est donnée la commission des normes du travail du Québec que voici: « Favoriser par son action des relations de travail justes et équilibrées entre les employeurs et les salariés en conformité avec la Loi sur les normes du travail. » (Ministère du travail, 2008 :35). Donc, en dégagant les représentations sociales du vivre ensemble sur la pratique de vie professionnelle des acteurs scolaires, un regard plus clair sera donné sur les caractéristiques du vivre ensemble. Cela permettra également aux participants de développer une réflexion sur le milieu dans lequel ils travaillent, une facette qui, avec la vie rapide d'aujourd'hui, est moins facilement réalisable.

Cette recherche a comme objectif et comme pertinence scientifique de dégager et d'analyser les représentations des acteurs scolaires afin de préciser la définition de la notion du vivre ensemble (VE) des acteurs scolaires dans un établissement scolaire (école secondaire québécoise). Elle s'intéresse à mieux connaître la compréhension du vivre ensemble de la part des acteurs scolaires. Elle vise à comprendre les points de vue des acteurs scolaires en ce qui a trait à une ou plusieurs dimensions du vivre ensemble (par exemple: les conditions du VE, des exemples du VE, les actions qui soutiennent le VE). Elle a aussi pour objectif de documenter la vision des participants concernant la place que la notion du vivre ensemble prend dans leur vie professionnelle.

Pour débiter, une recension des écrits est présentée. Cela permet de mettre en lumière l'aspect historique du vivre ensemble en présentant les écrits de certains philosophes. Les différentes notions et dimensions du vivre ensemble sont aussi mises en lumière dans ce chapitre.



## Chapitre 2 : Recension des écrits

Avant toute chose, un aspect historique peut être présenté afin de bien saisir que la notion de vivre ensemble était présente bien avant le modèle d'éducation que nous connaissons aujourd'hui. Les écrits des philosophes aident à la compréhension du vivre ensemble dans sa globalité. Plusieurs aspects du vivre ensemble sont présents dans leurs écrits. Plus de trois cents ans avant Jésus-Christ, Platon mentionne que le vivre ensemble est en lien avec le bien vivre. Il parle de l'État utopique. Il décrit l'État comme étant un régime tripartite. Selon lui, certaines personnes dirigent et gouvernent, d'autres veillent à la bonne direction de l'État et finalement les derniers doivent produire pour l'ensemble des autres. Platon parle aussi de l'importance pour chacun d'accepter son rôle. Suivant cette logique, chacun assume bien son rôle. Si chacun vit bien dans son rôle, chacun aura le sentiment de vivre ensemble avec les autres.

Au courant du 17<sup>e</sup> siècle, un des importants philosophes, Spinoza, discute du vivre ensemble. Il résume sa position dans le Traité théologico-politique qu'il a lui-même écrit.

Des fondements de l'État tels que nous les avons expliqués ci-dessus, il résulte avec la dernière évidence que sa fin dernière n'est pas la domination; ce n'est pas pour tenir l'homme par la crainte et faire qu'il appartienne à un autre, que l'État est institué ; au contraire c'est pour libérer l'individu de la crainte, pour qu'il vive autant que possible en sécurité, c'est-à-dire conserve, aussi bien qu'il se puisse, sans dommage pour autrui, son droit naturel d'exister et d'agir. (Spinoza, 1670)

Ce philosophe précise qu'il ne doit pas exister de domination ni de dommage pour autrui. Il faut libérer l'individu et faire en sorte qu'il puisse vivre en sécurité. Chacun ayant le droit d'agir et d'exister comme il le désire (Spinoza, 1670).

Jean-Jacques Rousseau parle aussi d'une volonté active et d'une attention vigilante aux contradictions qui pourraient aider à ce que la communauté puisse vivre ensemble. Il décrit cela comme suit: «La vie en société résulte d'un contrat social, c'est-à-dire un accord de volonté qui engage des individus qui sont normalement de nature indépendants, libres et égaux et qui sont réunis dans un ensemble politique que l'on nomme la nation et ils acceptent de se soumettre au pouvoir collectif. Idéalement ce pouvoir ne devrait léser aucun de ses membres.» (Rousseau, 1975).

John Locke, un des précurseurs des Lumières, un mouvement culturel et philosophique qui émerge dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, fait mention, autour de 1689, qu'il est important d'avoir un soutien légal à la convention de l'État. Le pouvoir politique ne peut en aucune façon imposer une culture déterminée (puisque chacun se rapporte à Dieu en premier). Cela suppose un droit de résistance aux abus de l'autorité, lorsque celle-ci met en péril la liberté et la propriété qu'elle a normalement à charge de sauvegarder. La raison en tant que principe d'action de la loi de la nature est la condition de la sociabilité et de la moralité: si partout de par le monde, les hommes se conforment à elle, ils peuvent vivre ensemble et selon la vertu. Locke est aussi un fervent défenseur du droit à la propriété privée, mais il décrit que le bien de la communauté doit passer avant les droits individuels (Locke, 1959).

Ce sont toutes des pensées et des conseils qui apportent plus de poids à la notion de vivre ensemble bien avant ce que nous en connaissons dans notre système d'éducation aujourd'hui. Les philosophes proposent donc de vivre bien dans son rôle, libre, en sécurité et selon notre propre volonté d'agir. Ils suggèrent aussi d'être attentifs aux contradictions qui limitent le rôle de chacun, d'accepter de se soumettre au pouvoir collectif plutôt que de laisser l'aspect individuel l'emporter ainsi que l'atteinte de l'équilibre entre la sociabilité et la moralité. Le bien individuel doit parfois être mis en perspective par rapport au bien de la collectivité. Les philosophes apportent donc un éclairage très vaste concernant ce qui existait depuis longtemps au sujet du vivre ensemble. Toutefois, les différentes positions des philosophes sont centrées sur la notion de vivre ensemble par rapport à l'État. À cette époque, la vision est beaucoup plus macrosociétale. On voulait voir l'ensemble comme un élément clé. Chacun avait une place à occuper, chacun avait un rôle à jouer et si tout le monde n'agissait pas de la bonne manière alors l'équilibre n'était pas respecté. Au cours des dernières années, la notion du vivre ensemble fait sa place dans le monde de l'éducation; elle teinte les notions à enseigner et à faire vivre aux élèves.

Depuis 1996, l'importance du vivre ensemble en société est aussi défendue par l'UNESCO. Dans son rapport, Jacques Delors mentionne qu'il faut s'attendre à ce que l'éducation contribue au développement du vouloir vivre ensemble, élément de base de la cohésion sociale et de l'identité nationale (Delors, 1996:69). Dans ce rapport, l'éducation est basée

sur quatre piliers. Un de ces piliers consiste à « apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances, à réaliser des projets communs et à se préparer à gérer les conflits dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix » (Delors, 1996:35).

Au Québec, l'expression « vivre ensemble » apparaît pour la première fois en 1997 dans la documentation officielle du gouvernement. Dans son rapport annuel de 1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) précise les compétences essentielles pour la qualification des enseignants.

Il a choisi d'aborder la citoyenneté sous un regard avant tout sociologique lui permettant de montrer que cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de construire ensemble une société juste et équitable. (CSE, 1997 : 52)

L'expression vivre ensemble est donc associée à une des nombreuses capacités à développer chez les enseignants. Les enseignants sont déjà introduits à cette notion dès leur formation universitaire puisqu'ils doivent développer des activités d'apprentissage destinées à leurs élèves en introduisant la notion de vivre ensemble. Par ailleurs, les futurs enseignants sont déjà en contact avec une notion du vivre ensemble lorsqu'ils reçoivent leur formation car certaines compétences sont à développer. L'une d'elle est de développer des capacités à vivre ensemble ou du moins de collaborer entre les différents partenaires de l'école puisque la compétence 9 du programme de formation à l'enseignement (2007) consiste à : «Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.» (Équipe de coordination des stages, 2007 :8). Les étudiants des différents baccalauréats en enseignement (Baccalauréat enseignement anglais langue seconde (Beals), baccalauréat enseignement arts plastiques (beap), baccalauréat enseignement éducation physique et sportive (beéps), baccalauréat éducation musique (bém), baccalauréat éducation préscolaire et enseignement primaire (bépep)) reçoivent aussi un guide nommé *Instrument de développement professionnel* qui propose une explication sur la façon de constater la cohésion du groupe à un projet commun : «Dans la pratique, l'adhésion du groupe au projet

commun du « vivre ensemble et apprendre ensemble » sera perceptible lorsqu'on pourra dire que tout le monde sait quoi faire et que tout le monde est engagé à le faire.» (Équipe de coordination des stages, 2007 :25).

En 2007, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) adopte le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2007). Le MELS y décrit les éléments d'apprentissage à enseigner aux élèves du primaire et du secondaire du Québec. La mise en place d'activités appropriées pour les élèves est sous la responsabilité de chaque enseignant et repose sur le principe d'autonomie professionnelle du personnel scolaire. L'enseignant définit et construit les apprentissages nécessaires à la formation des élèves (PFEQ, 2007:2) en s'assurant de rencontrer les attentes inscrites au Programme de formation de l'école québécoise. Cinq domaines généraux de formation sont retenus et constituent le Programme de formation de l'école québécoise: 1) Santé et bien-être, 2) Orientation et entrepreneuriat, 3) Environnement et consommation, 4) Médias et 5) Vivre ensemble et citoyenneté.

Le cinquième domaine général de formation intitulé Vivre ensemble et citoyenneté (PFEQ 2007 :50) englobe deux notions. La première est celle du vivre ensemble et la seconde celle de citoyenneté. Ce domaine général de formation permet aussi de faire l'expérience des valeurs et des principes démocratiques sur lesquels est fondée l'égalité des droits dans notre société. (PFEQ 2007 : 28)

L'élève est ainsi exposé à des activités d'apprentissage destinées à développer des capacités à vivre ensemble. Les activités proposées par l'enseignant visent aussi à l'amener à devenir un citoyen et à lui offrir une occasion de faire l'expérience de valeurs importantes. Plus précisément, par ces activités relatives au vivre ensemble, l'élève apprend à accueillir l'autre dans sa différence ainsi qu'à vivre en entretenant des rapports égalitaires n'impliquant pas d'exclusion, que ce soit pour des raisons ethniques, de sexe ou tout autre raison. Le vivre ensemble transmet des valeurs de cohésion et d'acceptation sociale (PFEQ, 2007 :13).

## **2.1 Éducation**

L'expression « vivre ensemble » se manifeste de différentes façons. Céline St-Pierre (2008), dans son rapport présenté à la commission Bouchard-Taylor, expose la vision du Conseil Supérieur de l'Éducation de 1997 (CSE, 1997) qui mentionne que la citoyenneté est perçue comme la manière ou l'endroit éventuel de «régulation des rapports entre les individus ou les groupes et pouvant assurer un terrain commun aux personnes qui composent la société.» (CSE, 1997 : 16) le but étant de préserver la démocratie et la cohésion sociale tout en assurant un véritable vivre ensemble allant au-delà de la simple acceptation passive des autres (CSE, 1997).

À proprement parler, elle décrit la citoyenneté plutôt que le vivre ensemble, mais il est nécessaire de comprendre que le vivre ensemble fait partie intégrante de la citoyenneté comme on peut le constater dans les écrits du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). St-Pierre fait référence au propos précédemment tenu par le CSE exposant des dimensions émergentes dans la notion de citoyenneté, soit celles du partage de valeurs communes, du pluralisme, de l'ouverture sur le monde et des rapports sociaux égalitaires. «La citoyenneté doit être perçue comme : la capacité du vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la manière de construire ensemble une société juste et équitable.» (St-Pierre, 2008 :37). Le MELS refait état de ces dimensions du vivre ensemble et ce sont ces dimensions qui permettront d'établir un portrait plus global de certaines manifestations du vivre ensemble.

## **2.2 Dimensions du vivre ensemble**

Ce mémoire sert à expliciter les dimensions de la notion du vivre ensemble énoncé dans la documentation du MELS. En effet, selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ : MELS, 2007 :13), le notion comprendrait quatre dimensions, soit : le partage de valeurs communes, le pluralisme, l'ouverture sur le monde et les rapports sociaux égalitaires.

### **2.2.1 Valeurs communes.**

Premièrement, le partage des valeurs communes amène des comportements compatibles avec une société plurielle. Cela signifie que les membres d'une même communauté possédant des valeurs communes peuvent se rejoindre plus facilement sur certains points et ainsi mieux se comprendre (Abdallah-Preteille, 2008 :10). Pour cet auteur, il devient nécessaire, voire urgent, de s'entendre sur un fond de valeurs communes susceptibles d'inspirer des comportements compatibles avec une société plurielle et de relancer, dans tous les lieux possibles, un débat démocratique pour fonder ou refonder, selon le cas, les bases d'un « vouloir vivre ensemble » sans lesquelles il n'y a ni groupe ni solidarité (Abdallah-Preteille, 2008 :4). C'est pourquoi l'interaction entre les acteurs, qu'il s'agisse de groupes ou d'individus, doit reposer, selon cet auteur, sur le partage de références communes (Abdallah-Preteille, 2008 :15).

Un principe essentiel au partage des valeurs communes consiste à dire que les valeurs se partagent, elles ne s'imposent pas (Abdallah-Preteille, 2008 :6). Pour cet auteur, il est par contre possible d'apporter une nuance à ce principe. Les individus sont, selon cette vision classique, libres de s'associer avec d'autres selon leurs valeurs et leurs convictions, même lorsque, ce faisant, ils se soumettent à des pouvoirs que l'on pourrait juger abusifs dans un contexte non volontaire (Weinstock, 2008:5). Il est donc possible de justifier le partage de certaines valeurs par les membres d'une communauté puisque ces membres les adoptent pour le bien de la société et non nécessairement pour leur propre bien-être (Weinstock, 2008 :14).

### **2.2.2 Pluralisme.**

La deuxième dimension importante dans le programme de formation du MELS est celle du pluralisme. Les profonds et récents changements démographiques et sociaux font en sorte que l'école a la mission d'accueillir des individus de provenances sociales et culturelles diverses. Elle devient plus un lieu privilégié où s'apprenent l'accueil de la pluralité, le respect de l'autre dans sa différence, le maintien des rapports égalitaires et le rejet de toute forme d'exclusion. Il s'agit en fait des principes de base du vivre ensemble décrit dans le PFEQ (Estivalèzes, 2009 :8).

Le pluralisme dans une communauté permet à ses membres de vivre en acceptant une certaine diversité d'individus. La notion de pluralisme dans la notion de vivre ensemble suggère fortement une acceptation de l'autre. Cet aspect d'acceptation ne serait pas le même si ce n'était du vivre ensemble. L'intégration de la dimension de pluralité permet à la communauté de discuter de façon à ce que l'opinion de chacun soit respectée, ainsi chaque membre de la communauté se sent respecté et peut émettre des constats différents des autres au besoin (Gosselin, 2009:9).

Le pluralisme n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes, notamment les valeurs démocratiques (Gosselin, 2009 :13). Le pluralisme entraîne des différences notables lors du travail en équipe. En effet, lorsque cette dimension fait partie intégrante du travail d'équipe, cela permet de confronter les idées entre les membres. Les points de vue peuvent alors être exposés à des suggestions et à des changements permettant l'émergence d'une nouvelle vision de la part de la communauté. Le travail en équipe peut être coopératif, le mieux vivre ensemble devient alors plus facilement atteignable. Lorsque la coopération en équipe n'est pas au rendez-vous, il est nécessaire pour les membres de la communauté de trouver des solutions et de tenter d'atteindre un équilibre pour que le travail d'équipe soit plus adéquat. Éventuellement, le vivre ensemble entre les membres de la communauté sera atteint (Gosselin, 2009 :106).

### **2.2.3 Ouverture sur le monde.**

La troisième dimension importante pour pouvoir faire un portrait global des caractéristiques du vivre ensemble est celui de l'ouverture sur le monde. S'ouvrir l'esprit, c'est d'abord refuser les préjugés et démontrer une curiosité à l'égard des différences (Legagneur et al., 1999 :30). C'est aussi développer ses propres valeurs et acquérir une confiance et une estime de soi par le contact avec les autres. Enfin, c'est désirer communiquer pour apprendre, mais aussi pour transmettre son savoir et ses valeurs. L'ouverture sur le monde est un état d'esprit, une dimension du cheminement personnel menant à l'exercice d'une citoyenneté consciente, active et responsable (Legagneur et al., 1999 :30).

Par cette ouverture aux diverses composantes de la société québécoise, l'ouverture sur le monde offre la possibilité de renforcer la cohésion sociale et de construire un sentiment d'appartenance à une identité collective qui rassemble (Legagneur et al., 1999 :31).

L'ouverture sur le monde contribue à la formation de la personne et à la construction de l'identité personnelle. S'ouvrir l'esprit, c'est d'abord refuser les préjugés et démontrer une curiosité à l'égard des différences (Legagneur et al., 1999 : 30). Il est alors plus facile de dialoguer pour pouvoir comprendre les autres. Une fois qu'il est possible de s'ouvrir à l'autre, l'état du mieux vivre ensemble devient atteignable. Il s'agit de la nécessité continue de tenir compte des différents éléments et préférences présents dans la société et d'assurer leur mise en débat dans des processus de dialogue et de discussion tant dans la sphère administrative que politique (Zifcak, 1997 dans Fortier, 2010 :14).

Pour que les rencontres entre les membres d'une communauté soient productives au plan de l'ouverture sur le monde, Symons (2007) identifie trois aspects essentiels : le choix du moment (timing), la rencontre face à face (coprésence) et l'écoute active. Ainsi, il faut être disponible physiquement et émotivement, quand et où l'autre personne en a besoin. Ce sont tous des points facilitant l'atteinte du vivre ensemble dans une organisation (Symons, 2007 :17).

#### **2.2.4 Rapports sociaux égalitaires.**

La dernière dimension constituant la base du vivre ensemble est les rapports sociaux égalitaires. La pratique sociale favorisant et soutenant les liens existants entre les individus et l'environnement peut être essentielle pour améliorer le contexte de vie. En leur absence, il peut être nécessaire de créer ce type de liens (Turcotte, 1990 :3). Les membres d'une communauté liés entre eux de cette façon développent des rapports plus égalitaires; chacun trouve sa place dans ce contexte. Ces liens se révèlent une source « d'oxygène » pour les praticiens, en leur permettant d'élargir leurs possibilités d'action, car ils ouvrent la possibilité d'associer les problèmes individuels à des enjeux collectifs (Turcotte, 1990 : 7).

Le vivre ensemble se doit d'être ancré dans une organisation si l'on veut qu'il soit possible d'établir des communications entre ses membres. Dans certains cas des liens pourront être

établis avec d'autres membres de la communauté par exemple des organismes communautaires du milieu (Turcotte, 1990 :7). Les rapports sociaux égalitaires permettent une foule de bénéfices dans une organisation puisque les membres de cette communauté ne se sentent pas brimés par les rapports qu'ils entretiennent avec les autres membres (Turcotte, 1990 :9).

Il est intéressant de noter que le vivre ensemble peut exister sans que des relations normées conditionnent les comportements d'individus différenciés, comme en témoignent les écosystèmes animaux et végétaux (Fontan, 2008).

Ces quatre dimensions principales aident à définir les conditions requises pour décrire les facettes du vivre ensemble par rapport à une communauté d'enseignement. La notion du vivre ensemble touche différents partenaires d'une même communauté, et ce de façons différentes.

Dans la société scolaire d'aujourd'hui, l'école est présentée comme un lieu de vivre ensemble par le MELS (2007). Ainsi le vivre ensemble est plus qu'un terme utilisé par ce ministère, il est au centre du rôle joué par l'école dans la société.

Le Programme de formation de l'école québécoise indique clairement que, par les apprentissages disciplinaires, l'école privilégie et rend possible l'appropriation d'un certain nombre de savoirs relatifs aux principes et aux valeurs caractéristiques d'une société démocratique, à ses lois, à ses institutions sociales et politiques, aux droits et aux devoirs du citoyen, à la place du débat dans le processus démocratique, etc. (MELS, 2007 : 13). Ici l'école est vue comme un sous-système de la société et un lieu pour y apprendre le respect des principes et des valeurs de cette société.

L'objectif de ce mémoire est de savoir comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle. Cette étude permet de développer une tentative de définition de la notion de vivre ensemble à partir des représentations que les différents acteurs scolaires ont soulevées.



## **Chapitre 3 : Cadre de référence**

### **3.1 Construction sociale de la réalité**

Berger et Luckmann (1966 et 1986) inscrivent leurs recherches dans les perspectives du constructivisme phénoménologique construit par le sociologue de la connaissance Alfred Schütz (1967).

La construction sociale de la réalité est basée sur le fait que les événements sont sujets à interprétation. Chaque individu détient sa propre interprétation; une base commune doit être construite afin de créer une interprétation commune. Cet élément est connu sous le nom de réalité sociale et cette réalité est développée sur la base la plus commune de l'interprétation de la réalité physique dans la société. La réalité physique fait référence au concret. Un fait est concret, alors il peut être prouvé (Berger et Luckmann, 1966).

La réalité sociale n'est pas concrète. Lorsque deux camps différents interprètent les raisons d'un élément de la réalité physique, il y a une part de subjectivité et l'interprétation n'est pas nécessairement partagée entre les deux camps (Berger et Luckmann, 1986: 178). Berger et Luckmann (1966) parlent de la construction de la réalité sociale comme d'un aspect essentiel pour la communication. S'il n'y a pas de base commune de connaissances, la communication entre deux parties est impossible. La réalité sociale amène une façon de simplifier la communication et de mettre en place un élément de référence pour les deux parties (l'émetteur et le receveur) (Berger et Luckmann, 1986:182).

L'objectivation est le processus par lequel une interprétation subjective devient objective à la suite d'un consensus de la collectivité. Lorsqu'un point subjectif se maintient durant un certain temps dans la collectivité, cette réalité finit par devenir objective plutôt que subjective (Berger et Luckmann, 1986: 223).

Lorsque l'on vit dans un environnement où il existe un problème dans une réalité saine, le problème est plus facile à percevoir que lorsque l'on vit dans un environnement entièrement envahi par des problèmes. Lorsqu'un problème survient, il passe alors dans la masse sans attirer l'attention (Berger et Luckmann, 1986: 78). La communication entre

chacune des parties est donc essentielle afin que les problèmes soient bien cernés et que rien ne reste en place à cause d'une uniformité de ces derniers.

Cette théorie a été mise à jour par Peter L. Berger et Thomas Luckmann en 1966 dans l'ouvrage *Sociology of knowledge*. Elle semble très à propos puisque dégager les représentations sociales des acteurs scolaires rend possible la mise en lumière des définitions et des éléments que les différents acteurs scolaires associent à cette réalité sociale qu'est le vivre ensemble dans l'école.

### **3.2 Représentation sociale**

La représentation sociale trouve son origine dans la sociologie de Durkheim, et plus précisément autour de la notion de représentation collective. Par la suite, d'autres auteurs se sont penchés sur les représentations sociales entre autres Moscovici (1961) et Abric (1976).

Moscovici (1961) parlent de trois dimensions reliées au concept de représentation sociale :

- L'attitude : elle exprime un positionnement, une orientation générale, positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation;
- L'information : l'information renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Elles peuvent être plus ou moins nombreuses, variées, précises ou stéréotypées;
- Le champ de représentation : le contenu d'une représentation est constitué d'éléments à la fois cognitifs et affectifs. C'est un ensemble d'informations organisées et structurées relatives à un objet.

Abric (1976), lui, décrit quatre fonctions principales des représentations sociales :

- Une fonction de savoir : qui consiste à comprendre et à expliquer la réalité, mais aussi à contribuer à la communication et aux échanges sociaux;
- Une fonction identitaire : qui définit l'identité sociale de chacun et qui intervient dans le processus de socialisation et de comparaison sociale;

- Une fonction d'orientation : le sujet pourra anticiper, produire des attentes, fixer ce qui est possible de faire dans un contexte social particulier;
- Une fonction justificatrice : qui intervient à posteriori, qui sert à justifier nos choix et attitudes, qui joue un rôle essentiel dans le maintien ou le renforcement des positions sociales.

La représentation sociale permet de mieux comprendre l'individu ainsi que le groupe en permettant d'analyser la manière qu'ils ont de se représenter eux-mêmes, les autres et le monde en général.

### **3.3 Organisation du travail**

Cette notion fait référence à la manière dont les travailleurs participent collectivement au processus de production dans une organisation. Cela inclut la nature des emplois, les caractéristiques des tâches et la configuration de la division du travail. Cela tient aussi compte de la possibilité d'initiatives permises aux individus et aux groupes ainsi que le partage des responsabilités et des décisions entre les divers paliers de la hiérarchie au regard de la production (Ministère du travail, 2005 :14).

Legendre mentionne que «l'organisation est un ensemble de structures et de définitions de rôles, qui limite la liberté d'action de chacun. Elle est un filtre, qui laisse passer certaines initiatives et pas d'autres.» (Legendre, 2005 : 975). Il existe donc des possibilités afin que les membres du personnel puisse faire preuve d'initiative, mais à certaines conditions et dans un cadre précis. Cela entraîne possiblement une nécessité de communication et d'interaction entre les différents niveaux de hiérarchie dans le milieu de travail.

Le ministère du travail mentionne que l'analyse et la résolution de problèmes communs sont favorisées lorsqu'une concertation patronale-syndicale est en place. Cela favorise aussi la synergie des efforts pour atteindre des objectifs partagés (Ministère du travail, 2005 :7). Des études de cas démontrent aussi que l'adhésion du syndicat aux changements organisationnels, dans le cadre d'une démarche concertée, contribue à diminuer les craintes des employés et accélère aussi l'appropriation des nouvelles méthodes de travail par les

salariés concernés (Ministère du travail, 2005 : 7).

Le document du Ministère du travail (2005) présente certains cas bien distincts les uns des autres et ayant des démarches d'organisation différentes les uns des autres. Le document fait mention qu'il n'existe pas de « formule consacrée » pour améliorer l'organisation du travail. Chaque entreprise constitue un cas spécifique. Seuls des objectifs clairs, associés à une démarche rigoureuse et cohérente de la part de la direction, peuvent guider une action s'inscrivant dans le cadre des grands principes de changements organisationnels (Ministère du travail, 2005 : 7).

La synthèse du forum sur la concertation patronale-syndicale (2003) fait état que lors d'un changement, il est nécessaire que toutes modifications des processus et de l'organisation du travail se fassent en souplesse et avec la collaboration de tous les groupes concernés. Afin que tous puissent adhérer et participer au changement de l'organisation, il est nécessaire d'assurer que la concertation soit une valeur principale afin que les parties travaillent conjointement pour planifier ces futurs changements (Synthèse CPS, 2003 :10).

Lorsque les différents membres de l'organisation sont concertés, il est plus facile de connaître toutes les dimensions d'un problème et donc plus facile de trouver les solutions en tenant compte des préoccupations des gens concernés et ainsi obtenir une coopération de leur part (Synthèse CPS, 2003 :11). Il en résulte donc un climat de confiance et l'ensemble du personnel se mobilise autour des choix de mesures et d'objectifs partagés par tous. Cette démarche permet de résoudre les divergences et de régler les différends afin que l'expérience de concertation soit constructive. Cela peut prendre un certain temps à s'enraciner dans l'organisation (Synthèse CPS, 2003 :11).

### **3.3.1 Typologie des formes d'organisation du travail.**

L'organisation du travail peut être aussi distinguée en différentes catégories, soit les formes d'organisation traditionnelles du travail ou les nouvelles formes d'organisation du travail. En voici une description ainsi que les liens avec le vivre ensemble et cette typologie.

### ***3.3.1.1 Formes d'organisation traditionnelles du travail.***

Avant de faire la description des « nouvelles » formes, il est nécessaire de décrire ce que sont les formes d'organisation du travail. Legendre (2005) décrit l'organisation scientifique du travail comme étant « l'approche du comportement organisationnel [...] en réponse à une préoccupation de rationaliser et de systématiser le processus de travail et qui, selon les tenants de ce courant, stipule qu'il est possible d'améliorer le rendement d'une organisation par une définition précise des postes de travail, par leur articulation fonctionnelle et par le contrôle de la gratification des comportements. » (Legendre, 2005 : 977). L'organisation du travail a connu son plus grand changement lorsque Frederick Winslow Taylor (1856-1915) a mis au point une technique qui consistait à diviser une organisation rationnelle du travail en tâches élémentaires, simples et répétitives. Des travailleurs spécialisés gèrent cette facette, le but étant d'obtenir la meilleure productivité possible, tout en permettant aux travailleurs d'être le moins sollicités possibles. Ceci est communément appelé l'organisation scientifique du travail (OST). Cette méthode fut largement critiquée parce qu'il est difficile de décortiquer le processus et les méthodes de fabrication. De plus, cette lourdeur entraîne souvent une démotivation des employés (The principles of scientific management, 1911).

Le taylorisme a été déclassé après la Deuxième Guerre mondiale par le système de production de Toyota (SPT). Ce nouveau système est à l'opposé du système antérieur de fabrication : les inventaires de pièces sont calculés et commandés selon la demande précise. Il vise aussi à ce que le système de production soit synchronisé et ajusté selon le rythme de la chaîne de montage, c'est ce qui est appelé le « juste à temps ». Plusieurs critiques ont été présentées sur les limites de ce système de production, entre autres que les travailleurs sont quasiment endoctrinés dans leur travail soi-disant au nom de l'esprit d'entreprise. Il n'existe pas de souplesse ni de possibilité pour les travailleurs d'exprimer leur opinion ou de participer au choix des processus à utiliser (Komata, 1972). Ce n'est donc pas non plus une technique adéquate au milieu de l'enseignement et surtout à la pratique de gestion ouverte et de regroupement des employés en sous-groupes pour arriver à trouver des pistes d'actions offrant une meilleure qualité de vie aux travailleurs.

### ***3.3.1.2 Nouvelles formes d'organisation du travail.***

De nos jours, les différents milieux de travail tentent de mettre en place de nouvelles formes d'organisation du travail plus ouvertes aux propositions des travailleurs (Smith, 1997). Cette révolution dans la pratique d'organisation des méthodes de travail a le désir de mettre en accord les intérêts des dirigeants et ceux des travailleurs afin d'améliorer la productivité, les innovations et la qualité du travail (Smith, 1997 :316).

Il est suggéré qu'en voulant améliorer le bien-être des employés, il est nécessaire de céder une partie du contrôle à ceux-ci (Ramsay, Scholarios et Harley, 2000). Le concept de nouvelles formes d'organisation du travail cherche à « regrouper les tâches inhérentes à un poste, à accorder plus d'autonomie et de flexibilité aux employés ainsi qu'à leur confier davantage de responsabilités.» (Chênevert et Dubé, 2008 :136).

La Commission scolaire chapeautant l'école de cette étude s'est donnée comme objectif dans son plan stratégique (2008-2013) de soutenir la mise en place d'une gestion dynamique des ressources humaines. Trois axes d'intervention sont mis en place pour atteindre cet objectif : élaborer une stratégie d'attraction, de recrutement, d'intégration et de rétention du personnel, élaborer un plan de développement des ressources humaines en tenant compte des composantes de mobilisation du personnel et déployer des actions visant la reconnaissance des employés et le développement du sentiment d'appartenance à la Commission scolaire. C'est donc dire qu'ils désirent que le personnel reste en place et ait à cœur le milieu auquel ils appartiennent.

### ***3.3.1.3 Le rôle des perspectives contingentes et institutionnelles.***

Une étude rédigée par Chênevert et Dubé (2008) parle aussi du changement organisationnel comme étant une amélioration de certains processus de gestion par des séries d'actions programmées.

Elle fait état de différents déterminants des nouvelles formes d'organisation du travail. Elle suggère deux perspectives bien distinctes l'une de l'autre : la perspective institutionnelle et la perspective contingente.

### **3.3.2 Perspective institutionnelle.**

La première implique deux sous-catégories soit le mimétisme et le coercitif. Selon le concept de mimétisme, les organisations pourraient être influencées parce qu'elles se comparent à d'autres similaires en âge, en taille et en secteurs d'activités. Si la comparaison ne suggère pas l'implantation de nouvelles formes d'organisation du travail comme moyen de croissance d'organisation, il y aura stagnation de cette mise en place.

La deuxième sous-catégorie est celle des pressions coercitives. Les auteurs la décrivent comme suit : « Les pressions coercitives seraient le résultat à la fois de pressions formelles et informelles exercées sur les organisations par l'environnement concurrentiel ou par des difficultés de croissance auxquelles elles sont confrontées. » (Chênevert et Dubé, 2008 :136). Ce n'est pas le cas dans plusieurs milieux scolaires que ce soit la compétition public versus privé ou encore par des problèmes majeurs dans certains milieux plus défavorisés.

### **3.3.3 Perspective contingente.**

La perspective contingente quant à elle fait état de deux ensembles de stratégies : celles externes (alignement vertical) et celles internes (alignement horizontal). Lorsque les organisations sont à la recherche de ce genre de contingence, elles semblent demeurer cohérentes et accroître leur efficacité (Chênevert et Dubé, 2008). Les stratégies externes font état de deux types de stratégies, soient celle concurrentielle et celle de marché. Quant à elles, les stratégies internes réfèrent plutôt à la gestion de la qualité, de cultures, de valeurs ainsi qu'à la gestion participative. En somme, toutes deux suggèrent l'hypothèse que ces stratégies, qu'elles soient externes ou internes, influencent l'adoption de nouvelles formes d'organisation du travail (NFOT).

### **3.3.4 Constat concernant les Nouvelles Formes d'Organisation du Travail.**

L'étude indique que les nouvelles formes d'organisation du travail ne sont pas une solution pour résoudre un problème de croissance de l'organisation. Toutefois, le constat semble être que de telles méthodes de travail peuvent aider à mettre en place une gestion plus commune. Cela entraînera une organisation permettant à tous les membres de se sentir

concernés par les différentes étapes de gestion à mettre en place dans l'organisation pour atteindre une représentation du vivre ensemble.

Chacun des textes présentés dans ce chapitre proposent donc des visions différentes, mais à la fois similaires pour expliquer l'implantation du système de gestion participative dans son propre organisme. Cela passe, entre autres, par des nouvelles formes d'organisation du travail.

### **3.3.5 Liens avec la notion de vivre ensemble.**

Lorsqu'on parle de vivre ensemble, on parle entre autres de la notion de rapports sociaux égalitaires. Dans les anciennes formes d'organisation du travail, plus précisément dans le concept de juste à temps, il n'existe pas d'espace pour que les travailleurs s'expriment sur leurs besoins et leurs attentes, cela amène à se questionner sur la possibilité d'atteindre un certain point où le vivre ensemble serait présent si le travailleur ne possède pas de voix pour s'exprimer face aux dirigeants.

La mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail dans un contexte d'amélioration et d'atteinte d'un vivre ensemble plus prononcé permet une ouverture sur le monde et des rapports sociaux plus égalitaires. L'ouverture sur le monde est une des dimensions du vivre ensemble qui permettrait aux employés de se sentir plus concernés par les tâches qu'ils ont à accomplir. Concernant les rapports sociaux égalitaires, ils étaient quasi inexistantes dans les anciennes formes d'organisation du travail, telle que le taylorisme et le «juste-à-temps», alors que dans les nouvelles formes d'organisation du travail, les travailleurs prennent position et les rapports avec les dirigeants semblent moins hiérarchiques.

Les méthodes de travail impliquées dans les nouvelles formes d'organisation du travail semblent en lien avec la notion de vivre ensemble. En mettant en place de telles méthodes, les dirigeants des organisations permettent aux employés de se sentir concernés par l'adoption de nouvelles formes d'organisation du travail. Cela entrainera aussi une meilleure cohésion de l'ensemble de l'organisation. Les valeurs communes prennent une place importante dans l'implantation de stratégies servant à améliorer l'organisation.

Le vivre ensemble correspond à de meilleures relations de travail et à une augmentation du bien-être au travail. Les nouvelles formes d'organisation du travail correspondent sensiblement aux mêmes éléments. Alors si une augmentation du vivre ensemble survenait, cela contribuerait éventuellement à faire évoluer l'organisation du travail actuelle vers une nouvelle forme d'organisation du travail dans le milieu en question.

### **3.4 Gestion de l'organisation**

#### **3.4.1 Gestion participative.**

Le système de gestion participative suggère que les apports et les responsabilités soient choisis et assumés par l'ensemble des acteurs scolaires. Cela signifie que les employés sont impliqués dans les prises de décision concernant les stratégies et procédures de l'organisation (Holland, 1995 :1). Plusieurs études ont été réalisées afin de comprendre l'impact d'une gestion participative sur le climat de travail. Ce genre de gestion implique une plus grande ouverture entre les différents niveaux de l'organisation.

Le processus de gestion participative n'implique pas que les employés prennent part à toutes les décisions de l'organisation, mais plutôt aux décisions faisant partie intégrante de leur travail. Les employés doivent recevoir une formation afin de les préparer à pouvoir prendre les meilleures décisions possibles sur les sujets qui affecteront directement leur univers de travail (Holland, 1995).

#### **3.4.2 L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire.**

Une étude réalisée en 1984 par Boucher : *L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires* n'est pas récent, mais permet de connaître certains fondements de la gestion participative.

Dans cette étude, il est décrit que « Les organisations ont des pratiques managériales qu'il est possible de catégoriser et de situer sur un continuum. » (Boucher, 1984 :410). Likert divise en deux grandes catégories ces pratiques : type autoritaire et type participatif. Le type autoritaire se divise en deux sous-catégories : exploiteur et paternaliste; et le type participatif : consultatif et participatif. Dans ces différents systèmes de gestion, Likert explique le principe de chacune des sous-catégories (Likert, 1974). Ici, je ne vais donner

qu'un exemple m'apparaissant assez démonstratif. Il est tiré du tableau de l'étude de Likert. (Boucher, 1984 :412).

**Tableau 1 : Exemple de sous-catégories d'un système de gestion**

<u>Catégories de caractéristiques</u>	<u>Interactions entre supérieurs et subordonnés selon la catégorie de caractéristiques</u>
Autoritarisme-exploiteur	Il existe peu d'interactions. Elles sont faites de peur et de méfiance.
Autoritarisme-paternaliste	Elles sont établies avec condescendance par les supérieurs et avec précaution par les subordonnés.
Participatif-consultatif	Il existe une bonne quantité d'interactions de type supérieur-subordonné.
Participatif-participation de groupe	Il existe des relations amicales et de confiance.

La gestion participative a un plus grand impact sur les enseignants. En effet, ceux-ci se sentent moins aliénés, ont une attitude plus positive au travail, font plus d'efforts pour innover, ont une plus grande participation aux réunions du conseil d'école, ont de meilleurs rapports avec la direction, se sentent plus concernés par les décisions prises et ressentent un climat de confiance mutuel avec la direction (Boucher, 1984). Tous ces avantages semblent assez considérables pour juger que les effets positifs sont majeurs.

Les parents, quant à eux, font une évaluation positive de cette gestion sur le vécu scolaire de leur enfant et sur le fonctionnement général de l'école (Boucher, 1984).

Tout le phénomène de gestion participative a un impact sur les attitudes, les motivations et les perceptions des employés, bref globalement tout ça permet une meilleure productivité

de l'ensemble du système. Si les employés sont en accord avec les décisions et qu'ils y ont pris part, ils les comprendront mieux et pourront mieux les faire assimiler aux étudiants puisqu'ils penseront que ces décisions sont justes (Likert, 1974).

Ce genre de gestion a une très grande influence sur les ressentiments des autres aux alentours. La gestion peut donner un sens et permettre une meilleure estime de soi chez les différents employés. Cela améliore grandement l'efficacité de l'école parce que tout le personnel a l'impression de participer aux décisions et donc il a moins de chances d'être réfractaire aux choix faits puisqu'il a pris part à la décision et que donc, dans un sens, c'est comme si c'était une décision prise par l'ensemble du personnel (Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, 1975).

### **3.4.3 Regard critique sur la gestion participative.**

Pour voir un aspect plus récent de la gestion participative, il est intéressant de se pencher sur l'étude de Lichtenstein écrite en 2000 : *Gestion participative : un regard critique*, qui présente différentes théories, mais celle apparaissant la plus importante est la définition que Lichtenstein fait de la gestion participative. Il fait mention que cette théorie représente la relation entre la communication et la confiance, et que sans la confiance le processus de gestion participative échoue.

Lichtenstein porte un regard critique sur la gestion participative. Il précise que les employés devraient suivre un cours pour avoir les compétences nécessaires afin de bien participer aux questions de gestion participative. Elle indique aussi que cela demande du temps et que ce type de gestion ne doit pas être utilisé lorsque ce sont des décisions rapides à prendre, le processus étant long.

### **3.4.4 Collaboration**

La notion de collaboration est plus que présente dans le domaine de l'éducation. Cela a entraîné l'apparition de différents concepts et perspectives : l'organisation apprenante, la communauté d'apprentissage et la communauté de pratique, l'apprentissage

organisationnel, le travail partagé ou le travail collectif et la dynamique collaborative. Dans le milieu scolaire, la collaboration favorise le développement professionnel des enseignants et la qualité des apprentissages des élèves. De plus, la décentralisation actuelle des politiques éducatives exige le partenariat égalitaire, la coopération et la concertation (Portelance, Borges et Pharand, 2011).

Le dictionnaire Larousse décrit la collaboration comme étant l'action de collaborer avec quelqu'un à quelque chose, de participer à une œuvre avec d'autres : coopérer, participer (Larousse, 2012 : 233). Ceci amène donc à constater que la collaboration se fait à deux et dans les deux sens, soit une personne vis-à-vis l'autre et vice-versa.

Il existe différentes théories décrivant la collaboration. Toutefois aucune d'entre elles ne peut se décrire comme étant celle disant tout. Smith, Carroll et Ashford (1995, dans D'Amour, 1997) les ont classées en cinq grandes catégories :

1) Les théories de l'échange voient la collaboration comme un moyen de maximiser les bénéfices. Si les bénéfices surpassent les désavantages alors les différents partenaires d'interaction.

2) Les théories de l'attraction mettent en lumière les rapprochements de certains individus par des éléments communs entre les valeurs et la congruence des buts entraînant ainsi de la collaboration. Plusieurs travaux examinant la confiance en tant que facteur de collaboration s'inspirent de ces théories, dont Mayer, Davis et Schoorman et McAllister (1995, dans D'Amour, 1997).

3) La diversité des valeurs des individus et des groupes, des buts et des ressources entraînent une collaboration à travers le pouvoir et les conflits. L'écart de pouvoir entre les partenaires peut créer une collaboration formelle et favoriser le conflit (Pfeffer et Salancik (1978), dans D'Amour, 1997).

4) Les théories du *modeling* sont axées sur le processus d'apprentissage social. Les individus, le groupe ou l'organisation peuvent mettre une pression pour la création de normes et de valeurs; c'est à ce moment que des comportements de créations naissent

(D'Amour, 1997).

5) Enfin, les théories de la structuration sociale exposent l'émergence de relations de collaboration dans un système en prenant en compte les différentes conditions et structures présentes tout en observant l'influence des facteurs sociaux structuraux sur ce système (D'Amour, 1997).

De nombreuses similitudes existent entre les expressions « collaboration interdisciplinaire » et « collaboration interprofessionnelle ». Toutefois, la différence principale existante est que le premier terme fait référence à des disciplines et ses spécialistes et le deuxième terme se lie plutôt à des professions et aux acteurs exerçant ces professions ( D'Amour, 1997).

Dans le cas de la collaboration, D'Amour (1997) donne une définition en précisant que «Le concept de collaboration signifie que des professionnelles et des professionnels travaillent ensemble dans un effort intellectuel les réunissant pour atteindre un but et des objectifs communs.» (Robidoux, 2007:11).

La collaboration interprofessionnelle peut être considérée comme étant un lieu de structuration d'une action collective. D'Amour (1997) dit que : «l'action de tout groupe professionnel est caractérisée par la complexité, la diversité et l'indétermination, la collaboration interprofessionnelle est conçue comme le fruit d'une construction sociale à l'intérieur d'un cadre organisationnel plus ou moins formalisé.» (Robidoux, 2007 :11). Ce phénomène est donc dynamique et évolutif et il peut prendre place entre différents groupes tel que des professionnels d'un même établissement, mais provenant de services distincts.

Toutes ces définitions permettent de joindre différentes théories amenant la mise en lumière de la collaboration interprofessionnelle. Cela vient donc rejoindre la nature même de cette collaboration soit de joindre différents points de vue vers un but commun.

### **3.4.5 Sentiment d'appartenance**

Le sentiment d'appartenance est un terme synonyme de cohésion de groupe et d'identification au groupe. Selon Mucchielli (1980 : 99), se retrouver dans un groupe ne

signifie pas nécessairement avoir un sentiment d'appartenance puisque l'on peut faire partie du groupe sans implication personnelle. Le sentiment d'appartenance peut apparaître lorsque l'individu s'identifie personnellement au groupe, en se construisant une identité sociale à travers ce groupe. L'individu développera aussi des attaches affectives, il adoptera certaines valeurs, normes, habitudes et sentiment de solidarité avec les membres construisant cette entité.

Le sentiment d'appartenance, c'est ce que ressent un individu concernant son appartenance à un groupe, à une organisation ou à une institution. Le fait de se sentir utile au groupe et solidaire des autres constituent des indicateurs du sentiment d'appartenance d'une personne. Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe (Boucher et Morose, 1990 :417).

Devillard (2000) décrit l'appartenance sociale comme étant une aspiration essentielle de l'individu. Cette appartenance crée un effet de reconnaissance et constitue un élément de son identité. Le sentiment d'appartenance symbolise un lien humain ainsi qu'une place parmi les autres. Lorsqu'un individu s'intègre à une équipe, il répond alors à ce désir d'avoir un sentiment d'appartenance au groupe.

Il existe 6 facteurs favorisant le sentiment d'appartenance :

1. Le respect et la considération : Il est impossible de mobiliser et de développer un sentiment d'appartenance si les personnes ne se sentent pas considérées, respectées et valorisées.
2. Qualité et service à la clientèle : Le personnel a tendance à s'identifier à une organisation les respectant et respectant également l'ensemble des services (syndicats, associations, etc.).
3. Clarté de la tâche : Lorsque la tâche est claire cela a un impact positif sur le développement du sentiment d'appartenance.

4. Tâche stimulante : Afin d'être motivé et d'atteindre un équilibre psychologique au travail, la pleine utilisation de ses capacités personnelles et professionnelles aide à la réalisation de soi.
5. Information : l'information sur les projets de l'établissement, sur les compétences et les réalisations aide au développement du sentiment d'appartenance.
6. Efficacité administrative : Lorsque les ressources semblent bien gérées, cela aide au sentiment d'appartenance en permettant de croire en la compétence du groupe.

La cohésion de groupe renferme deux dimensions fondamentales: la cohésion face à la tâche et la cohésion sociale. La première «traduit jusqu'à quel point les membres d'un groupe travaillent ensemble pour réaliser des objectifs communs. La cohésion sociale illustre, d'autre part, combien les membres d'une équipe s'apprécient les uns les autres et se plaisent à être ensemble. La cohésion sociale se confond souvent avec l'attrait interpersonnel» (Weinberg, Gould, 1997 :186).

Il est important de ne pas minimiser, dans le cas des nouveaux membres du personnel, la pression sociale exercée sur eux. Sur le plan socio-affectif, cet individu veut prendre sa place et désire se faire accepter rapidement par ses collègues. Il désire aussi obtenir une image positive de ce qu'il fait, un réseau d'amis et la découverte d'un nouveau milieu de vie. Le développement du sentiment d'appartenance est donc primordial chez ces nouveaux membres du personnel (DISCAS, 2006).

#### **3.4.6 Gestion participative : aspects pratiques**

L'étude de Jena et Rautaray rédigée en 2009 : *Gestion participative dans les bibliothèques des collèges médicaux d'Orissa : une étude comparative* fait aussi mention du concept de gestion participative. Elle décrit de façon plus pratique cette gestion en mentionnant que celle-ci aide la satisfaction au travail, le moral, la qualité de vie des travailleurs, le climat et la santé organisationnelle.

Le personnel de cette étude (bibliothèque de collèges médicaux) sent que la direction le garde mieux informé des politiques et pratiques organisationnelles lorsque la gestion

participative est en place. L'étude indique aussi que le personnel se sent plus accompli et a un meilleur moral dans ce genre de contexte. Ce texte rejoint les propos tenus précédemment dans les textes de Likert (1974) et de COGES (1975).

### **3.4.7 Les outils favorisant une gestion participative dans une organisation publique**

Finalement, Fournier et Hébert ont rédigé en 1993 une étude : *Le réseau de la santé et des services sociaux est-il mûr pour la gestion participative?*, qui amène un aspect plus pratique à la vision de la gestion participative. Ce dernier texte fait état de trois outils pouvant être utiles afin de favoriser la gestion participative : les outils syndicaux (ententes locales), législatifs (participation du personnel au conseil d'administration) et institutionnels locaux (comités mis en place localement). Fournier et Hébert font aussi part de l'équipe de travail comme étant l'instance majeure dans cette théorie de gestion participative.

Les chercheurs font la description des grandes lignes concernant la participation attendue du personnel d'un CLSC. Ils décrivent entre autres que le personnel détient une participation à l'élaboration des objectifs de travail, à la programmation et à l'organisation du travail ainsi qu'une autonomie professionnelle. Ce genre de concept pourrait être facilement mis en lien avec le milieu scolaire puisque l'on parle de services offerts à la population en milieu public dans les deux cas.

Les auteurs font une constatation semblable à ce que Lichtenstein a fait en disant que la gestion participative présente souvent un inconvénient : c'est que le processus en soi peut retarder les décisions. La gestion a certaines limites, entre autres que ce genre de prise de décisions prend beaucoup plus de temps à faire afin que la majorité soit satisfaite, même si ce sont le directeur et les membres de l'administration qui prennent les décisions finales.

Il fait toutefois une nuance en disant qu'une fois ces décisions prises, elles sont durables, plus enracinées et donc plus efficaces.

Les auteurs ne croient pas en l'implantation du système de gestion participative si le syndicat est faible ou s'il est inexistant. Le texte conclut que le milieu de la santé est très

loin derrière quant à la gestion participative. Les employés devront se concerter pour prendre position dans le futur (Fournier et Hébert, 1993).

### **3.4.8 Liens avec la notion de vivre ensemble**

Le concept de gestion participative est en lien avec la notion de vivre ensemble. En effet, les dimensions telles que le pluralisme et l'ouverture sur le monde sont nécessaires pour qu'une gestion participative soit implantée dans une organisation. Le pluralisme permet une acceptation des autres dans leurs différences. Il est à noter que lorsqu'une gestion participative est mise en place, il est nécessaire que les différents membres de l'organisation soient aussi ouverts aux autres et à leurs opinions. La gestion participative demande une cohésion entre les membres de l'organisation et que ceux-ci se réunissent afin d'atteindre une forme de vivre ensemble.

## **3.5 Dimensions dynamiques de l'organisation**

### **3.5.1 Modèle de développement organisationnel (concepts organisationnels)**

Il existe différents concepts organisationnels utiles pour bien englober et mettre en lien tous les aspects du vivre ensemble. Voici ces trois concepts.

Les modèles de développement organisationnel englobent plusieurs modèles théoriques.

#### ***3.5.1.1 Modèle de changements***

Les processus de développement organisationnels s'appuient sur une possibilité pour les organisations de changer. « Cette capacité s'acquiert et se développe au moment où les individus et les groupes acceptent de se remettre en cause et de questionner leurs objectifs et leurs modes de fonctionnement. » (Bélanger, 1972 :633). Le modèle théorique du développement organisationnel est retenu puisqu'il aidera à mettre en place les liens existant entre les représentations sociales et les changements. Un des écrits sur les modèles théoriques inclus dans cette recherche décrit les modèles de changements, plus particulièrement les modèles cybernétiques qui, selon Savoie-Zajc, sont dits cybernétiques puisqu'ils abordent le changement comme étant global et qu'ils considèrent l'ensemble du système. Monsieur Huse (Savoie-Zajc, 1993) parle du modèle de développement

organisationnel ayant entre autres pour but d'améliorer la qualité de vie des individus, le fonctionnement organisationnel et les performances de ceux inclus dans ce système. La mission principale du développement organisationnel est de développer une culture institutionnelle où la gestion est basée sur la participation et où les liens de communication sont fluides et ouverts entre des membres ayant développé une capacité de résoudre les conflits de façon positive (Savoie-Zajc, 1993).

À cet effet, retenons avec Muller (2005) que : « Aujourd'hui, la plupart des auteurs admettent que le changement est le résultat de l'interaction entre des acteurs qui disposent de marges de manœuvre et des mécanismes plus généraux qui constituent un cadre s'imposant à eux avec plus ou moins de rigueur. » (Muller, 2005: 164).

Le modèle de changement ainsi décrit permet de comprendre pourquoi les organisations scolaires semblent se modifier afin d'utiliser plus souvent une approche comme celles des nouvelles formes d'organisation du travail. Le modèle théorique présenté permet de constater que cela peut améliorer la qualité de vie des individus, le fonctionnement de l'organisation et les performances. Cette théorie ancre plus solidement encore l'importance de la gestion participative d'améliorer le vivre ensemble.

Un autre concept organisationnel est celui du climat dit organisationnel.

### **3.5.2 Climat organisationnel**

Le climat organisationnel se caractérise par une suite d'éléments se déroulant dans les facettes internes de l'organisation. Ces caractéristiques sont relativement permanentes. Il y a cinq aspects à considérer dans le climat organisationnel. La direction est porteuse de l'enjeu principal puisqu'elle gère les comportements et les politiques internes des membres de l'organisation. Ces membres sont, quant à eux, porteurs des représentations concernant l'organisation et ces représentations servent de référent lors de l'interprétation d'une situation. Le but du climat organisationnel est d'agir comme un champ de force destiné à donner un aspect directionnel aux comportements des travailleurs (Corriveau & Brunet, 1983).

Le climat d'une organisation est présenté comme un aspect mesurable influençant les conduites individuelles et organisationnelles. Chacune des définitions données par les différents auteurs varie selon les dimensions qui sont jugées importantes pour la création de ce climat, les variables impliquées dans ces dimensions et les techniques de mesure qui sont utilisées (Savoie et Brunet, 2000). Les concepts généraux concernant le climat organisationnel sont définis par trois modèles de pensée bien distincts les uns des autres.

Voici ces trois modèles :

1. «Un ensemble de conditions structurelles auquel est soumis objectivement un groupe d'acteurs;
  - A. Mesure multiple d'attributs organisationnels objectifs.
2. Un ensemble de réactions communes d'acteurs;
  - B. Mesure perceptuelle des attributs individuels.
3. Un ensemble de représentations partagées par un groupe d'acteurs en regard à des processus fonctionnels de l'organisation auxquels ils sont confrontés.
  - C. Mesure perceptuelle des attributs organisationnels.» (Savoie et Brunet, 2000 :181).

Des recherches suggèrent l'existence de liens prévisionnels entre des caractéristiques structurelles d'une organisation et le climat de travail ressenti. Cette école de pensée juge que le climat organisationnel « résulte du fait d'être collectivement exposé à des conditions objectives communes telles la taille de l'entreprise, le degré de centralisation, le nombre de paliers hiérarchiques, le type de technologie utilisée, le degré de formalisation.» (Savoie et Brunet, 2000 :181).

En l'an 2000, le climat organisationnel est principalement connu pour son apport concernant les déterminants structurels du climat.

Certains auteurs ayant participé à des études antérieures partagent l'idée que la satisfaction au travail intervient dans la relation du climat organisationnel et des attitudes et comportements des travailleurs. Le climat organisationnel offre plus de possibilités de participation aux employés, cela peut inciter à vouloir créer un regroupement et éventuellement que ces employés se syndiquent (Lorrain et Brunet, 1984).

Un autre aspect à inclure dans les concepts organisationnels est celui de la culture organisationnelle. Pour la suite, le lien entre ces notions et le vivre ensemble sera explicité.

### **3.5.3 Culture organisationnelle**

La culture organisationnelle peut être décrite comme étant un ensemble de certaines attitudes, valeurs et croyances rassemblant les membres d'une organisation en créant des éléments communs à tous les membres du groupe. Cette culture organisationnelle a aussi un impact sur la manière dont le groupe interagira. Cela entraîne aussi des conséquences sur la manière de prendre les décisions par l'ensemble de la communauté de l'organisation. La culture organisationnelle ne peut être généralisée à plusieurs entreprises puisque celle-ci est unique et convient à une seule organisation à la fois en fonction des membres faisant partie de ce regroupement (Schermerhorn, 2010).

#### ***3.5.3.1 Dimensions de la culture organisationnelle***

Il existe trois grandes dimensions pour décrire une culture organisationnelle. La première est représentée par une culture apparente, cela peut être perçu par ceux en lien direct ou indirect avec l'organisation; c'est ce que l'on voit de l'extérieur (Schermerhorn, 2010). Par la suite, les valeurs communes représentent la deuxième dimension. Cet aspect permet de relier les gens entre eux et de créer des liens forts et ainsi entraîner une certaine cohésion du groupe permettant au mécanisme de communauté de l'organisation de se mettre en place (Schermerhorn, 2010). Finalement la dernière dimension de la culture organisationnelle est représentée par les hypothèses communes. Ce point représente l'ensemble des acquis, connaissances et hypothèses que les membres de l'organisation ont bâtis au fil des différentes expériences collectives qu'ils ont vécues. Les représentations sociales communes permettent de mieux associer la vision individuelle des employés de

celle collective. Cela amène à mieux préciser la notion de vivre ensemble dans l'organisation. Cet élément regroupe et représente adéquatement les membres. Il est toutefois très difficile de cerner ce point dans une organisation dont on ne fait pas partie (Schermerhorn, 2010).

### **3.5.4 Liens avec la notion de vivre ensemble**

Le climat organisationnel, quant à lui, entraîne certains comportements de la part des employés. Ces comportements peuvent être reliés à des notions incluses dans la notion de vivre ensemble. Ce type de climat met en évidence la nécessité que les différents groupes d'employés devraient avoir des valeurs communes afin que le climat soit plus uni. Pour ce faire, les dimensions d'ouverture sur le monde et de pluralisme doivent être mises en place et partagées par les employés afin que le climat organisationnel permette d'atteindre une forme de vivre ensemble.

Le climat organisationnel est en lien avec la culture organisationnelle. Plusieurs points sont partagés par ces deux concepts, entre autres certains points amènent à atteindre la notion de vivre ensemble.

Le concept de culture organisationnelle met en lumière qu'il est nécessaire pour l'organisation et les employés que des valeurs communes soient partagées afin qu'elle fonctionne adéquatement. Il existe aussi une nécessité que des rapports sociaux égaux soient en place dans la culture organisationnelle puisque cela amène une meilleure prise de décision et des regroupements plus faciles entre les membres de l'organisation.

### **3.6 Conclusions au cadre de référence**

Dans ce point, je vais tenter de décrire le plus adéquatement possible les différentes conclusions tirées par les auteurs des études ainsi que leurs limites.

L'étude *Les nouvelles formes d'organisation du travail : le rôle des perspectives contingente et institutionnelle* (Chênevert et Dubé, 2008) décrit qu'il serait intéressant de connaître les raisons de l'hésitation à implanter des NFOT ou encore l'abandon de celles-ci après quelques années. Il serait aussi utile de connaître l'influence de la relation patronale-syndicale dans le succès de l'implantation de NFOT. Cet aspect est brièvement décrit dans

le texte *Le réseau de la santé et des services sociaux est-il mûr pour la gestion participative?* (Fournier et Hébert, 1993). Les auteurs suggèrent qu'il est peut-être temps de passer du scepticisme à la mobilisation.

Une autre des limites constatées est que la méthodologie de ces différentes études est majoritairement faite par questionnaire sans qu'il n'y ait de lien direct avec les gens émettant leur opinion. Je pense que des entrevues semi-dirigées seraient très bénéfiques pour pouvoir connaître plus en profondeur les points de vue des différents acteurs du milieu concernant la gestion participative.

Plusieurs limites existent dans les études que j'ai trouvées pour faire avancer mes réponses concernant le vivre ensemble. Je constate qu'une des limites présente est celle que le point de vue de différents acteurs des organisations n'est pas décrit par la majorité des études à l'exception du texte *L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires* (Boucher, 1984) décrivant l'apport de la gestion participative aux différentes catégories d'individus (élèves, enseignants et parents). Il serait intéressant de connaître ces différents points de vue pour chacune des études. Finalement, certaines de ces études sont assez vieilles. Il m'apparaît toutefois clair que les fondements théoriques restent les mêmes. Il serait nécessaire de pouvoir mettre à jour une plus récente façon de décrire les différents concepts englobés par le concept du vivre ensemble.

En conclusion, de ce cadre de référence retenons que le vivre ensemble peut se définir comme étant une notion comportant 4 dimensions: valeurs communes, pluralisme, ouverture sur le monde et rapports sociaux égalitaires. Pour le moment, il est possible de définir le vivre ensemble comme étant une notion utilisant différents éléments tant au plan des représentations sociales (construction sociale de la réalité et représentation sociale à proprement parlé) qu'au plan organisationnel (organisation du travail, formes et nouvelles formes d'organisation du travail) qu'au plan de la gestion de l'organisation (gestion participative, climat organisationnel et culture organisationnelle, modèles de changements), qu'au plan des valeurs (sentiment d'appartenance et collaboration).

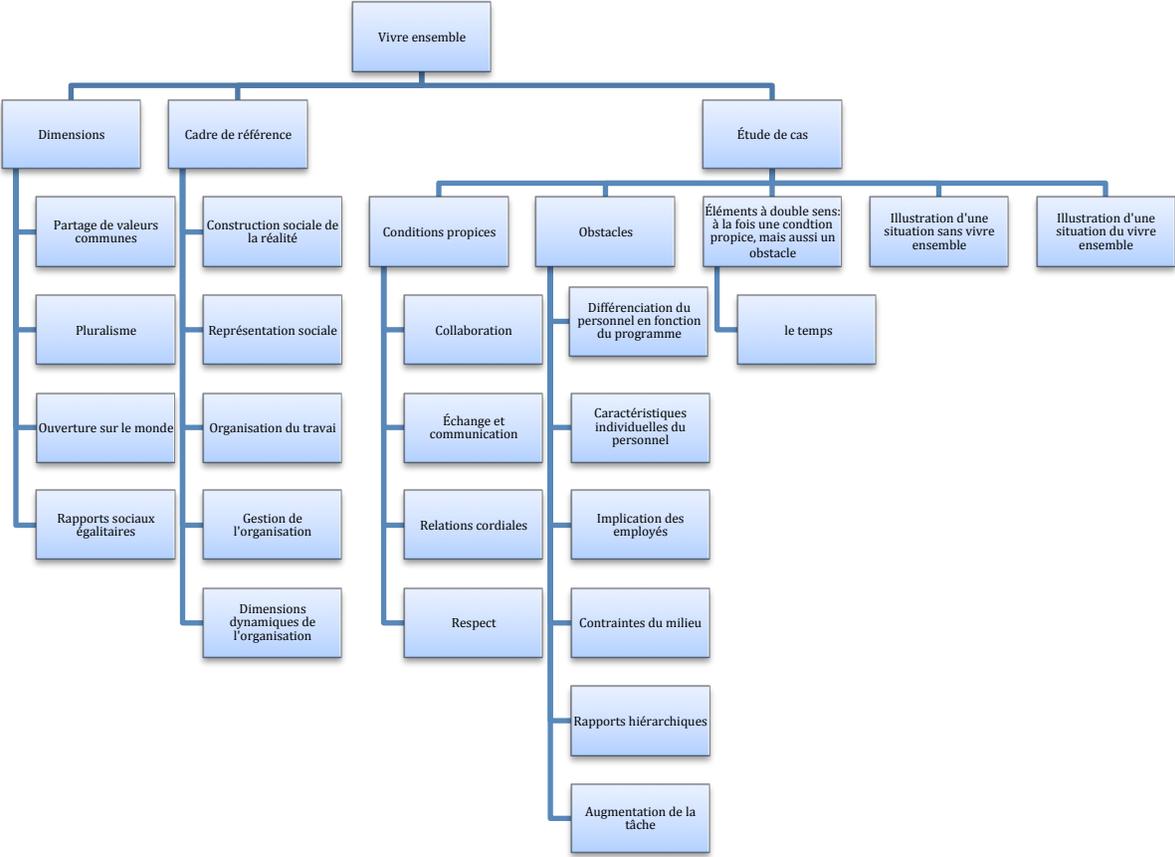
Le discours des participants rencontrés permet de mettre en place une tentative de définition du vivre ensemble plus proche de ce que les différents acteurs scolaires vivent

compte tenu de l'étude de cas de type exploratoire effectuée.

La question de recherche principale : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle? Les objectifs plus précis sont : d'analyser les représentations sociales décrites par les différents acteurs scolaires et de dresser, par des entrevues, la typologie et les conditions du vivre ensemble.

Pour le chapitre suivant, la méthodologie sera présentée avant de poursuivre avec le chapitre sur les résultats et celui permettant la discussion de ceux-ci.

Figure 1 : Réseau de concepts



## **Chapitre 4 : Méthodologie de recherche**

Dans la construction de ce mémoire, plusieurs aspects méthodologiques ont été considérés. Pour bien saisir la manière dont la recherche a été effectuée, il est important de s'attarder à différents éléments de la méthodologie soit le type de recherche choisi, la population étudiée et l'échantillon choisi. Par la suite, la méthode de collecte de données sera présentée ainsi que la méthode d'analyse des données recueillies. Finalement, un regard sur l'aspect de confidentialité de la recherche sera présenté.

### **4.1 Type de recherche**

Dans le cadre de cette étude, l'approche privilégiée est qualitative, de type étude de cas. L'approche qualitative vise à mieux comprendre une situation. Cela implique que nous tenterons de déterminer les principaux éléments à mettre en relation pour produire une représentation cohérente pouvant servir à appréhender telle ou telle situation. Cela sert donc à produire un modèle servant de guide (Mongeau, 2011 : 29). L'étude de cas est une méthode de recherche exploratoire utilisée pour obtenir une information exhaustive au sujet d'une situation (Lamoureux, 2006 :59). Compte tenu du caractère spécifique d'une étude de cas, le milieu sera décrit de manière exhaustive.

### **4.2 Choix de l'établissement**

J'ai contacté trois directions d'écoles par l'entremise de courriels. J'ai obtenu une réponse positive de l'une des écoles contactées se situant dans la région de Québec. L'école choisie permettait de répondre aux critères de recrutement acceptés par le comité d'éthique (numéro de dossier 2012-271), soit de recruter 8 à 10 participants : la direction de l'école, 2 direction-adjointes, 2-3 enseignants, 2 professionnels et 2 membres du personnel de soutien.

### **4.3 Description du milieu**

Le terrain à l'étude est une école secondaire de la région de Québec. Cet établissement compte près de 2000 élèves et près de 200 membres du personnel tous corps

de métiers confondus. C'est une école comportant différents programmes, entre autres celui de formation générale et un programme d'éducation internationale. Certains autres programmes et sous programmes sont présents dans l'école pour accueillir différents élèves de différents champs d'intérêts, comme par exemple adaptation scolaire, préparation au travail et francisation.

L'école est construite depuis plusieurs années et elle est divisée en 5 pavillons. Un pavillon pour le premier et le deuxième secondaire du programme international, un pavillon pour le premier et le deuxième secondaire du programme de formation générale, un pavillon pour le troisième secondaire tout programme confondu ainsi qu'un pavillon accueillant le quatrième et cinquième secondaire de tous les programmes. Certains programmes particuliers sont présents dans certains pavillons uniquement.

Les locaux comportent des endroits pour les élèves et des endroits spécifiquement conçus pour le personnel. Une direction adjointe est présente dans chacun des pavillons ainsi qu'une direction principale dans le pavillon du quatrième et cinquième secondaire.

#### **4.4 Population et échantillonnage**

##### **4.4.1 Procédure de recrutement des participants**

Pour faire le recrutement des participants, j'ai pu contacter par courriel certains membres du personnel. Après discussion avec certains d'entre eux par courriel, je leur ai transmis une lettre d'intention sur le projet et nous avons pris rendez-vous afin de nous rencontrer sur leur lieu de travail pour effectuer l'entrevue. Avant le début de l'entrevue, le formulaire de consentement a été complété avec chacun des participants.

Dans le cadre du terrain d'étude, la posture exploratoire nécessitait de recueillir des représentations du vivre ensemble chez huit acteurs scolaires en activité et appartenant à l'école choisie. La direction de l'école a autorisé la tenue de la recherche et le contact par courriel des membres du personnel de l'école. Au total, quatorze participants ont été rencontrés pour une entrevue individuelle. Ce sont donc 6 participants de plus que ce qui

était initialement prévu, toutefois aucune limite fixe n'avait été mise en place. Tous les participants ayant émis le désir de participer à la recherche ont été rencontrés. Aucune forme de sollicitation excessive n'a été faite; les participants se sont eux-mêmes désignés comme volontaires. Une rencontre d'environ une heure a été effectuée pour chacun des participants. La bande audio retranscrite constitue le principal matériel d'analyse.

#### **4.4.2 Échantillonnage**

L'échantillon devait inclure des participants provenant des différentes catégories de professionnels afin d'obtenir une diversité des points de vue de la représentation du vivre ensemble dans l'école. Ainsi la direction a été rencontrée, deux membres de la direction adjointe, six enseignants, deux membres du personnel de soutien et trois professionnels.

##### ***4.4.2.1 Direction***

La direction de l'école a été rencontrée. Le guide d'entretien avait été préalablement modifié légèrement afin d'obtenir des réponses plus significatives compte tenu du rôle spécifique joué dans l'école.

##### ***4.4.2.2 Direction adjointe***

Deux directeurs adjoints sur les cinq présents dans l'école ont été rencontrés. Ces deux personnes ne sont pas dans le même secteur et se côtoie peu dans le quotidien, mais ils ont toutefois des contacts lors des rencontres avec les autres directions adjointes et la direction principale.

##### ***4.4.2.3 Enseignants***

Six enseignants sur près d'une cinquantaine provenant tous du même programme ont été rencontrés. Ils ne sont pas tous chargés d'enseigner dans le même cycle scolaire ni dans la même matière, mais ils ne proviennent que d'un seul programme de l'école. Deux enseignants du premier cycle (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire) sont parmi les participants ainsi que 4 enseignants du deuxième cycle (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire). Les enseignants sont aussi divisés équitablement dans chacun des pavillons du programme d'enseignement.

#### ***4.4.2.4 Personnel de soutien***

Deux membres du personnel de soutien sur près d'une trentaine d'employés de cette catégorie ont été rencontrés. Ils ont tous les deux des rôles distincts dans l'école. Ils ont un travail principalement centré sur les besoins des élèves, mais ils doivent tout de même vivre en communauté avec les autres membres du personnel de l'établissement.

#### ***4.4.2.5 Professionnels***

Trois professionnels scolaires sur la dizaine présents dans l'école ont été rencontrés. Ces personnes sont membres de différents groupes professionnels ainsi cela permet d'obtenir des visions distinctes de ces différents corps de métier.

## 4.5 Profils des participants

Le tableau ci-après (tableau 2) présente les caractéristiques des participants; ces informations ont été recueillies à l'aide de la fiche du participant inclus dans le guide d'entretien.

**Tableau 2 : Caractéristiques des répondants**

<b>Caractéristiques des répondants</b>	
<b>Caractéristiques</b>	<b>Nombre de répondants</b>
Âge actuel	21 à 30 ans : 1 31 à 40 ans : 0 41 à 50 ans : 9 51 ans et plus : 4
Sexe	Homme : 9 Femme : 5
Poste occupé	Direction : 1 Direction adjointe : 2 Enseignant du PEI: 6 Personnel de soutien : 2 Professionnel : 3
Cycle du secondaire :	Tous les cycles : 4 Premier cycle : 3 Deuxième cycle : 7
Statut	Tâche complète : 13 Pourcentage de tâche : 1
Nombre d'années d'ancienneté	1 à 5ans : 1 6 à 10 ans : 2 11 à 15 ans : 2 16 à 20 ans : 6 21 ans et plus : 3
Depuis 2010 toujours en poste	Oui : 11 Non : 3

#### **4.6 Méthode de collecte de données**

La cueillette de données s'est fait grâce à l'utilisation d'entrevues semi-dirigées avec des acteurs scolaires des différents corps de métiers (enseignant, direction adjointe, professionnel et personnel de soutien). Cette méthode justifie l'analyse par découpage et l'observation de récurrences, de contradictions ou de complémentarité dans les propos des participants.

L'utilisation d'une étude de cas permet de rendre compte, selon plusieurs perspectives de la complexité de la réalité d'une situation particulière. Cet élément amène une multiplication de regards posés sur un même sujet.

#### **4.7 Instrument de mesure**

Un guide d'entretien a été construit afin de pouvoir effectuer des entrevues semi-dirigées avec les participants. Nous avons tenté de formuler les questions afin qu'elles soient les plus ouvertes possible.

Préalablement, ce guide a été validé auprès de deux individus ayant un lien avec le domaine de l'éducation. Cela a permis de vérifier que les questions posées sont adéquates et assez ouvertes pour obtenir plusieurs éléments de réponses lors de l'entrevue.

La collecte de données a eu lieu à la suite de l'approbation du comité d'éthique.

Lorsque les participants ont consenti librement à participer à la recherche, l'étudiante-chercheuse a effectué l'entrevue en utilisant le guide d'entretien bâti pour cette recherche. Chacun des participants a été invité à participer à une seule entrevue individuelle d'une durée d'environ une heure. Elles ont eu lieu dans les locaux de l'établissement des acteurs scolaires.

#### **4.8 Logique de collecte de données**

Le guide d'entretien (référence annexe 4) se compose d'une douzaine de questions. Le guide d'entretien peut comporter occasionnellement une ou deux questions supplémentaires dépendamment des réponses afin d'être certain de bien cerner le propos du participant. Les premières questions permettaient de remplir la fiche du participant inclus dans le guide d'entretien. Par la suite, une question générale relative à la représentation que les acteurs scolaires se font du vivre ensemble a été posée. Cette question visait principalement à faire réfléchir les participants au vivre ensemble à tenter de se construire eux-mêmes une définition de ce que c'est, ainsi pour la suite il était plus facile pour eux de me donner des exemples ou d'appliquer cela à des situations déjà vécues dans leur milieu. Puis, des questions sur la typologie de représentations du réel et des questions permettant d'identifier des conditions positives ou négatives afin que le vivre ensemble soit présent dans le milieu ont été posées aux participants. Cela permet de voir et de connaître plus en profondeur les représentations que les participants se font du vivre ensemble. Il est nécessaire que les questions aient été posées de manière neutre afin d'obtenir des réponses sur l'état des représentations du participant sans que l'opinion de l'étudiante-chercheure influence la réponse.

#### **4.9 Méthode d'analyse des données utilisées**

La méthode d'analyse des données utilisée dans ce mémoire consiste en une analyse qualitative, cela signifie un traitement de données non numériques ; elle consiste à faire des liens entre elles pour en comprendre la structure ou les processus sous-jacents (Lamoureux, 2006 :205). Par la suite, une réduction des données a été effectuée, ceci tient principalement dans la thématization du corpus (codage et catégorisation). C'est une procédure qui consiste à associer un code aux passages significatifs des retranscriptions d'entrevues. Cette étape se termine lorsque tous les éléments nouveaux peuvent être classés (Mongeau, 2011 :104).

Afin d'analyser les données recueillies. Une retranscription des données audio a été effectuée, ainsi des verbatim ont été créés. Par la suite, les verbatim ont été introduits dans le logiciel QDA-miner afin de coder les données. QDA-miner est un logiciel d'analyse qualitative conçu pour la recherche. Il est simple d'utilisation et permet le codage,

l'annotation, l'exploration et l'analyse de données tirées d'entrevues dans le cas présent. Le codage permet de faire ressortir certains éléments qui sont par la suite analysés et discutés afin de décrire le vivre ensemble selon les représentations des acteurs scolaires. Un tableau de fréquences des codes (annexe 5) permet de voir quels sont les codes émergeant le plus souvent des entrevues des participants et ainsi une corrélation entre différents extraits de différents participants peut être établis sur la pertinence de certains de ces codes. La fréquence de ces codes fait foi de ce que les participants ont mentionnés le plus ou le moins fréquemment lors des entrevues. Par la suite, certains extraits de verbatim codés et jugés dominants ont été retranscrits pour faire la présentation des résultats et effectuer l'analyse de ceux-ci.

#### **4.10 Confidentialité et considérations éthiques**

Il importe de dire que des mesures ont été mises en place afin de préserver l'anonymat des participants. Les informations fournies, que ce soit au moment des contacts par courriel ou au moment de la participation, ont été conservées sous clef, dans un classeur, chez l'étudiante-chercheure. Les enregistrements audio faits durant les entrevues (avec l'accord des participants) demeurent anonymes une fois qu'elles ont été retranscrites. Il n'est pas possible de retracer la personne participante ; tous les détails permettant l'identification ont été éliminés en donnant un numéro à chacun des participants dont la signification est connue de l'étudiante-chercheure seulement.

Tel que stipulé au comité d'éthique en décembre 2012, toutes les données recueillies seront détruites au plus tard cinq ans après la fin de l'étude. Toutefois, les résultats de recherche pourront être diffusés pour rédiger un article scientifique ou encore pour une conférence, etc., avec l'accord des participants dans le formulaire de consentement.

Un résumé de recherche sera mis à la disposition de tous les participants en ayant fait la demande. Il sera transmis par courriel dès le dépôt du mémoire. À ce sujet, il a été demandé aux personnes impliquées de tenir informée l'étudiante-chercheure de tout changement d'adresse subséquent à la tenue du projet.

Le type de recherche effectué, la population à l'étude et l'échantillonnage recueilli ont permis de faire ressortir certaines données et résultats qui ont pu être codés et analysés dans le respect de l'anonymat des participants et en tenant compte de ces aspects éthiques. Les résultats recueillis ont permis une meilleure compréhension de la représentation du vivre ensemble par les différents corps de métier d'un établissement scolaire.



## **Chapitre 5 : Résultats**

### **5.1 Présentation des résultats**

La présentation des résultats vise à mettre en lumière les représentations de la notion de vivre ensemble des participants par rapport aux références émergentes sur ce sujet dans la littérature. Les résultats obtenus sont en lien avec le fait que les participants proviennent de différents corps de métier; cela permet donc de faire émerger des représentations de différents secteurs, mais aussi dans un aspect global par l'entremise de la direction et de la direction adjointe rencontrée. Des citations issues des entretiens de recherche viennent soutenir les thèmes du cadre de référence. Pour permettre la présentation des données recueillies, certains aspects du vivre ensemble décrits par les participants seront exposés.

### **5.2 Profil des participants**

Dans cette section de ce mémoire, les représentations que se font les acteurs scolaires seront mises en lumière. Les individus (n=14) interrogés ont entre autres fait ressortir qu'il existe des conditions propices et des obstacles pour mettre en place le vivre ensemble dans un milieu scolaire. Une description en sera faite dans la présentation des résultats.

Il semble exister dans le milieu interrogé une entente qu'il existe 4 conditions propices et 6 obstacles au vivre ensemble. Un élément est quant à lui à double sens. Le temps est considéré comme une condition propice, mais aussi comme un obstacle. Durant les entrevues d'autres conditions et obligations ont été recensées par certains participants, mais ici seulement les principales seront présentées. Évidemment, le fait de rencontrer des acteurs scolaires d'un seul milieu permet d'avoir leur vision concernant ce milieu en particulier. Ce mémoire tente de répondre à la question de recherche : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle? Les différents éléments énumérés ci-après permettront de tenter une définition de ce vivre ensemble.

## 5.3 Conditions propices au vivre ensemble

### 5.3.1 Collaboration

Le discours des participants témoigne de l'importance accordée à la collaboration dans le milieu de travail. Ils en parlent en termes de richesse du métier. À la suite des entrevues, tous les participants ont fait mention de ce terme pour décrire ce qu'était le vivre ensemble à leurs yeux. Cela représente une collaboration au plan professionnel, émotionnel et affectif.

*«En fait on a besoin d'eux et ils ont besoin de nous et je pense que c'est ça qui fait la richesse du milieu. C'est sûr que si chacun travaille en silo et qu'il regarde pas à côté...c'est certain que ça appauvrit, c'est comme ça qu'on s'enrichit dans la relation avec les autres dans les liens qu'on établit. Vivre ensemble c'est collaborer, c'est collaborer sur le sens professionnel, mais aussi s'épauler sur le plan émotif et affectif.»*

*-Participant #4, Professionnel*

Plusieurs participants (N=7) ont aussi fait état que l'école est en soi un endroit de cohésion et de vie bien particulier.

*«Vivre ensemble quand y'a deux cents personnes qui y travaillent c'est une microsociété au même titre que celle qu'on retrouve à l'extérieur donc [...] il y a des règles puis il y a des façons de fonctionner qui font que si ça fonctionne, si on respecte les gens pis si on va de l'avant avec la communication, avec l'échange pis avec la concertation pis le travail d'équipe ça peut pas faire autrement que de bien fonctionner de façon générale.»*

*-Participant #2, Direction*

Certains participants font état du sentiment d'équipe de travail comme un élément important.

*«Vivre ensemble dans l'école ça veut dire une collaboration des différents professionnels qu'il y a dans l'école ça veut dire aussi une collaboration avec les autres personnes qui*

*travaillent dans l'école que ce soit pas des professionnels, mais par exemple des secrétaires, les employés d'entretien, etc.»*

*-Participant #5, Professionnel*

### **5.3.2 Échange et communication**

La deuxième condition propice au vivre ensemble évoquée par les participants est celle de l'échange et de la communication entre les différents individus et corps de métiers formant l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire.

Cette école a entre autres mis en place dans un de ses pavillons un processus d'aide et de suivi pour les élèves permettant aux enseignants de se sentir épaulés à travers différents suivis et interventions de la part des autres corps de métiers.

*«Je pourrais te parler de la table d'encadrement qui a lieu au bout de deux semaines. Où on fait le tour de chacun des groupes d'élèves de chacun des élèves pour voir ce qui va, ce qu'on met en place, comment ça évolue. Et on redonne du feedback à ce moment là à tous les enseignants, c'est fréquent [...] l'enseignant ressource est là, l'éducatrice, le psychologue, le directeur, l'orthopédagogue et là on reprend tout ça [...] on essaie vraiment de travailler dans un modèle, je dirais, où on va y aller en gradation au niveau des interventions. Toutes les interventions deviennent possibles, mais ça c'est noté dans un document qui est rapidement acheminé aux enseignants suite au travail. Ça ne donne pas toujours les résultats qu'on voudrait, mais le plus souvent qu'autrement c'est très apprécié. Ça cette structure là est très apprécié par l'ensemble du personnel donc ça contribue à favoriser le climat là.»*

*-Participant #4, Professionnel*

D'autres participants font état de la nécessité d'avoir des échanges et une bonne communication en dehors des relations exclusivement de travail.

*«Pour moi vivre ensemble c'est d'avoir un échange amical, cordial. Un échange qui est positif. Moi vivre dans un environnement négatif je serais pas capable donc en partant ça me prend beaucoup, beaucoup de cet atmosphère-là pis je pense que je le communique avec les gens avec qui je suis. Autant avec les professeurs même le gars qui fait le ménage, pour moi ça fait partie d'un tout pis c'est important qu'on puisse tous se parler au même niveau.»*

*-Participant #7, Personnel de soutien*

Certaines activités favorisent la communication et les échanges entre collègues.

*«Je te dirais que ce qui favorise le plus c'est plutôt lorsqu'on s'organise un déjeuner. Par exemple un matin d'une journée pédagogique tout le monde arrive avec son déjeuner pis on va s'installer ici une gang de prof ensemble. Ou on se fait un 5 à 7 on reste après une réunion pour prendre une bière. Ou on se rencontre à Noël c'est plus là que les échanges vont se faire entre collègues.»*

*-Participant #11, Enseignant*

### **5.3.3 Relations cordiales**

La troisième condition propice au vivre ensemble décrite par les participants (N=14) est celle des relations cordiales. L'importance donc d'avoir un milieu accueillant et dans lequel on se sent bien pour venir vivre et travailler.

*«Ça veut dire que chacun fait ce qu'il a à faire, mais qu'il y a une vie aussi, y'a pas juste une vie étudiante y'a aussi une vie du personnel. Donc ça englobe les relations entre profs, les relations entre les différents niveaux du personnel donc ça part que ce soit le personnel de soutien, le personnel de direction ou le personnel enseignant tu sais c'est un milieu de travail qui se trouve à être une équipe donc il y a beaucoup de relations.»*

*-Participant #9, Enseignant*

Un aspect ressortant est qu'il n'est pas nécessairement possible de s'entendre avec tout le monde, mais qu'un certain effort doit être fourni pour arriver à travailler en équipe en ayant des relations cordiales.

*«Il faut vivre avec les gens qui nous entourent avec leurs bons côtés comme leurs mauvais côtés. Puis en fait il faut chercher le maximum de chacun. Il y en a qui sont plus compétents que d'autres. Ceux qui le sont moins ont nécessairement des bons côtés aussi. Pis il faut essayer de les exploiter au maximum pis de les valoriser dans ce qu'ils font de bien pour aller chercher un plus large éventail de compétences. Ces gens là, c'est pas des mauvaises personnes des fois on leur a donné une réputation d'être mauvais, mais quand tu cherches ce qui est bon, cette personne là ça peut la faire travailler autrement et la rendre meilleure.»*

*-Participant #2, Direction*

On ne peut pas toujours s'entendre avec tous les membres du personnel, mais certains participants (N=4) font le constat que des relations cordiales amènent un meilleur climat.

*«C'est la relation qu'on a de tous les jours au travail les gens qu'on côtoie, les employés, les profs, c'est un peu informel aussi. La relation de travail pis la relation informelle de tous les jours d'être en présence de d'autres, mais professionnellement on travaille quand même avec eux autres.»*

*-Participant # 6, Professionnel*

### **5.3.4 Respect**

Les participants ont fait état de cette dernière condition propice majeure comme étant essentielle au vivre ensemble. Il s'agit du respect, que ce soit entre les individus des différents corps de métiers, mais aussi entre les différents rôles que ces individus ont à jouer dans l'école.

*«Les manifestations du vivre ensemble c'est quand tu croises les gens aussi pis que simplement les accueillir pis les saluer, que ce soit des élèves ou du personnel pis c'est*

*aussi je pense être sensible au rôle de chacun pis le respect des différents membres du personnel. Que ce soit à mon égard ou à leur égard finalement. On a chacun des rôles différents, mais on a chacun des rôles importants, ça je pense que c'est important que les gens se sentent appréciés dans leur rôle.»*

*-Participant #4, Professionnel*

*«C'est tout le temps dans le rapport à l'autre, moi dans le vivre ensemble c'est avec les étudiants, avec mon personnel, avec les parents donc c'est ma capacité à entretenir des relations avec les gens, à intervenir, à interagir, à prendre des décisions, à assumer mes décisions toujours dans le rapport à l'autre. Alors le vivre ensemble c'est ça. C'est les habiletés sociales, faire avec celles des autres et comme moi je suis. C'est ma capacité à faire avec la différence, pas juste la différence ethnique, mais bien la différence dans ce que l'on est. C'est ma capacité à accepter l'autre dans sa différence, c'est un peu tout ça. »*

*-Participant #1, Direction*

Ça fait référence directement au climat de travail, au respect de chacun dans ses fonctions et dans le but commun de bien faire le travail, d'améliorer les conditions de travail, d'améliorer le service rendu aux étudiants et le bonheur de travailler chaque jour.

Ces quatre conditions propices sont les représentations que se font les individus rencontrés sur les aspects positifs du vivre ensemble qui doivent être mis en place pour le vivre. Pour chacune des conditions, la quasi totalité des participants se sont sentis concernés par l'aspect de collaboration (N=14), l'aspect d'échanges et de communication (N=14), les relations cordiales (N=14) et le respect (N=12).

Il existe assurément des aspects plus importants pour certains participants que pour d'autres.

## 5.4 Obstacles au vivre ensemble

L'entité des participants a fait état de certains éléments posant des contraintes et nuisant à la représentation qu'ils se font du vivre ensemble.

Voici donc les 6 obstacles principaux recensés par les participants (N=14).

### 5.4.1 Différenciation du personnel en fonction du programme

Tout d'abord, le fait que l'établissement offre des programmes diversifiés, formation générale et programmes particuliers d'enseignement, de sports et d'arts, à sa clientèle étudiante entraîne une compétition ou une mauvaise compréhension de ce que les différents programmes vivent. Le personnel crée de lui-même une forme de différenciation entre les programmes principaux. Les élèves font la même chose.

*«Ça influence aussi mon vivre ensemble avec les employés, c'est sur que ça influence parce que ça représente différents profils de groupes de classe. [...] C'est pas la même chose alors dans le choix des tâches bon oui pour travailler dans certains groupes il y a une sélection du personnel, il y a des critères que les gens doivent respecter, déjà ça ça fait une différence. Alors oui tout ça fait en sorte qu'il y a des différences importantes entre les gens. Ça peut créer des irritants.»*

*-Participant #1, Direction*

Il existe beaucoup de comparaison alors que le travail des deux programmes n'est pas vraiment le même. La tâche de chaque individu est différente et l'organisation du travail n'est pas la même.

*«Les deux programmes, c'est souvent mis en comparaison pis dans la tête des gens il y a souvent un programme qui est meilleur que l'autre, mais on sait pas pourquoi. [...] Les gens comparent leur travail, comparent leurs tâches, mais c'est difficilement comparable parce qu'on a deux clientèles différentes. [...] C'est toujours dans la comparaison parce qu'au bout du compte on est dans la même école, c'est la même école, mais en même temps*

*il y a des différences. Il faut que ce soit tout le temps équitable en fait qu'on ne peut pas donner à un pis pas à l'autre parce que c'est pas juste. Ça peut entraîner des petits problèmes. »*

*-Participant #3, Direction*

Dans l'école, les différents programmes forment des groupes développant leurs propres conditions et leurs propres obstacles à vivre ensemble.

*«Entre les groupes y'a des réalités qui ne s'échangent pas, mais entre eux ils ont développés une façon de faire qui fait avancer leurs projets ou leur...façon de fonctionner. Alors ils développent nécessairement une façon de vivre ensemble qui leur est exclusive si on veut.»*

*-Participant #2, Direction*

L'école fait aussi face à une concurrence, bien particulière, puisqu'en plus de devoir offrir un service de qualité, elle se bat aussi pour conserver ses élèves dans l'école et qu'il ne quitte pas pour le privé. C'est ainsi que des programmes spécifiques sont offerts.

*«On est obligés d'avoir des programmes particuliers, on est obligé de devenir une espèce d'école client. Donc qui fait face à une demande de plus en plus exigeante, particulière et spécifique.»*

*-Participant #14, Enseignant*

#### 5.4.2 Caractéristiques individuelles du personnel

Le deuxième obstacle est celui des caractéristiques individuelles du personnel. Presque la totalité des participants (N=13) ont fait mention du fait que l'individu lui-même influence la possibilité de vivre ensemble dans l'établissement scolaire.

*«Si moi j'accorde une importance dans mes relations à ce que ce soit harmonieux, ben je vais faire des démarches pour que ce le soit, mais c'est mon cas à moi. Une autre personne pourrait faire les choses autrement.»*

*-Participant #9, Enseignant*

Les conflits où les autres se retrouvent entre l'arbre et l'écorce semblent pour certains participants (N=3) un obstacle au vivre ensemble.

*«En fait, ça peut-être un obstacle pour moi quand je regarde de l'extérieur deux personnes qui ne souhaitent pas améliorer cette relation là. Moi je pourrais dire, si moi j'étais à leur place je le voudrais. Si eux vivent bien avec le fait de ne pas vouloir améliorer la situation ben ça leur appartient. Mais un obstacle à l'amélioration du mieux vivre ensemble c'est à mon avis les individus ou des groupes d'individus.»*

*-Participant #2, Direction*

Les règles et les formes d'organisation du travail aident à ce que les conflits soient gérés afin de créer un climat de travail adéquat.

*«Tu développes le vivre ensemble à partir d'habiletés que tu as ou que tu as pas. Quand tu as à faire avec des gens qui ne les ont pas ces habiletés là à accepter l'autre ben il faut que tu travailles pour développer ça pis pour ramener ça. Parce que ça peut être sujet à la création de conflits alors je pense que dans le vivre ensemble on se parle que vraiment tout le monde ait sa place qu'on soit capable de se donner des règles pour qu'on soit capable de faire en sorte de vivre dans une communauté où on regroupe à peu près 2000 personnes.»*

*-Participant #1, Direction*

*«C'est certain que dans certaines situations on essaie de faire quelque chose puis on connaît nos collègues pis il y en a à qui on le demandera jamais parce qu'on sait qu'il y a pas d'ouverture. Pis des fois on s'arrête on ira pas. D'autres fois on se dit bah à un moment donné on va y aller on va voir pis peut-être qu'il va y avoir une ouverture. Mais c'est du travail puis ça va arriver des fois qu'il y a certaines personnes qui on dirait qu'il ne faut jamais que tu les déranges. Ben moi j'ai décidé que moi j'allais les déranger. Parce que je me dis non je n'entrerai pas dans son jeu on fait partie de la même gang, mais faut dépasser ça, mais si je pense à des cas. On est comme tous pareil on ose jamais parce qu'on sait jamais comment on va se faire recevoir. Moi j'ai décidé cette année que je m'en foutais. Pis en fin de compte ça va bien, mais j'ai arrêté de marcher sur des œufs. Mais ça c'est parce que j'ai décidé d'y aller, mais les autres y vont pas plus. Tu vois que quand il y a de la résistance c'est pas tout le monde qui va y aller.»*

*-Participant #13, Enseignant*

### **5.4.3 Implication des employés**

L'individu lui-même dans son rôle de vivre ensemble dans l'établissement permet d'amener le prochain résultat en tant que suite logique à l'obstacle des caractéristiques individuelles du personnel. L'implication des employés devient un obstacle lorsque le côté négatif, soit le retrait de participation, est observé. Un peu plus de la moitié des participants (N=9) y ont fait référence durant les entrevues.

*«Pis quand tu fais ça, ça crée un esprit de corps pis les gens ben...t'as pas nécessairement hâte d'arriver au travail le matin, mais t'as plus hâte parce que tu sais pas si il va se passer quelque chose. Il faut créer les occasions pour que nous autres on puisse plus échanger ensemble parce que les projets ça se décide pas dans le bureau trois profs ensemble ça se décide à discuter de façon informelle. C'est ça qui fait avancer ton entreprise, pis l'école c'est comme une entreprise.»*

*-Participant # 10, Enseignant*

Les différents corps de métiers et les individus ne sont pas tous impliqués de la même manière et leur mobilisation n'est pas la même non plus.

*«Je te dirais que le personnel de soutien on se mobilise pas tant que ça. Même au niveau syndical on n'est pas mobilisé tant que ça, on est très disparate au niveau des corps d'emplois. Ça va de concierge jusqu'à il y en a de toutes les sortes, les employés de soutien c'est peut-être plus différent.»*

*-Participant #8, Personnel de soutien*

*«Moi je suis très bien placé pour t'en parler parce que je suis aussi dans le club social et à toutes les deux semaines on se rencontre après l'école et depuis 6 ans il y a de moins en moins de monde qui vient.»*

*-Participant #10, Enseignant*

#### **5.4.4 Rapports hiérarchiques**

Les rapports hiérarchiques ont fait état de plusieurs constatations par les participants (N=13). Entre le fait que ce n'est pas toujours facile de prendre sa place à travers une hiérarchie et de quand même permettre une certaine fraternité pour obtenir une organisation du travail agréable.

*«Cette année on sent un changement y'a eu un clivage plus important. On se pose la question dans le syndicat : ça vient d'où, pis c'est quoi le but ? Parce qu'on se fait serrer la vis. On fait des demandes pis on se fait dire au départ c'est non.[...] Alors ça pour l'ambiance dans toute l'école c'est pas le fun pis nous autres on sent que c'est pas la direction qui veut vraiment ça au départ. On pense que ça vient de plus haut, mais le but visé on sait pas c'est quoi. Alors tu ne règles pas ton problème. Cette réponse là on ne l'accepte pas, en tout cas on ne la comprend vraiment pas. Mais bon ça ça a changé cette idée parce qu'on a signé une nouvelle convention collective l'année passée pis ça c'est nouveau.»*

*-Participant #10, Enseignant*

*«J'imagine que tu es dans un poste comme celui-là c'est ce qui se passe partout, que tu sois dans l'enseignement où ailleurs. Quand tu es en poste de direction t'es en poste de*

*direction. Il y a des informations, il y a des choses que tu sais...il y a un certain pouvoir que tu détiens qui reste là. Qui fait que celui qui travaille pour toi nécessairement y te voit toujours comme celui qui en sait plus que toi. Alors je l'ai ressenti à ce moment là [...] c'est pas surtout ça que je veux te dire c'est surtout que la relation est vraiment...on a beau dire qu'on essaie. Y'a quand même une certaine complicité, mais il y a quelque part de la part de l'enseignant et peut-être que je le fais moi aussi inconsciemment il y a une distance, il y a une hiérarchie qui s'installe.»*

*-Participant #12, Enseignant*

*«Il y en a beaucoup de vivre ensemble. Moi je côtoie beaucoup mon directeur qui est mon directeur adjoint qui me supervise. Pis les autres aussi dans le fond parce que j'ai des dossiers pratiquement avec tout le monde dans l'école. Y'en a la notion de hiérarchie est importante là-dedans. Le respect est là par exemple, le respect du travail qu'on fait excepté que c'est sûr que ça aussi ça amène aussi à des conflits, mais c'est pas des conflits de personnalité avec la direction c'est souvent des conflits au niveau des décisions. Dans le vivre ensemble, je te dirais que maintenant, cette année ça va vraiment vraiment bien avec les directeurs, mais évidemment y'a des fois où on est pas d'accord pis ça je trouve qu'on a une belle façon de résoudre ces problèmes-là.»*

*-Participant #8, Personnel de soutien*

#### **5.4.5 Augmentation de la tâche**

Un des obstacles majeurs mentionné par les enseignants c'est l'augmentation de la tâche. L'augmentation de la tâche sur plusieurs niveaux que ce soit par rapport au nombre d'élèves en difficultés inclus dans les classes, mais aussi par rapport à un phénomène créé par la convention collective de 2011 sur l'équité. En effet, un aspect de dénombrer les heures de travail effectuer par chaque enseignant en incluant des spécificités sur le nombre d'heures en classe, en présence élèves, en récupération, en comité, etc. Ainsi tout est dorénavant compté.

*«Avant on l'entendait moins ça, mais là on l'entend plus : j'ai pris ma fin de semaine au complet pour corriger ou des choses comme ça. Ça se faisait avant aussi, mais maintenant on dirait que ça dérange plus les gens, ils vont le faire pareil, mais ils sont plus dérangés par ça. Parce qu'ils en ont pris conscience, les gens par la pratique ont pris conscience de l'augmentation de leur tâche, on le constate à chaque année c'est pas parce qu'on est moins énergique pis qu'on a vieilli pis qu'on est fatigué, c'est parce qu'on en a plus à faire.»*

*-Participant #9, Enseignant*

*«Pis ça ça me vient pis ça je l'explique parce qu'à force de vouloir compter ce que je voulais faire à l'école ben je me dis ce que j'ai à faire je le fais à l'école, pis si je le fais pas à l'école ben just to bad. Je le fais pas.»*

*-Participant #11, Enseignant*

Les enseignants sentent parfois la pression forte pour réaliser l'ensemble de leur tâche dans un temps restreint.

*«Moi je pense que ça ça la...je te dirais que dans les changements des dix dernières années je te parlais de la technologie pis de la surcharge là ça ça a été l'équité salariale ça a été une lutte pis on a encore les traces de ça pis les conséquences de ça. Ça a été extrêmement difficile parce que le syndicat nous a vendu ça comme étant la seule façon qu'on allait obtenir l'équité on trouve tous le prix très cher payé parce que ça a déformé ce que l'on fait. Moi si j'ai pas la liberté professionnelle de dire je vais corriger trois heures ce soir. Là je vais aller chercher mon petit. Ça fait partie...là tu vas accepter en enseignement d'être payé un petit peu moins cher d'avoir des temps où tu fais ton soixante soixante cinq heures semaine, mais tu as cette liberté professionnelle là. Viens pas me dire quand est-ce qu'il faut que je sois ici. Si tu m'enlèves ça en plus de tout ce que je t'ai déjà décrit ben là le monde...ça vient à grafigner. Tu as l'impression d'être traité comme quelqu'un qui punch à l'usine. Mais tu sais nous autre le temps supplémentaire il est pas reconnu.»*

*-Participant #14, Enseignant*

*«Bon application de convention collective comme je te disais tantôt ça c'est quelque chose qui venait de l'extérieur donc il est excessivement important parce que quand c'est ton day to day, ton quotidien, c'est important. C'est directement rattaché à ta job, à ton salaire, à tes conditions de travail. Ça ça peut être un obstacle quelque chose qui peut être très très contraignant. L'autre affaire, j'ai parlé des compressions budgétaires, j'ai parlé des conventions collectives, je te parle de changement. [...] En fait que c'est venu complexifier de beaucoup et c'est devenu créer un irritant grand comme le monde. Ben là on est entrain de travailler à des solutions. Moi je fais juste regarder à notre commission scolaire on est entrain de voir à des alternatives. »*

*-Participant #1, Direction*

#### **5.4.6 Contraintes du milieu**

L'étude de cas s'est déroulée dans un milieu qui compte une configuration d'établissement particulière. En effet, l'école est divisée en plusieurs pavillons et le tout est assez vaste pour compter environ 1 km entre un point et un autre. L'école compte aussi environ 200 membres du personnel et 2000 élèves.

Certains participants (N=4) constatent qu'il est quasi obligatoire de vivre ensemble dans une école aussi grande.

*«Vivre ensemble dans l'école c'est...ici on a près de 200 employés...alors c'est impossible [...] de fonctionner seul, tu es le leader d'une équipe, mais justement t'as une équipe composée de tous les membres du personnel que ce soit enseignants, soutien, professionnels et le vivre ensemble ça veut dire échanger de l'information, communiquer, s'asseoir, prendre le temps de comprendre, prendre le temps d'écouter, prendre le temps de...d'évaluer les différentes situations qui nous sont amenées ou que nous on amène. Puis essayer de trouver.»*

*-Participant #2, Direction*

*«Je donne un exemple, le club social de l'école, c'est gros ça, c'est une grosse école il y a du monde que je connais même pas dans l'école.»*

*-Participant #6, Professionnel*

*«Non, mais je trouve que c'est un beau sujet, mais je pense que comme on l'a dit ça doit être plus facile dans des structures où c'est plus petit. Quand c'est plus petit il y a plus de rythmes de conflits, mais je pense qu'il y a plus de moyens, d'occasions de s'il y a pas de vivre ensemble de mettre en place des moyens pour que justement il apparaisse. Je pense que dans une école grosse comme ici ça va toujours rester difficile et dans un milieu où on est proche des clients, mettons ici ben ça va toujours être difficile parce qu'on va toujours aussi être débordé.»*

*-Participant #5, Professionnel*

Selon certains participants, l'individu a un grand rôle à jouer dans cet aspect de grande école.

*«Le fait que l'école soit pavillonnaire ça joue sur le vivre ensemble, mais c'est pas nécessairement négatif ça fait que c'est différent. Ça fait que les petites équipes sont peut-être plus tissées serrées, mais en même temps la plupart des gens ont travaillé dans les autres pavillons et connaissent les gens des autres pavillons. Donc quand il y a des activités communes ben on est content de les voir pis d'échanger avec eux. Donc il y a des avantages et il y a des inconvénients, mais ça donne une particularité à cette école là.»*

*-Participant #9, Enseignant*

*«Le fait que l'école soit pavillonnaire ça change beaucoup de choses. Il y a des clans. Il y a des clans de pavillon. Tu as des profs de là-bas qui vont faire leur propre bierette qui ne viendront pas ici. Y'en a quelques-uns qui vont venir, mais oui il y a des clans. Mais tu sais les professeurs du PEI secondaire 1 et 2 je connais pas personne, ils viennent jamais ici. Ça nuit au vivre ensemble. Je trouve que oui, parce qu'on a pas de communication avec eux. J'en connais quelques uns, mais dans l'ensemble je ne les connais pas vraiment. Je connais quelques noms, je sais un peu comment ils sont, mais je pourrais même pas. Je*

*regarderais dans un social pis je sais pas comment il va réagir comment faire une blague avec parce que je le connais pas donc oui ça nuit.»*

*-Participant #7, Personnel de soutien*

Certains (N=4) font mention que l'espace entraîne une difficulté de cohésion, mais que peut-être d'autres facteurs entrent en ligne de compte.

*«Notre école est pas grosse, elle est pavillonnaire. Parce que physiquement on est pas ensemble ça affecte le vivre ensemble c'est certain. On est tellement réparti. Si tu pars du coin là-bas pis que tu t'en viens ici je pense qu'on n'est pas loin du kilomètre. En fait qu'il faut que tu marches. Encore une fois la tâche, le débordement, le manque de temps et la répartition dans l'espace ça affecte le vivre ensemble. C'est pas tant la grosseur que le lieu physique en soi. Donc le vivre ensemble est beaucoup plus pavillonnaire dans le cadre d'une école comme celle-ci. À travers les différentes professions c'est encore plus difficile, je peux pas te nommer le nom de la secrétaire au PFL j'ai jamais affaire avec elle. Je ne la vois pas, on n'a pas de temps commun de travail, ni d'objet de travail ensemble, on ne se côtoie pas. Mais dans mon pavillon c'est l'inverse on travaille ensemble pis il y a une bonne entente, une bonne humeur. Mais tu peux pas faire ça à l'ensemble du personnel de l'ensemble du pavillon c'est utopique on est pas ensemble. Nous on se voit dans le stationnement on se salut c'est tout.»*

*-Participant #14, Enseignant*

### **5.5 Élément à double sens : à la fois une condition propice, mais aussi un obstacle : le temps**

Un autre code, celui du temps, a été un élément ressortant des différents propos des participants, mais celui-ci est à double sens, il a donc le rôle de conditions propices, mais aussi d'obstacle.

Il est donc possible de présenter le temps comme élément fournissant une facilité pour vivre ensemble.

*«Déjeuner ensemble, faire une activité sportive ensemble, échanger, c'est vraiment très bien. Donc y'en a et c'est très important. Ça permet un vivre ensemble, ça consolide et c'est important.»*

*-Participant # 12, Enseignant*

*«Je pense qu'on devrait essayer de créer le plus d'occasion possible pour que nous on puisse être ensemble puis avoir du plaisir ensemble toute la gang parce que moi je pense que...si tu as trois profs qui sont déprimés dans ton département, mais ça va faire l'effet de tâche d'huile pis ça va s'étendre sur les autres, le moral de toute l'équipe va être moins intéressant, mais si tout le monde est de bonne humeur.»*

*-Participant #10, Enseignant*

*«C'est vraiment une opinion personnelle, mais moi je pense que c'est difficile parce comme dans tous les milieux de travail j'ai l'impression que les gens qui travaillent dans une école sont débordés. Alors tout le monde s'occupe de son petit travail à faire pis on a pas nécessairement le temps de regarder beaucoup ce qui se passe chez le voisin pis de l'aider pis d'être courtois pis tout ça. Je pense que ça se développe avec beaucoup d'efforts je pense que c'est possible, mais je pense que c'est pas la priorité pour les enseignants ou les professionnels qui travaillent dans l'école parce que ils vont aimer mieux régler leurs dossiers dans l'après-midi que d'aller dans la salle commune pour prendre un café en tout cas ça c'est mon opinion.»*

*-Participant #5, Professionnel*

*«Le temps aussi ça prend du temps, c'est un feu roulant, les enseignants sont dans leurs classes avec leurs élèves, le midi en récupération. En fait que y'en a qui viennent pas dîner quasiment en fait que le fait de dîner ensemble ça aide aussi, mais c'est pas tout le monde.»*

*-Participant #6, Professionnel*

## 5.6 Illustration d'une situation du vivre ensemble

Lors de la cueillette de données, on a demandé aux participants d'illustrer une situation vécue de ce qu'est le vivre ensemble dans un établissement scolaire. Sur l'ensemble des participants (N=14), 12 ont répondu par la même situation; soit une activité faite au début de l'année à laquelle tous les membres du personnel sont conviés. Cette activité consiste à prendre le temps de faire le retour des vacances en douceur. L'après-midi de la première journée pédagogique des activités sont organisées par la direction pour l'ensemble du personnel.

*«Au début de l'année, la direction a depuis quelques années une rentrée scolaire avec des activités. Donc on rentre pu tout de suite, bon ok on s'assoit, réunion...ark...la première journée elle nous accueille avec un petit déjeuner c'est super cool. Après ça le monde se parle bla bla qu'est-ce que tu as fait cet été ? Il y a un échange qui se fait. Le monde sont content de se revoir après ça il y a une activité l'après-midi où le monde vont aller marcher sur le bord du fleuve toute une gang, vont aller faire du vélo toute une gang, il y a plein d'activités comme ça pis ce qui fait en sorte que la première journée tu commences pas stressé, tu commences pas écoeuré. Non tu commences avec le sourire dans la face, t'es content ça partage des choses pis tu parles toute la journée. Pis le lendemain par contre, ok là on commence, mais on dirait que ça adoucit le tout. Pis les gens en général ce qu'on entend comme commentaires c'est je te dis à peu près 3 ou 4 ans qu'ils le font précisément pis le monde est content de ça, le monde est joyeux, est heureux.»*

*-Participant #7, Personnel de soutien*

Lors de la discussion cette illustration servira à mettre en lumière certains éléments du cadre de référence.

## 5.7 Illustration d'une situation sans vivre ensemble

Une autre question du guide d'entretien demandait aux participants d'illustrer une situation n'allant pas dans le sens du vivre ensemble. Il y a quelques années une autre direction était en place et une majorité de participants présents à cette époque (N=6) m'ont fait part des obstacles rencontrés lors de cette année spécifique.

«À mon avis c'est pas une façon de travailler que d'imposer sa hiérarchie parce que quelque part on a pas de pouvoir. Ce n'est pas comme si on était une entreprise privée. Si quelqu'un fait mal son travail dans une entreprise privée à la limite ils peuvent lui dire regarde : tu finis aujourd'hui puis tu reviens plus. Ici on n'est pas dans un milieu comme ça donc y faut vivre avec les gens qui nous entourent avec leurs bons côtés comme leurs mauvais côtés. Puis en fait il faut aller chercher le maximum de chacun. Il y en a qui sont plus compétents que d'autres. Ceux qui le sont moins ont nécessairement, malgré le fait qu'y ait des mauvais côtés ont des bons côtés. Pis faut essayer des les exploiter au maximum pis de les valoriser dans ce qu'ils font de bien pour aller chercher un plus large éventail de compétence. Ces gens là là, c'est pas qu'ils sont mauvais, des fois on leur a donné une réputation d'être mauvais, mais quand tu vas chercher ce qui est bon...cette personne là ça peut les faire travailler autrement et les rendre meilleures. Donc imposer un rapport hiérarchique à mon avis ne permettrait pas de faire ressortir le meilleur. En 21 ans, j'ai déjà vu [...]une direction d'école qu'on avait eu qui avait un rapport très hiérarchique avec le reste du personnel et ça a été une catastrophe. Alors il n'a pas fait long feu. Surtout dans un milieu comme ici qui est hyper dynamique qui est très innovateur aussi qui est aussi revendicateur. En fait, le milieu commençait à être sclérosé. Ça fait en sorte que y'avait pu de confiance, y'avait pas d'échanges possible, [...] on sentait vraiment que ce rapport là écrasait toute la dynamique qu'il y avait dans l'école. Il n'y avait donc pas de vivre ensemble... ! En fait, y'en avait beaucoup plus. Y'avait une solidarité à ce moment là au sein du personnel, autre que la direction, qui était incroyable donc ça a fait en sorte que les gens se sont soudés davantage. Devant une épreuve, appelons ça comme ça, parce que c'était difficile pour tout le monde, moi j'étais ici à l'époque (comme enseignant). C'était difficile de vivre dans cette ambiance là dans ce contexte là. Alors on se soudait davantage pis s'épaulait. Alors le vivre ensemble si tu veux entre autres les enseignants. Moi j'enseignais à l'époque, a fait en sorte que ce besoin là de vivre ensemble encore plus ou d'échanger ça nous a permis de passer au travers de cette tempête. Il fallait...on a jamais nommé ça, mais c'était naturel. Je pense que c'est naturel chez un humain de toujours vouloir mieux vivre ensemble. Pis de faire des actions prendre des moyens pour y arriver. Parce qu'à partir du moment où tu n'arrives pas à vivre ensemble. Tu dois te poser des questions. Tu dois te

*poser des questions à chaque fois que ça arrive. Alors si on vit pas bien ensemble alors qu'est-ce qu'on va faire. Je te dirais que c'est une question qui se pose pas souvent.»*

*-Participant #2, Direction*

Lors de la discussion des résultats, les différents résultats présentés amènent à mieux cerner certains aspects du cadre de référence précédemment présenté.

## Chapitre 6 : Discussion des résultats

Ce chapitre de discussion vise à reprendre et à réexaminer les résultats obtenus, durant les entrevues, à la lumière du cadre de référence (présenté au chapitre 2), et ce, afin d'arriver à une compréhension plus globale de la question de recherche : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique de vie professionnelle ? Une douzaine d'aspects ont été reliés entre les données recueillies et le cadre de référence pour approfondir les résultats. Par la suite, une tentative de définition du vivre ensemble sera proposée suivi de quelques perspectives pour la recherche et finalement les forces et limites de l'étude seront présentées.

La majorité des résultats obtenus suite à l'analyse des propos recueillis touchent plusieurs aspects du cadre de référence précédemment décrit pour aborder l'étude du vivre ensemble. Ce cadre permet de mettre en lumière certaines réponses obtenues lors des échanges et cela amène une connaissance approfondie du vivre ensemble. Afin de discuter des résultats, les faits saillants de l'analyse sont repris et mis en lien avec les références retenues. Le but de la recherche étant de connaître les représentations du vivre ensemble de différents acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise. Toutefois, il est nécessaire de préciser que les participants n'ont pas nommé, ou utilisé l'expression «vivre ensemble». Ils font plutôt référence à certaines conditions qui, selon eux, aident à vivre ensemble dans un milieu et certains obstacles qui nuisent au vivre ensemble. Les participants ont aussi présenté deux expériences vécues bien particulières décrivant une situation réelle commune du vivre ensemble dans un milieu scolaire.

Dans cette partie du mémoire, douze aspects d'éléments en lien avec les représentations des participants et le vivre ensemble seront présentés.

1. Premier aspect : acteurs scolaires et le vivre ensemble,
2. Deuxième aspect : Influence de l'individu et de sa personnalité sur le vivre ensemble,

3. Troisième aspect : représentation du rôle de la direction par les différents acteurs scolaires,
4. Quatrième aspect : gestion participative,
5. Cinquième aspect : conventions, coupures et augmentation de la tâche,
6. Sixième aspect : fatigue (physique et morale) des membres du personnel,
7. Septième aspect : organisation du travail qui répond difficilement aux transformations de la tâche,
8. Huitième aspect : différenciation du personnel en fonction du programme,
9. Neuvième aspect : analyse des dimensions du vivre ensemble sur le terrain à l'étude,
10. Dixième aspect : sentiment d'appartenance,
11. Onzième aspect : culture organisationnelle et représentations sociales communes,
12. Douzième aspect : collaboration et apprendre à vivre ensemble.

## **Représentation du vivre ensemble par les acteurs scolaires participant à l'étude**

### **6.1 Premier aspect: Acteurs scolaires et le vivre ensemble**

La question de recherche de l'étude de cas : Comment les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise se représentent et décrivent la notion de vivre ensemble dans leur pratique professionnelle ?

De façon générale, les différents acteurs scolaires rencontrés possèdent une vision distincte de la notion de vivre ensemble. Toutefois, ils partagent plusieurs aspects communs tels que les différentes conditions propices et obstacles au vivre ensemble décrit précédemment dans les résultats obtenus (chapitre 5) durant les entrevues. En utilisant la définition de la représentation sociale émise par Moscovici (1961) et Abric (1976), il est possible de comprendre ce phénomène de vision individuelle, mais parfois commune de la part de différents participants. La réalité du travail, de chaque groupe, l'accès à des espaces appropriés aux échanges, le temps de partager aux échanges sont des facteurs relevés comme éléments propices aux conditions d'un vivre ensemble. Chacun l'exprimant à sa manière.

Voyons maintenant, pour les enseignants, puis le personnel de soutien, puis les professionnels, et la direction les éléments communs par rapport à leur rôle dans l'école et à la notion de vivre ensemble.

### **6.1.1. Enseignants**

Plusieurs points clés semblent mettre en lumière des représentations que le personnel se fait du vivre ensemble. Les enseignants semblent avoir une tâche plus alourdie par les éléments techniques. Que ce soit par l'augmentation de la tâche, possiblement due par plus d'élèves dans les classes, moins de sélection pour des programmes spéciaux, moins de temps rémunéré pour faire de la récupération ou moins de support des autres membres du personnel de l'école, ceci dit, les enseignants semblent donc avoir un fardeau plus grand que les autres membres du personnel, du moins d'un point de vue extérieur. Ils semblent être le cœur de l'école auxquels différents éléments sont ajoutés, mais c'est le corps de métier ayant plus lourd fardeau sur les épaules semble-t-il.

Toutefois les enseignants sont aussi ceux possédant le plus de facilité pour avoir une certaine cohésion entre les différents membres de leur profession. En fait, il est possible de constater que les lieux d'échanges sont plus facilement accessibles pour les enseignants puisque la salle des professeurs est l'endroit par excellence pour échanger et que c'est souvent aussi à cet endroit que les rencontres formelles et informelles se font afin de débattre de certains sujets, que ce soit professionnellement ou socialement. Il existe donc un climat organisationnel bien instauré chez les enseignants, ceux-ci semblent connaître l'orientation que la direction tente d'instaurer et donc le but commun à atteindre semble être connu. Ce n'est tout de même pas un climat toujours adéquat pour l'ensemble du personnel, mais de par les entrevues effectuées, les gens se sentent bien dans ce milieu en général.

### **6.1.2. Personnel de soutien**

Le personnel de soutien quant à lui a plutôt des interventions à faire auprès des élèves durant les moments hors classe et cela leur permet moins de se retrouver en contact avec les autres membres du personnel. Ils ont donc moins de possibilités d'échanges ou de

communication. Ce corps de métier compte aussi des acteurs de différentes catégories n'ayant pas nécessairement à se rencontrer (Techniciens en éducation spécialisée, adjoints administratifs, concierges, etc.), c'est donc moins facile pour eux de se regrouper.

### **6.1.3 Professionnels**

Les professionnels sont souvent appelés en renfort pour des situations d'intervention dans leur travail. C'est ainsi qu'ils font la connaissance des autres membres de l'équipe à laquelle ils appartiennent, mais ils peuvent aussi, de par leur horaire, être présents lors des pauses et du diner afin de prendre par au vivre ensemble en termes d'aspect social de la chose. Professionnellement, ils se doivent de constamment être en interaction avec les membres du personnel et de la direction. Ceci leur apporte donc beaucoup d'intérêt à vivre ensemble ou du moins à mettre les conditions propices en place pour le faire.

### **6.1.4 Direction**

Les directions quant à elles doivent être présentes dans l'école en temps qu'autorité. La ligne est toujours bien mince à savoir s'il est nécessaire d'avoir des relations amicales avec le personnel ou plutôt d'adopter une posture plus hiérarchique pour préserver l'esprit du travail en tout temps. Dans cette école, il semble que cela dépend de l'individu. Les directions rencontrées ont permis de constater que pour elles l'aspect humain reste une facette très importante. Par contre, ils aiment prendre part aux activités de socialisation englobant l'entité du personnel de l'école tout en gardant une petite distance pour ne pas créer de confusion, mais l'implication sociale est présente.

## **6.2 Deuxième aspect: Influence de l'individu et de sa personnalité sur le vivre ensemble**

Un autre aspect présent dans le milieu et présenté dans les précédents résultats est l'influence des capacités individuelles, prédisposition naturelle de l'individu et des aspects de sa personnalité à vivre avec les autres dans un milieu de vie. Les individus possèdent leur propre personnalité. Il existe au sein d'une école une grande diversité : certaines personnes s'entendent bien avec les autres, ils sont sociables, d'autres le sont moins. Par

contre, lorsque ces individus se retrouvent dans un milieu de vie commun favorisant le travail d'équipe, on pourrait même à l'occasion dire «force» le travail en équipe, cela devient plus difficile pour ceux et celles n'ayant pas nécessairement les prédispositions pour le faire. L'école est une microsociété sur plusieurs aspects. Les participants l'ont fait remarquer dans leurs propos. Certains participants ont comparé le vivre ensemble dans l'école au vivre ensemble dans le couple ou la famille.

*«C'est un peu comme une famille dans une famille on vit ensemble, on se donne des règles pis on essaie de respecter chacun là dedans, respecter l'espace, respecter les personnes, respecter l'environnement. Si la maison est sale, on est pas content, il faut faire le ménage à un moment donné c'est pas tout le temps le même. C'est un peu comme ça dans une école ou dans un bureau ou dans n'importe quoi ou n'importe quel environnement. Sauf que plus il y a de monde plus c'est compliqué.»*

-Participant #3, Direction

La métaphore de la famille est utilisée dans ce mémoire pour rendre compte du vivre ensemble. Comme les participants en ont fait mention, on peut comparer l'école à une famille. La métaphore sera explicitée afin de donner une meilleure vision de la place du vivre ensemble à travers les différents acteurs scolaires d'une école. Dans une famille, il y a les parents, représentés par la direction, ils détiennent l'autorité et le pouvoir de mettre en place des règles. Ils peuvent «aimer» chacun des membres de la famille, et les encadrer pour en trier le meilleur. Ils sont les gardiens des conditions offrant une vie de «famille» harmonieuse. Les «enfants» représentés ici par les employés autres que la direction, on pourrait plutôt dire les adolescents puisque les individus travaillant dans l'école ont leur mot à dire et exercent aussi certains droits. Toutefois, ils savent qu'ils doivent réaliser l'essentiel de leurs devoirs en tant «qu'enfants», écouter ce que dit le parent, et respecter les règles en place. Au même titre que les enfants dans la famille écoutent les parents, dans le cas présent, ils doivent suivre les directives de la direction. Ils doivent aussi faire preuve d'autonomie pour accomplir certaines tâches. Le personnel de l'école doit pouvoir travailler sans devoir constamment être supervisé par la direction. Les conflits doivent se gérer eux-mêmes et si à un moment ça ne peut plus être géré à l'interne, c'est à ce moment que la direction est appelée pour trancher. Certains éléments extérieurs tels que les syndicats, les

formations, la commission scolaire et le gouvernement viennent à l'occasion mettre leur grain de sel dans le tout pour s'assurer du bon fonctionnement du «rouage» de cette mini société. Pour en revenir à la métaphore de la famille, les parents et les enfants vivent dans une maison. Cette maison, c'est l'école des directions et du personnel. Dans une école, différentes contraintes sont présentes, les règlements communs font partie de la culture organisationnelle. Dans le milieu à l'étude, de telles contraintes existent. L'espace semble être une contrainte importante. L'école est pavillonnaire tel que décrit précédemment. Il est essentiel de tenir compte de cet aspect quand on discute du vivre ensemble. Chaque pavillon, selon les gens y vivant, possède des dynamiques internes d'interaction entre les personnes assez distinctes les unes des autres. Certaines présentent des liens tissés très serrés, et harmonieux, alors que pour d'autres les liens sont plus distants, voire difficiles. Est-ce dû au nombre de membres du personnel présents dans chaque pavillon ou est-ce seulement une question de «personnalité» entre les individus se côtoyant dans chaque espace de vie? Une étude plus approfondie permettrait d'approfondir cet aspect. L'espace physique occupé par les bâtiments semble jouer sur les conditions du vivre ensemble. En effet, la taille de l'école est un enjeu dans le vivre ensemble. Certains participants considèrent comme un avantage le fait que l'école soit divisée en différents pavillons selon le niveau ou le programme scolaire, alors que d'autres considèrent cette division comme une nuisance ou même une entrave au vivre ensemble. Certains vont même à y percevoir les aspects positifs et négatifs à la fois. Les pavillons plus petits permettent la création de sous-équipes-école cela entraîne un sentiment d'appartenance fort puisque ce sont de plus petites équipes. Les membres du personnel peuvent se rassembler et une ambiance de travail se développe leur permettant de collaborer, d'échanger et d'entretenir des relations cordiales et respectueuses. Retenons alors que la collaboration, l'échange, la communication, les relations cordiales et le respect constituent pour les personnes rencontrées les conditions propices mentionnées par les participants concernant le vivre ensemble. Si les personnes de certains pavillons vivent en symbiose et se sentent aussi bien dans leur milieu de travail, la situation est différente dans d'autres pavillons. Certains éléments associés aux individus et aux rapports hiérarchiques peuvent expliquer des difficultés à vivre ensemble harmonieusement.

### **6.3 Troisième aspect: Représentation du rôle de la direction par les différents acteurs scolaires**

La vision du rôle et des tâches de la direction pose aussi occasionnellement problème selon les participants. La construction sociale de la réalité telle que définie par Berger et Luckmann (1966 et 1986) nous ramène au fait que les événements sont sujets à interprétation. Les résultats de l'étude ne sont donc pas surprenants quand on perçoit une vision différente de la part de la direction ou du reste des employés du milieu. Les représentations des différents corps de métiers peuvent alors différer suivant l'interprétation différente des mêmes événements. Certains participants (enseignants et professionnels) croient qu'une définition de tâche de chacun serait utile alors qu'il semble qu'une documentation à cet effet soit fournie aux membres du personnel; peut-être que le tout n'est pas assez connu. Les directions, quant à elles, jugent que leur travail est bien fait et que ce sont les autres qui semblent avoir certains ajustements à effectuer. L'implication dans les différents comités ou dans le CPEE (Comité de participation des enseignantes et des enseignants) permet à ces membres d'être plus au fait des réalisations et de l'atteinte d'objectifs par la direction et des orientations à venir pour l'établissement scolaire.

### **6.4 Quatrième aspect: Gestion participative**

Jena et Rautaray (2009) ont décrit la gestion participative. D'après les propos analysés, il semble que dans cet établissement les décisions sont gérées selon ce mode de gestion. La gestion participative est de plus en plus utilisée, elle permet aux membres du personnel de se sentir réellement impliqués dans le processus de discussion. C'est un des modèles de changement décrit par Muller (2005), précédemment expliqué dans le cadre de référence (p.34) : Lorsque le cadre s'impose à eux avec plus ou moins de rigueur et que les interactions entre les acteurs semblent permettre une certaine marge de manœuvre cette forme de gestion semble prendre place. La gestion participative repose sur le principe de la liberté d'opinion et du droit de parole des membres du personnel d'un établissement. La direction reste toutefois l'autorité prenant les décisions finales. Selon les personnes rencontrées, ce n'est pas toujours facile pour les directions de devoir faire comprendre à

l'ensemble du personnel que certaines décisions doivent être prises même si cela ne peut pas aller dans le sens des conditions propices au vivre ensemble. Dans ce milieu, certaines de ces décisions difficiles ont touché ou toucheront les membres du personnel prochainement. Le milieu scolaire de l'étude semble faire partie de la catégorie participatif-consultatif décrite par Likert (1974). Il s'agit d'un endroit où la quantité d'interactions de type supérieur-subordonné est bonne. La direction reste l'autorité en poste, mais si les employés sont en accord avec les décisions et qu'ils y ont pris part, ils les comprendront mieux (Likert, 1974).

### **6.5 Cinquième aspect : Conventions, coupures et augmentation de la tâche**

En 2011, une nouvelle convention collective a été adoptée. Cette convention contenait plusieurs avantages, mais aussi des inconvénients, entre autres que le syndicat semblait avoir «vendu» l'idée que l'équité entre les membres du corps enseignant était une bonne chose. Toutefois, cela implique que les enseignants comptent et distribuent leur temps suivant une démarche spécifique. L'augmentation de la tâche marque plusieurs enseignants tel qu'il a été présenté dans les résultats à la page 62 du mémoire. Les enseignants sentent parfois la pression forte pour réaliser l'ensemble de leurs tâches dans un temps restreint (32 heures de travail) rappelons que le temps supplémentaire pour accomplir les tâches incombant à l'enseignant (correction, préparation, etc.) et pouvant déborder des heures prévues n'est pas payé par la commission scolaire (Entente de Convention collective entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2011 :134). Cette nouvelle condition a donc entraîné un effet pervers, soit que les gens maintenant comptent les heures qu'ils font et au bout des heures ils arrêtent complètement ce qu'ils faisaient en se disant « tant pis » ou bien ils continuent, mais ils sont beaucoup plus conscients du fait que ce temps est bénévolement donné et ils sont donc plus souvent mécontents. Le gouvernement et le syndicat n'avaient assurément pas prévu cet effet.

Les coupures provenant de la commission scolaire et du gouvernement sont relativement fréquentes dans le milieu. Il est difficile de faire comprendre leur justesse et la

pertinence. Les difficultés les plus courantes rencontrées lorsque des coupures surviennent sont lorsque le programme ou la matière de certains enseignants est touchée par les changements encourus. Lors de ce genre de situation, il arrive que le milieu ne réagisse pas positivement et dans ce cas les individus touchés se replient souvent sur eux-mêmes ou réagissent de façon négative. La direction peut alors comprendre la discorde par rapport aux coupures effectuées, mais elle ne peut pas pour autant revenir sur la décision déjà prise.

## **6.6 Sixième aspect: Fatigue (physique et morale) des membres du personnel**

Le moral des participants de l'étude semblait fluctuer.

*Nous ce qu'on dit c'est que y'a peut-être des profs qui veulent prendre un congé sans solde pour aller une semaine dans le sud au mois d'avril parce qu'y sont écoeurés pis si ils prennent pas cette semaine là. Ben y vont arriver au début du mois de mai pis y vont péter au frette pis y vont passer le reste de l'année chez eux. Ils vont être malades, ils vont aller voir leurs médecins et ils vont se faire arrêter. Alors tu ne règles pas ton problème.*

-Participant #10, Enseignant

Probablement que certains vivaient au même moment des difficultés ou du stress dans leur travail, les entrevues ayant été effectuées au mois d'avril et de mai donc presque à la fin de l'année scolaire. Certains membres du personnel semblaient fatigués de certains aspects dans l'univers scolaire.

## **6.7 Septième aspect: Organisation du travail qui répond difficilement aux transformations de la tâche**

L'organisation du travail ne semble pas répondre aux impératifs de l'augmentation de la tâche. La Synthèse du Forum sur la concertation patronale syndicale (2003) a permis d'émettre une recommandation à cet effet. Les modifications des processus et de l'organisation du travail ne se font pas en souplesse et en collaboration avec les groupes concernés. Il semble, tel que la direction l'a exprimé, que la commission scolaire et les directions d'école fassent une tentative pour essayer d'alléger ce fardeau placé sur les

épaules des enseignants. Les directions semblent mettre en place des nouvelles formes d'organisation du travail, tel que la «table d'encadrement» présentée par un des participants (p.47) ou encore des rencontres d'équipes se déroulant à la fin de l'année pour connaître les difficultés de l'année venant de s'écouler, mais aussi les buts de la prochaine année.

*«La direction y fait pour beaucoup, avoir plus de temps pour développer. Ce qu'elle fait en fin d'année, la dernière réunion c'est vraiment du temps de notre dernière année pis qu'est-ce qu'on va faire l'année prochaine.»*

-Participant #6, Professionnel

En effet, les intérêts de la direction et des employés sont considérés afin d'améliorer la productivité, mais aussi la qualité du travail en permettant plus d'autonomie et de flexibilité aux employés (Chênevert et Dubé, 2008). Présentement, certains aspects des formes d'organisation du travail habituellement présentes dans le milieu scolaire tentent d'être modifiés. Plusieurs de ces aspects semblent être un irritant majeur puisque tous les participants enseignants m'en ont fait mention (N=6) et certains membres de la direction également. Il y a donc de l'amélioration présentement comme le démontre l'extrait, mais il y a encore du chemin à faire.

## **6.8 Huitième aspect: Différenciation du personnel en fonction du programme**

Deux des programmes de l'établissement à l'étude vivent une comparaison sur certains éléments les constituants. Les participants à l'étude en ont fait mention lors de l'entrevue. Les réalités ne sont assurément pas les mêmes et tel que décrit par les membres du corps enseignant, c'est souvent une comparaison excessive et irritante alors que ce sont deux programmes n'ayant pas la même clientèle ni les mêmes exigences avant les différents projets à mettre en place. L'école met aussi en place certains programmes particuliers afin de contrer la compétition provenant des écoles privées pour pouvoir conserver leur clientèle. Ce phénomène fait partie de la perspective institutionnelle et de la sous-catégorie du mimétisme permettant de comparer à d'autres similaires en âge, en taille et en secteurs d'activités (Chênevert et Dubé, 2008). La demande étant forte à l'extérieur, le milieu tente d'offrir quelque chose de similaire afin de plaire à la clientèle visée. C'est donc

un combat sans fin entre les différents programmes pour intéresser le plus possible les élèves à venir dans l'école, cela crée assurément des irritants externes, mais aussi internes.

## **6.9 Neuvième aspect: Analyse des dimensions du vivre ensemble sur le terrain à l'étude**

Une seule personne a fait état explicitement des dimensions du vivre ensemble présentées dans les écrits du ministère. Il s'agit d'un enseignant ayant travaillé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au cours des dernières années. Est-ce que cette personne connaît donc ces dimensions par son passage au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ou si cela est simplement une coïncidence? L'entrevue n'a pas permis de le dire. Ce serait une question supplémentaire à poser dans une future étude.

Les autres personnes rencontrées, sans faire référence directement à ces dimensions présentes dans la documentation du ministère, font état de différentes conditions propices et d'obstacles au vivre ensemble. Ces éléments peuvent être facilement reliés aux dimensions du vivre ensemble telles que présentées dans la problématique de ce mémoire (page 11 et les suivantes). Le neuvième aspect tente de faire l'analyse des dimensions du vivre ensemble sur le terrain de l'étude. Les quatre dimensions, soit les valeurs communes, le pluralisme, l'ouverture sur le monde et les rapports sociaux égalitaires, tels que présentés par le MELS dans le Programme de formation de l'école québécoise, seront mis en lien avec les représentations que les acteurs scolaires ont fait ressortir durant les entrevues.

### **6.9.1 Valeurs communes**

La première dimension décrite dans la problématique est celle des valeurs communes. Il est assurément possible de constater la présence de cette dimension dans les différentes conditions propices au vivre ensemble énoncées par les participants. Un des exemples donné par un des participants parle de l'exemple de la «table d'encadrement». Il s'agit ici de membres du personnel réunis autour de la table afin de discuter de certains moyens à mettre en place pour aider le milieu et les élèves à avancer dans la bonne direction. Pour rendre possible ce genre de rassemblement, les individus ont retenu des valeurs communes afin d'orienter leurs actions dans la même direction pour aider le personnel et les élèves. La dimension du vivre ensemble apparaît aussi dans le respect

mutuel dont ils font preuve les uns avec les autres, que ce soit lorsqu'ils expriment leur point de vue ou leurs valeurs ou encore lorsqu'ils tentent de rallier des individus à une intervention commune. Les gens semblent trouver que le vivre ensemble est quelque chose d'important. Toutefois, les participants semblent utiliser la notion de vivre ensemble de manière intrinsèque sans en parler ouvertement et sans utiliser ce terme en particulier. Certains obstacles au vivre ensemble sont associés au manque de valeurs communes. Par exemple, lorsque les individus se replient sur eux-mêmes et font seulement leurs tâches, ou encore lorsqu'ils accomplissent leurs tâches sans se sentir impliqués dans les tâches du milieu et les activités qui incluent les autres membres du personnel. Le manque d'efforts à s'impliquer traduit aussi la faible présence de valeurs communes dans un milieu. Si le milieu désire développer des valeurs communes, il est possible de le faire. C'est ce que le milieu étudié tente de créer. Toutefois, si les individus ne se rallient pas, tel qu'il a été mentionné par certains participants, il n'est pas possible d'imposer ces valeurs aux autres. Il n'y a donc pas de partage de valeurs communes. C'est un des principes de cette dimension : les valeurs communes se partagent, elles ne s'imposent pas. Un des meilleurs exemples de cette situation c'est l'illustration d'une situation sans vivre ensemble (p.68) décrivant une direction qui, il y a quelques années, avait décidé de mettre en place des valeurs dans l'école sans tenir compte de l'avis du personnel. Cela a engendré un effet de réclusion des membres du personnel. Ils ont exclu la direction qui tentait d'instaurer des règles et des manières de procéder qui n'avaient pas été choisies par les membres du personnel. Cette épreuve a permis une cohésion entre les différents membres du personnel pour faire face à cette situation. Cette cohésion n'a pas permis de rejoindre la direction en place; une coupure a dû être faite pour que le milieu redevienne soudé dans son entièreté.

### **6.9.2 Pluralisme**

La deuxième dimension, celle du pluralisme, consiste en le fait que chaque membre d'une communauté se sente respecté dans ses opinions et de pouvoir les exprimer librement. L'aspect de collaboration dans le milieu fait bien ressortir ce phénomène de pluralité puisqu'il semble exister un besoin de l'autre de part et d'autre, que ce soit professionnellement ou socialement. Les relations cordiales entre les différents membres du personnel font aussi état de pluralité puisque cette condition propice mentionne qu'il existe

un besoin de vivre avec les gens. Ceux-ci font partie du milieu, il faut retirer le maximum de chacun pour se créer un milieu meilleur, permettant de vivre ensemble en tenant compte des bons ou moins bons côtés des individus. La condition du respect permet aussi de voir naître la dimension du pluralisme dans le milieu en tenant compte de l'autre, en étant sensible à sa réalité et d'être respectueux envers les différents membres du personnel. Le pluralisme est donc présent tel qu'il avait été mentionné dans la problématique. L'hypothèse a été confirmée par les entrevues faites dans le milieu. Toutefois, on voit aussi la dimension de pluralité apparaître dans les obstacles au vivre ensemble. Les réponses apportent effectivement une lumière sur cette pluralité dans le milieu scolaire.

### **6.9.3 Ouverture sur le monde**

La troisième dimension qu'il est possible de répertorier comme étant présente dans le milieu est celle de l'ouverture sur le monde. Elle est aussi très présente dans l'aspect de relation cordiale entre les membres du personnel puisque l'ouverture sur le monde permet de renforcer la cohésion sociale et de développer un sentiment d'appartenance à une identité collective rassembleuse (Legagneur et al., 1999 :31). Cet aspect est donc plus que présent dans le milieu lorsque l'on mentionne qu'il faut trouver le bon côté de chacun afin d'en retirer le meilleur et que tous les membres du personnel se sentent concernés par la vie du milieu. Le sentiment d'appartenance est un élément souvent mentionné comme étant présent et nécessaire, mais surtout au niveau de l'individualité des pavillons tel qu'il a été présenté précédemment. Un bon exemple de cette ouverture c'est l'illustration d'une situation du vivre ensemble. Cette activité du début d'année permet à l'ensemble de l'école de s'ouvrir sur le monde puisqu'elle permet de partager un moment avec d'autres, de discuter ensemble et de créer un sentiment d'appartenance et une cohésion sociale pour débiter l'année avec l'ensemble des membres du personnel de l'école. Les échanges et la communication permettent aussi au milieu de faire preuve d'ouverture sur le monde les entourant. Cette dimension est elle aussi présente dans la majorité des conditions propices au vivre ensemble, mais aussi dans certains obstacles tels que l'individu, l'implication des employés et l'élément à double sens du temps. L'ouverture sur le monde est particulièrement absente lorsqu'un individu décide de fermer les yeux et de ne pas désirer

de contact pour améliorer sa relation avec d'autres membres de l'équipe école. Le manque de temps ainsi que l'augmentation de la tâche peut aussi nuire à la dimension d'ouverture sur le monde. Le temps est une denrée qui se compte. Il arrive que les acteurs n'en aient tout simplement pas à consacrer aux autres. Cela entraîne une difficulté à créer un sentiment d'appartenance et à avoir une cohésion sociale. Les individus font la tâche qu'ils ont à accomplir et ensuite ils sortent du milieu pour continuer leur vie extérieure. C'est donc un élément possiblement nuisible à cette dimension.

#### **6.9.4 Rapports sociaux égalitaires**

La quatrième dimension est celle des rapports sociaux égalitaires. Une fois de plus, cette dimension, tel que le cadre de référence le suggère, est présente dans le milieu de l'éducation. Les acteurs scolaires ne la nomment pas comme ça, toutefois les conditions propices décrites précédemment la présentent lorsque les participants parlent des liens existants et la création de nouveaux liens avec les membres du personnel et leur environnement de travail. C'est donc dire que les rapports sociaux sont présents et que lorsque le vivre ensemble avec deux cents autres membres du personnel est mentionné comme étant une microsociété collaboratrice, on peut établir un lien avec des rapports sociaux égalitaires. Ceux-ci permettent d'associer des problèmes individuels à des enjeux collectifs et donc d'améliorer certaines facettes et conditions du travail des acteurs scolaires par ces rapports sociaux égalitaires. Dans la même veine que les autres dimensions du vivre ensemble, lorsque les individus décident de se replier sur eux-mêmes dans une individualité de travail, mais aussi social, cela devient un obstacle à cette dimension du vivre ensemble. Les rapports sociaux égalitaires sont aussi beaucoup plus difficiles en situation de rapports hiérarchiques. Il est évidemment possible d'avoir des relations hiérarchiques, mais préférablement ouvertes afin de permettre des rapports harmonieux avec des échanges et des considérations pour les enjeux collectifs. Toutefois, il semble y avoir certaines difficultés dans ce milieu puisque certains participants ont fait part durant les entrevues d'un clivage qui se crée. Il ne semble pourtant pas venir de la volonté du milieu, mais plutôt d'un impondérable extérieur comme la commission scolaire ou le gouvernement. Toutefois,

peu importe d'où vient cette notion de distance, elle nuit aux rapports sociaux égalitaires et donc à la présence du vivre ensemble dans l'école.

Les quatre dimensions présentées dans le cadre de référence sont donc chacune à leur manière présentes dans le milieu à l'étude. Au début de la recherche, ce type de réponses et de constats du milieu étaient attendues, c'est donc sans surprise qu'il est possible d'affirmer qu'il y a bel et bien du vivre ensemble dans ce milieu scolaire. Par contre, les dimensions sont aussi très présentes dans certaines expériences vécues par les différents participants interrogés, c'est donc dire que le vivre ensemble est présent, mais qu'il est aussi occasionnellement absent dans certaines facettes de la vie professionnelle des acteurs scolaires de cette école secondaire.

#### **6.10 Dixième aspect: Sentiment d'appartenance**

Plusieurs membres du personnel présents depuis plus de 6 ans m'ont fait mention qu'avant il existait un très grand moment de rassemblement le jeudi après l'école. C'était un moment privilégié où les gens se rencontraient et cela permettait de faire état de différents problèmes, mais aussi de mettre de l'avant un sentiment d'appartenance très fort envers le milieu scolaire dans lequel chacun travaillait. Plusieurs participants ont aussi fait état de bien se sentir dans le milieu, d'avoir envie de venir travailler. Cela nous ramène à la théorie précédemment décrite lorsque Mucchinesi (1980) explique que l'identité sociale se construit à travers le groupe, c'est à ce moment que l'individu adoptera certaines valeurs, normes, habitudes et sentiment de solidarité avec les autres membres du personnel. C'est donc un élément relié au vivre ensemble de par ses caractéristiques de valeurs communes, de pluralisme, d'ouverture sur le monde et de rapports sociaux égalitaires. Dans le milieu à l'étude, chacune de ces dimensions a été retrouvée, c'est donc dire que le sentiment d'appartenance est présent pour certains acteurs scolaires de ce milieu.

#### **6.11 Onzième aspect: Culture organisationnelle et représentations sociales communes**

La culture organisationnelle de ce milieu scolaire semble présente lorsque des activités comme celle du début d'année sont organisées. À ce moment, des valeurs et des

attitudes rassemblent les membres du groupe en créant des éléments communs tels que la culture organisationnelle avait été décrite dans le cadre de référence par Schermerhorn *et al.* (2010). Il existe trois grandes dimensions à une culture organisationnelle et cette étude a permis de pouvoir observer si auprès des personnes rencontrées elles étaient présentes. La culture apparente semble bien, les gens sont pour la majorité heureux dans le milieu même s'il existe certains irritants observables. Les valeurs communes précédemment décrites permettent de constater qu'effectivement certaines valeurs sont partagées et permettent de faire avancer dans la même direction les différents acteurs scolaires. Finalement, les membres du personnel semblent se faire des représentations sociales communes de certains aspects de leur vie dans l'établissement scolaire, ce qui permet de mieux connaître la culture organisationnelle de ce milieu en particulier.

#### **6.12 Douzième aspect: Collaboration et apprendre à vivre ensemble**

Jacques Delors (1996) parlait de la notion d'apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception d'interdépendances, à réaliser des projets communs et à se préparer à gérer les conflits dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix. Le milieu scolaire étudié semble imprégné de cette notion en partie du moins. Lorsque les participants font état de tout le sentiment de collaboration et d'application qu'ils tentent d'avoir à travers les différentes tâches professionnels, mais aussi affectives, on se rend compte que la réalisation de projets communs, d'interdépendance et les possibilités pour tenter de comprendre l'autre font partie du milieu. Elles sont explorées par les individus qui font de ce milieu un endroit pour apprendre à vivre ensemble. La gestion de conflits dans les valeurs de pluralisme semble aussi faire partie du contexte scolaire puisque lorsque la variable des individus a été soulevée; les participants ont clairement exprimé qu'ils ne s'entendaient pas nécessairement à l'aise avec chacun des membres du personnel, mais qu'ils faisaient des efforts pour cohabiter avec ceux semblant plus solitaires. C'est donc dire qu'un effort est fourni pour que la notion d'apprendre à vivre ensemble soit mise de l'avant afin de mettre en place certaines conditions la favorisant.

### **6.13 Une tentative de définition du vivre ensemble**

Même si tel qu'il est apparu dans les recherches pour la rédaction du cadre de référence de cette recherche et qu'il n'est certes pas facile de donner une définition juste du vivre ensemble. Toutefois, remarquons que tous les participants ont su trouver les mots pour décrire ce vivre ensemble. Chacun pouvait me donner des exemples ou des caractéristiques du vivre ensemble. Il semble donc que la notion n'est pas très bien précisée dans la littérature, mais que les membres du personnel d'une école secondaire québécoise rencontrés sont tout de même capables d'en donner une.

Le vivre ensemble c'est donc une notion vécue dans un milieu scolaire, mais c'est une expression très peu utilisée. On en parle plus souvent par les conditions à mettre en place pour rendre possible un équilibre où les acteurs du milieu se sentent à l'aise de vivre en communauté, mais aucune définition complète n'est donnée. Les quatre conditions tirées de la présente étude permettent de voir que le vivre ensemble, c'est : faire preuve de collaboration dans la vie professionnelle, mais aussi dans la vie sociale de l'école; c'est aussi d'échanger et de communiquer avec les autres partenaires du milieu qu'ils appartiennent aux membres du même corps de métiers ou à un autre. Les échanges et la communication restent plus faciles lorsque l'individu est ouvert à la discussion et lorsque la direction permet ce type d'échange. Les relations cordiales sont de mises afin que les acteurs scolaires soient ouverts aux autres et puissent interagir adéquatement face à différentes situations. Le respect teinte la majorité du vivre ensemble dans une école puisque celui-ci permet de relier les autres conditions au vivre ensemble en ouvrant des portes pour faciliter les précédentes conditions. Les quatre dimensions tirées de la littérature sont elles aussi présentes dans le vivre ensemble en situations réelles ce sont: les valeurs communes, le pluralisme, l'ouverture sur le monde, et les rapports sociaux égalitaires. Ce sont toutes des dimensions facilitant la présence du vivre ensemble dans un milieu comme celui à l'étude.

### **6.14 Perspectives pour la recherche**

Les nouvelles connaissances obtenues dans cette étude mettent en lumière l'importance de s'attarder aux représentations que se font les différents acteurs scolaires de leur propre milieu de vie professionnel. Elles viennent renforcer l'idée que le vivre ensemble est difficile à décrire, mais qu'il intéresse le personnel scolaire puisque c'est un élément clé de leur vie commune. À cet effet, il apparaît pertinent de creuser davantage sur ce qui peut être amélioré dans un milieu afin de pouvoir mettre en place des mécanismes pour maintenir le vivre ensemble et assurer les conditions de celui-ci en place.

*«Aussitôt que tu arrives dans l'école pis qu'il y a une autre personne pour moi ça s'appelle vivre ensemble. Ça peut être n'importe quoi vivre ensemble c'est tout le temps à moins d'être dans une usine à travailler tout seul ou être sur une île déserte ben ça le dit vivre ensemble aussitôt que tu es deux tu es dedans. Parce que dès que tu as une interaction avec quelqu'un, des fois c'est des compromis oui. Quand tu es deux personnes différentes, elles sont différentes donc elles ne voient pas les choses de la même façon et il faut faire des compromis évidemment. »*

-Participant #3, Direction

La richesse des représentations recueillies permet d'avoir une balise quant à un milieu relativement sain selon l'ensemble des participants à l'étude qui ont exprimé certaines situations représentant du vivre ensemble. Les recherches futures auront intérêt à prendre en compte les différents groupes d'acteurs scolaires puisque le rôle et le soutien de chacun de ces groupes teintent leur vision du vivre ensemble. Il semble clair que la recherche qualitative apporte une source importante d'informations sur les représentations des acteurs scolaires sur le vivre ensemble dans leur milieu puisqu'un bon échantillonnage a été recruté pour participer à cette étude de cas.

S'il était possible de donner la parole à différents acteurs scolaires de différents milieux vivant des réalités différentes, cela permettrait assurément d'enrichir les conclusions de la recherche quant à ce qu'est le vivre ensemble dans une école secondaire selon les différents acteurs scolaire. L'augmentation de l'échantillonnage dans un seul milieu permettrait aussi de donner la parole à plus d'acteurs et amènerait une vision plus globale. De plus,

l'élargissement à un plus vaste échantillonnage d'écoles permettrait de voir différentes conditions à mettre en place selon les spécificités du milieu.

### **6.15 Forces et limites de l'étude**

La présente étude comporte des forces et des limites en liens avec le cadre de référence et la méthodologie choisie.

### **6.16 Forces et limites liées au cadre de référence**

L'utilisation de différentes notions et références a permis de faire un portrait global de ce qui est déjà décrit sur le vivre ensemble dans certaines publications antérieures. Le fait d'utiliser des écrits et références provenant du plus large éventail, que ce soient les écrits de l'UNESCO, du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du Conseil supérieur de l'éducation ou encore des différents auteurs ayant précédemment observés certains aspects des organisations scolaires, a permis d'avoir une vision plus globale et plus juste du vivre ensemble dans un milieu scolaire ou ailleurs.

Une des limites plus que présente concerne le fait que le milieu de l'éducation n'a pas proprement décrit la notion du vivre ensemble par rapport aux membres du personnel. Toutefois, les répondants ont aussi permis de recueillir des éléments très éclairants sur les pratiques par rapports aux différentes dimensions du vivre ensemble. Ils sont donc venus corroborer la notion de vivre ensemble déjà présentée dans les ouvrages de référence consultés. Ainsi, même si aucune théorie ni concept n'avait pu décrire précisément ce qu'était le vivre ensemble ni en faire une définition, maintenant il est possible d'établir certaines bases claires sur ce qu'est le vivre ensemble dans un milieu scolaire ou du moins les conditions et obstacles ayant un impact.

### **6.17 Forces et limites liées à la méthodologie**

L'étude présente certaines limites liées aux choix méthodologiques qu'il est important de mentionner. Tout d'abord, le fait que l'étude se soit déroulée en faisant une étude de cas dans un milieu précis a assurément permis de connaître la vision des gens de ce milieu, mais il est impossible de généraliser puisque chaque milieu est bien particulier et celui-ci compte des contraintes précises par rapport à l'espace physique et aux différents programmes réunis dans la même école. La deuxième limite est celle de l'échantillonnage alors que 14 personnes ont été rencontrées, mais de ce nombre les six enseignants provenaient tous du même programme. La vision globale du vivre ensemble par rapport aux compétitions entre les programmes ne peut donc être validée compte tenu de ce choix fait lors du recrutement. Toutefois, cela a permis d'avoir une compréhension approfondie de la vision des membres du personnel choisis pour participer à l'étude. L'ajout de participants au nombre de répondants fixé pour le recrutement a également favorisé l'accès à un plus grand nombre d'informations et à une diversification des profils.

En outre, les participants à l'étude comptaient en majorité (N=11) plus d'onze années d'expérience dans le milieu choisi. Cela peut influencer les réponses des participants compte tenu qu'ils ont tous un bagage de travail similaire du milieu.

Finalement, il est important de mentionner que cette étude est exploratoire et qu'elle met l'accent sur les représentations des participants. Il est donc possible qu'un biais de désirabilité sociale face à la chercheuse ait pu influencer le contenu des informations données dans le cadre du projet de recherche.

Somme toute, la discussion des résultats a permis de mettre en lumière les éléments-clés constituant les représentations du vivre ensemble des différents acteurs scolaires d'une école secondaire. Ces éléments sont divisés entre les conditions propices et les obstacles au vivre ensemble dans le milieu ainsi qu'au temps jouant un double rôle dans cette notion. L'étude a également permis de mettre de l'avant des pistes intéressantes pour la poursuite de la recherche en fonction des forces et limites précédemment rapportées.

## **Conclusion**

L'expression «vivre ensemble» est rarement utilisée par le personnel scolaire, mais le personnel scolaire semble capable d'illustrer par des exemples le vivre ensemble et de discuter des conditions propices à ce dernier dans le milieu scolaire. Il apparaît donc intéressant d'analyser leurs propos pour illustrer et comprendre le vivre ensemble. Plusieurs études, recherches et écrits de différents auteurs traitent des diverses composantes de la notion du vivre ensemble. Aucun ouvrage de référence ne mentionne une définition claire de ce qu'est le vivre ensemble. On en parle, mais on ne le définit pas clairement. Certaines dimensions du vivre ensemble sont connues telles l'importance d'avoir des valeurs communes, le pluralisme, de faire preuve d'ouverture sur le monde, et de vivre des rapports sociaux égalitaires.

En plus de difficultés à décrire le vivre ensemble de façon générale, il est peu question des différences de points de vue selon le groupe professionnel auquel on appartient. Les différentes références consultées permettent de constater une importante lacune en ce qui a trait à la description du vivre ensemble et à la perception que se font les différents acteurs scolaires (direction, enseignants, personnel de soutien et professionnels) de cette notion. Aucune définition ni description globale n'est présentée concernant les représentations de la notion du vivre ensemble par les acteurs scolaires

La présente étude examine les représentations et la description que se font les acteurs scolaires d'une école secondaire québécoise de la notion de vivre ensemble dans leur vie professionnelle. La recherche exploratoire s'est effectuée en utilisant une approche qualitative et en faisant une étude de cas dans une école secondaire québécoise.

L'ouverture du milieu à cette recherche exploratoire a permis de recueillir des données riches de sens et ouvrant la possibilité de connaître la vision des différents acteurs scolaires ce qui avait été peu recensé dans les précédentes références concernant ce sujet. Les participants ont permis de recueillir des données permettant de mieux comprendre que la notion de vivre ensemble n'est pas abordée sous ce nom, mais que ce sont plutôt des

conditions propices et des obstacles donnant la possibilité de se faire une représentation du vivre ensemble dans un milieu. Les propos ont aussi permis de connaître les différentes représentations du vivre ensemble selon les différents acteurs scolaires rencontrés. L'analyse des résultats a permis de faire le lien entre les différentes dimensions du vivre ensemble existant dans la littérature et les caractéristiques du vivre ensemble dans un milieu concret tel que l'école secondaire québécoise à l'étude. La recherche a aussi permis de mettre en lumière certains aspects organisationnels exprimant le fait que le climat et la culture organisationnelle sont présents et nécessaires dans un milieu scolaire vivant du vivre ensemble.

Même si cette recherche est exploratoire, elle a permis de faire avancer les connaissances sur le terme du vivre ensemble, un sujet en émergence dans l'organisation du travail. D'autres recherches pourront aller plus loin sur ce thème. Cette étude permet aussi de mettre de l'avant la vision de différents acteurs scolaires, ce qui est rarement fait dans les autres recherches. Cela permettra peut-être de favoriser ce genre d'étude afin d'avoir une vision plus globale de ce que le milieu scolaire se représente.

Le vivre ensemble étant un terme souvent utilisé pour parler de l'expérience à vivre pour les élèves, l'étude de la représentation des acteurs scolaires de ce vivre ensemble permet d'obtenir une vision plus globale. Cette recherche pourrait amener une piste de réflexion pour une future recherche afin de savoir s'il existe une distinction entre le vivre ensemble et le travailler ensemble, et si ce dernier terme est plus présent dans les représentations du milieu scolaire.

## Liste de références

- Abdallah-Preteuille, M. (2008). *Éthique et diversité*. Éducation et francophonie, 36 (2), 16-30.
- Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'État, Université de Provence.
- Bélanger, L. (1972), *Les stratégies de développement organisationnel*, Relations industrielles, vol 27 (4), p. 633.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Meridiens klincksieck.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *Sociology of knowledge*, Anchor books.
- Boucher, L.-P. (1984). *L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires*. Revue des sciences de l'éducation, 10 (3), 409-427.
- Boucher et Morose (1990). *Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif*, revue des sciences de l'éducation, vol.16, numéro 3, p. 415-431.
- Chênevert, D. et Dubé, M. (2008). *Les nouvelles formes d'organisation du travail : le rôle des perspectives contingente et institutionnelle*. Relations industrielles/ Industrial Relations, 63 (1), 134-159.
- Commission des écoles catholiques de Montréal. (1975). *La gestion participative*. Rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (COGES).
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2011). *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublic*. (L.R.Q., c. R-8.2). Québec, Canada.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation.
- Corriveau, L. et Brunet, L. (1993). *Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain*. Revue des sciences de l'éducation, 19 (3), 483-499.

- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat en santé publique, Université de Montréal, Québec.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Éditions Odile Jacob.
- Devillard, O. (2000). *La dynamique des équipes*. Paris : éditions d'Organisation.
- DISCAS. (2006). *L'intégration des nouveaux enseignants*. Récupéré le 4 juillet 2012 du site de Commission scolaire de la Rivière-du-Nord:  
<http://www.csrndn.qc.ca/discas/supervision/nouveauxProfs.html>
- Équipe de coordination des stages. (2007). *Instrument de développement professionnel*. Bureau des stages en enseignement. Québec, Canada: Faculté des sciences de l'éducation.
- Estivalèzes, M. (2009). *Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison ?*. Diversité urbaine, 9 (1), 45-57.
- Fontan, J-M. (2008). *L'école de la régulation, un projet inachevé*. Cahiers de recherche sociologique, 45, 11-25.
- Fortier, I. (2010). *La modernisation de l'État québécois : La gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme*. Nouvelles pratiques sociales, 22 (2), 35-50.
- Fournier, J. et Hébert, N. (1993). *Le réseau de la santé et des services sociaux est-il mûr pour la gestion participative ?*. Nouvelles pratiques sociales, 6 (1), 155-165.
- Gouvernement du Québec. (2013). Loi sur l'instruction publique. Récupéré le 10 juillet 2013 du site du gouvernement du Québec:  
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Gosselin, P. (2009). *L'éducation interculturelle dans le programme de formation du premier cycle du secondaire : Définition et analyse*, «Mémoire de maîtrise», Université Laval, Québec, Canada.
- Holland, N. A. (1995). *Participative management*. Journal for quality & participation, 18 (5).
- Jena, P. et Rautaray, B. (2009) *Participative management in medical college libraries of Orissa : a comparative study*. Emerald, 59 (3), 213-225.
- Komata, S. (1972). *Toyota : l'usine du désespoir*.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines: 2e édition*. Montréal, Canada: Éditions Groupe Beauchemin Ltée.

- Larousse. (2012). Collaboration. Dans *Le petit Larousse illustré*, Paris, France: Éditions Larousse.
- Legagneur, M., Legendre, R., Gagnon, J., Lambert, N., Melançon, A., Napartuuk, T., ... Vidal, J-M. (1999). *Élargir notre ouverture sur le monde (rapport du chantier)*, Québec, Canada : Le sommet du Québec et de la jeunesse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Québec : Guérin éditeur ltée.
- Lichtenstein A. A. (2000). *Participatory Management*. *Journal of Library Administration*, 31 (1), 29-40.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Collection Hommes et organisation.
- Locke, J. (1959). *Locke and liberty: selections from the works of John Locke*. Pall Mall Press.
- Lorrain, J. et Brunet, L. (1984). *Climat organisationnel, satisfaction au travail et perception du syndicalisme*. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 39 (4), 668-679.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, Domaines généraux de formation*, Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère du travail. (2003). *Synthèse du Forum sur la concertation patronale-syndicale: résumé des activités réalisées les 10-11 novembre 2003*. Québec, Canada: Direction des innovations en milieu de travail du ministère du Travail.
- Ministère du travail. (2005). *Changements organisationnels pour améliorer la productivité et l'emploi: recueil de cas vécus*. Québec, Canada: Dalil Mashino.
- Ministère du travail. (2008). *La commission des normes du travail : un organisme voué à l'évolution des conditions de travail au Québec*. *Regards du le travail*, 5 (1), 35
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec, Canada: Éditions Presses de l'Université du Québec.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris, France: Éditions Presses universitaires de France.
- Mucchielli, R. (1980). *La dynamique des groupes*. Issy les Moulinaux: ESF éditeurs.

- Muller, P. (2005). L'analyse politique de l'action publique: Confrontation des approches, des concepts et méthodes. *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique: structures, acteurs et cadres cognitifs*, 55 (1), 155-187. doi: 10.3917/rfsp.551.0155
- Portelance, L., Borges, C. & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Ramsay, H., D. Scholarios et B. Harley. (2000). *Employees and High performance work systems : Testing inside the Black Box*. *British Journal of Industrial relations*, 38 (4), 501-531.
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence : collaboration interprofessionnelle*, École en chantier, Université de Sherbrooke.
- Rousseau, J.-J. (1975). *Contrat social et autres oeuvres politiques*, Éditions Garnier Frères.
- Savoie, A. et Brunet, L. (2000). *Climat organisationnel et culture organisationnelle : apports distincts ou redondance ?*. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (3), 179-200.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Éditions Logiques.
- Schermerhorn, J., Hunt, J., Osborn, R. et C. De Billy. (2010). *Comportement humain et organisation*. Édition du Renouveau pédagogique.
- Schütz, A., (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University press.
- Smith, V. (1997). *New forms of work organization*. *Annual review of sociology*, 13 (1).
- Spinoza, B. (1670). *Traité théologico-politique*, Récupéré 2 novembre 2012 du site: <http://carnetphilosophique.blogspot.ca/2012/01/relire-le-traite-politique-de-spinoza.html>
- St-Onge, S., V. Haines et A., Klarsfeld. (2004). *La rémunération basée sur les compétences : déterminants et incidences*. *Relations industrielles*, 59 (4), 651-680.
- St-Pierre, C. (2008). *Éduquer au vivre-ensemble dans une perspective interculturelle : Que faut-il attendre de l'école et de l'éducation dans le contexte actuel de la société québécoise caractérisée par un pluralsime culturel, religieux et linguistique croissant ?*, Montréal, Canada : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Symons, G.L. (2007). *Qui a peur des émotions organisationnelles?: revisiter le rapport entre le féminin et la gestion à l'aide du concept de l'espace-temps affectif*. *Recherches féministes*, 20 (1), p.101-127.

Taylor, F. W. (1911) *The principles of scientific management*, monograph.

Turcotte, D. (1990). *Mouvements sociaux et pratique du travail social : les passerelles du changement social*. *Nouvelles pratiques sociales*, 3 (1), 75-85.

Weinberg, R.S. et Gould, D. (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*. France: Éditions Vigot.

Weinstock, D. M. (2008). *Une philosophie politique de l'école*. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 31-46.



## ANNEXES



**Annexe 1 : Lettre-direction**



Madame -----,

Je suis une étudiante-chercheuse à l'Université Laval dans le programme de maîtrise en administration et évaluation de l'éducation. Je désire effectuer une entrevue avec vous et avec des représentants du personnel scolaire de votre établissement scolaire afin d'approfondir mon sujet de maîtrise.

Titre de la recherche

Vivre ensemble: une notion à préciser avec les acteurs scolaires.

Présentation de la recherche

Il n'existe pas pour le moment de définition claire du vivre ensemble. Pourtant l'UNESCO défend l'importance du vivre ensemble en société. Dans son rapport, Jacques Delors mentionne que l'on peut cependant s'attendre à ce que l'éducation contribue au développement du vouloir vivre ensemble, élément de base selon lui, de la cohésion sociale et de l'identité nationale (Delors, 1996:69). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prescrit aux acteurs scolaires de présenter et de préparer les élèves à exercer le vivre ensemble en leur offrant des activités bien spécifiques à ce sujet (Mels, PFEQ, p.13).

La présente recherche a comme objectif de : dégager et d'analyser les représentations des acteurs scolaires afin de préciser la définition de la notion du vivre ensemble (VE) des acteurs scolaires dans un établissement scolaire (école secondaire québécoise). Elle s'intéresse à mieux connaître la compréhension du vivre ensemble de la part des acteurs scolaires. Elle vise à comprendre les points de vue des acteurs scolaires en ce qui a trait à une ou plusieurs dimensions du vivre ensemble (par exemple: les conditions du VE, des exemples du VE, les actions qui soutiennent le VE). Elle a aussi pour objectif de documenter la vision des participants concernant la place que la notion du vivre ensemble prend dans leur vie professionnelle.

Si vous acceptez que vous-même et certains membres de votre personnel participent à cette étude, chaque participant sera invité à une seule entrevue de recherche individuelle d'environ 1h qui aura lieu dans un endroit calme de votre établissement ou à un endroit neutre, selon votre préférence. Cette rencontre a pour but de recueillir vos propos, d'illustrer par certaines de vos expériences votre définition du vivre ensemble dans votre lieu de travail (école secondaire). Vous serez entre autre amené à discuter du vivre ensemble et de ce que cela implique.

Si vous en manifestez l'intérêt, un résumé des résultats pourra vous être envoyé à la suite de l'analyse des données. Celui-ci devrait être disponible peu de temps après la fin de ce mémoire de maîtrise (août 2013). Une copie de ce compte-rendu pourra vous être envoyée par courrier électronique ou par voie postale.

Avantages de participation

Les avantages de participer à cette recherche sont surtout contenus dans la possibilité pour les participant de parler de leur expérience par rapport au vivre ensemble et d'en retirer une connaissance plus approfondie. La participation collaborera également à l'avancement des

connaissances en ce qui a trait à la compréhension de la notion de vivre ensemble en milieu scolaire en partant de ce qui est vécu dans l'établissement en question.

Merci de prendre le temps de poser toutes les questions nécessaires afin de vous permettre de faire le choix qui vous convient. Votre participation et celle de votre personnel à une telle recherche permettent de faire avancer les notions dans le milieu de la recherche en éducation. Évidemment, cela sera grandement apprécié et vous êtes assurés que toutes les données recueillies resteront confidentielles. Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche veuillez communiquer le plus rapidement possible avec moi aux coordonnées se trouvant ci-bas.

Cordialement,

Noémie Lavallée B. Ens., étudiante à la maîtrise en administration et évaluation en éducation.

Téléphone : 418-928-2955

Courriel : [noemie.lavallee.1@ulaval.ca](mailto:noemie.lavallee.1@ulaval.ca)

## **Annexe 2 : Lettre-personnel**



Madame, Monsieur,

Je suis une étudiante-chercheuse à l'Université Laval dans le programme de maîtrise en administration et évaluation de l'éducation. Je désire faire des entrevues avec certains membres du personnel de votre établissement scolaire afin d'approfondir mon sujet de maîtrise.

Titre de la recherche

Vivre ensemble: une notion à préciser avec les acteurs scolaires.

Présentation de la recherche

Il n'existe pas pour le moment de définition claire du vivre ensemble. Pourtant l'UNESCO défend l'importance du vivre ensemble en société. Dans son rapport, Jacques Delors mentionne que l'on peut cependant s'attendre à ce que l'éducation contribue au développement du vouloir vivre ensemble, élément de base selon lui, de la cohésion sociale et de l'identité nationale (Delors, 1996:69). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prescrit aux acteurs scolaires de présenter et de préparer les élèves à exercer le vivre ensemble en leur offrant des activités bien spécifiques à ce sujet (Mels, PFEQ, p.13).

La présente recherche a comme objectif de : dégager et d'analyser les représentations des acteurs scolaires afin de préciser la définition de la notion du vivre ensemble (VE) des acteurs scolaires dans un établissement scolaire (école secondaire québécoise). Elle s'intéresse à mieux connaître la compréhension du vivre ensemble de la part des acteurs scolaires. Elle vise à comprendre les points de vue des acteurs scolaires en ce qui a trait à une ou plusieurs dimensions du vivre ensemble (par exemple: les conditions du VE, des exemples du VE, les actions qui soutiennent le VE). Elle a aussi pour objectif de documenter la vision des participants concernant la place que la notion du vivre ensemble prend dans leur vie professionnelle.

Si vous acceptez de participer à cette étude, chaque participant sera invité à une seule entrevue de recherche individuelle d'environ 1h qui aura lieu dans un endroit calme de votre établissement ou à un endroit neutre, selon votre préférence. Cette rencontre a pour but de recueillir vos propos, d'illustrer par certaines de vos expériences votre définition du vivre ensemble dans votre lieu de travail (école secondaire). Vous serez entre autre amené à discuter du vivre ensemble et de ce que cela implique.

Si vous en manifestez l'intérêt, un résumé des résultats pourra vous être envoyé à la suite de l'analyse des données. Celui-ci devrait être disponible peu de temps après la fin de ce mémoire de maîtrise (août 2013). Une copie de ce compte-rendu pourra vous être envoyée par courrier électronique ou par voie postale.

Avantages de participation

Les avantages de participer à cette recherche sont surtout contenus dans la possibilité pour les participant de parler de leur expérience par rapport au vivre ensemble et d'en retirer une connaissance plus approfondie. La participation collaborera également à l'avancement des connaissances en ce qui attrait à la compréhension de la notion de vivre ensemble en milieu scolaire en partant de ce qui est vécu dans l'établissement en question.

Merci de prendre le temps de poser toutes les questions nécessaires afin de vous permettre de faire le choix qui vous convient. Votre participation à une telle recherche permet de faire

avancer les notions dans le milieu de la recherche en éducation. Évidemment cela sera grandement apprécié et vous êtes assurés que toutes les données recueillies resteront confidentielles. Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche veuillez communiquer le plus rapidement possible avec moi aux coordonnées se trouvant ci-bas.

Cordialement,

Noémie Lavallée B. Ens., étudiante à la maîtrise en administration et évaluation en éducation.

Téléphone : 418-928-2955

Courriel : [noemie.lavallee.1@ulaval.ca](mailto:noemie.lavallee.1@ulaval.ca)

**Annexe 3: Formulaire de consentement**



## Formulaire de consentement

### Titre du projet de recherche

Vivre ensemble: une notion à préciser avec les acteurs scolaires.

### Présentation de l'étudiante-chercheuse

Recherche réalisée dans le cadre du programme de maîtrise en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval par Noémie Lavallée

\*Sous la direction de Lucie Héon, professeure au département des fondements et pratiques en éducation (Faculté des sciences de l'Éducation) de l'Université Laval

### Présentation de l'étude

Il n'existe pas pour le moment de définition claire du vivre ensemble. Pourtant l'UNESCO défend l'importance du vivre ensemble en société. Dans son rapport, Jacques Delors mentionne que l'on peut cependant s'attendre à ce que l'éducation contribue au développement du vouloir vivre ensemble, élément de base, selon lui, de la cohésion sociale et de l'identité nationale (Delors, 1996:69). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prescrit aux acteurs scolaires de présenter et de préparer les élèves à exercer le vivre ensemble en leurs offrant des activités bien spécifique à ce sujet (Mels, PFEQ, p.13).

La présente recherche a comme objectif de : dégager et d'analyser les représentations des acteurs scolaires afin de préciser la définition de la notion du vivre ensemble (VE) des acteurs scolaires dans un établissement scolaire (école secondaire québécoise). Elle s'intéresse à mieux connaître la compréhension du vivre ensemble de la part des acteurs scolaires. Elle vise à comprendre les points de vue des acteurs scolaires en ce qui a trait à une ou plusieurs dimensions du vivre ensemble (par exemple: les conditions du VE, des exemples du VE, les actions qui soutiennent le VE). Elle a aussi pour objectif de documenter la vision des participants concernant la place que la notion du vivre ensemble prend dans leur vie professionnelle.

### Déroulement de l'étude

Si vous acceptez de participer à cette étude, chaque participant sera invité à une seule entrevue de recherche individuelle d'environ 1h qui aura lieu dans un endroit calme de votre établissement ou à un endroit neutre, selon votre préférence. Cette rencontre a pour but de recueillir vos propos, d'illustrer par certaines de vos expériences votre définition du vivre ensemble dans votre lieu de travail (école secondaire). Vous serez entre autres amené à discuter du vivre ensemble et de ce que cela implique.

Si vous en manifestez l'intérêt, un résumé des résultats pourra vous être envoyé à la suite de l'analyse des données. Celui-ci devrait être disponible peu de temps après la fin de ce mémoire de maîtrise (août 2013). Une copie de ce compte-rendu pourra vous être envoyée par courrier électronique ou par voie postale.

### Avantages de participer à l'étude

Les avantages de participer à cette recherche sont surtout contenus dans la possibilité pour les participants de parler de leur expérience par rapport au vivre ensemble et d'en retirer une connaissance plus approfondie. La participation collaborera également à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à la compréhension de la notion de vivre ensemble en milieu scolaire en partant de ce qui est vécu dans l'établissement en question.

### Participation et droit de retrait

La participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire et requiert un consentement libre et éclairé de votre part. Vous êtes libre d'accepter ou de refuser d'y contribuer en totalité ou en partie. Il n'y aura aucune forme d'insistance de quelque nature afin que vous parliez de sujets que vous ne voulez pas aborder ou de questions auxquelles vous ne voulez pas répondre.

À tout moment vous gardez le droit de mettre fin à l'entretien et de vous retirer de la recherche, sans aucun préjudice ni justification de votre part. Les données concernant un(e) participant(e) qui se retire d'un projet de recherche sont généralement détruites. Toutefois, je pourrai vérifier si vous me permettez de les conserver malgré votre retrait. Une copie du formulaire de consentement vous sera remise.

### Confidentialité et gestion du matériel et des données

Afin d'utiliser le plus correctement possible votre témoignage et de favoriser une analyse rigoureuse des données, le contenu intégral des entrevues sera enregistré et retranscrit sous forme de texte. Toutes les informations susceptibles de vous identifier seront effacées et votre nom sera remplacé par un code. Les enregistrements ainsi que les transcriptions d'entrevues seront conservés sous clef et seront détruits après leur utilisation, environ deux ans après la fin du projet (autour d'août 2015). L'ouverture d'un dossier électronique contenant les données sera protégée par un mot de passe. Outre l'étudiante-chercheuse de cette recherche et la directrice de recherche, personne n'aura accès aux informations susceptibles de vous identifier. Votre nom ou toutes informations susceptibles de vous identifier n'apparaîtront sur aucun rapport de recherche ou publication émanant de la présente étude. À la fin de la recherche, seules les données dénominalisées de manière irréversible, pour les rendre anonymes, seront conservées pour utilisation ultérieure.

### Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Noémie Lavallée, étudiante-chercheuse, au numéro de téléphone suivant : (418) 928-2955, ou à l'adresse courriel suivante : noemie.lavallee.1@ulaval.ca

### Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Advenant mon retrait de la recherche, j'autorise l'étudiante-chercheuse à conserver les données recueillies. Oui  Non

\*En cochant non, toutes les données seront détruites.

### Signatures

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Vivre ensemble: une notion à préciser avec les acteurs scolaires ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_  
Signature du participant, de la participante    Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant le mois d'août 2013. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

\_\_\_\_\_

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

\_\_\_\_\_  
Signature du chercheur

\_\_\_\_\_  
Date

### Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320 2325, rue de l'Université  
Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081 Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Courriel : [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca)



**Annexe 4 : Instrument de mesure : Guide d'entretien**



## Instrument de mesure

Code de la personne rencontrée (et pseudonyme):

Date de l'entrevue:

Durée et heures de la rencontre:

Durée de l'entrevue enregistrée:

Intervieweur: Noémie Lavallée

Lieu:

Données sur le participant

Sexe:

Âge:

Secteur et poste occupé:

Niveau:

Statut:

Nombre d'années d'ancienneté dans l'établissement:

Depuis 2010 avez vous toujours été en poste dans l'établissement?

### Note à l'intervieweur

Il est important de créer un climat de confiance pour l'entrevue. Dans mon introduction, il est important que l'interviewé comprenne que je suis intéressée à comprendre son point de vue, sa position (et non pas ce que les autres pensent ou ce que les écrits disent) selon deux volets :

Leurs représentations sociales (donc leur compréhension) du vivre ensemble ;

Leurs vécus/pratiques/conduites qui permettent de cerner cette réalité.

## Guide d'entretien

### Questions

1. Qu'est-ce que cela veut dire pour vous vivre ensemble dans l'école?
  - 1.1. Quelles sont les caractéristiques de ce vivre ensemble?
    - 1.1.1. dans votre service, quelles sont les manifestations du vivre ensemble?
    - 1.1.2. dans votre pratique, quelles sont les manifestations du vivre ensemble?
    - 1.1.3. dans votre quotidien, quelles sont les manifestations du vivre ensemble?
    - 1.1.4. dans vos relations, avec vos pairs quelles sont les manifestations du vivre ensemble?
    - 1.1.5. dans vos relations avec vos supérieurs et/ou subordonnés, quelles sont les manifestations du vivre ensemble?
2. Quelles sont les manifestations de ce vivre ensemble?
3. Est-il possible de développer le vivre ensemble dans un milieu scolaire?
  - 3.1. Comment le développement peut se faire?
4. À votre avis est-il pertinent que le milieu de vie scolaire en soit imprégné?
  - 4.1. Comment?
  - 4.2. Pourquoi?
5. Selon vous, quelles sont les conditions propices au vivre ensemble dans l'établissement scolaire?
  - 5.1. Est-ce les mêmes conditions qui s'appliquent pour le vivre ensemble entre les membres du personnel?
  - 5.2. Est-ce les mêmes conditions qui s'appliquent pour le vivre ensemble entre les membres du personnel et la relation avec la direction?
6. Quels sont les obstacles au vivre ensemble dans l'établissement?
  - 6.1. Est-ce les mêmes obstacles au vivre ensemble qui sont rencontrés entre les membres du personnel?
  - 6.2. Est-ce les mêmes obstacles au vivre ensemble qui sont rencontrés entre les membres du personnel et la relation avec la direction?

7. Pouvez-vous illustrer par une situation vécue ce qu'est le vivre ensemble dans un établissement scolaire?
  
8. Avez-vous vécu une situation qui n'allait pas dans le sens du vivre ensemble?
  
9. Considérez-vous que mettre en place les conditions propices (que vous avez énumérés précédemment) au vivre ensemble pour travailler soit important?
  - 9.1. Pourquoi?
  
  - 9.2. Comment?
  
10. Que diriez-vous à un nouveau membre du personnel concernant le vivre ensemble dans votre établissement?
  
11. En tenant compte des caractéristiques de votre établissement (par exemple si c'est un milieu favorisé/défavorisé, la dimension de l'école, la diversité culturelle, etc.) et de votre expérience de travail au cours des 3 dernières années dans cette école, pouvez-vous me nommer des actions concrètes qui, selon vous, ont été prises concernant le vivre ensemble?
  
12. Avez-vous quelque chose à ajouter à cette entrevue?



## **Annexe 5 : Fréquence de code**



## Fréquences des codes

<b>Catégories</b>	<b>Codes</b>	<b>Fréquences</b>	<b>% Codes</b>	<b>Nb. Cas</b>	<b>% Cas</b>
Conditions propices au VE	collaboration	45	8,90%	14	100,00%
Conditions propices au VE	respect	21	4,10%	12	85,70%
Conditions propices au VE	relation coordinale	40	7,90%	14	100,00%
Conditions propices au VE	Temps (disponibilités)	11	2,20%	9	64,30%
Conditions propices au VE	échanges	35	6,90%	13	92,90%
Obstacles au VE	rappports hiérarchiques	31	6,10%	13	92,90%
Obstacles au VE	temps	19	3,70%	7	50,00%
Obstacles au VE	augmentation de la tâche	17	3,30%	5	35,70%
Obstacles au VE	convention collective	11	2,20%	8	57,10%
Obstacles au VE	Élèves en difficultés	11	2,20%	5	35,70%
Obstacles au VE	Caractéristiques individuelles du personnel	27	5,30%	13	92,90%
Obstacles au VE	coupures du gouvernement	8	1,60%	5	35,70%
Obstacles au VE	faible mobilisation	10	2,00%	6	42,90%
Documents du VE	Définition de tâches	4	0,80%	4	28,60%
Exemple VE	Positif	24	4,70%	14	100,00%
Exemple VE	Négatif	15	3,00%	13	92,90%
Exemple VE	situations ambivalentes	11	2,20%	9	64,30%
Le vivre ensemble dans l'école	ouverture d'esprit	7	1,40%	7	50,00%
Le vivre ensemble dans l'école	participation	10	2,00%	8	57,10%
actions concrètes	libérer du temps	4	0,80%	4	28,60%
actions concrètes	communication	9	1,80%	8	57,10%
actions concrètes	implication des employés	8	1,60%	7	50,00%
Contraintes du milieu	école pavillonnaire	16	3,10%	9	64,30%
Contraintes du milieu	2000 élèves	6	1,20%	5	35,70%
Contraintes du milieu	200 membres du personnel	5	1,00%	5	35,70%
Contraintes du milieu	taille des bâtiments	5	1,00%	5	35,70%
Contraintes du milieu	Différenciation du personnel en fonction du programme	13	2,60%	11	78,60%

La colonne 3 (fréquences) fait référence au nombre de fois où le code a été présent dans les entrevues des participants. La colonne 5 (Nb. cas) présente le nombre de cas dans lesquels on retrouve les codes de la ligne.