

## Le partenariat décisionnel en éducation au Québec L'institutionnalisation de rapports de force

**Marjolaine ST-PIERRE**, Ph. D., professeure  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
(Québec), Canada



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine  
canadien

Canadian  
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

**Directrice de la publication**  
Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**  
Marianne Théberge,  
Université d'Ottawa

**Comité de rédaction**  
Gérald C. Boudreau,  
Université Sainte-Anne  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Simone Leblanc-Rainville,  
Université de Moncton  
Paul Ruest,  
Collège universitaire de Saint-Boniface  
Marianne Théberge,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**  
Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**  
Claude Baillargeon pour Opossum

**Responsable du site Internet**  
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation  
Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 0849-1089

# Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

Rédacteur invité :

**Michel ST-GERMAIN**, Université d'Ottawa (Ontario), Canada

- 1 **Liminaire**  
**Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation**  
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 10 **Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation**  
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 45 **Les Hautes Écoles en Communauté française de Belgique à l'heure des logiques d'acteurs**  
André GUSTIN, Haute École Blaise Pascal, Arlon, Belgique
- 70 **La commercialisation de l'éducation publique : un cheval de Troie menaçant?**  
Denis HACHÉ, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 89 **La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec**  
Micheline MILOT, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 111 **De la tradition à la participation : parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal**  
Thérèse LANDRY, Université du Québec à Hull, Québec, Canada  
Jean B. HACHÉ, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 130 **Le leadership pédagogique : une approche managériale du style d'enseignement**  
Éric BERNABÉ et Pol DUPONT, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique
- 151 **La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur**  
Guy PELLETIER, Université de Montréal, Québec, Canada
- 169 **Changement, incertitude et gestion en éducation : regards sur la réforme scolaire au Québec**  
Jean J. MOISSET et Alice COUTURE, Université Laval, Québec, Canada
- 198 **Décentralisation et rapports de force : évolutions et stratégies politiques**  
Jean LABELLE et Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 223 **L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation**  
Jean-Pierre LETOURNEUX, Université de Nantes, France
- 248 **Innovation, stratégies identitaires et rapport de force**  
Marie-Christine PRESSE, Université de Lille, Laboratoire Trigone/Mégadipe, France
- 266 **Les directions générales et les commissaires scolaires : liaisons dangereuses?**  
Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 283 **Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation**  
Luc BRUNET et Richard BOUDREAULT, Université de Montréal, Québec, Canada
- 300 **Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force**  
Marjolaine ST-PIERRE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 313 **Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision**  
Lucille MORIN et Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

# Le partenariat décisionnel en éducation au Québec

## L'institutionnalisation de rapports de force

**Marjolaine ST-PIERRE**, Ph. D., professeure  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
(Québec), Canada

### RÉSUMÉ

Le domaine de l'éducation subit les influences et les courants qui stabilisent ou perturbent nos sociétés dorénavant en lien constant entre elles. C'est pourquoi les gouvernements des pays industrialisés, fortement influencés par le phénomène de la mondialisation et de la globalisation des marchés, grâce aux moyens de communication de plus en plus complexes, ont senti le besoin de légiférer pour décentraliser, au même diapason, leur système éducatif. Dans ce courant de renouvellement de la gestion des institutions qui dispensent le savoir, le partenariat au niveau scolaire émerge, tendant à promouvoir la responsabilisation de tous les citoyens à l'égard du système scolaire. Le contexte général qui incite la société à collaborer à son éducation, la participation sociale en éducation au Canada et au Québec, via les conseils d'établissements scolaires, ainsi que les incidences inhérentes aux changements apportés par le partenariat en éducation font l'objet de ce propos. Les nouveaux acteurs du monde scolaire devront donc se former, s'adapter et résoudre leurs conflits. L'éclatement produit par la décentralisation, notamment au Québec, comporte ses aspects positifs et négatifs. Cela en vaut-il vraiment la peine?

## ABSTRACT

### **The Decisional Partnership in Education in Quebec : The Institutionalization of Power Relationships**

Marjolaine ST-PIERRE, Ph. D., professeure  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
(Québec), Canada

The field of education is subject to influences and trends that stabilize or disturb our societies, which are now in constant contact with each other. It is for this reason that governments of industrialized countries strongly influenced by the phenomenon of globalization and the globalization of markets due to increasingly complex means of communication, have felt the need to legislate decentralization in their educational systems to the same tuning fork. In this trend of management renewal within institutions that dispense knowledge, partnership at the school level emerges, trying to promote the accountability of all citizens with regards to the school system. The general context that incites society to collaborate in its education, social participation in education in Canada and Quebec through school board establishments, as well as the incidences inherent in the changes brought about by the education partners, are the subject of this discussion. The new actors in the world of education should thus acquire training, adapt themselves and resolve their conflicts. The explosion caused by decentralization, particularly in the province of Quebec, has both negative and positive aspects. Is it really worth it?

## RESUMEN

### **La cooperación decisional en educación en Quebec : La institucionalización de relaciones de fuerza**

Marjolaine ST-PIERRE, Ph. D., professeure  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
(Québec), Canada

El sector de la educación sufre las influencias y las corrientes que estabilizan o perturban a nuestras sociedades quienes de ahora en adelante mantienen vínculo constante entre ellas. Por eso los gobiernos de los países industrializados, fuertemente influidos por el fenómeno de la mundialización y de la globalización de los mercados, gracias a los medios de comunicación cada vez más complejos, resiente la necesidad de legislar para descentralizar, al mismo diapasón, sus sistemas educativos. En esta corriente de renovación de la gestión de las instituciones que dispensan el saber, la participación al nivel escolar surge para promover la responsabilización de todos los ciudadanos con respecto al sistema escolar. El contexto general

que incite à la société à collaborer à sa éducation, la participation sociale en éducation en Canada y en Québec, à travers les conseils de établissements scolaires, ainsi comme les incidents inhérentes à les changements apportés par la participation en éducation constituent l'objet de cette délibération. Les nouveaux acteurs du monde scolaire devront se former, s'adapter et résoudre leurs conflits. L'éclatement qui a produit la décentralisation, surtout en Québec, comporte aspects positifs et négatifs. ¿Vale véritablement la peine?

---

## Contexte général incitatif à la participation en éducation

Tenter de cerner les incidences du mode partenarial en éducation nous amène rapidement à l'identification de l'une des globalisations les plus visibles de ce troisième millénaire (Gélinas, 2000) la décentralisation scolaire dans la foulée de la mondialisation éducative. À cette ère d'ouverture internationale s'ajoute la révolution informationnelle dans laquelle l'économie sert de base indispensable pour atteindre tout niveau de performance. L'éducation à tous les cycles, du préscolaire à l'universitaire, prend alors une importance qui n'est plus à justifier et qui est reconnue par la majorité des pays du monde (OCDE, 1997). Dans ce contexte, l'éducation qui sert de véhicule aux valeurs sociales se retrouve fortement influencée par la montée fulgurante d'un ultralibéralisme difficile à saisir.

Inscrit à l'intérieur même de la dimension politique des pays industrialisés et étant donné l'importance de sa mission particulière, le monde de l'éducation assiste à la confirmation de son importance comme partenaire à la réalisation des transformations tant sociales qu'économiques. Dans le cadre de changements paradigmatiques d'envergure, il est de ce fait secoué par des réformes successives et des restructurations dont l'un des aspects traite d'une préoccupation de décentralisation au point de vue pédagogique et administratif. Dans cet esprit, les réformes scolaires revêtent à la fois des aspects structurels et organisationnels qui visent à accroître la participation de tous au système scolaire. Ainsi, au sein même des sociétés globalisées, on voit se créer un modèle qui prend la forme de dualité qu'on peut appeler décentralisation-participation.

Ayant comme objectif l'accroissement de l'autonomie locale, la décentralisation favorise l'approche participative, voire partenariale, par la mise en train de nombreux projets. Elle oblige également la création de nouvelles législations politiques. De ce fait, le domaine de l'éducation se métamorphose. Il devient le lieu de la participation communautaire, du partage et du consensus. Toutefois, la mise en place d'un système d'éducation axé sur l'autonomie locale favorise l'émergence de nouveaux rapports de force inhérents à la mise en commun de visions éducatives diversifiées. La réappropriation des pouvoirs scolaires par les acteurs éducatifs, sous l'égide d'une volonté politique, issue de la conscientisation souhaitée de l'affaiblissement

de l'implication de l'État-providence, engendre la défense de divers intérêts d'ordre idéologique et d'affaires (St-Pierre, 1999) au sein même des écoles. Ainsi, on retrouve une multitude d'« acteurs émergents » (Francfort, Osly, Sainsaulieu et Uhalde, 1995, cité dans Amherdt *et al.* (2000) qui se confrontent dans un nouveau rapport de force au niveau de la gestion scolaire, bien qu'impliqués à la réalisation d'une mission commune, soit la réussite éducative.

En faisant appel au concept de maillage fréquemment employé dans l'univers informatique, ce type de gestion participative s'inscrit dans un processus national d'institutionnalisation (Crowson, Boyd et Mawhinney, 199). De plus, il est soutenu par les organismes internationaux (OCDE, 1997) et il est porté par un courant international de démocratisation de l'éducation et de solidarité mondiale. Face à l'ampleur de ce mouvement, les gouvernements de la quasi-totalité des pays développés ont dû réviser leurs modes de gestion et leurs méthodes de travail. Il semble que la situation mondiale actuelle les oblige à s'orienter vers une gestion centrée sur la collaboration, le partenariat et la concertation avec la population. En amorçant un processus de décentralisation des pouvoirs vers la base, les gouvernants misent d'abord sur la responsabilisation des acteurs de tous les secteurs d'activité et favorisent un redéploiement des ressources humaines, matérielles et financières vers les établissements régionaux et locaux. À cet égard, la plupart de ces gouvernements légifèrent et élaborent des dispositions qui visent à impliquer tous les intervenants dans l'éducation en leur accordant une représentation au sein des instances décisionnelles à l'échelon national, régional ou local et une participation à l'administration des établissements (MEQ, 2000; OCDE, 1997). Toutefois, cette nouvelle forme de gestion de l'éducation, par l'implication de nouveaux acteurs scolaires, favorise l'émergence et l'identification de zones conflictuelles potentielles.

## La participation sociale en éducation au Canada et au Québec

Le Canada s'inscrit dans ce courant de décentralisation et de partenariat. Il a dû ajuster ses politiques intérieures et se concerter avec ses provinces et ses territoires sur la réalité éducative nationale. Il reconnaît l'incidence du partage des pouvoirs et des responsabilités sur la résolution de certains problèmes de gestion et de formation que rencontre le système éducatif canadien (OCDE, 1997). Tout en tenant compte de leurs besoins particuliers en matière d'éducation, les gouvernements provinciaux adhèrent à la vision canadienne et amorcent une révision complète de leurs politiques de gestion éducative. Tous semblent démontrer une volonté et reconnaissent une nécessité de clarifier les rôles et les responsabilités des acteurs impliqués.

Chaque province a revu ses positions et ses modes de gestion par rapport à l'allocation des ressources, à la réduction des dépenses, à la diminution du nombre de districts et de conseils scolaires, à la restriction du pouvoir de taxation des conseils scolaires et aux négociations collectives des différents personnels. Dans ce contexte

mondial de « réforme scolaire », le Québec a poursuivi le processus de restructuration scolaire enclenché au début des années 1960 en modifiant en profondeur les structures organisationnelles et pédagogiques. Il préconise l'imputabilité à tous les niveaux, favorise la participation des parents et de la communauté à la vie de l'école et procède à une réforme en profondeur du curriculum des élèves (MEQ, 2000, 1997). Un des éléments clés de la restructuration vise la participation collective de tous les acteurs scolaires au fonctionnement éducatif à tous les niveaux tant organisationnels que pédagogiques. Trois facteurs ont favorisé l'émergence de ce courant participatif : l'évolution historique du système scolaire, les courants éducatifs internationaux et l'apparition de nouveaux acteurs scolaires non inscrits antérieurement dans le fonctionnement des écoles (St-Pierre, 1999).

En effet, inspiré par de multiples courants tant idéologiques que politiques, le Québec a vécu des transformations majeures principalement au niveau du système éducatif (St-Pierre, 1999). Antérieurement orientée par une pensée cléricale centralisatrice, l'éducation est maintenant soutenue par des mouvements laïques de décentralisation. Un de ces mouvements, visant la prise en charge de l'établissement scolaire par ses propres acteurs, a adopté en 1997 une législation (loi 180) instituant un mode de gestion participative, voire partenariale. De ce fait, les pouvoirs scolaires sont dorénavant orientés vers une structure administrative décisionnelle locale qui mise sur l'implication scolaire et sur la prise de décision communautaire en éducation (MEQ, 1997) dans le respect des savoirs et des expertises de chacun. Elle nécessite une attitude de dialogue dans laquelle le concept d'empowerment (Blanchard, Carlos et Randolph, 1999) prend tout son sens.

L'établissement scolaire assiste donc à une redéfinition de son mode de gestion en termes de partenariat décisionnel. L'institutionnalisation de ce changement organisationnel en éducation, suite à l'adoption de la législation en 1997 (loi 180), créant une instance décisionnelle locale par la mise en place des conseils d'établissement, confirme l'émergence du nouveau mode de gestion scolaire au Québec (MEQ, 2000). Le virage ainsi provoqué implique des changements en profondeur, que ce soit la refonte des commissions scolaires, la formation et le perfectionnement des maîtres, la révision du curriculum des élèves ou la mise à jour des programmes d'enseignement (MEQ, 1997). Le ministère de l'Éducation dirige alors ses nouvelles politiques vers une gestion de nature collaborationniste et collégiale. Cette dernière exige une décentralisation et une redistribution des pouvoirs financiers, administratifs et décisionnels vers les commissions scolaires, les établissements d'enseignement et les acteurs du milieu (MEQ, 1997). Toutefois, disposant de pouvoirs accrus, les nouvelles instances décisionnelles vivent actuellement de nombreuses tensions quant à l'appropriation de ces nouveaux pouvoirs; elles subissent une déstabilisation au niveau des rôles antérieurement dévolus aux différents acteurs scolaires et vivent la confusion quant au mode de prise de décision.



## Le conseil d'établissement et la participation parentale

Le conseil d'établissement est une structure administrative décisionnelle et locale nouvellement établie dans les écoles québécoises. Elle mise sur l'implication sociale et sur la prise de décision communautaire dans le domaine de l'éducation (MEQ, 1997). Cette instance a été mise en place à la suite de la réforme et de l'adoption de la loi 180; cette dernière modifiait la *Loi sur l'instruction publique*. Parallèlement à l'établissement du processus de gestion partenariale, tant à l'échelle provinciale (MEQ) que régionale (commissions scolaires) et locale (l'école), le système scolaire a permis l'émergence de différents acteurs scolaires. Encouragés par un mouvement de décentralisation décisionnelle à l'échelle locale (l'école comme entité communautaire), les différents acteurs scolaires (enseignants, parents, directeurs d'école, élèves) ont été appelés à développer un partenariat décisionnel au sein de chaque école québécoise.

À propos des conseils d'établissement, la loi 180 (articles 42 et 102) accorde désormais aux parents un pouvoir de décision sur le fonctionnement général de l'école. Il s'agit de l'adoption du projet éducatif, de l'approbation de la politique d'encadrement des élèves, des règles de conduite, des mesures de sécurité, etc. Quant aux services éducatifs, il est question de l'approbation des modalités d'application du régime pédagogique, des choix des manuels scolaires, de la répartition du temps alloué à chaque matière et de la mise en œuvre des services complémentaires. Pour ce qui est des services extrascolaires, il faut mentionner l'organisation des services éducatifs, socioculturels et sportifs pour les élèves ou pour la communauté, l'approbation de l'utilisation des locaux, la sollicitation et la réception de sommes d'argent, etc. (MEQ, 1997).

Ce nouveau virage touchant la gestion des écoles conduit à une nouvelle répartition des pouvoirs entre les divers acteurs du système scolaire. De ce fait, l'implication du parent comme nouvel acteur décisionnel suscite de multiples questionnements quant à l'efficacité du fonctionnement des conseils d'établissement. Si l'on appréhende déjà certaines situations, il est difficile de trouver les manières de les aborder. Par exemple, on s'attarde aux trois questions suivantes :

1. La gestion partenariale constitue-t-elle un nouveau mode de gestion ou une forme renouvelée d'un processus décisionnel?
2. Est-ce une véritable décentralisation décisionnelle ou plutôt une simple déconcentration de pouvoirs vers l'école?
3. Comment la gestion partenariale parviendra-t-elle à l'efficacité organisationnelle dans un contexte d'hétérogénéité des membres et des intérêts respectifs?

Ces « partenaires participants » sur lesquels s'appuient la mise en œuvre et la concrétisation de la réforme québécoise s'engagent dans un processus qui, d'une part, instaure une gestion plus saine et plus équilibrée et, d'autre part, accorde ses priorités à la réussite éducative. Au Québec, l'école est avant tout l'établissement responsable de la réussite scolaire. Pour favoriser partout une formation de qualité et pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, il s'avère indispensable que



chaque école possède tous les moyens qui lui permettent, dans le respect du curriculum, d'adapter son enseignement et son organisation aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves (MEQ, 1997).

Les parents sont également convaincus de l'importance de leur implication au sein des institutions que fréquentent leurs enfants pour autant qu'il soit prouvé que celle-ci est essentielle à la réussite scolaire (Riley, 1994; Baker, 1998; Okinawa, Hammond et Koki, 1998). Plus encore, les nouveaux courants précisent l'apport de la cogestion, en matière de gestion (Heenan et Bennis, 1999), en tant qu'élément créateur d'une nouvelle culture. On assiste donc à une convergence d'éléments d'où émergent de nouveaux paradigmes organisationnels (Drucker, 1999) où la prise de décision en partenariat prend tout son sens.

L'OCDE (1997) souligne la nécessité et la pertinence d'un partenariat famille-école dans le monde scolaire. L'importance de la participation des parents d'élèves dans la gestion et la vie scolaire est une considération mondiale. Selon une étude de l'OCDE effectuée dans la plupart des pays membres, la gestion de l'école relève d'un conseil d'administration, composé à majorité de parents. Cependant, le rapport de l'OCDE (1997) souligne aussi que la représentation des parents au sein des instances décisionnelles et consultatives et leur participation à l'administration des établissements revêtent des formes très diverses. En effet, bien que l'établissement et le parent soient l'un et l'autre impliqués de manière étroite dans l'éducation des enfants, leur domaine de responsabilité ainsi que la formulation de ces diverses responsabilités varient en fonction du pays, de l'évolution sociale, économique et politique du pays (OCDE, 1997).

Dans ce nouveau contexte d'émergence de rapports de force quel sens doit-on accorder au partenariat décisionnel en éducation et comment les fonctions de gestion en sont-elles affectées? Comme le souligne Seking (1995) : « Si nous voulons une école pour tous, il nous faut être tous pour l'école. »

## Le partenariat en éducation

L'étude du concept de partenariat en éducation nous porte à constater qu'il est encore peu défini et qu'il engendre une confusion de sens, même si dans la pratique éducative les exercices de partenariat sont fréquents et souvent très fructueux.

[...] il est indispensable d'avoir une démarche réflexive sur ce qu'est le partenariat, sur sa signification même, sur les termes utilisés. Il y a souvent de l'à-peu-près dans le vocabulaire. L'étude du concept du partenariat en éducation nous amène à constater que parfois le mot partenariat apparaît comme une facilité de langage qui dispense de s'interroger sur la position propre de chaque acteur ou de chaque partenaire; le partenariat vu en quelque sorte comme un « prêt-à-porter », qui ignore les spécificités des groupes ou des lieux; ou encore le partenariat célébré comme une fin plutôt que comme un moyen; ou enfin un partenariat qui nie les conflits, les enjeux de pouvoir et qui se veut simple technique d'organisation ou de

régulation, alors qu'il préfigure des questions plus profondes quant aux interrogations de la société sur la citoyenneté, sur le rôle de tous les acteurs de la société dans l'acte éducatif, et dans la société en général (Janin, 1995).

En effet, on assiste à la mise en place de partenariats entre les institutions (université / école), entre le milieu et les institutions (université-école / entreprise), entre les institutions et la collectivité (écoles / famille). Les institutions visent autant la formation professionnelle que la formation initiale et continue. Elles s'inscrivent dans des perspectives d'action novatrices, de changements organisationnels, de décroisement scolaire, d'insertion sociale et professionnelle, de transfert des acquis et de tutorat.

Il est clair que le partenariat est lié aux enjeux que la société affronte pour organiser l'existence de ses membres. Il fait partie des moyens que l'on a imaginés pour traiter des problèmes de la vie sociale, exacerbés dans une période qui n'est pas aussi faste qu'on le voudrait et où la souffrance et l'inquiétude se répandent. L'utilité de mieux cerner théoriquement le partenariat se trouve ainsi confortée par des urgences pratiques actuelles (Larrouy, 1995).

L'analyse du concept de partenariat est des plus complexes. En effet, ce concept sommatif et multiréférentiel se réclame à la fois des champs philosophique, sociologique, économique, politique et éducatif. Il inclut la notion de pouvoir, d'influence, de leadership, de concertation, d'intérêt et d'idéologie. Selon Acker *et al.* (1995), la création du concept de partenariat est liée au rationalisme scientifique et au constructivisme social. Il réfère à un phénomène de mutation entre le modèle bureaucratique et le modèle alternatif ou modèle idéal (Larrouy, 1995). Ainsi, les pratiques de partenariat favorisent la circulation de l'information en réseau, l'interrelation avec l'environnement à tous les niveaux du système organisationnel; elles permettent les actions décisives locales propres à l'organisation alternative et en rupture avec les aspects majeurs du système bureaucratique fortement hiérarchisé, où l'information se distribue à partir du sommet hiérarchique. Le partenariat favorise l'évitement d'une polarisation, lieu de décision *versus* lieu d'exécution tel que vécu dans une organisation bureaucratique.

Les facteurs de succès sont ainsi identifiés en termes de vision et de valeurs communes, de structures de communication et de pouvoir. Le succès se définit en termes de relation entre deux éléments pour l'exécution d'un travail commun selon une vision harmonisée et un partage des risques et des résultats. Il implique chez les partenaires un changement paradigmatique au niveau de la conception du travail d'équipe, du partage du leadership et de la concertation des efforts. Orienté vers l'uniformisation de la mission sur des valeurs communes et de la résolution des conflits tant internes qu'externes, ce nouveau type de gestion permet de considérer des problématiques complexes, d'accroître leur influence politique et de mettre à profit les connaissances et les compétences individuelles tant professionnelles que personnelles. Il nécessite toutefois une vision partagée, la détermination d'une

mission propre, la définition des rôles et des responsabilités de chacun et la mise en commun des ressources disponibles. De plus, le partenariat permet l'utilisation de la créativité au niveau des solutions proposées par l'accroissement de la communication et la participation d'individus antérieurement moins ou nullement impliqués socialement.

Le partenariat en éducation réfère au concept de pouvoir. Il peut être considéré dans une perspective structurelle, relationnelle, de rapport de force. Il s'inscrit dans un ensemble de relations entre des unités sociales interreliées (Dahl, 1989). Il implique, dans son processus, les principes de consultation, de recommandation et de décision sous le couvert de la coresponsabilité (Messier, 1998). Il se situe à l'intérieur d'une relation qui peut être marquée par l'asymétrie, par l'inégalité relative des ressources réelles ou symboliques dont disposent les parties en présence (Crozier et Friedberg, 1977). De plus, comme ces derniers le soulignent, même si le pouvoir ne peut s'exercer qu'à travers des relations d'échange et d'adaptation, donc de négociation, il est aussi un rapport de force où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence. Ces relations de pouvoir augmentent les possibilités d'action, en constituent un aspect essentiel et un enjeu. Chacun des partenaires possède alors une marge de liberté variable et la possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre demande. L'un des objectifs stratégiques de chacun des acteurs sera de conserver sa marge de liberté, de maintenir ou d'étendre ses possibilités d'action et donc de rester maître de la zone d'incertitude qu'il contrôle. Ces relations de pouvoir et les rapports de force en découlant entraînent le déploiement de fortes charges émotionnelles où chaque partenaire use de ses ressources pour transformer l'autre en instrument pour la réalisation de ses objectifs.

Le fait de concevoir le pouvoir comme relation, plutôt que comme essence ou substance, interroge la conceptualisation classique du pouvoir. Ce dernier fait partie intégrante de toute relation. Crozier et Friedberg (1977) ont identifié quatre sources de pouvoir et leur présentation permettra de mieux saisir la façon dont se partage le pouvoir en milieu scolaire.

La première est de l'ordre de la compétence ou d'une spécialisation difficilement remplaçable. L'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances, de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation. La position de l'expert est stratégique dans la négociation, aussi bien avec l'organisation qu'avec ses collègues. La deuxième source de pouvoir est celle qui est liée aux incertitudes associées aux relations entre l'organisation et ses environnements; ces relations sont essentielles à l'existence de toute organisation. La troisième source est celle qui naît de la maîtrise de la communication et des informations, alors que la dernière découle de l'utilisation des règles organisationnelles. Le partenariat décisionnel en éducation puise à chacune de ces sources et favorise l'ouverture sur le concept de concertation.

On retrouve à la base du partenariat décisionnel le concept de concertation en tant que processus formel de gestion et de coordination partagé par les membres impliqués dans sa poursuite. Dans cet esprit, la concertation engendre une répartition équitable des responsabilités et des mandats entre les partenaires. Elle crée un

climat organisationnel d'ouverture et d'échange et favorise l'implication active des membres dans le processus de gestion. La prise de décision, la préparation de l'action et la réalisation d'opérations concertées en constituent les phases essentielles. Les partenariats peuvent être instaurés dans le but d'atteindre des objectifs très différents. Toutefois, ils présentent toujours certaines ressemblances, à savoir le partage de l'autorité, l'investissement commun des ressources, l'existence d'avantages pour chacune des parties, le partage des risques, des responsabilités et de l'obligation de rendre compte. Ils recèlent aussi certains avantages, tels que la possibilité de traiter de problèmes complexes, de fournir des zones d'influence, de mettre en commun les compétences individuelles et d'inciter la motivation des acteurs.

## **Les incidences du partenariat décisionnel sur la gestion scolaire**

En tentant d'appliquer ce nouveau mode de gestion en éducation, on assiste à des restructurations administratives majeures au sein même des écoles. Dans ce contexte de nouveaux rapports de force, les incidences sur la gestion scolaire sont nombreuses. Celles-ci engendrent des modifications administratives et organisationnelles. Les nouveaux acteurs créent de nouveaux rapports de force au niveau de la prise de décision au sein des établissements scolaires. Les changements se polarisent au niveau des rôles des différents acteurs et du processus dynamique à développer. Les rôles et les interrelations se modifient et se complexifient. La nécessité de nouvelles pratiques de gestion s'impose. En effet, la mise en place d'un partenariat scolaire oblige la révision du mode de gestion jusqu'alors bureaucratique et hiérarchisé. Dorénavant, la gestion partenariale fait appel à un construit collectif synergique, coordonné, synchronisé et harmonisé. Il présuppose donc un changement paradigmatique quant à la responsabilisation de la collectivité face à l'éducation tout en impliquant une coresponsabilité de chacun des acteurs. Il impose le respect des compétences et la prise de décision en collégialité dans un processus de concertation et de consensus. Ce virage dans la gestion des écoles conduit à une nouvelle répartition des pouvoirs entre les acteurs scolaires où la prise de décision en partenariat impose la collaboration comme mode de gestion des conflits par la volonté de résoudre les problèmes et les désaccords comme des défis à relever (Thomas, 1996, cité dans Morgan, 1999). Bien que la prise de décision en groupe favorise la créativité individuelle et collective, certaines difficultés sont prévisibles et peuvent être attribuables à des difficultés d'ordre perceptuel, culturel, émotif et intellectuel. Issues de la décentralisation, les relations entre ces nouveaux acteurs scolaires qui se regroupent en collectivité d'acteurs modifient les rapports organisationnels au sein même des écoles. Les conseils d'établissement contribuent ainsi à un changement important au niveau de la culture administrative et organisationnelle des établissements scolaires. Toutefois la gestion partenariale permet de trouver des solutions à des problèmes complexes, d'accroître la crédibilité du groupe et, de ce

fait, d'en augmenter l'influence, de mettre en commun des compétences et de développer l'innovation.

## Conclusion

Le partenariat décisionnel en éducation constitue une forme de gestion en émergence au Québec. Inscrite dans le sillage de la mondialisation éducative, la décentralisation fournit un modèle de conciliation entre les préoccupations éducatives à l'échelle planétaire et les besoins divers tant au niveau local que national. En effet, de nombreux pays industrialisés allient leur expertise afin de promouvoir l'éducation mondialement. Le développement des compétences en éducation devient un souci pédagogique qui permet une modification importante de la culture organisationnelle. On assiste à une redéfinition des rôles, des pouvoirs et des responsabilités s'y rattachant. Toutefois, la gestion des différents systèmes scolaires au niveau local s'oriente vers la prise en charge de l'éducation par les nouveaux acteurs institutionnalisés par les législations à incidence participative. Des conséquences administratives de toutes sortes, souvent imprévisibles, ne cessent de poindre dans un processus évolutif. Des zones conflictuelles émergent de ce nouveau mode de gestion participative et obligent tous les acteurs scolaires (enseignants, parents, direction d'établissement) à souscrire à un nouveau paradigme de gestion orienté par les principes de conciliation, de compromis, de coopération et de consensus. Le partenariat décisionnel en éducation ouvre donc la voie à l'accroissement de la vie communautaire, au respect des différences ethniques et religieuses et à la cohésion sociale. Toutefois, dans la montée d'un pluralisme ultralibéral, il permet aussi l'ouverture aux conflits, aux disparités locales et à la déstabilisation du monde scolaire. La réalisation du partenariat décisionnel en éducation annonce donc une démarche caractérisée par une grande complexité, mais, en même temps, propose une avenue des plus intéressantes pour favoriser la responsabilisation de tous à la réussite éducative au Québec.

---

## Références bibliographiques

- ACKER-HOCEVAR, M. *et al.*, (1995). Developing an Educational Quality Benchmark System (EQBM). A partnership in restructuring. In Paper presented in the *Annual Meeting of the American Educational Research in San Francisco*, 18-22 avril.
- AMHERDT, C.H., DUPUICH-RABASSE, F., EMERY, Y., GUAUQUE, D. (2000). *Compétences collectives dans les organisations : émergence, gestion et développement*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- BAKER, A., SODEN, L.M. (1998). *The Challenge of Parents Involvement Research*, New York : Eric Digest Number 24.
- BLANCHARD, K., CARLOS, J.P., RANDOLPH, A. (1999). *The 3 Keys to Empowerment*, San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris : Éditions du Seuil.
- CROWSON, R.L., BOYD, W.L., MAWHINNEY, H.B. (1996). *The Politics of Education and the New Institutionalism : Reinventing the American School*, U.S.A. : Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- DAHL, R.A. (1989). *Democracy and Its Critics*, New Haven : Yale University Press.
- GÉLINAS, J.B. (2000). *La globalisation du monde : laisser faire ou faire?*, Montréal : Les Éditions Écosociété.
- HEENAN, D.A., BENNIS, D.A. (1999). *Co-Leaders : The Power of Great Partnerships*, New York : John Wiley & Sons, Inc.
- JANIN, B. (1995). Accueil et ouverture du colloque sur l'étude du partenariat en éducation. In *Les Actes du colloque : Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*, D. Zay et A. Gonnin-Bollo (dir.), Paris : INRP p. 34-35.
- LARROUY, J. (1995). Un modèle anthropologique du partenariat : un cadre pour l'analyse, un guide pour l'action. In *Les Actes du colloque : Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*, Édités par D. Zay et A. Gonnin-Bollo, Paris : INRP, p. 229-244.
- Ministère de l'Éducation du Québec - MEQ (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec - MEQ (2000). *Loi sur l'instruction publique*, Québec : Éditeur officiel, L.R.Q., chapitre I-13.3.
- MORGAN, G. (1999). *Images de l'organisation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2<sup>e</sup> éd.
- OKINAWA, D.L., HAMMOND, O.W., KOBI, S. (1998). *Family Involvement in Education : A Synthesis of Research for Pacific Educators*, Honolulu : Pacific Resources for Education and Learning.
- Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD / OCDE (1997). *Parents as Partners in Schooling*, Paris : OCDE.
- RILEY, A. (1994). *Parents Empowerment : An Idea for the Nineties?* Canada : Education-Canada, vol. 34, p. 14-20, automne.
- SEKING, A. (1995). Accueil et ouverture du colloque sur l'étude du partenariat en éducation. In *Les Actes du colloque : Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*, D. Zay et A. Gonnin-Bollo (dir.), Paris : INRP, p. 38 -40.

ST-PIERRE, M. (1999). *L'influence des groupes d'intérêt sur le processus d'élaboration de la Loi de l'instruction publique*, Thèse inédite, Université de Montréal : site Web.