

**Les directions générales et les commissaires scolaires**  
**Liaisons dangereuses?**  
**Directors General and School Board Commissioners**  
**Dangerous Liaisons?**  
**Las direcciones generales y las comisiones escolares**  
**¿Relaciones peligrosas?**

Lyse Langlois

Volume 29, numéro 2, automne 2001

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079560ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079560ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Langlois, L. (2001). Les directions générales et les commissaires scolaires : liaisons dangereuses? *Éducation et francophonie*, 29(2), 266-282.  
<https://doi.org/10.7202/1079560ar>

Résumé de l'article

Cet article traite de la dimension morale du processus décisionnel de onze directions générales et douze commissaires scolaires de la province de Québec. Les deux groupes d'acteurs et d'actrices occupent deux sphères distinctes, soit la sphère administrative et la sphère politique des établissements scolaires. Malgré cette distinction, ces deux instances assument un travail conjoint dans le but d'assurer la bonne marche de la mission éducative. Cet article est le fruit d'une recherche qui a débuté à l'hiver 2001 et qui a été subventionnée par un fonds institutionnel. Pour analyser la dimension morale du processus décisionnel, nous avons utilisé un cadre multidimensionnel éthique (Starratt, 1991). Ce cadre a été modifié au cours de nos recherches antérieures afin de le rendre plus opérationnel (Langlois, 2000). Les résultats de cette étude démontrent que plusieurs liens unissent les deux groupes mais certaines tensions demeurent, créant parfois des obstacles à la bonne marche de l'organisation. Dans l'action des délibérations, il a été possible de relever la présence d'approches éthiques pour les directions générales et les commissaires. Bien que le titre de cet article puisse laisser présager qu'un certain *danger* persiste entre les deux groupes, les résultats nous ont plutôt démontré que le *danger* réside plutôt au sein même du conseil des commissaires. La lecture de nos résultats permettra de justifier cette constatation.

# Les directions générales et les commissaires scolaires Liaisons dangereuses?

**Lyse LANGLOIS**, professeure

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
(Québec), Canada

## RÉSUMÉ

Cet article traite de la dimension morale du processus décisionnel de onze directions générales et douze commissaires scolaires de la province de Québec. Les deux groupes d'acteurs et d'actrices occupent deux sphères distinctes, soit la sphère administrative et la sphère politique des établissements scolaires. Malgré cette distinction, ces deux instances assument un travail conjoint dans le but d'assurer la bonne marche de la mission éducative. Cet article est le fruit d'une recherche qui a débuté à l'hiver 2001 et qui a été subventionnée par un fonds institutionnel. Pour analyser la dimension morale du processus décisionnel, nous avons utilisé un cadre multidimensionnel éthique (Starratt, 1991). Ce cadre a été modifié au cours de nos recherches antérieures afin de le rendre plus opérationnel (Langlois, 2000). Les résultats de cette étude démontrent que plusieurs liens unissent les deux groupes mais certaines tensions demeurent, créant parfois des obstacles à la bonne marche de l'organisation. Dans l'action des délibérations, il a été possible de relever la présence d'approches éthiques pour les directions générales et les commissaires. Bien que le titre de cet article puisse laisser présager qu'un certain *danger* persiste entre les deux groupes, les résultats nous ont plutôt démontré que le *danger* réside plutôt au sein même du conseil des commissaires. La lecture de nos résultats permettra de justifier cette constatation.

## ABSTRACT

### **Directors General and School Board Commissioners : Dangerous Liaisons?**

Lyse LANGLOIS, professeure  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières,  
(Québec), Canada

This article deals with the moral dimension of the decisional process of eleven directors general and twelve school board commissioners in the province of Quebec. The two groups of actors occupy two distinct spheres, that is, the administrative sphere and the political sphere of school establishments. Despite this distinction, these two authorities work together with the aim of ensuring the smooth operation of the educational mission. This article is the fruit of a research project that began in the winter of 2001 and was subsidized by an institutional fund. To analyse the moral dimension of the decisional process, we used a multidimensional ethics framework (Starratt (1991)). This framework was modified during the course of our previous research in order to make it more operational (Langlois (2000)). The results of this study demonstrate that several bonds unite the two groups but certain tensions remain, sometimes creating obstacles to the smooth running of the organization. During deliberations, it was possible to call attention to the presence of ethical approaches for the directors general and the commissioners. Although the title of this article may imply that there is a certain danger that persists between the two groups, the results demonstrated instead that the danger resides within the board of commissioners itself. Reading our results will allow the justification of this observation.

## RESUMEN

### **Las direcciones generales y las comisiones escolares : ¿Relaciones peligrosas?**

Lyse LANGLOIS, professeure  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières,  
(Québec), Canada

Este artículo aborda la dimensión moral del proceso de toma de decisiones de once direcciones generales y de doce comisarios escolares de la Provincia de Quebec. Los dos grupos de actores y actrices ocupan dos esferas distintas, es decir la esfera administrativa y la esfera política de los establecimientos escolares. A pesar de esta distinción, las dos instancias realizan un trabajo conjunto con el objetivo de asegurar el buen funcionamiento de la misión educativa. Este artículo es el fruto de una investigación que empezó en el invierno 2001 y que fue subvencionada por un fondo

institutional. En el análisis de la dimensión moral del proceso de toma de decisiones, utilizamos un cuadro ético multidimensional (Starratt (1991)). Durante nuestras investigaciones anteriores modificamos este cuadro con el fin de volverlo más operacional (Langlois (2000)). Los resultados de este estudio demuestran que varios vínculos unen a los dos grupos aunque ciertas tensiones permanecen y a veces crean obstáculos para el buen funcionamiento de la organización. Durante las deliberaciones, fue posible identificar la presencia de puntos de vista éticos entre las direcciones generales y los comisarios. Aunque el título de este artículo puede hacer pensar que persiste un cierto "peligro" entre los dos grupos, los resultados nos demuestran que el "peligro" reside más bien en el seno mismo del consejo de comisarios. La lectura de nos resultados permitirá justificar esta constatación.

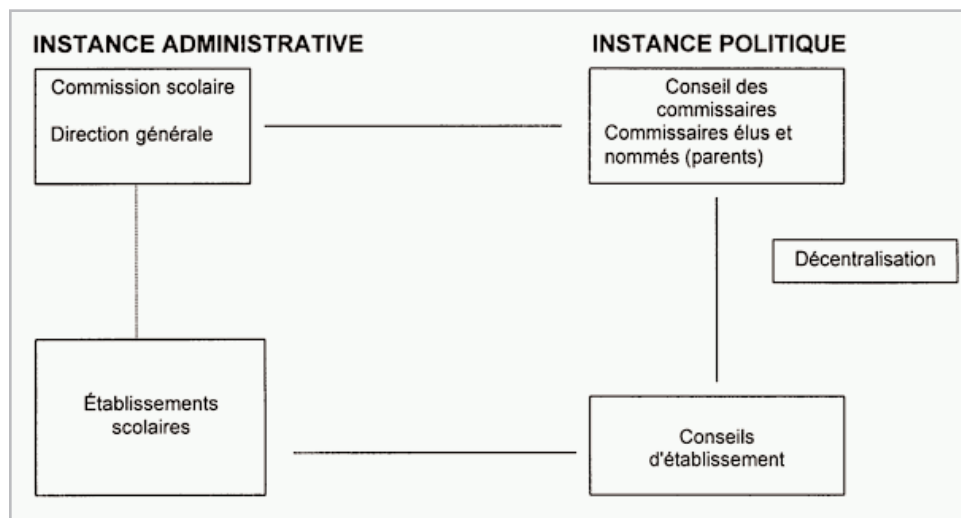
---

## Introduction

Au Québec, les commissions scolaires sont administrées par un conseil des commissaires dont la composition et le fonctionnement sont réglés par la *Loi sur l'instruction publique*. Selon Garant (1992), le conseil des commissaires constitue le centre décisionnel de la commission scolaire. Composé de membres désignés lors des élections scolaires et de personnes élues par des groupes définis, le conseil des commissaires règle par l'adoption de résolutions et de règlements, votés au cours des séances, le fonctionnement de la commission scolaire.

La direction générale est, selon les propos du même auteur, le fonctionnaire cadre en chef de la commission. Il est nommé et congédié par le vote d'au moins les deux tiers du conseil des commissaires ayant droit de vote. La direction générale assiste le conseil dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs; elle assume la gestion courante des activités et ressources de la commission scolaire, veille à l'exécution des décisions et exerce les tâches que lui confie le conseil.

Schéma 1 : **Structure décisionnelle entre les deux instances**



Le présent article comporte trois parties. La première a pour objet de présenter des éléments normatifs et législatifs propres à restituer le contexte général dans lequel évolue les gestionnaires scolaires québécois. Le profil de la seconde partie met en évidence la littérature qui insère les notions éthiques dans la gestion scolaire. Dans cette partie, on s'arrêtera à un modèle conceptuel qui épouse trois perspectives éthiques contemporaines. On s'appliquera à définir et à expliquer ces dimensions morales. En dernier lieu, nous livrerons quelques résultats préliminaires d'une étude effectuée à l'hiver 2001 qui avait pour objectif de mettre en évidence les actions morales des directions générales et commissaires scolaires dans leur démarche de résolution de problème complexe.

## **La gestion scolaire au Québec : l'apprentissage à la démocratie**

### **La démocratisation : participation à la gestion scolaire**

Au Québec, l'élément majeur qui a donné le coup d'envoi dans les mécanismes démocratiques du système éducatif a été la Grande Charte de l'éducation (1960). Les commissaires ont été pendant longtemps, et ce de 1846 à 1971, nommés par le Lieutenant-Gouverneur en conseil et par l'Archevêché de Québec ou de Montréal. À partir de 1971<sup>1</sup>, les commissaires sont élus au suffrage universel dans toutes les commissions scolaires. La loi de 1979 donnera aux parents la possibilité d'une plus grande participation au processus décisionnel en permettant à un des membres du

1. Loi 27 sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires, 10 juillet 1971.

comité de parents de siéger au conseil des commissaires mais sans droit de vote. Le droit de parole leur est tout de même accordé. Plusieurs lieux de participation et de consultation obligatoires sont instaurés : comités de parents, comités d'école et conseils d'orientation. Les parents ne sont pas seuls à participer, grâce à ces nouveaux moyens, aux orientations de l'école. Les élèves ont aussi, sous la forme d'un conseil étudiant, une tribune où on leur reconnaît le droit de parole sur différents sujets.

La loi de 1989 a confirmé la gestion de participation des principaux agents locaux à la gestion de l'éducation et à la consultation obligatoire. Par exemple, le conseil d'orientation, composé en majeure partie de parents, a un pouvoir décisionnel sur des objets déterminés par la loi. Toutefois, ce conseil sera aboli pour être remplacé par le conseil d'établissement en 1998.

Après être allé de l'avant avec la demande à Ottawa de retirer l'application de la section 93<sup>2</sup> de l'acte constitutionnel (1867), et après avoir adopté une loi pour créer des commissions scolaires linguistiques (loi 109), le gouvernement a voté une autre loi sur l'instruction publique (1998). Cette dernière loi instaure une nouvelle division de l'exercice des pouvoirs, notamment la décentralisation des divers pouvoirs aux écoles, présentement exercés par les commissions scolaires. Cette loi a créé une nouvelle instance, citée précédemment, le conseil d'établissement, dans lequel on retrouve une représentation paritaire entre les parents et les membres des personnels scolaires. Cette loi est un pas crucial vers un renouveau du système scolaire québécois surtout à l'échelon de l'école. Toutefois, pour Smith et Foster (1998), le transfert de la compétence administrative au profit des écoles rend le rôle de la commission scolaire ambivalent.

Tous ces changements – réformes successives et amendements à la Loi sur l'instruction publique – ont bouleversé le paysage éducatif québécois depuis une quarantaine d'années. Ils ont été souvent justifiés au nom d'une justice sociale et d'une plus grande démocratie : participation des parents, des élèves, des personnels enseignants, des non-enseignants et de la communauté au processus décisionnel. Mais cette démocratie tant recherchée est-elle réellement implantée au sein des instances décisionnelles? Les décisions reflètent-elles un souci constant de justice sociale pour les principaux concernés, c'est-à-dire les élèves? Comme l'affirme J. Smith :

[...] if schools are to be the critical and enquiring communities necessary for a democratic way of life, then the leadership within them will have to be more educative and pedagogical in various ways, rather than bureaucratic and authoritarian (Smith, 1989, p. 5).

C'est à partir de ces interrogations et aussi à partir des transformations des structures scolaires québécoises que nous avons voulu scruter de plus près un groupe de décideurs – les directions générales et les commissaires – dans l'exercice de leur leadership. Plus spécifiquement, nous avons analysé les dilemmes moraux qu'ils disaient avoir au moment de leur prise de décision. Par l'analyse du dilemme, il est possible de

---

2. Protection des garanties confessionnelles pour les catholiques et les protestantes.

faire ressortir la présence ou non d'éléments éthiques. C'est à partir de cet aspect que nous allons dégager les liens et les tensions que peuvent entretenir les deux groupes.

## La littérature

Depuis une douzaine d'années, on remarque un intérêt grandissant pour les dimensions éthique ou morale dans le champ de l'administration scolaire. D'ailleurs, plusieurs chercheurs reconnaissent la présence de ces dimensions dans les décisions administratives (Hodgkinson, 1991; Greenfield, 1986; Strike, Haller et Soltis, 1998; Starratt, 1991, 1994 et 1998; Sergiovanni, 1992; Marshall, 1993). Malgré la reconnaissance obtenue, attribuable en grande partie au changement paradigmatique en administration scolaire (Greenfield, 1973), les chercheurs bénéficient de peu d'outils d'analyse pour explorer cette facette de la gestion.

L'intérêt pour l'éthique au Québec s'est surtout manifesté vers le début des années 1990. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de 1989-1990 encourage le développement d'une compétence en éthique dans les établissements d'enseignement. R. Bisailon, présentement sous-ministre de l'Éducation, prenait position à l'égard de ce besoin en éthique :

Nous sommes aussi convaincus que le système d'éducation ne peut plus avancer s'il n'est pas fondé sur la responsabilité des individus dans les établissements, s'il ne fait appel aux responsabilités des gens et non plus seulement au respect des normes et des consignes (Bisailon, 1995, p. 91).

Par cette affirmation, nous pouvons percevoir la position du CSE qui s'inscrit au-delà d'une approche juridique. C'est une position très près des nouveaux développements éthiques venant du monde anglo-saxon. La distinction entre les deux courants – juridique et éthique – est importante. L'approche juridique serait le fruit de la tradition déontologique qui est inscrite dans l'horizon du droit. Selon Legault (1999), c'est suite à la première loi sur les corporations professionnelles (1973) qu'une réglementation a été implantée, entraînant avec elle une liste de sanctions et d'obligations professionnelles. Selon le même auteur, la conduite humaine est plus régularisée sous cette approche. Quant à l'approche éthique, plusieurs définitions foisonnent dans les domaines des théories morales et de la philosophie. À titre d'exemple, quelques chercheurs (Campbell-Evans, 1991) réservent le terme éthique dans une catégorie particulière appelée valeur transrationnelle. Pour P. Ricœur, les mots éthique et moral ont la même signification :

Rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin; et les deux renvoient à l'idée intuitive de mœurs (Ricœur, 1990, p. 200).

P. Begley englobe ces concepts et affirme : « *Ethics represent a particular type of social / collective values of a transrational nature* » (Begley, 2000). Cette définition se rapproche de celle de C. Hodgkinson. Selon nous, l'emploi du mot éthique ou moral

se fait indistinctement tout en étant enraciné dans une ou plusieurs orientations spécifiques. Les valeurs fournissent l'ossature à cette ou à ces orientations et serviront à désigner le but final pratique de la raison. De plus, notre position rejoint aussi celle de G. Legault qui affirme que l'approche éthique « [...] renvoie la personne à elle-même, à son propre désir d'être juste et de créer des liens significatifs avec les autres et avec son environnement » (Legault, 1999, p. 73). Sous cette approche la conduite humaine est donc auto-régularisée par le libre arbitre de l'individu.

Actuellement, les théories morales reconnaissent deux orientations éthiques spécifiques : la justice (Kant, 1994; Kohlberg, 1981; Rawls, 1971) et la sollicitude (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Brown *et al.*, 1988). Afin de bien comprendre ces orientations qui seront reprises dans l'analyse de nos résultats, nous allons les définir pour être en mesure d'en saisir toute la complexité.

### **L'orientation morale de la justice**

Il existe présentement deux grandes écoles de pensée en ce qui concerne la justice. La première école remonte à T. Hobbes et J. Locke au XVII<sup>e</sup> siècle et trouve son expression contemporaine dans les travaux de Rawls (1971). La première école vise à promouvoir l'individu indépendamment des relations sociales, celles-ci étant uniquement basées sur l'acquisition de certains avantages. Par conséquent, elles sont artificielles et ne sont gouvernées que par des intérêts personnels. Les seules valeurs importantes sont la volonté et les préférences individuelles. Le contrat social correspondant à cette école de pensée est celui par lequel les individus s'entendent pour abandonner un peu de leur liberté en échange de la protection de l'État. Ainsi que le dit Sullivan, la justice sociale est perçue comme « une technique sociale servant à harmoniser les besoins et les désirs d'individus autonomes et indépendants les uns des autres dans la société » (Sullivan, 1986, p. 192).

La deuxième école de pensée est celle qui remonte à Aristote, à Rousseau, à Hegel, à Marx et à Dewey. Cette école affirme que c'est par l'expérience et en vivant en société que chacun apprend les leçons de moralité. Cette participation à la vie de la communauté enseigne aux individus comment considérer leur propre conduite en termes de plus grand bien commun pour la communauté. Le sens civique est une initiative et une responsabilité partagées entre les personnes dévouées au bien-être mutuel. La justice est ici enracinée dans la pratique au sein de la communauté.

Comme on peut le constater, deux sens sont donnés à la justice. Dans la première école, il s'agit d'une justice qui distingue l'individu de la société, les relations sociales étant gouvernées par un contrat par lequel chacun abandonne un peu de liberté en échange d'une certaine protection. C'est une justice basée sur des choix individuels. Dans l'autre école, l'individu est considéré comme inséparable de la société, son développement s'effectuant par la participation qui devient un apprentissage pour un plus grand bien commun. Cela présuppose une certaine forme de consultation avec les pairs. Il s'agit ici d'une justice comprise comme le choix d'une communauté en vue de diriger ou de gouverner avec justice.

L'intention de ceux et celles qui agissent selon cette orientation est de viser l'autonomie de façon responsable selon un mode de coopération. Cette intention



consiste à promouvoir un ordre social juste à l'intérieur de l'organisation scolaire, qui se réalisera par la collaboration de tous les individus impliqués dans la communauté scolaire.

Dans une démarche de résolution de problème qui implique un dilemme moral, les individus agissent selon une logique rationnelle, abstraite de tout contexte. La conduite humaine est régularisée par des caractéristiques propres au monde de la justice. À ces caractéristiques s'ajoutent des valeurs spécifiques. Le **Tableau 1** suivant les résume :

Tableau 1 - **Caractéristiques de la justice**

- la réparation des torts
- la punition justifiée
- la récompense méritée
- la sanction proportionnelle à la gravité de l'erreur
- l'application impartiale ou égale des règles
- le respect de la procédure
- l'adoption d'un point de vue impartial et juste
- l'équité des échanges en vue d'un avantage mutuel
- l'égalité des chances
- le droit de donner sa version des faits
- l'encouragement à la participation démocratique
- la consultation obligatoire
- la répartition adéquate des ressources

**Valeurs : devoir, responsabilité, égalité pour tous.**

### **L'orientation de la sollicitude**

Celle qui a développé et popularisé ce concept est la chercheuse C. Gilligan (1982) par ses différents travaux visant à mieux saisir l'orientation morale spécifique des femmes. Plusieurs chercheurs venant du courant féministe relationnel (Brown *et al.*, 1988; Noddings, 1984; Lever, Lyons, Tronto, Ruddick, Fraise, 1988) ont affirmé que les théories de la justice et du droit ne reflètent que des priorités intellectuelles dites rationnelles. Elles occultent toute une dimension qui prend son sens dans le relationnel. L'orientation de la sollicitude se concentre sur les exigences des relations interpersonnelles, non pas d'un point de vue contractuel ou légal mais du point de vue du respect absolu.

Pour le chercheur américain R. Starratt (1991), manifester de la sollicitude exige d'être fidèle aux autres, ce qui implique une volonté de reconnaître le droit de chacun d'être ce qu'il est et une ouverture pour accueillir chacun avec une loyauté authentique dans la relation. Ce type d'éthique exige une reconnaissance de l'autre pour ce qu'il est. Il requiert aussi une attitude d'ouverture pour accueillir chacun

dans ses particularités, il explore les conditions nécessaires pour instaurer et maintenir la confiance, la franchise et une bonne communication. L'éthique de la sollicitude va au-delà d'une relation superficielle basée uniquement sur une obligation légale. Elle établit des relations selon un rapport d'estime, de respect mutuel et de contrat loyal entre les individus.

Dans une démarche de résolution de problème qui implique un dilemme moral, la conduite humaine se régularise au contact des autres par des caractéristiques propres à la sollicitude. Le **Tableau 2** suivant résume les éléments liés à la sollicitude et met en évidence les valeurs spécifiques de ce concept.

Tableau 2 - **Caractéristiques de la sollicitude**

- être présent et à l'écoute
- établir la confiance dans les relations sociales et l'alimenter
- se sentir blessé ou troublé par la souffrance de l'autre
- s'assurer que la personne va mieux à la suite d'un conflit
- partager la responsabilité de la sécurité et du bien-être de chacun
- préserver les liens et l'harmonie dans l'organisation
- éviter de blesser l'autre, préserver sa dignité
- prêter attention à l'autre
- répondre aux besoins
- offrir une seconde chance
- maintenir une communication ouverte

**Valeurs : l'empathie, la bienfaisance, la compassion, l'amour, la bienveillance, le service.**

Comme il a été affirmé précédemment, dans le champ de la théorie morale seules les orientations de justice et de sollicitude sont officiellement reconnues.

### **Éthique de la critique**

La troisième approche, celle de la dimension critique, demeure encore peu explorée dans le champ de l'éthique. C'est au cours de nos recherches que nous avons pu dresser une typologie des grandes caractéristiques pouvant être associées à cette éthique (Langlois, 2000). C. Gilligan a avancé l'idée que cette dimension soit insérée au concept de la sollicitude. Malgré cette affirmation, l'auteure a peu développé sa pensée. Nous avons donc retenu, tout comme Starratt l'avait fait, la dimension critique comme étant une orientation morale propre. La conduite humaine sous cette orientation est régularisée par des caractéristiques propres au concept. Le **Tableau 3** suivant résume les éléments et les valeurs associés à la critique.

Tableau 3 - **Caractéristique de la critique**

- mettre en évidence les jeux de pouvoir, le lobbying et les conflits d'intérêts;
- mentionner les injustices, les biais raciaux, sexismes et discriminatoires;
- mettre en évidence les bénéfices disproportionnés;
- découvrir le groupe avantagé par rapport aux autres;
- conscientiser les intervenants sur les arrangements, le pouvoir, les privilèges et les jeux d'influence;
- rechercher le consensus par la voie de la délibération en vue de faire triompher ce qui est commun sur ce qui divise : l'entente, l'accord argumenté et justifié;
- démystifier le langage technique utilisé afin d'aider à la compréhension;
- les demandes de reconnaissance;
- la pratique de la discussion argumentée la plus ouverte et la plus libre possible (l'égalité et la liberté des participants au débat : pas de rapports d'autorité, de domination ou de contrainte);
- le principe de l'argumentation : toute affirmation peut être discutée : l'argument qui résiste à toutes les objections est, provisoirement, le meilleur, c'est-à-dire le plus rationnel;
- le libre arbitre;
- le principe de la réversibilité : tout accord doit pouvoir être remis en question si des arguments nouveaux apparaissent.

**Valeurs : la transparence, l'émancipation, l'habilitation.**

© Langlois et Starratt, 2000.

Actuellement, peu de modèles conceptuels existent en administration scolaire traitant spécifiquement des dimensions éthiques dans un processus décisionnel. Au cours de nos recherches, nous avons retenu le modèle de Starratt (1991) pour son lien avec les nouveaux développements en théories morales. En effet, l'audace de Starratt a été de présenter trois approches conçues en interdépendance. Ceci était assez courageux de présenter l'éthique de la sollicitude en interdépendance avec la justice compte tenu des nombreuses batailles théoriques qui régnaient à l'époque entre les deux orientations. L'éthique de la critique a été ajoutée compte tenu de son caractère essentiel à toute démarche de résolution.

C'est donc à partir de ces trois orientations que nous avons cherché à repérer les actions morales des individus pouvant être présentes dans leur processus décisionnel. Par la suite, chaque action morale a été identifiée selon le cadre conceptuel retenu.

### **La méthodologie utilisée**

Nous avons procédé au moyen d'entrevues semi-structurées (Spradley, 1979) à partir de notre instrument de mesure (Langlois et Starratt, 2000). Chaque rencontre

a été enregistrée et écrite pour ensuite être retransmise aux participants à des fins d'approbation. Dans un processus de triangulation, nous avons soumis une première catégorisation à un traitement quantitatif effectué à l'aide du logiciel ALCESTE (Reinert, 1990). L'utilisation de ce logiciel permet de raffiner la première catégorisation et de vérifier si d'autres groupements peuvent être faits. Finalement, l'analyse factorielle des correspondances nous a permis de tracer les frontières entre les différents mondes lexicaux des directions générales et des commissaires grâce à une analyse discriminante du vocabulaire propre à chacun de ces mondes et absent des autres.

## Quelques résultats préliminaires

### Quelques éléments éthiques du processus décisionnel

#### Les directions générales

Dans le processus décisionnel des directions générales nous avons pu constater la présence d'approches éthiques. La plupart utilisent une ou deux éthiques pour être en mesure de mieux évaluer leur dilemme. Les règles, les normes et la convention collective servent de points de repère pour aider le groupe administratif à prendre une décision. Une forte préoccupation est manifestée par les cadres masculins à l'effet de prendre une décision juste. Par décision juste, les participants affirment rechercher une certaine répartition égale visant à respecter les besoins de la collectivité. Pour les directeurs, les critères et les politiques établis représentent l'armature qui préservera l'égalité. Quant aux cadres féminins, on remarque une légère différence. Les règles et les normes administratives servent de points de repère mais ne constituent pas l'élément essentiel à retenir. Le groupe féminin fait ressortir certains éléments proches du concept de l'équité. Les directrices semblent préoccupées par des politiques qui seraient en contradiction avec ce concept. Ce groupe manifeste plus ouvertement la rigidité d'un certain corset réglementaire qui les empêcherait d'agir plus librement dans de nouvelles situations. Pour ces dernières, le cadre réglementaire actuel ne règle pas les iniquités et n'offre pas toujours de réponses adéquates. Afin d'atténuer cette tension morale, les directrices utilisent plusieurs caractéristiques associées à l'éthique de la sollicitude. Elles cherchent à rencontrer les personnes touchées par la situation, tentent de les écouter pour, par la suite, leur expliquer les circonstances qui les ont amenées à prendre cette décision. Le groupe des directeurs ayant plus de quinze ans d'expérience a aussi les caractéristiques de l'éthique de la sollicitude.

Autre caractéristique, associée cette fois-ci à l'éthique de la critique, concerne la notion de consensus. Cet élément se manifeste lors d'un désaccord avec le groupe politique. Les éléments utilisés par le groupe administratif, en particulier les femmes et les hommes ayant plus de quinze années d'expérience, seront de chercher les éléments communs plutôt que les éléments qui divisent. De rassembler ces éléments, de les argumenter afin de pouvoir les justifier et en arriver aussi à un consensus. Quant au groupe de cadres ayant en moyenne d'un an à dix ans d'expérience (masculin), ils utiliseront des éléments venant du cadre bureaucratique et juridique.

### **Les commissaires**

Dans le processus décisionnel des commissaires, nous avons pu identifier des éléments appartenant à la sollicitude, à la critique et à la justice. L'éthique qui est en évidence est celle de la critique. Plusieurs commissaires perçoivent des injustices dans le système et tentent de les dénoncer. Cet état de fait les amène à découvrir les groupes plus avantagés au détriment des autres. De plus, les commissaires semblent fortement préoccupés par la transparence du processus décisionnel. Pour certains, il n'est pas rare de vouloir remettre en question une décision prise antérieurement à la suite de la découverte d'éléments nouveaux. Cela ne fait pas l'unanimité dans le groupe. D'autres préfèrent ne pas revenir sur une décision afin de préserver le bon fonctionnement des réunions. L'éthique de la critique est ici associée de très près à l'éthique de la justice. Suite à la perception de certaines injustices, les commissaires tentent de les modifier afin de rétablir l'égalité pour tous.

Les nouveaux commissaires qui entreprennent leur mandat manifestent plus fortement les caractéristiques de la sollicitude. Ce groupe de commissaires se préoccupe du bien-être des élèves, du climat organisationnel de l'école et se concentre sur la prévention des conflits. Les questions pédagogiques retiennent aussi son attention.

### **Discussion**

À la suite de ces quelques résultats<sup>3</sup> préliminaires nous allons maintenant mettre en évidence les liens et les tensions que peuvent entretenir les deux instances.

### **Les liens perçus**

Force est de constater que dans le processus décisionnel des directions générales et des commissaires, on remarque plusieurs approches éthiques utilisées pour les aider à prendre une décision. En effet, on a pu remarquer la présence de la sollicitude, de la justice et de la critique. Selon le modèle de Langlois et Starratt (2000), l'idéal d'un leadership éthique est l'intégration des trois dimensions éthiques dans la démarche de prise de décision.

Nos participants intègrent une ou deux dimensions éthiques dans leur évaluation mais n'utilisent jamais les trois facettes pour évaluer la situation sous ces angles d'analyse éthique. Toutefois, nous pouvons affirmer, et ce, sans hésitation que ces deux groupes manifestent une compétence pouvant être associée à l'éthique de la sollicitude, à l'éthique de la justice et à l'éthique de la critique, mais avec une forte dominante en éthique de la sollicitude.

Ces regards éthiques lorsqu'ils sont vus en complémentarité peuvent aider à maintenir une certaine cohésion de groupe, favorisant ainsi des liens organisationnels beaucoup plus forts. Outre ce premier lien, il nous a semblé que, dans cette étude, certains groupes avaient des affinités plus grandes que d'autres. À titre d'exemple, il semble que les directrices générales de cette recherche ont des liens éthiques similaires aux commissaires scolaires qui débutent dans leur fonction. En effet, nous constatons qu'en début de mandat les commissaires sont fortement

---

3. Pour une analyse complète voir l'article présenté à l'UCEA, *The Ethical Landscape of Administrative Decisions*, Albuquerque, New Mexico, novembre 2000.

orientés vers l'éthique de la sollicitude et que cette dernière représente l'élément moteur de leur prise de décision. Les directrices générales ont aussi des affinités éthiques identiques avec les directeurs qui ont une expérience de quinze ans et plus dans la fonction. Leur processus de résolution de problème révèle plusieurs points communs. Ici encore l'éthique de la sollicitude est utilisée pour prévenir les conflits. De plus, nous constatons que leur pouvoir décisionnel est équilibré avec cette éthique. Malheureusement, notre recherche ne nous révèle pas si cette orientation éthique dominante chez les femmes directrices générales, les directeurs généraux expérimentés et les commissaires scolaires en début de mandat est exprimée en tant que vertu (MacIntyre, 1981; Noddings, 1984) ou d'un attribut relationnel développé selon les approches féministes en théories morales.

Les données préliminaires analysées dans cette recherche nous révèlent des liens entre certains groupes mais aussi des tensions. Toutefois, nous tenons à préciser que ces tensions doivent être perçues comme étant un regard différent porté sur une situation donnée.

### **Les tensions perçues**

Il semble que les directeurs généraux qui débutent dans leur fonction montrent des différences marquées avec le groupe des commissaires débutants. Les directeurs vont être enclins à utiliser plus facilement les règles administratives et bureaucratiques dans leur démarche de résolution de problème. Ce qui est moins apparent chez les jeunes commissaires qui manifestent plus facilement les caractéristiques de la sollicitude. La tension est toutefois plus grande parmi les commissaires entre eux. En effet, on remarque très nettement des fractions politiques qui semblent diviser les commissaires. Cela représente à notre avis la véritable tension observée dans cette étude. Les liaisons deviennent parfois orageuses et *dangereuses* parmi les représentations politiques des commissaires. Suite aux fusions des commissions scolaires<sup>4</sup>, cette tension est devenue beaucoup plus évidente et représente un élément de complexité pour le groupe administratif. Toutefois, il semble que ceux et celles qui utilisent l'éthique de la sollicitude réussissent mieux à maintenir et à préserver les liens. Il existe une différence liée à la variable genre chez le groupe des directions générales, mais cela ne représente pas à proprement parler une tension. Chacun a une façon différente de diriger et de régler les conflits. Le groupe des femmes est fortement marqué par la sollicitude, tandis que celui des nouveaux directeurs généraux se tourne vers la justice.

Nous ne pensons pas que ces regards éthiques, qu'ils soient justice, critique ou sollicitude, doivent être vus comme des tensions lorsqu'ils sont utilisés différemment; cela vient à l'encontre de la conception même du modèle développé et enrichi par Langlois et Starratt (2000). Le défi se situe au plan de l'interdépendance des regards pour aider à évaluer la situation, plutôt que de voir dans ses différents regards des divergences et des oppositions.

---

4. Loi 180 de l'instruction publique, 1997.

## Conclusion

Cette recherche avait comme objectif de mettre en évidence les actions morales de deux instances scolaires importantes dans la hiérarchie du monde de l'éducation. C'est suite à l'identification de ces actions que nous avons été en mesure de mieux évaluer les liens et les tensions que pouvaient entretenir les deux groupes.

Les résultats préliminaires ont démontré les divers éléments éthiques pouvant unir les directions générales et les commissaires. Plusieurs approches éthiques de nature différente sont utilisées par les participants. Ces approches lorsqu'elles sont mises en évidence peuvent aider à construire une organisation éthique. Toutefois, pour être en mesure de construire une organisation éthique, il faut accepter les différentes approches éthiques des individus et les voir en interdépendance plutôt qu'en opposition.

En poussant un peu plus loin notre discussion avec les personnes qui semblent mieux se sortir de situations conflictuelles que d'autres, on constate que l'acquisition de valeurs constitue un élément déterminant dans leur gestion. Ces personnes, qu'elles soient directeurs ou directrices ou commissaires, s'appuient sur leurs valeurs pour maintenir les liens avec l'organisation scolaire. Toutefois une étude plus approfondie mériterait d'être réalisée pour confirmer cette première impression de recherche.

La règle administrative et syndicale constitue un lien obligé, mais plusieurs participants ont affirmé vouloir aller au-delà afin d'assurer un vivre-ensemble beaucoup plus équitable et démocratique dont le but serait d'établir une communauté éducative en croissance.

Cette étude représente certes un pas important pour la compréhension des liens qui unissent ou désunissent les deux groupes, mais nous pensons que la prochaine étape consistera à établir un cadre décisionnel éthique en collaboration avec tous les acteurs et actrices concernés. L'importance de s'asseoir et de réfléchir ensemble afin de retrouver un sens éthique aux décisions peut représenter pour certains un ralentissement. Toutefois, nous croyons que ce temps de travail peut aider à clarifier la vision de l'organisation pour ensuite pouvoir mieux la transmettre au sein de toute l'organisation. Cela demande une volonté de tous, mais surtout un certain courage pouvant aider à régénérer nos établissements scolaires vers une plus grande justice sociale.

## Références bibliographiques

- BEGLEY, P. (2000). Using what we know about values : Promoting authentic leadership and democracy in schools. In *Paper Delivered at the Annual UCEA Conference*, Albuquerque, New Mexico, 3-5 novembre.
- BISAILLON, R. (1995). Référence prise dans *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel 1994-95 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Conseil supérieur de l'éducation (1994-1995), Sainte-Foy : CSÉ.
- BROWN *et al.* (1988). *A Guide to Narratives of Conflict and Choice for Self and Moral Voice*, Cambridge, MA : Harvard University.
- CAMPBELL-EVANS, G.H. (1991). Nature and influence of values in principal decision-making. In *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 37(2), p. 167-178.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE (1990). *Développer une compétence en éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel de 1989-1990, Québec : Gouvernement du Québec.
- CROGAN, M., SMITH, F. (1999). A feminist perspective of women superintendents' approaches to moral dilemmas. In *Values and Educational Leadership*, P. Begley (dir.), Albany, NY : SUNY Press.
- GARANT, P. (1992). *Droit scolaire*, Cowansville : Les Éditions Yvon Blais inc., Québec.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- GREENFIELD, T.B. (1986). The decline and fall of science. In *Educational Administration, Interchange*, vol. 17, n° 2 (été), p. 57-80.
- GREENFIELD, T.B. (1973). Organizations as social inventions : rethinking assumption about change. In *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 9(5), p. 557-574.
- HODGKINSON, C. (1991). *Educational Leadership : The Moral Art*, Albany, NY : State University of New York Press.
- HODGKINSON, C. (1996). *Administrative Philosophy*, Oxford, UK : Elsevier-Pergamon.
- KANT, I. (1994). *Métaphysique des mœurs*, Traduit par Alain Renault. Paris : GF Flammarion.
- KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco : Harper & Row.
- LANGLOIS, L. (1997). *Relever les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*, Thèse de doctorat inédite, Sainte-Foy : Université Laval, Québec.



- LANGLOIS, L., STARRATT, J.R. (2000). The ethical landscape of administrative decisions. In *Paper Delivered at the Annual UCEA Conference*, Albuquerque, New Mexico, 3-5 novembre.
- LEGAULT, Georges (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Lever, Lyons, Tronto, Ruddick et Fraisse (1988). Auteures citées dans K. Offen, « Defining feminism, comparative historical approach ». In *Signs*, vol 14, n° 1, p. 119-157.
- MACINTYRE, A. (1981). *After Virtue*, 2<sup>nd</sup> Ed., Notre-Dame, États-Unis : University of Notre-Dame Press.
- MARSHALL, C. (1993). *Caring as Career : An Alternative Model for Educational Administration*, Atlanta : Annual Meeting of the American Educational Research, 12-16 avril.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring : A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley : University of California Press.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge, États-Unis : Harvard University Press.
- REINERT, M. (1990). ALCESTE : une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : *Aurélia* de G. de Nerval. In *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 26.
- RICCEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil.
- RICCEUR, P. (1991a). *Lectures*, Tome 1, Paris : Éditions du Seuil.
- RICCEUR, P. (1991b). La cité est fondamentalement périssable. In *Le Monde* du 29 octobre 1991.
- SERGIOVANNI, T. (1992). *Moral Leadership : Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco : Jossey-Bass.
- SMITH, W., FOSTER, W. (1998). *La restructuration du système d'éducation au Québec : la décentralisation de l'autorité vers les écoles*, Montréal : Office of Research on Educational Policy, McGill, Canada.
- SMITH, J. (1989). *Critical Perspective on Educational Leadership*, Londres : Falmer Press.
- STARRATT, R.J. (1991). Building an ethical school : a theory for practice in educational leadership. In *Educational Administration Quarterly*, Vol. 27, n° 2, p. 185-202.
- STARRATT, R.J. (1994). *Building an Ethical School : A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*, Londres : Falmer Press.
- STARRATT, R.J. (1998). Supervision as moral agency. In *Handbook of Research on School Supervision*, E. Pajak et G. Firth (dir.), New York : Macmillan, p. 987-1005.

- SPRADLEY, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*, New York : Holt, Rinehart & Winston.
- STRIKE, K.A., HALLER, E.J., SOLTIS, J.F. (1993). Teaching ethical reasoning using cases. In *Ethics for professionals in Education : Perspectives for Preparation and Practice*, K.A. Strike et P.L. Ternasky (dir.), New York : Teachers College Press, p. 102-116.
- STRIKE, K.A., HALLER, E.J., SOLTIS, J.F. (1998). *The Ethics of School Administration*, 2<sup>nd</sup> Edition. New York : Teachers College Press.
- SULLIVAN (1986, p. 192). Sullivan cité dans J. Starratt, « Building an ethical school : a theory for practice in educational leadership ». In *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n° 2, p. 185-202.
- WALKER, K., SHAKATO, D. (1999). The Canadian superintendency : value-based challenges and pressures. In *Values and Educational Leadership*, P.T. Begley (dir.), Albany, NY : State University of New York Press, p. 289-313.