

Cahiers de la recherche en éducation

Introduction

Marie Bouchard and André Brassard

Volume 5, Number 2, 1998

Gestion de nouveaux horizons scolaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018190ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018190ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Bouchard, M. & Brassard, A. (1998). Introduction. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 163–178. <https://doi.org/10.7202/1018190ar>



Introduction

Marie **Bouchard**, Université de Sherbrooke
André **Brassard**, Université de Montréal

Dans le domaine de la gestion de l'éducation, si l'arrivée du XXI^e siècle est l'occasion de réflexions profondes comme dans d'autres domaines de l'activité humaine, ce n'est pas seulement parce qu'une charge symbolique est attachée à ce tournant. C'est aussi parce que bon nombre de dimensions politiques et sociales sont remises en cause. En effet, les contextes socioéconomique et politique évoluent ou se transforment. D'une façon plus immédiate, nous avons assisté, au Québec, à une détérioration radicale des finances publiques, à de douloureux efforts de correction de cette situation et à une judiciarisation importante des modes d'interaction entre les actrices et les acteurs sociaux. Ces réalités relativement nouvelles mettent en cause la gestion en tant que fonction au sein du système. Il nous faut donc interpeller l'activité éducative et la gestion de son organisation.

Considérée comme une activité de «production», l'activité éducative se présente comme une activité d'organisation et d'aide à l'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle s'actualise à l'intérieur d'ensem-

bles organisés, institutionnalisés ou en émergence. Il s'agit d'une activité dans laquelle l'État joue un rôle prépondérant. Or, dans notre ensemble social, cette activité ne fait pas objet de consensus quant à ses finalités, à ses modes d'organisation et à ses critères d'évaluation.

En tant qu'activité de production, l'activité éducative en est aussi une d'apprentissage pour ceux et celles qui sont les premières productrices et les premiers producteurs de leurs savoirs : les élèves, les étudiantes et les étudiants. Ici, la production éducative est très particulière en ce qu'elle dépend largement d'un producteur qui est aussi client, lequel n'est pas toujours « acheteur » du produit. Pourtant, le succès de l'entreprise repose, en partie, sur la mobilisation de l'énergie psychique et physique du producteur.

Pour complexifier davantage, rappelons que l'apprentissage est le produit de l'action conjointe des enseignantes et des enseignants et de celle des élèves, des étudiantes et des étudiants. Et la relation entre ces deux producteurs sera parfois déterminante dans la réussite de l'action des uns et des autres.

De plus, le « produit attendu » est le développement d'une personne avec des résultats sur le plan scolaire et des qualités spécifiques sur les plans physique, intellectuel, affectif, moral, social et, dans plusieurs cas, religieux. Ce produit est éminemment distinct de certains produits matériels dont les variables sont contrôlables, totalement ou presque, avant l'entrée dans l'entreprise, en cours de processus et au terme de ce dernier.

En tant qu'activité de production, l'activité éducative est aussi un service à une communauté : des parents-clients et soutien à la « production » et des partenaires socioéconomiques qui utiliseront les services de la personne que forme l'entreprise éducative. À ce niveau, il n'y a pas davantage de consensus, car les attentes, les besoins et les intérêts sont fort différents, et parfois même opposés, d'un parent à l'autre et d'un partenaire socioéconomique à un autre.

En prenant en compte toutes les dimensions de cette activité éducative et, partant, sa complexité, des questions fondamentales se posent. Comment définir la réussite éducative considérée comme mission première et fondamentale de l'école ? Comment interpréter certains éléments de cette mission fondamentale ? Quels en sont les définisseurs ? Est-ce l'État ? Les représentants, des élus régionaux ? La communauté ? Les clients, étudiants, élèves ou parents ? Est-il

possible d'arriver comme ensemble social à un minimum de consensus? Qu'est-ce qui doit être décidé sur le plan national? sur le plan local? Quelles orientations doit emprunter la production éducative et comment s'articuleront-elles concrètement dans l'action? Quelles stratégies doit-on adopter pour mettre en œuvre ces orientations et par qui seront-elles déterminées? Quels seront la place et le rôle des divers acteurs?

On pourrait prétendre que tout est clair à cet égard, que la réforme pédagogique et les ajustements récents à la *Loi sur l'Instruction publique* ont répondu à toutes ces questions. Partiellement, oui. Cependant, pour peu qu'on visite les écoles et converse avec les divers acteurs, on se rend vite compte que les consensus ne sont pas toujours évidents...

Pour donner un aperçu de la difficulté d'interprétation et d'entente au regard d'un seul aspect, la mission de l'école et l'action des enseignants pour assumer celle-ci, nous l'illustrerons par un exemple tiré de la récente refonte de la *Loi sur l'Instruction publique* du Québec (Gouvernement du Québec, 1998).

Dans la section II du chapitre II qui traite des obligations de l'enseignant, l'article 22 stipule qu'il est du devoir de l'enseignant

- 1) de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- 2) de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre; etc. (p. 7).

L'article 36 de cette même loi, dans le chapitre III consacré à l'école, énonce la mission de l'école:

Elle a pour mission, dans le respect de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (p. 11).

Complémentaires à première vue, ces deux formulations peuvent entraîner des orientations d'action bien différentes pour ne pas dire divergentes ou parfois antagonistes: l'une privilégie l'éducation, l'autre retient le parti pris de l'instruction.

La question n'est pas purement théorique. Pour les actrices et les acteurs d'un établissement, elle est une question pratique qui se vit d'une façon concrète et quotidienne dans leurs activités. Elle se pose autant pour la définition du projet éducatif de l'école que pour la répartition du temps et l'organisation des activités quotidiennes dans la classe.

Certes, nous ne prétendons pas, dans le présent ouvrage, répondre à l'ensemble des questions posées. Tout au plus avons-nous demandé aux collègues qui œuvrent en gestion de l'éducation et de la formation de présenter certaines recherches et leurs réflexions sur des problématiques d'actualité en éducation. Quelles sont leurs objets de réflexion et comment les auteurs les situent-ils à ce tournant d'un millénaire ?

Le premier article de cet ouvrage, rédigé par Jean-Pierre Brunet, présente certains éléments de la problématique et précise quelques repères qui permettront de faire face au changement. Il s'attarde notamment aux concepts d'espace et de temps et il donne, à partir de ces concepts redéfinis, quelques pistes d'action. Avec Chaize (1998), il invite les administrateurs à « voir plus tôt » en interprétant d'une façon proactive les signes de l'environnement, à « agir vite » en se centrant moins sur les problèmes que sur les projets (moins le passé que l'avenir) et en développant des organisations auto-apprenantes, fruit des échanges et du travail d'équipes. Ceci suppose une attitude d'ouverture à l'innovation (Pelletier, 1998). Jean-Pierre Brunet insiste largement sur l'importance de la compréhension et de l'interprétation de la réalité, de ses « nouveaux horizons », de ses « enjeux » et des « menaces » que comporte ce nouvel environnement. Cette compréhension semble être, pour l'administratrice et l'administrateur, une condition de gérer l'angoisse face à l'importance et à la rapidité des changements.

Dans ce contexte de transformation permanente, il questionne particulièrement l'organisation scolaire comme responsable de la production de sens (Morin, 1996). Ce sens devrait inspirer les actrices et acteurs de l'action quotidienne. Cela pourrait signifier un partage sur les orientations initiales et, sans doute, une réappropriation ou une transformation de celles-ci, selon le modèle d'organisation retenu.

À cet égard, il présente trois possibles modèles d'organisation de l'activité éducative qui situent différemment les rôles des divers acteurs : d'un modèle

centralisé vers l'État à un modèle décentralisé vers l'établissement scolaire, qui serait d'abord redevable au milieu communautaire dans lequel s'effectuent les interventions.

Enfin, Jean-Pierre Brunet soulève des questions concernant la formation des gestionnaires des établissements scolaires et interpelle l'université dans la recherche de nouvelles modalités de formation.

La question du sens de l'action dans l'organisation semble ici fondamentale. Des auteurs comme Bennis (1991), Pauchant (1996), Senge (1991) et Serieyx (1993) y font référence ou y ont consacré des parties de leurs ouvrages. Rappelons seulement quelques éléments reliés au sens/signification développé particulièrement dans Michel (1988).

Pour que le sens existe, une entreprise doit accueillir les réalités existentielles des personnes qui y œuvrent. Cela signifie que les employés doivent ressentir qu'ils existent comme personne, qu'ils sont reconnus comme tel, et qu'ils identifient clairement leur rôle, le sens et l'importance de ce dernier, autrement que par le salaire qu'ils en retirent. Il faut donc construire ou nommer le sens de l'action collective, mais plus encore, il faut s'assurer que la majorité des personnes, comme individu, y trouvent elles-mêmes un sens.

Au niveau collectif, les dirigeants doivent assurer un leadership qui partage une vision ou qui rassemble les diverses visions individuelles et les traduit dans une vision collective dans laquelle, tout au moins, la majorité des employés se reconnaissent.

Est donc légitime, aujourd'hui, dans une organisation pour faire émerger le sens, l'incarner et conduire l'action, celui (ou celle) qui, en tant qu'acteur, participe à la réflexion commune, et qui, en tant qu'auteur, est responsable de son propre projet (Serieyx, 1993, p. 252).

À cet égard, au niveau des conditions organisationnelles, relevons l'importance de la réflexion des équipes-écoles sur le projet collectif, de la mise en place de référents communs, de la recherche d'informations «ascendantes» aussi importantes que la diffusion d'informations «descendantes». De même, l'implication du plus grand nombre de personnes concernées à chaque niveau de décision, chaque fois que c'est possible, permet que les divers acteurs

participent à la production de sens. Enfin, la délégation de responsabilités à des équipes relativement autonomes, la prise en compte de la variable « temps » dans la mise en place de changements importants, la clarté des résultats attendus, le support au travail d'équipe et l'habitude de réajustements continus sont des conditions organisationnelles favorables à une saine gestion justement parce qu'elles aident la dirigeante ou le dirigeant à s'associer les partenaires de l'organisation dans la production de sens.

Mais le sens n'est pas seulement fonction de la qualité des leaders, de la culture, de l'action et des rêves collectifs. Il est aussi lié à la signification que chaque personne donne à son rôle et à ses possibilités d'épanouissement dans l'organisation. L'individu se revendique comme un tout et l'entreprise doit représenter pour lui un champ d'épanouissement et de développement (Michel, 1988, p. 99).

À la fin de cette ère industrielle et postindustrielle, les attentes des travailleurs diffèrent de celles qu'ils avaient aux périodes précédentes. Une enquête (COFREMCA, 1981 citée par Michel, 1988) indique que

la gamme des attentes majeures (des travailleurs) peut se décrire ainsi: recherche d'un travail épanouissant, désir d'être soi-même dans le travail, souhait de reconquérir le temps, demande d'une organisation vivante, transparente, et besoin d'une autorité de style différent du modèle d'autorité formelle et hiérarchique. Le rêve collectif se combine ici aux besoins individuels (p. 98).

Les personnes qui assument actuellement des responsabilités de direction ou de gestion des organisations scolaires nous confirment ces multiples attentes et le défi que représente, pour eux, le passage d'une conception mécanique de la gestion à une conception plus organique. Ce passage suppose que les actrices et les acteurs de la base s'approprient leurs responsabilités dans l'organisation et que la gestion favorise cette appropriation. Ce qui amène un repositionnement des principaux acteurs.

C'est à ce niveau que, dans le deuxième texte de ce thématique, Lise Corriveau reprend la question du sens à donner à l'activité éducative.

Cette autrice examine comment la réalisation de l'activité éducative quotidienne dans les écoles secondaires est perçue par les premiers acteurs concernés, les élèves. Reprenant le constat du Groupe de travail sur la réforme

du curriculum, elle campe clairement la « relation éducative » entre l'élève et l'enseignant comme l'une des premières conditions de réussite des élèves.

Pour mieux préciser les attentes et les besoins des premiers acteurs-clients, elle effectue le profil de l'élève du niveau secondaire du Québec à partir d'une recension d'écrits. Elle affirme que les processus de choix qui influencent le fonctionnement de l'éducation doivent prendre en compte la réalité psychosociologique des élèves. On comprend que, pour favoriser la réussite des élèves, ceux qui œuvrent auprès d'eux, enseignantes et enseignants, professionnels, membres du soutien, parents, communauté et gestionnaires doivent prendre en compte les désirs d'affirmation et d'autonomie qui amènent les adolescentes et les adolescents à se distancier des adultes. Ces intervenants doivent aussi, en même temps, répondre à leur immense besoin de rencontres de personnes significatives (souvent en dehors du milieu familial) avec qui ils désirent échanger et à qui ils peuvent se confier ou se référer dans des moments d'incertitude, de difficultés, quand ce n'est pas de détresse...

Pour prendre en compte ces besoins et ces désirs des premiers clients de l'activité éducative, l'autrice identifie le profil recherché de l'enseignante ou de l'enseignant au secondaire. Ce profil pourrait être mis en parallèle avec le mouvement actuel de professionnalisation des enseignantes et des enseignants au Québec et nous fournirait un éclairage intéressant.

Rappelons ici certains caractères de la vie professionnelle : corpus constitué de connaissances, impacts importants des décisions des professionnels sur d'autres personnes, relative autonomie dans le travail et degré élevé d'incertitude dans leurs décisions et leurs actions (Brassard et Lessard, 1998; Conley et Bacharach, 1990; Lessard, 1991; Racine, Legault et Bégin, 1991).

On peut penser qu'une professionnelle ou un professionnel enseignant qui a entre ses mains les principaux leviers de décisions peut ainsi mieux adapter les stratégies et décisions aux besoins de ses étudiantes et de ses étudiants dans la vie quotidienne et diversifier ses modèles d'intervention. Ceci est aussi possible au niveau de l'école.

De même, l'autrice présente quelques théories qui peuvent être utiles pour mieux comprendre les attentes des élèves envers leurs enseignants et rappelle certains besoins fondamentaux des élèves (Glasser, 1997; Bissonnette et Richard,

1998). Ici encore, la réussite des élèves semble être tributaire de la gestion du contexte d'apprentissage, de la façon dont l'enseignant assume son rôle et de la relation qui se développe entre les élèves et les enseignants.

Ainsi, l'article de Lise Corriveau attire l'attention sur deux acteurs fondamentaux du système éducatif et leur accorde une importance clé dans l'atteinte des objectifs de réussite liés à la mission éducative.

Deux autres auteurs reprennent ce thème, sous l'angle de la culture de l'école, liée au professionnalisme enseignant. Ici encore, les auteurs, Céline Castonguay et Claude Deblois placent la pratique enseignante au cœur de la modification des modes d'organisation du travail et de la redéfinition des pouvoirs rejoignant ainsi le troisième modèle de redéfinition du système éducatif présenté précédemment par Jean-Pierre Brunet. Il semble bien que les multiples rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1991, 1993, 1995) trouvent résonance dans le discours des acteurs éducatifs, qu'ils soient chercheurs à l'université ou enseignante et enseignant dans l'école primaire et secondaire.

Le lien qu'effectuent Céline Castonguay et Claude Deblois entre la culture de l'école et le changement de la pratique éducative n'est pas nouveau, mais il nous invite à prendre en compte ici une dimension plus large que les acteurs «élève et enseignant dans la classe». Les auteurs nous amènent à un autre niveau: celui de l'organisation-école. Ils introduisent une nouvelle variable importante au regard de la réalisation de la mission de l'école: le développement d'une culture professionnelle, particulièrement au niveau des groupes d'enseignantes et d'enseignants.

Le développement d'une culture professionnelle semble donc marquer un tournant important dans les modes d'intervention en milieu scolaire de cette fin de siècle.

Les auteurs relient la culture de l'école et ses possibilités de changement et d'adaptation. À l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1995), ils considèrent que la capacité d'interaction des professionnels entre eux est un pilier du changement et qu'elle met en mouvement ou transforme la culture générale de l'établissement. Il y a ici interinfluence mutuelle entre culture et changement.

À partir d'un retour historique sur l'évolution de l'éducation au Québec depuis les années soixante, ils démontrent que des types différents de cultures

se sont développés dans les milieux scolaires du Québec. À partir d'études de cas, ils en analysent deux particulièrement.

Ils examinent premièrement la culture professionnelle où les enseignantes et les enseignants développent «une identité professionnelle forte» qui les amènent à se reconnaître compétents et autonomes professionnellement. L'autonomie pédagogique à laquelle renvoie la culture professionnelle n'est surtout pas de l'isolement, mais elle suppose au contraire une vision partenariale caractérisée par l'interdépendance, l'interaction entre les professionnels qui va même jusqu'à l'évaluation pédagogique effectuée avec les pairs.

Il est assez probant que les troisième et quatrième chapitres de la *Loi sur l'Instruction publique*, tels que les a transformés le gouvernement à l'automne 1997, furent une tentative de répondre au développement de cette culture de professionnalisme chez les enseignantes et les enseignants au Québec.

Cette culture est plutôt dynamique. Elle est centrée sur le travail professionnel plus que sur les éternelles revendications qu'on semble retrouver dans l'autre type de culture examiné: celle de la solidarité syndicale. Dans cette culture-ci, les enseignantes et les enseignants sont centrés davantage sur les revendications au regard de l'organisation du travail. Ils utilisent des stratégies de contestation plus que de collaboration au sein du travail lui-même. Les critiques, les confrontations, l'isolement et l'affrontement semblent caractériser le climat de ce type de culture.

La valorisation est recherchée en marge de la vie professionnelle. Le perfectionnement ne semble pas une préoccupation majeure et la résistance au changement est forte. On pourrait aller jusqu'à dire que c'est l'envers ou presque le contraire des caractéristiques identifiées dans la culture de type professionnel.

Dans les deux types de cultures, le modèle relationnel vécu dans les équipes semble jouer un rôle important, notamment en ce qui concerne les rapports entre l'équipe de direction, les enseignantes et les enseignants.

De l'analyse de ces deux types de cultures, les auteurs dégagent les caractéristiques d'une culture professionnelle. D'après eux, la professionnalisation n'est d'abord pas une reconnaissance de statut par l'environnement social

mais bien davantage une question de reconnaissance, par soi-même, individuellement et en groupe, de l'importance de sa fonction et de son rôle. Les auteurs rejoignent ici l'importance du sens que les professionnels donnent à leur action, thème abordé dans les deux articles précédents.

Le thème de la culture de l'école est repris dans le quatrième article sous un nouvel aspect. En effet, Claire Lapointe et Hélène Rouré examinent, cette fois-ci, la question de la culture de l'école sous l'angle de l'analyse culturelle en décrivant comment celle-ci peut permettre de répondre aux défis de l'école du début du XXI^e siècle.

Alors que les auteurs précédents se référaient à la notion de culture comme à une dynamique particulière, aux liens établis entre les membres du groupe, à cette sorte de main invisible (Heckman, 1993) qui guide l'action, les autrices utilisant l'analyse culturelle font davantage référence aux actions, aux décisions, aux solutions que les acteurs ont trouvées pour résoudre les problèmes posés au groupe par l'organisation de l'activité éducative (Crozier et Friedberg, 1977). Ces solutions sont transmises aux nouveaux membres comme des « bonnes façons » d'examiner la réalité et de réagir. Et ces solutions sont si bien intégrées qu'elles interviennent comme des postulats inconscients que le groupe ne questionne plus et qui peuvent provoquer ainsi des dynamiques d'exclusion.

Au sein de cette culture globale, les autrices identifient, de plus, l'importance des sous-cultures ou de contre-cultures dans les changements organisationnels. Elles vont même jusqu'à suggérer que ce sont les actions des sous-cultures ou des contre-cultures qui provoqueront éventuellement des changements organisationnels.

À cet égard, elles rejoignent la position d'autres chercheurs qui considèrent qu'une dépoliarisation ou une interaction avec une tierce partie peut recadrer des positions antagonistes dans une culture donnée et favoriser l'établissement de nouveaux rapports entre les membres du groupe (Bouchard, Haramein et Hétu, 1987).

Ces sous-cultures ou contre-cultures agiraient ainsi, d'une certaine façon, comme les promoteurs ou les leviers (Collerette et Schneider, 1997) d'un changement. Cependant, le caractère « conscient » de la présence d'une culture ou

d'une contre-culture et leur utilisation «constructive» apparaît ici comme un critère de réussite du changement.

Les autrices se sont intéressées particulièrement au sous-groupe «femmes» en tant que groupe ou sous-groupe occulté dans l'étude et l'analyse des organisations.

Leur étude, réalisée auprès de professeures d'université en 1993, s'est inspirée des récits de vie. L'analyse des résultats a permis de dégager quatre catégories de représentations que les professeures d'université se font de leur rapport au travail et à l'université.

L'une des catégories se démarque nettement des autres. Dans celle-ci, les professeures sont surtout jeunes et non permanentes. Les difficultés éprouvées ressortent fortement, notamment celles entre l'articulation de la carrière et de la maternité. La variable «temps» semble prédominante, ici encore... Dans le monde actuel de l'éducation au Québec où les renouvellements de postes d'enseignants sont très importants depuis l'année scolaire 1997-1998, il est possible que nous devions prendre en compte des réalités nouvelles relatives à l'insertion massive de jeunes professionnelles dans les écoles.

Cette recherche interpelle donc le monde de la gestion. Quelles conditions faudrait-il développer dans nos organisations pour que les jeunes accèdent à une carrière professionnelle dans des conditions acceptables?

L'augmentation des fatigues chroniques, des cardiopathies, des infections virales ou des hémorragies cérébrales... nous démontre que la négligence des réalités existentielles n'a pas que des effets négatifs sur la psyché, les activités organisationnelles, le tissu social, l'écologie ou la spiritualité. Cette négligence mine aussi le corps et, à terme, le détruit, menant à une mort prématurée (Pauchant, 1996, p. 74).

Si, de plus, nous effectuons le lien avec la recherche, ce sont les jeunes femmes, mères de jeunes enfants, qui vivent dans ces conditions les plus difficiles. Qu'advient-il de leur rapport à leur profession, de leur rapport aux enfants avec lesquels elles œuvrent en éducation préscolaire, primaire ou secondaire? Et de leurs rapports à elles-mêmes et à leurs propres enfants? Pouvons-nous développer dans les écoles des réseaux d'entraide, des groupes et des sous-groupes de support qui, au-delà des conventions de tout acabit, pourraient permettre aux jeunes, notamment aux jeunes femmes, d'assumer leurs rôles

familiaux et professionnels sans dommage pour elles-mêmes et pour leur famille? Et les instances décisionnelles, qu'elles soient patronales ou syndicales, peuvent-elles repenser certaines dimensions de l'organisation du travail. Les services de garde en milieu de travail, avec possibilité d'allaitement et de contact? Les horaires de réunion à des moments qui ne pénaliseraient pas les jeunes mères? Le support et l'appui des mentors et des personnes d'expérience qui accepteraient de «marrainer ou de parrainer» les jeunes professionnelles et professionnels?

Ces quelques questions conduisent déjà au cinquième article qui porte sur le mentorat instrumental. Précisons toutefois les auteurs Dupuis et Thi limitent leur réflexion à la fonction de direction d'école. Cependant, comme il relie le mentorat au mitan de la vie, le mentor pourrait tout aussi bien œuvrer comme enseignante ou enseignant chevronné auprès des jeunes enseignants que comme direction avisée auprès d'une jeune direction. Plusieurs réflexions effectuées nous apparaissent s'appliquer indistinctement, quel que soit le champ de spécialisation, dans la profession éducative. Et selon Dupuis, les programmes de mentorat sont déjà mis en place dans le monde de l'enseignement alors qu'ils sont en voie d'élaboration au niveau du personnel de direction.

Le mentorat, selon Dupuis et Thi, permet l'utilisation des expertises des personnes d'expérience, ce qui apporte une forme de reconnaissance de leur compétence parce qu'elles aident les plus jeunes à s'insérer dans la profession et à développer leur identité professionnelle. Cependant, l'auteur nous met en garde face à certains problèmes reliés à cette approche, même si celle-ci apparaît actuellement comme une approche gagnante.

Aussi, il tente de clarifier les concepts de mentorat et de mentor, de préciser les qualités requises pour assumer adéquatement ce rôle et d'identifier les conditions organisationnelles qui permettent la réussite d'une telle opération.

Dans son cadre théorique général, l'auteur établit un lien important entre le mitan de la vie et l'intérêt pour le mentorat. Ce serait surtout, à cet âge, pour le mentor, une possibilité d'accroître son rôle social. Cependant, compte tenu de l'importance et de la complexité de la relation qui se développe entre un mentor et le novice, certaines qualités doivent être exigées. Le savoir-faire du mentor, la connaissance des règles du jeu de l'organisation et son engagement seront importants puisqu'il devient quelque peu un modèle pour l'apprenti dans son métier.

Enfin, l'auteur présente une étude des perceptions du mentorat chez les directions d'école au Québec. Il semble notamment que les directions de l'ordre primaire semblent plus positives face aux fonctions psychosociales du mentor que celles du milieu secondaire.

Comme cette recherche n'est pas terminée, l'auteur espère approfondir les formes pratiques qui permettent d'atteindre les objectifs du mentorat, identifier les dispositions particulières des « novices » et certaines autres caractéristiques des mentors.

Quand on a connu le désabusement de certains vétérans de la profession éducative dans les quinze dernières années, il devient certain qu'il faut réfléchir à des moyens d'utilisation et de reconnaissance des forces vives dans ce milieu. Aujourd'hui, on admet socialement que la mobilité dans la profession et les plans de carrière sont trop restreints. Le mentorat serait une façon de percevoir les forces du milieu à partir de l'utilisation d'une expertise qu'on reconnaît et qui rend service à toute la profession. Peut-être que la voie du mentorat ouvre une perspective parmi d'autres pour un nouveau siècle en éducation. Elle effectuerait un lien historique entre les âges et les professions puisque se retrouveraient ici plusieurs caractéristiques du compagnonnage qui a donné à la France de grands bâtisseurs.

Le dernier article nous introduit enfin à une problématique qui, bien qu'elle soit récente dans le domaine de la gestion de l'éducation, n'en est pas moins fondamentale: la prise en compte de la dimension éthique dans les rôles assumés par les gestionnaires.

L'auteur, Luc Brunet, effectue d'abord des liens entre l'importance accordée à l'éthique en cette fin de siècle et le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et des personnes qui assument des fonctions de direction.

On pourrait aussi ajouter qu'au Québec, notre société a atteint un seuil critique dans ses attentes par rapport à l'utilisation de la législation comme outil de gestion des sociétés et des rapports humains (Legault, 1994). De plus, le développement technologique du XX^e siècle et ses conséquences sur la dimension morale, l'évolution du mouvement féministe qui tente de redéfinir les rapports de pouvoir entre les personnes, la pluralité et la diversité ethniques qui apportent de nouvelles façons de concevoir la vie de notre so-

ciété apportent des questions qui étaient peu présentes en éducation, ne serait-ce qu'il y a cinquante ans. D'où l'importance actuelle de la dimension éthique.

Dans son article, l'auteur centre cependant son analyse sur la dimension déontologique de l'éthique d'une profession. Il distingue entre éthique et morale et, surtout, il tente de réconcilier ces deux réalités dans la notion d'intégrité managériale, celle-ci faisant référence à un équilibre existant entre la morale et l'éthique.

Comme l'éthique du gestionnaire se base sur son jugement moral, Luc Brunet rappelle les stades de développement du jugement moral de Kohlberg, le stade le plus élevé étant la référence à des principes moraux universels.

Lorsque l'auteur applique la notion d'éthique à l'éducation, il la traduit à travers un code de déontologie, position que nuanceraient d'autres auteurs en éthique appliquée (Racine *et al.*, 1991; Legault, 1994). En effet, selon ces derniers auteurs, au lieu de contraindre les gens à éviter certains comportements sous peine de sanctions (ce que comprennent généralement les codes de déontologie) l'éthique propose l'autodiscipline (Racine *et al.*, p. 12). Si la loi ou les normes déontologiques proposent souvent un contrôle externe sur les actions et les décisions, l'éthique, selon ces auteurs, propose au contraire, un mode de contrôle interne, demandant aux individus d'exercer de l'autodiscipline dans leurs comportements (*Ibid.*, p. 11). Ceci n'enlève pas toute l'importance de la déontologie. Les codes de déontologie seraient une facette de l'application de l'éthique à une profession, celle dont nous héritons des professions libérales.

Luc Brunet présente aussi les avantages et les désavantages d'un code de déontologie en gestion scolaire et les valeurs à y inclure, dont certaines valeurs universelles : l'excellence professionnelle, la sollicitude, le sens de la justice, la loyauté et la responsabilité. Il présente enfin, en annexe, un exemple de code de déontologie pour les gestionnaires scolaires.

Le code de déontologie, tel que le propose l'auteur, nous apparaît faire progresser la question d'éthique à l'aube du XXI^e siècle. Il a le mérite d'examiner la question, de nous obliger à réfléchir sur les conséquences de nos gestes professionnels et, éventuellement, de nous donner certains outils pour les encadrer. À ce niveau, les comités d'éthique qui existent déjà dans certains organis-

mes, dont les hôpitaux et certaines universités, pourraient offrir un autre outil intéressant de réflexion sur les dimensions éthiques.

Cet article et tous ceux qui l'ont précédé présentent l'état de quelques questions qui se posent à notre société dans le domaine de la gestion de l'éducation et de la formation en cette fin de millénaire. Nous souhaitons qu'ils contribuent aux débats qui se tiennent au sein de notre collectivité et que la charge symbolique attachée au passage à un nouveau millénaire devrait stimuler.

Références

BENNIS, W. (1991).

Profession: leader. Paris: Interédition.

BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (1998).

Vers un changement de nature pédagogique: l'enseignement par médiation. *Vie pédagogique*, 106, 12-14.

BOUCHARD, M., HARAMEIN, A. et HÉTU, J.C. (1987).

L'école Nouvelle-Québec: vers la différenciation de l'alternative. Rapport d'activité d'une recherche-action sur la pratique éducative. Montréal: Nouvelles Frontières en éducation.

BRASSARD, A. et LESSARD, C. (1998).

L'expérience nord-américaine du changement en éducation: un double regard. In G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation* (p. 65-102). Montréal: Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires.

CHAIZE, J. (1998)

Le grand écart. Les débuts de l'entreprise hypertexte. Paris: Village Mondial.

COLLERETTE, P. et SCHNEIDER, R. (1997).

Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique. Québec: Presses de l'Université du Québec.

CONLEY, S. C. et BACHARACH, S. B. (1990).

From schoolside management to participatory: Schoolsides management. *Phi Delta Kappan*, mars, 539-544.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991).

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Québec: Les Publications du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993).

Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle de gestion. Québec: Les Publications du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995).

Vers la maîtrise du changement en éducation. Québec: Les Publications du Québec.

- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977).
L'acteur et le système. Paris: Seuil.
- GLASSER, W. (1997)
Enseigner à l'école qualité. Montréal: Les Éditions Logiques.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997).
Loi sur l'Instruction publique. L. R. Q., chapitre 1-13.3. Québec: Éditeur officiel.
- HECKMAN, P. E. (1993).
School restructuring in practice: Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform*, 2(3), 262-272.
- LEGAULT, G. A. (1994).
Questions fondamentales en éthiques. Manuel d'introduction aux notions d'éthiques. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- LESSARD, C. (1991).
Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard et al. (dir.), *Enjeux et défis des années 1990* (p. 21-40). Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- MICHEL, S. (1988)
Peut-on gérer les motivations. Paris: Presses universitaires de France.
- MORIN, E.M. (1996).
Psychologies au travail. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- PAUCHANT, T. C. (1996).
La quête du sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature. Montréal: Québec/Amérique.
- PELLETIER, G. (1998).
Activer le changement et l'innovation: pistes pour l'action. In G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation* (p. 31-46). Montréal: Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires.
- RACINE, L., LEGAULT, G.A. et BÉGIN, L. (1991).
Éthique et ingénierie. Montréal: McGraw-Hill.
- SENGE, P. (1991).
La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent. New York [NY]: First.
- SERIEYX, H. (1993).
Le big bang des organisations. Paris: Calman-Lévy.