

Chapitre II

DES FONDEMENTS THÉORIQUES

Le présent cadre théorique vient appuyer les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Il fait d'abord état des mouvements traditionnels et renouvelés de la gestion des organisations et s'appuie, en relation avec les tendances exprimées dans la problématique, sur une approche de gestion renouvelée dont font état plusieurs intervenants des domaines de la gestion et de l'éducation. Pour s'engager sur la voie de cette gestion renouvelée, les directeurs d'établissement ont besoin de soutien, notamment par la formation continue.

La formation continue étant au cœur de cette étude, les principaux éléments théoriques caractérisant cette approche, souple et favorisant la prise en charge de leur démarche de formation par les acteurs, sont posés. Le directeur d'établissement est cet acteur qui, tout en étant libre de ses choix et encadré par les systèmes de l'organisation, assume la responsabilité du développement de ses compétences professionnelles.

Les apprentissages réalisés par la formation continue s'inspirent d'une conception constructiviste de l'apprentissage s'appuyant sur les fondements humanistes et systémistes. L'apprentissage se construit dans des situations contextualisées et se traduit dans l'action par des compétences. Les concepts de la compétence et des compétences sont donc vus selon une maille large décrivant un savoir agir dépassant le prescrit. Les compétences liées aux fonctions de directeur d'établissement sont également abordées. Pour terminer, une synthèse et une illustration des liens de cohérence entre les concepts et les questions de recherche sont proposées.

2.1 LES TENDANCES EN GESTION

La section traitant des tendances en gestion permet de cerner l'approche traditionnelle de gestion ayant balisé les organisations, mais également les écoles, au cours

des dernières décennies et les principes de gestion renouvelée, ainsi que leurs principales voies d'application, proposées pour la gouverne actuelle et à venir des écoles.

2.1.1 La gestion traditionnelle

Les premières grandes théories du management se sont élaborées au début de ce siècle pour ensuite se développer et s'institutionnaliser au sein des organisations jusqu'à nos jours. Il convient d'examiner les principales branches de ce mouvement classique.

Le taylorisme

Le point de vue du taylorisme adopte l'approche de l'organisation scientifique du travail (Taylor, 1965) qui repose sur quatre grands principes que plusieurs auteurs tels Côté, Abravel, Jacques et Bélanger (1986, pp.14-15), Paquin (1986, pp.5-24), Mintzberg (1982, pp.90-96) et Sharp, Walter et Sharp (1998, p.12) identifient comme: 1) l'analyse scientifique des tâches «one best way»; (2) la spécialisation du travail; (3) la coopération entre employés et gestionnaires et (4) la supervision hiérarchique patron/employé.

Dans cette approche, le gestionnaire a la responsabilité de développer la «science» de l'exécution des tâches ainsi que de former et contrôler l'employé, qui lui, doit exécuter les tâches selon la forme prescrite. Cette forme se veut le plus simple possible pour permettre au travailleur de développer une expertise dans son poste de travail et d'optimiser son rendement.

Les théories administratives classiques

Les théories administratives classiques se rapprochent du taylorisme; cependant, au lieu de s'appuyer sur un point de vue de gestion scientifique, elles s'appuient sur un point de vue de gestion administrative. La FQDE (1996, p.99) et Sharp, Walter et Sharp (1998, p.12) nous rappellent la théorie élaborée par ses principaux auteurs soit Fayol (1949), Gulick et Urlich (1937) et Weber (1947). Pour ces auteurs, le gestionnaire performant exécute cinq fonctions de base: planifier, organiser, commander, coordonner et contrôler.

C'est à partir de cette théorie que s'est développé le concept de «bureaucratie» et le principe de réglementation qui consiste en une spécification écrite de tout ce qui peut se produire au travail. L'autorité et la chaîne de commandement verticale sont à la base de cette approche. Ainsi le cadre qui agit avec justice est en droit de s'attendre à une obéissance complète des employés qui doivent reconnaître son autorité légitime (conférée par le poste).

Le fondement des théories classiques et du taylorisme est de prévoir le comportement des individus au sein de l'entreprise par un encadrement rigide aux niveaux des structures, de l'organisation du travail et des règlements. La logique est mécaniste et vise une organisation structurée par étapes bien définies dans le sens d'une chaîne de production.

L'école des relations humaines

Mayo (1933) et Lewin (1939), cités par Sharp, Walter et Sharp (1998, p.13), et Côté, Abravel, Jacques et Bélanger (1986, pp.17-18) nous rappellent les grands préceptes de cette école, soit que l'humain est un élément sur lequel on peut compter. Les résultats des travaux de cette école peuvent s'énoncer ainsi: les conditions matérielles du travail ainsi que les stimulants pécuniers influencent beaucoup moins la satisfaction et la production au travail qu'on ne l'avait cru auparavant; les facteurs psychologiques et sociaux déterminent en grande partie la satisfaction et la productivité au travail des individus; il est plus rentable de «faire confiance» aux travailleurs et de les associer à l'effort collectif que de faire appel aux motivations primaires de la peur et de la faim.

La théorie X, la théorie Y

La théorie X et la théorie Y, développées par McGregor (1974), sont reprises par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE) (1996, pp.100-101) et Éthier (1989, pp.218-219) ainsi que Sharp, Walter et Sharp (1998, pp.13-15).

D'après la théorie X, l'homme n'aime pas les responsabilités ni le travail, manque d'ambition et peut être manipulé. Pour atteindre la rentabilité, les gestionnaires doivent contrôler les méthodes de travail et contrôler le rendement de façon soutenue. Les

comportements des travailleurs sont ainsi sanctionnés positivement ou négativement selon qu'ils sont adaptés ou non aux besoins de l'entreprise.

La théorie Y affirme au contraire que l'homme est actif de nature. Il est capable de prendre des responsabilités, de se motiver, d'innover et de réfléchir dans une situation de travail. La nature de l'entreprise n'est donc pas seulement économique mais aussi sociale, car il est possible de développer les capacités personnelles des employés. L'organisation peut lier les objectifs individuels et organisationnels et ainsi tirer le maximum de ses ressources humaines.

Les résultats de la théorie traditionnelle

En 1982, Mintzberg constatait toute l'étendue de l'influence de Taylor sur l'industrie depuis la fin de la Première Guerre jusqu'à maintenant: «Avec le développement du mouvement de gestion scientifique de Taylor après la Première Guerre mondiale, l'industrie américaine est devenue obsédée par la spécialisation (l'industrie soviétique aussi d'ailleurs).» (p.91).

L'avènement du taylorisme et les adaptations qui s'en suivent ont permis aux entreprises d'atteindre des niveaux de production très élevés. Ces résultats ont fait que ce courant influence encore aujourd'hui les entreprises, car le contexte de négociation collective amorcée après la Deuxième Guerre mondiale a fait en sorte que le système taylorien, dans ses grands principes, fut utilisé à des fins syndicales (description de tâches, évaluation des postes, opposition salariés/cadres, etc.).

Il en fut ainsi du système d'éducation au Québec qui, sous le signe d'un accord mutuel de l'État et des syndicats, a calqué le modèle de gestion traditionnel. Cette forme de gestion répondait aux besoins d'organisation du système et protégeait les travailleurs. Toutefois, il est aujourd'hui difficile de passer à un autre modèle car les bénéfices qu'en retiennent syndicats et gestionnaires sont bien présents. Les premiers s'appuient sur des conventions collectives décrivant minutieusement leurs tâches, tandis que les seconds se confortent dans une position de leaders hiérarchiques. Malheureusement, cette réalité ne répond plus aux exigences d'une société moderne et l'organisation privée ou publique orientée sur un mode de fonctionnement mécaniste se voit contrainte de faire face à des changements qui l'obligent à se transformer en quelque chose

de nouveau. Toffler et Toffler (1997: p.15) parlent d'une obligation à fonctionner différemment: «La révolution de la connaissance, à l'origine d'une formidable troisième vague de changement économique, technique et social, oblige aujourd'hui les entreprises à fonctionner selon des principes radicalement nouveaux, qui ne cessent d'évoluer.»

Voyons maintenant une illustration de ce que peuvent être ces nouveaux principes pour l'organisation et sa gestion.

2.1.2 La gestion renouvelée

Une étude de la FQDE (1996), sous la direction de Gravel, a posé les grandes tendances d'une gestion renouvelée. Ces grandes tendances ont été établies à partir d'une revue importante des écrits traitant du sujet au cours des dix années précédant l'étude. De plus, un questionnaire a été expédié à des administrateurs scolaires pour connaître leurs opinions. En voici un résumé qui, bien que succinct, permet néanmoins de saisir l'orientation d'une «nouvelle» gestion des organisations. Les tendances s'articulent autour de sept grands principes qui ont, par ailleurs, été soumis à la grande majorité des directeurs d'établissement de la province de Québec. Ceux-ci y ont adhéré dans une proposition de plus de 85%. Voici ces principes et ce à quoi ils réfèrent :

La flexibilité. C'est la capacité de la structure organisationnelle d'être réceptive et adaptable aux changements de façon fonctionnelle. Les responsabilités et les pouvoirs se décentralisent. Le centre de décision est déplacé là où se passe l'action de façon à rendre l'organisation apte à réagir au changement plus efficacement. C'est l'aplatissement de la structure (par opposition à une structure verticale, plus hiérarchisée).

L'autonomie. C'est le degré de liberté que possède une personne, une organisation. Ce principe réfère à l'idée de marge de liberté qui consiste à permettre aux différentes unités d'une organisation de développer localement, et par elles-mêmes, les innovations adaptées à la réalisation de ce que l'on a à faire. Réponse rapide aux besoins des clients, adaptation aux circonstances variables, pleine utilisation des compétences et habiletés des employés sont les objectifs poursuivis par l'augmentation de l'autonomie sous-jacente à la structure organisationnelle renouvelée.

La cohérence et l'ouverture. Une autonomie très grande pourrait facilement mener à l'anarchie. C'est pourquoi il faut se donner les moyens de réintégrer les différents éléments du travail réalisé de façon autonome par les groupes ou les individus. La cohérence interne consiste à aligner les différents systèmes de l'organisation vers les objectifs attendus et poursuivis afin que chaque composante de l'organisation contribue à leur atteinte. La cohérence externe réfère à l'adaptation de l'entreprise aux contextes dans lesquels elle évolue (ouverture sur le monde). Il doit par ailleurs exister une cohérence évidente entre l'interne et l'externe.

La culture organisationnelle. C'est l'ensemble structuré de valeurs, de croyances et de représentations partagées par les acteurs façonnant le type de gestion et les comportements des employés. Si on peut influencer la culture, on peut changer les comportements des employés, d'où l'intérêt de l'entreprise.

La mobilisation. Elle est la prise en compte et la canalisation des énergies humaines dans l'atteinte des objectifs organisationnels. Le but visé par le processus de mobilisation est de susciter l'engagement des employés dans la poursuite des buts organisationnels et de créer une congruence entre les objectifs de l'entreprise et ceux des employés. La participation des employés (partage du pouvoir) est au cœur de la mobilisation. Le partage de l'information, l'amélioration continue des compétences, le partage des bénéfices et la négociation collective sont d'autres moyens complémentaires et concrets permettant d'arriver à la mobilisation souhaitée.

La responsabilisation. La responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie et de la flexibilité structurelle. Elle se définit comme l'obligation de fournir les résultats attendus dans un contexte où un individu sait ce qu'il a à faire et connaît sa marge de liberté et ce sur quoi il sera évalué. C'est un moyen de contrôle formel dans le modèle de gestion renouvelée. Le groupe ou l'individu à qui on a confié des responsabilités plus grandes sera imputable de ses actes.

L'apprentissage. Ce principe soulève de fait que le travailleur, qu'il soit gestionnaire, employé de soutien ou manœuvre, possède un potentiel de perfectionnement qui ne demande qu'à être exploité. Comme on a pu le voir dans le cadre de la mobilisation, la formation joue un rôle clé dans le cadre d'un renouvellement des structures

organisationnelles. La formation peut être définie comme l'ensemble des activités qui visent à rendre les employés capables d'assumer avec compétence leurs fonctions actuelles ou susceptibles de leur être confiées. Elle suppose un transfert, voire un partage de connaissances entre la direction et la main-d'œuvre. La formation à dispenser doit être utilisable dans l'action sans être seulement technique.

Le tableau 2.1 concernant la gestion traditionnelle et renouvelée de la FQDE (1996, p.104) illustre bien les deux paradigmes de gestion.

TABLEAU 2.1

Gestion traditionnelle vs gestion renouvelée (FQDE, p.104)

	Gestion traditionnelle	Gestion renouvelée
Postulat de base	La performance vient de la spécialisation et de la simplification des tâches des employés	La performance vient de la maîtrise des moyens d'accomplir les tâches, de l'engagement dans la prise de décision et de l'initiative de l'employé
Contexte	Stable et simple	Turbulent et complexe
Structures organisationnelles	Pyramidale et bureaucratique	Polycellulaire et flexible
Organisation du travail	Centralisation et spécialisation	Décentralisation, enrichissement des tâches et travail d'équipe
Supervision	Directive et contrôlante, basée sur la relation hiérarchique	Supportante et facilitante basée sur la compétence et l'animation
Contrôle	Uniformisation des méthodes de travail	Uniformisation des objectifs à atteindre et mobilisation
Formation	Minimale et centrée sur les tâches	Continue et générale mettant l'accent sur la polyvalence, la résolution de problèmes et les habiletés interpersonnelles
Partage de l'information	Limité	Étendu
Rémunération	Basée sur l'évaluation des emplois	Basée sur les qualifications et les comportements; partage des bénéfices
Relations de travail	Conflictuelles et axées sur les intérêts divergents et l'affrontement	Coopératives et axées sur les intérêts communs et la résolution des problèmes

Les courants actuels

Cette gestion renouvelée est alimentée par de grands courants qui influencent les entreprises privées mais également les organisations publiques et en l'occurrence

les écoles. Les courants relatifs à la qualité totale, à la gestion participative, à l'«empowerment» et à l'organisation apprenante sont brièvement abordés. Ces courants qui ont leurs similitudes et leurs particularités sont abordés très succinctement pour donner une idée des alternatives qui s'offrent à la gestion traditionnelle¹.

L'approche de la qualité totale.

Le père de la qualité totale, William Edwards Deming, fut particulièrement actif dans la reconstruction économique du Japon après la Deuxième Guerre mondiale. Celui-ci, fortement reconnu au Japon, n'acquit ses lettres de noblesse aux États-Unis et dans le monde qu'au début des années 1980 lorsque les gestionnaires se posaient des questions sur les secrets de la réussite japonaise. C'est en 1982 qu'il publie son fameux livre *Out of the Crisis* (traduit en français en 1988), dans lequel il présente toute sa philosophie du nouveau management et de l'amélioration de la qualité.

Pour Deming, la production est considérée comme un système, le consommateur en étant le point le plus important. De plus, la qualité doit s'inscrire dans un plan général visant les buts de l'organisation. Toutefois, il est difficile de cerner ce concept de qualité totale qui couvre plusieurs dimensions et composantes. Ethier (1994, p.1) remarque «qu'il n'existe pas de définition universelle de la qualité et que nous n'en aurons probablement jamais, car le concept fait appel à trop d'éléments d'appréciation et à trop de jugements de valeur pour permettre que s'en dégage un consensus général.» Pourtant, celui-ci mentionne qu'à la lecture de plusieurs auteurs, un point central revient constamment, celui de la satisfaction du client. Pour Barnabé (1995, p.5), qui se veut un disciple de Deming, la qualité totale est avant tout une philosophie. Il propose une définition de Farquhar et Johnson (1990: «La démarche qualité totale consiste à améliorer constamment tous les processus internes et externes, qui contribuent à la dispensation d'un service ou à la planification d'un produit.» Barnabé (1998), dans un autre ouvrage sur la gestion totale de la qualité en éducation, propose une autre définition donnant une bonne vue d'ensemble de la notion de qualité:

La gestion totale de la qualité est une philosophie et une série de principes qui font appel à un leadership fort, à des méthodes quantitatives, à une pensée systémique et à un pouvoir accru des employés, dans le but d'améliorer continuel-

¹ La description de ces tendances actuelles est limitée et ne prétend donc pas à couvrir l'ensemble des nouvelles approches en gestion.

lement la capacité d'une organisation à satisfaire les besoins actuels et futurs des clients (cité par Siegel et Byrne, 1994, p.47).

Pour Deming (1988), la qualité repose sur 14 principes et sur un système de connaissances profondes. Les principes sont vus comme un ensemble cohérent prônant une planification à long terme, la formation, la responsabilisation, des relations de partenariat et une préoccupation constante d'amélioration des systèmes. L'auteur montre l'importance de voir l'organisation dans son ensemble avec les différents systèmes qui la composent qu'il qualifie de «système de connaissances profondes». Ce système comprend quatre volets: une connaissance du système qui réfère à une approche systémique de l'organisation conçue comme cadre de référence à l'amélioration continue; une théorie de la connaissance qui établit le pont entre théorie et pratique ou entre le concret et l'abstrait; une connaissance de la psychologie dans le sens de comprendre le comportement des individus et les interactions entre les personnes et enfin, il insiste sur la notion centrale de statistique des variations qui n'est pas une fin en soi mais une première étape visant l'amélioration constante des processus. Pour Deming, il faut bien faire la différence entre les causes spéciales (événements) et les causes communes (systèmes) qui permettent d'identifier les procédures ou les systèmes sur lesquels il faut apporter une amélioration.

Plusieurs auteurs et organismes reprennent le concept de qualité totale, tels l'Association française de normalisation (1989), le Secrétariat de la fonction publique du Québec (1990), le Conseil du Trésor du Québec (1987), l'Institut national de la qualité du Canada (1997) mais le but du présent chapitre n'est pas de maîtriser en profondeur ce modèle de gestion, mais plutôt de comprendre sa philosophie et les grands principes qui en découlent.

La gestion participative.

Lawler III (1992) apporte une contribution significative aux nouvelles approches de gestion en mettant un accent particulier sur le développement et la participation des employés. Celui-ci prétend que le management peut faire la différence; en fait, la qualité des produits et services est fortement influencée par le comportement des employés, qui lui est influencé par le management. L'auteur note cependant que si les employés en place n'ont pas le talent ni la motivation nécessaire et que le travail est simple à exécuter, un modèle de contrôle autoritaire et directif sera plus efficace. Il faut que le type

de management s'adapte au type d'organisation et à sa culture. Pour Lawler, «Participation = information + savoirs + pouvoir aux employés de terrain + reconnaissance.» (p.59). La combinaison de ces quatre éléments est nécessaire à l'implication réelle des employés. Il faut donc favoriser une expansion verticale en accordant aux employés la prise de décision, la planification des activités qui les concerne, la responsabilité de déterminer leurs méthodes de travail et d'évaluer la qualité de ce travail. Le travail d'équipe autonome est favorisé et devient un facteur puissant de performance pour l'organisation. Cette participation ou implication des employés est identifiée sous le terme anglophone «involvement.»

Lawler reprend à son compte les éléments apportés par l'approche de la qualité totale mais ajoute que la gestion participative peut faire plus soit impliquer et motiver les employés. En ce sens, la gestion participative soutient des valeurs relatives à une culture de l'entrepreneurship, à des valeurs démocratiques, à une prise de décision à la base et au travail d'équipe. Enfin, pour Lawler, la gestion participative est une approche plus conforme aux valeurs de la société nord-américaine.

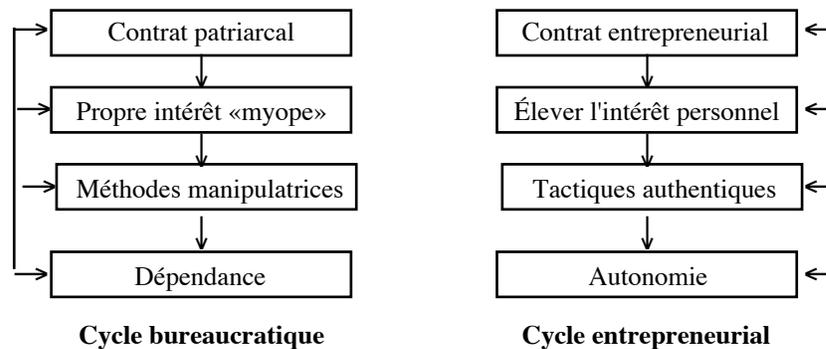
L'« empowerment ».

Dans son ouvrage *The Empowered Manager*, Block (1993) développe le concept d'«empowerment» non pas seulement pour proposer une alternative à la bureaucratie mais comme une idée puissante de transformation des organisations basée sur la liberté individuelle, la dignité et l'autonomie. En ce sens, l'empowerment est vu comme une promesse d'accroître le sentiment d'appartenance et de responsabilité à tous les niveaux de l'organisation mais plus spécifiquement aux niveaux de l'échelle de production et des services directs à la clientèle. Watkins et Marsick (1993, p.96) définissent, quant à eux, l'empowerment comme étant une suite de l'«involvement» amené par la gestion participative. L'expression «to give power to» dans le sens de la prise de pouvoir personnelle, cognitive et motivationnelle donne sa dimension au concept d'empowerment.

L'approche doit être vue non pas comme un outil mais plutôt comme un choix, une valeur à défendre, dans le sens de permettre l'initiative, de privilégier l'implication en traitant l'ensemble des employés comme des entrepreneurs. Être positivement engagé et entrepreneur sont les attitudes-clés de l'empowerment.

Pour Block, les politiques organisationnelles freinent la responsabilisation et sont synonymes de manipulation. De plus, le propre de la bureaucratie c'est que l'on peut toujours reporter la faute sur quelqu'un d'autre.

Block (1993, p.20) compare les cycles entrepreneurial et bureaucratique.



Le cycle entrepreneurial permet de bien saisir la philosophie et les valeurs sous-jacentes à l'empowerment.

Le contrat entrepreneurial est à l'origine de l'autonomie. Pour créer un contrat entrepreneurial, il faut renégocier le contrat essentiel entre la personne et l'organisation. Alors que le contrat patriarcal fait appel à la soumission, à la négation de soi et à l'esprit de sacrifice, le contrat entrepreneurial nous demande de devenir notre propre autorité, d'encourager l'expression de soi, de s'engager et de croire que les trois éléments précédents sont justes et bons pour l'organisation.

Il faut élever l'intérêt personnel. La voie bureaucratique est presque inévitable si l'intérêt personnel se définit comme la recherche de la sûreté, du contrôle, de l'avancement de l'appropriation et du territoire pour ses propres fins. Elle crée des politiques négatives et de la manipulation. Travailler au service de l'organisation est l'essence de l'élévation ou de l'embrassement de l'intérêt personnel. C'est aussi le cœur des politiques positives qui reposent sur cinq critères: donner du sens à nos agissements, contribuer et servir l'organisation, agir avec intégrité, avoir un impact positif sur les personnes de l'entourage et rester maître dans son domaine d'expertise.

Trop souvent, les actions des gestionnaires sont contraires à leurs intentions. Il y a alors un désaccord entre leurs actions et leurs espérances, ceci minant leur crédibilité. Le mieux pour les gestionnaires autocratiques est de reconnaître leur désir de contrôler leur environnement au lieu d'essayer sans succès d'être participatif. Les tactiques authentiques reposent sur une vision du futur anticipé pour une organisation ou une unité de celle-ci et inclut une volonté de travailler avec le personnel et les clients vers l'atteinte de cette vision. Block propose quatre approches pour échapper à la manipulation et être authentique dans la démarche: dire non quand vous pensez non, partager autant que possible l'information, employer un langage qui décrit la réalité et échapper au repositionnement dans le but d'être accepté.

Pour Block, proclamer une vision est l'essence de l'empowerment car la vision stimule l'action, donne un sens aux gestes et ce, peu importe la position occupée dans l'organisation. Une vision doit posséder trois qualités: de la profondeur, c'est-à-dire rejoindre les intérêts personnels; de la clarté, c'est-à-dire répondre à une définition personnelle et de la responsabilité, c'est-à-dire renforcer la participation dans l'organisation.

Plusieurs auteurs dont Conger (1989), Koffi, Laurin et Moreau (1998) ainsi que Brassard et Lessard (1998) traitent de cette approche de gestion pour l'école et de la rupture du lien traditionnel d'autorité qu'elle peut entraîner à l'intérieur d'un établissement mais également entre les établissements et la commission scolaire.

L'organisation apprenante.

L'organisation apprenante (learning organization) constitue une option stratégique de développement de l'organisation. Ce projet mise sur l'optimisation des compétences individuelles et collectives afin que tous les membres de l'organisation s'inscrivent dans un cheminement d'amélioration continue. C'est à partir d'une vision organisationnelle diffusée à tous les niveaux, répondant à des objectifs spécifiques communs et partagés par tous les membres, que s'articule une telle organisation apprenante. C'est par ailleurs cette vision partagée qui caractérise cette forme d'organisation. À l'instar de l'approche qualité, l'organisation apprenante interpelle tous les acteurs, leur système de valeurs et de gestion, rendant ainsi l'organisation plus flexible et adaptable aux multiples changements de la société. «L'organisation qualifiante n'est pas une fin en soi,

elle constitue un moyen au service de la performance [...] misant sur le facteur humain.» (Ropert et Haspel, 1996, p.123). Senge (1991, p.30) la définit comme étant «une organisation qui développe sans cesse sa capacité à bâtir son futur, dépassant ainsi la simple survivance. Connaître les règles de survie ou d'adaptation est nécessaire mais doit être complété par un apprentissage de l'action, un apprentissage qui renforce la capacité à créer.»

Dans son ouvrage intitulé *La cinquième discipline*, Senge (1991) introduit la notion d'organisation apprenante. Il présente les cinq disciplines qui convergent en un tout et permettent l'instauration des fondements essentiels aux organisations intelligentes. Ces disciplines vitales sont:

- la pensée systémique;
- la maîtrise personnelle;
- la remise en question des modèles mentaux;
- la vision partagée;
- l'apprentissage en équipe.

L'auteur met l'emphase sur l'importance de développer ces disciplines simultanément afin de permettre le développement continu de l'organisation. De plus, il considère la pensée systémique comme *la cinquième discipline* puisqu'elle est le fondement mental, le renforçateur «qui permet d'intégrer les disciplines, de les combiner en un ensemble de théories et pratiques» (Senge, 1991, p.28). Dans la mise en place d'une telle intégration, source de l'organisation apprenante, les dirigeants ont un rôle primordial dans la structuration des différentes conditions nécessaires à l'émergence d'une organisation apprenante. Mais ils ne doivent pas s'y engager seuls, il est essentiel de faire converger toutes les ressources humaines et organisationnelles dans une dynamique d'apprentissage contribuant à leur enrichissement mutuel. Les gestionnaires doivent créer des moments diversifiés pour permettre l'acquisition de connaissances, l'assimilation et le transfert des expériences en savoirs afin de permettre leur transmission dans l'organisation. Il est opportun de croire que chaque membre de l'organisation acquiert et partage différents savoirs avec les autres membres, mais cette dimension ne suffit pas pour que l'organisation elle-même fasse des apprentissages. Dans cette orientation, Ropert et Haspel (1996) abordent le concept en parlant d'organisation qualifiante parce qu'ils considèrent «que celle-ci qualifie ses membres pour la réussite récipro-

que de l'entreprise et de ses salariés» (p.20) et, pour s'engager dans ce projet, l'organisation doit se développer sur quatre axes:

- être anticipatrice de compétences;
- apprenante;
- responsabilisante;
- avoir un système de ressources humaines catalyseur de compétences.

De plus, les mêmes auteurs mettent en garde les gestionnaires de ne pas miser sur un seul de ces axes, ce qui aurait pour effet de compromettre l'équilibre nécessaire à l'émergence de l'organisation apprenante. «L'organisation qualifiante l'est pour son personnel et pour elle-même, partant du postulat que l'optimisation des compétences est la principale source d'efficience pour l'organisation.» (Robert et Haspel, 1996, p.63). Il s'agit d'optimiser les compétences individuelles et collectives dans une synergie qui permet de ne pas les opposer.

La gestion centrée sur l'école.

La gestion centrée sur l'école (School site management) s'inscrit dans le paradigme de la gestion renouvelée dans le sens où elle prône la décentralisation, soit le rapprochement entre l'école et ses clients et des décisions près de l'action. Cette idée de décentralisation provient des auteurs américains Peters et Waterman (1982) qui ont identifié des caractéristiques communes aux organisations de culture:

- une idée préconçue de l'action;
- le rapprochement avec le client;
- l'autonomie et l'entrepreneurship;
- la productivité de personnes;
- les valeurs à la base de la direction;
- la participation active;
- la flexibilité.

La gestion centrée sur l'école s'apparente à des courants tels la gestion participative et l'empowerment, mais se particularise à partir de «l'entité école qui peut faire la différence» dans la réussite éducative des élèves. Brassard et Lessard (1998, p.83) expliquent cette particularité par «une réaction contre les recherches réalisées dans les années cinquante et soixante prétendant que les variables personnelles et socio-économiques expliquent la plus grande partie de la réussite éducative.» La gestion centrée sur

l'école s'appuie plutôt sur des recherches sur la réussite éducative fondées sur l'école efficiente et efficace.

Ces mêmes auteurs définissent le *school site management* comme une stratégie visant à faire émerger au sein des établissements publics une dynamique propice à l'amélioration de la qualité en éducation. Pour leur part, Koffi, Laurin et Moreau (p.32) donnent la définition suivante:

La gestion centrée sur l'école, c'est un système managérial qui considère l'école comme une entité unique, relativement autonome dans la commission scolaire. Ce système regroupe en général différents membres du personnel de l'école, tels que les enseignants, le directeur et les professionnels non enseignants, qui prennent des décisions concernant les programmes, le personnel et les budgets, avec la participation des parents, des élèves (s'il s'agit du secondaire) et des membres du milieu.

Ces auteurs font un parallèle entre la gestion centralisée et la gestion centrée sur l'école:

GESTION CENTRALISATRICE ET GESTION CENTRÉE SUR L'ÉCOLE
(Koffi, Laurin et Moreau, p.43)

Centralisation	Décentralisation: CGE
Gestion centralisée	Gestion de l'école par l'équipe-école
Absence de pouvoir du directeur et des enseignants dans les décisions	Pouvoir du directeur et augmentation du pouvoir des enseignants et des autres acteurs
Diminution de la participation	Augmentation de la participation des acteurs
Absence de l'esprit d'initiative et de créativité	Augmentation de leurs responsabilité, de leur implication, de leur motivation, de leur satisfaction
Disparition de l'originalité, de la sensibilité, de la confiance	Augmentation du professionnalisme des enseignants
Diminution de la productivité	Responsabilisation des élèves
Absence de communication, d'information, d'appréciation et du sentiment d'appartenance	Augmentation de l'esprit d'initiative, du succès dans l'école, des inscriptions, du sentiment d'appartenance, du sentiment de possession.
Laxisme des élèves, des parents	
Absence de leadership et de professionnalisme	Sens accru de la coopération, du partage, de l'entente, du partenariat et de la collégialité
	Leadership au pluriel

En résumé, on peut noter que ces courants proposent des voies de renouvellement de la gestion, tant dans les aspects liés à l'atteinte des résultats que dans les aspects liés aux systèmes mis en place pour les atteindre.

2.1.3 Les pratiques de gestion

Le concept «pratiques de gestion» s'inscrit dans le paradigme de la gestion ou du management. Plusieurs auteurs mentionnent l'étendue et la complexité du concept de gestion, sans pouvoir en tirer une définition universelle, le décrivant comme un art ou comme une science. En fait, la gestion ne fait-elle pas appel à un ensemble de connaissances ainsi qu'à des qualités et des habiletés particulières?

Comme science, la gestion s'inspire de sciences non exactes telles la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la politique et l'économie. Ethier (1989, p.66) fait référence à cet aspect de science non exacte comme suit:

Il faut donc voir la gestion comme une science non exacte qui s'appuie sur certains principes non immuables, évoluant dans le temps et les situations, sur des connaissances enrichies mais jamais complètes, et sur une dynamique d'une société déterminant un ensemble d'ajustements toujours en mouvement. On peut penser que, comme en politique, la science de la gestion est la science du possible et non la science du certain.

Koontz et O'Donnell (1980) font également référence à la pratique de gestion comme: une science ou un art? Ces auteurs mentionnent: «[...] la gestion, comme profession, est un art mais la connaissance sur laquelle elle s'appuie est scientifique. Art et science ne sont donc pas mutuellement exclusifs: ils se complètent.» (p.7). Pour les auteurs, cette science qui guide la pratique de gestion reste assez élémentaire et inexacte, probablement en raison de la complexité et des innombrables facteurs dont doit tenir compte le gestionnaire. Par ailleurs, les connaissances peuvent certainement contribuer à améliorer la pratique de gestion.

Dans la même veine, mais sous un angle d'analyse différent de celui que plusieurs considèrent comme le père du management moderne, Peter Drucker nous rappelle que «la pratique» est extrêmement ancienne et qu'une trace encore tangible d'une grande réussite en gestion sont les pyramides égyptiennes. En tant que discipline, le

management a une cinquantaine d'années et cette discipline se développe et prend une extension mondiale extrêmement rapide.

Voici une brève description et une définition du management, selon Drucker (1996, p.218):

Lorsque ce terme a commencé à être utilisé, il ne s'appliquait qu'au domaine de l'entreprise. La seconde moitié de ce siècle nous a enseigné que le management est l'organe distinctif de toutes les organisations. Elles en ont toutes besoin — qu'elles utilisent le mot ou non. Tous les cadres et dirigeants font les mêmes choses, quelle que soit la nature de leur affaire ou de leur organisation. Leur rôle consiste toujours à rassembler des hommes, qui détiennent chacun des connaissances différentes, afin de leur faire réaliser quelque chose ensemble. Il leur faut toujours s'arranger pour que les forces de leurs hommes aboutissent à une performance productive, et que leurs faiblesses ne se fassent pas ressentir.

Rendre les connaissances productives, voilà l'essence du management. Autrement dit, le management est une fonction sociale et, dans sa pratique, authentiquement un «art libéral» (p.219).

Ce point de vue de la gestion est repris par Payette (1993) qui mentionne que pour devenir gestionnaire, il faut l'être et ensuite il faut le rester. Il ajoute:

À ce point-ci, nous pouvons dire, pour donner du relief aux idées exprimées: la gestion n'est ni un art, ni une science, ni un métier, ni une profession, c'est un rôle social; un rôle social qui, à la limite, selon les besoins du système à ce moment de son histoire, peut être rempli par n'importe qui (p.125).

Science non exacte, fonction sociale ou art libéral dans sa pratique, la gestion se vit et s'articule autour de certains éléments et concepts.

Voyons maintenant une proposition d'analyse systémique des pratiques de gestion à partir des lectures de Drucker (1996), Ethier (1989), Fabi et Jacob (1994), FQDE (1996), Glasser (1996), Koontz et O'Donnell (1980), LeBoterf (1998), Leclerc (1996), Paquin (1986), Payette (1993) et Salvat (1993) (voir figure 2.1 présentée à la page suivante). Une telle analyse systémique des pratiques de gestion permet de bien saisir les concepts en cause et l'importance de mettre en relation les composantes et dimensions des pratiques de gestion, de la formation continue ainsi que des apprentissages et des compétences qui résultent de cette formation.

Placer ici la figure 2.1

2.2 LA FORMATION CONTINUE

Nous vivons à une époque où l'information circule à la vitesse de la fibre optique et des ondes. Il n'est donc pas étonnant de constater toute l'ampleur que prend le savoir et la mise en œuvre de ce même savoir au service d'une organisation ou de la société. Plusieurs auteurs traitent de cette «société du savoir», mais c'est Drucker (1996) qui a lancé le débat en prédisant l'émergence d'une nouvelle classe sociale dominante, soit les «travailleurs du savoir». Ce travailleur du savoir accède au monde du travail, à son poste ou à sa position sociale grâce à sa formation intellectuelle. Cette formation ou compétence intellectuelle s'acquiert, pour une large part, dans le cadre de l'enseignement. Plus encore, Drucker (1996, p.206) mentionne: «Je pense pouvoir prédire sans trop de risque que l'acquisition et la transmission du savoir en viendrait à supplanter le rôle de l'acquisition et la distribution de la propriété et des revenus au cours des deux ou trois siècles qu'il est convenu d'appeler l'ère du capitalisme.»

Pour ce même auteur, la formation continue devient un incontournable, il mentionne: «La formation permanente des adultes va devenir un secteur de croissance aux États-Unis comme ailleurs. Les choses changent à une vitesse vertigineuse et la personne cultivée de l'avenir est celle qui a compris qu'il fallait toujours continuer d'apprendre.» (pp.284-285).

En ce sens, Drucker ajoute que dans le cadre d'une société où le savoir et les «travailleurs du savoir» deviendront une importance capitale, «Il semble clair qu'il faudra emmagasiner une quantité croissante de connaissances, et surtout de connaissances de pointe, longtemps après l'âge scolaire, peut-être même ces acquisitions se feront-elles dans le cadre de processus éducatifs distincts de la voie traditionnelle, par exemple la formation continue sur le lieu de travail.» (p.206). De plus en plus d'auteurs font mention de la place de premier choix que doit prendre l'investissement dans les personnes mais aussi dans les systèmes dans lesquels œuvrent ces mêmes personnes dans l'organisation. En ce sens, la formation continue devient un prérequis à la réalisation de cette même organisation.

Cette préoccupation d'un développement professionnel rejoint l'idée de Fullan et Stiegelbauer (1991) qui, cités par Dolbec et Savoie-Zajc (1997, p.88) parlent du dé-

veloppement professionnel comme «La somme des apprentissages effectués de façon formelle ou informelle qui ont cours pendant l'ensemble de la carrière d'un individu, de ses débuts jusqu'à sa retraite. L'impact du développement professionnel est intimement lié à la motivation de l'individu et à l'occasion d'apprendre.»

Pour Legendre (1993, p.627), qui reprend les définitions de l'Unesco de 1978 et 1979, la formation continue est un:

Terme utilisé dans un sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée (Unesco, 1978). Activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant, par les moyens pédagogiques appropriés, les données initiales par l'école ou l'enseignement supérieur (Unesco, 1979).

Cette dernière définition peut revêtir un caractère d'exclusion des activités reconnues et données au niveau d'un système d'éducation. L'idée à retenir est toutefois celle que la formation continue se réalise dans le cadre de l'exercice d'une profession ou d'un métier.

Au Québec, dans le secteur de l'éducation, le terme est reconnu. Dolbec et Savoie-Zajc (1997, p.6) parlent de l'implantation d'une culture de formation continue comme un changement important.

C'est en effet passer d'une vision individualiste du développement professionnel à une vision collective: on y voit l'enseignant comme un individu inséré au sein d'une équipe qui possède, collectivement, des objectifs de développement permettant d'orienter l'évolution de leur école vers la réussite éducative des jeunes.

La réforme de l'éducation au Québec identifie la formation continue comme l'une des sept grandes orientations. L'aspect de la formation continue devient donc une préoccupation toujours plus importante. C'est à partir de la définition du ministère de l'Éducation que le concept de formation continue prend un sens. Dans le rapport ministériel intitulé *Vers une politique de la formation* (1998, p.5), on définit la formation continue comme suit:

La formation continue, telle qu'elle est conçue dans ce projet de politique, s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné. Elle désigne l'ensemble des apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et ceux de la société. Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, tout comme l'éducation de base qui doit préparer les élèves à acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie et en leur donnant l'impulsion nécessaire.

Le MEQ (1998) donne également des précisions sur la formation continue au niveau universitaire qui est désignée par des expressions telles que «formation courte ou sur mesure». Les objectifs de la formation continue universitaire sont de différents ordres: formation de base, pouvant être intégrée à un baccalauréat; formation de base multidisciplinaire répondant aux titulaires d'un diplôme d'études collégiales en vue de faciliter l'accès à l'université, formation complémentaire pour les étudiants possédant déjà un baccalauréat et perfectionnement professionnel pour les travailleurs.

Au niveau du personnel enseignant, une nouvelle culture de la formation continue soumise à une large consultation permet au MEQ (1999a) de dégager des pistes de travail permettant de dépasser les idées traditionnelles. On a ainsi identifié qu'il fallait:

- dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue, ou autrement dit, passer d'activités ad hoc à un processus de développement intégré;
- cesser de voir la formation continue comme une adaptation à des «caprices bureaucratiques» pour la voir comme le développement de compétences pour relever les nouveaux défis qui interpellent l'école;
- dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une «organisation apprenante»;
- ne pas considérer que la formation est achevée après avoir appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles mais continuer à viser l'acquisition de compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs;
- passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une proportion du personnel à l'accès au développement continu pour toutes et tous;
- passer du choix entre les services de formation proposés, à l'identification des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés;

- passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur;
- dépasser l'acquisition de connaissances spécifiques pour cultiver le développement de compétences;
- passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation d'utilité à moyen et à long termes à assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe (p.9).

Le MEQ dégage de ces éléments une définition de la formation continue pour les enseignants: «La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle.»

Cette même définition de la formation continue est également reprise lorsqu'il s'agit des directeurs d'établissement, mais dans une version plus collée à la réalité de l'établissement. Le Groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement (MEQ, 1999b, document interne) propose la définition suivante:

La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles s'engage le directeur ou la directrice d'établissement en vue de développer sa compétence à guider et à coordonner les activités d'un établissement d'enseignement qui favorise le succès de l'ensemble des élèves (p.45).

Cette deuxième définition, comme celle du MEQ pour les enseignants, ne tient pas compte de la cohérence des activités et des actions. On propose plutôt une description large qui permet d'inclure l'ensemble des gestes et des actions d'une personne comme étant de la formation continue. La cohérence s'inscrit dans l'axe du développement professionnel qui tient en compte les besoins individuels, le contexte de l'exercice et les besoins organisationnels. En tenant compte de ces éléments, nous proposons la définition suivante de la formation continue pour notre étude avec les directeurs d'établissement: *La formation continue désigne un ensemble cohérent d'actions et d'activités dans lesquelles s'engage le gestionnaire scolaire, en vue de mettre à jour et d'enrichir sa pratique professionnelle, dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves.*

2.2.1 Les caractéristiques de la formation continue

Au niveau des caractéristiques reliées à la formation continue, plusieurs auteurs et intervenants (Barnabé, 1998; Boucher et L'Hostie, 1997; Bouteiller, 1997; Drucker, 1996; Landry et Serre, 1995; Laurin, 1998; LeBoterf, 1998; MEQ, 1996; MEQ, 1999b; Payette, 1993; Sharp, Walter et Sharp, 1998; Thomson, 1993 et Weaver et Hart, 1992) s'entendent pour dire que la formation continue doit trouver ses points d'ancrage dans les besoins des individus et des organisations ou des collectivités.

Landry et Serre (1995, p.55) mentionnent que l'exercice de la fonction formation explique deux tendances:

- A: Le développement de la fonction maîtrise d'œuvre de la production de formation (consistant essentiellement à des opérations mentales).
- B: L'utilisation de la recherche et des situations de travail comme outils de formation pour produire les compétences cognitives complexes et les attitudes effectives liées aux nouvelles organisations. La finalité de la formation continue et la transformation des pratiques qui sont en cours dans les milieux scolaires doivent s'exercer dans trois champs: institutionnel, individuel et professionnel.

Selon Boucher et L'Hostie (1997, p.101), la formation continue entraîne la nécessité de développer de nouvelles pratiques de gestion.

Il s'agit de la mise en place d'une nouvelle culture qui alimentera un esprit de renouveau et d'accroissement des capacités organisationnelles d'adaptabilité aux défis nouveaux. [...] Pour qu'une culture de formation continue s'implante dans les écoles, il est nécessaire de considérer celle-ci non comme un objet distinct mais comme une mentalité, une attitude nouvelle qu'il est souhaitable d'instaurer chez le personnel scolaire.

La direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (MEQ, 1996, pp.8-9), dans son rapport sur les orientations de la formation continue du personnel enseignant, a regroupé quelques principes, reconnus par tous et toutes, pouvant être des points d'appui utiles à l'établissement de moyens pour stimuler l'instauration et le développement d'une culture de la formation continue. Ces principes ont la même valeur pour les directeurs d'établissement et ont été amenés sous l'angle de l'établissement par le Groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement (1999). Il s'agit essentiellement de voir la

formation continue comme: une nécessité pour le développement du système d'éducation, un devoir d'augmenter et de maintenir ses compétences pour le personnel scolaire, une responsabilité collective où l'établissement devient une communauté d'apprentissage soutenante, un processus actif où le professionnel devient l'acteur principal de sa formation, une contribution à l'atteinte des finalités éducatives ayant des répercussions sur la qualité des services et un esprit à transmettre aux élèves en agissant comme des modèles.

Les retombées de la formation continue doivent se retrouver dans la pratique. Bonami et Garant (1996), Boucher et L'Hostie (1997) ainsi que Payette (1993) mentionnent que la formation continue du directeur d'école est vue comme un processus de transformation de leurs pratiques actuelles et non comme une addition de nouvelles pratiques. Sur le même aspect, le MEQ (1999b, p.45) affirme que «les actions et les activités de formation dans lesquelles les directeurs et les directrices s'engagent doivent s'évaluer pour l'essentiel, à leurs retombées dans la pratique.»

Plusieurs auteurs, tels Boucher et L'Hostie (1997), LeBoterf (1998) ainsi que Payette (1993), traitent du professionnalisme et de la réflexion dans et sur la pratique afin d'améliorer cette même pratique. Ces auteurs se sont essentiellement inspirés des travaux d'Argyris, de Schön mais aussi de ceux de Deming et de Shewart. Pour Boucher et L'Hostie (1997), il est souhaitable de prévoir un contexte et des conditions permettant aux individus de réfléchir en faisant un retour sur leurs expériences.

Payette (1993) propose une démarche de formation à partir du postulat que tout gestionnaire réfléchit inévitablement à ce qu'il fait. Selon lui, la formation doit se personnaliser et respecter un contexte:

Une partie des difficultés que nous rencontrons dans la formation des gens d'action en général, y inclus des gestionnaires, vient d'un modèle partiellement erroné qui postule que la pensée précède l'action et que l'action n'est que l'application et l'implantation d'un plan d'action pensé d'avance.

Actuellement, nous ne faisons que commencer à comprendre que l'action est habitée par une pensée, par une intelligence, par une compréhension qui ne peuvent pas avoir lieu en dehors d'elle: comprendre en agissant (Weick, 1983). C'est en se rapprochant le plus près possible de l'action réelle que l'on peut espérer former cette sorte d'intelligence qui habite l'action; dans cette

perspective, former des gestionnaires devient une activité très personnalisée et très situationnelle.

En ce sens, Moreau (1998) propose une adaptation du modèle de Gill (1995) qui donne les caractéristiques de l'ancien et du nouveau modèle de la formation continue (figure 2.2).

Ancien modèle	Nouveau modèle
• L'activité de formation a un début et une fin.	• Les réflexions reliées aux activités se situent avant, pendant et après la formation.
• Différentes solutions sont apportées aux différents problèmes durant la formation.	• Il n'y a pas de solutions rapides aux problèmes, ils exigent plutôt une analyse approfondie.
• La formation est isolée des objectifs de l'organisation.	• La formation est en lien direct avec les objectifs de l'organisation.
• Le système est à blâmer si rien ne change après la formation.	• Tous les personnels sont responsables du système dans lequel ils travaillent.
• La formation apporte des solutions à court terme.	• Il est nécessaire d'avoir une vue à long terme pour apporter des résultats significatifs.

FIGURE 2.2: Les caractéristiques de l'ancien et du nouveau modèles de la formation continue (Moreau, 1998).

Cette formation qui a des retombées sur la pratique, qui crée et met en œuvre des compétences, LeBoterf (1998) la qualifie de formation-action et en donne les caractéristiques ainsi que les conditions de réussite suivantes.

Les caractéristiques d'une formation action:

1. Le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser.
2. Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant «en vraie grandeur» des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre.
3. Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation.
4. Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'action et d'étude.
5. Un processus de formation-action est interactif et non linéaire (p.145).

Les conditions de réussite d'une formation-action:

1. La pertinence et la faisabilité du projet.
2. La faisabilité par rapport aux capacités et pouvoir d'intervention du groupe-classe.
3. Le soutien de la direction et de l'encadrement supérieur.
4. La pertinence et la flexibilité de la composition du groupe-acteur.
5. La potentialité formative des projets ou des problèmes retenus.

6. La mise en place et le fonctionnement d'une action d'accompagnement pédagogique souple et réactive.
7. L'acceptation, par les instances directrices de l'entreprise, qu'un tel processus peut entraîner des tensions ou des résistances passagères (p.147).

Toujours au niveau des principes ou des caractéristiques de la formation continue des directeurs d'établissement, Bonami et Garant (1996, p.124) ainsi que Boucher et L'Hostie (1997, pp.57-58) reprennent la méthodologie des systèmes souples développée par Checkland qui définit sept principes qui orientent la réalisation du perfectionnement des équipes écoles:

Principe 1: La formation des directions d'école doit être axée sur la transformation ou la confirmation des pratiques actuelles et non sur l'ajout d'une «technicalité» extérieure.

Principe 2: Les participantes et les participants sont considérés comme des experts du contenu et les formateurs comme les experts du processus.

Principe 3: La démarche de formation doit s'amorcer sur une explication des participantes et des participants, à la fois sur la question du perfectionnement et sur la perception de la réalité de l'équipe-école. Ces deux ordres de représentations doivent faire l'objet d'une confrontation à la fois pratique et théorique et déboucher sur des décisions éclairées d'action.

Principe 4: La démarche implique la mise en œuvre d'actions de la part des directions d'école et un accompagnement sur le terrain de la part des formateurs.

Principe 5: La démarche doit permettre une objectivation des apprentissages, leur intégration dans des cadres conceptuels et leur insertion dans une pratique renouvelée.

Principe 6: C'est la fonction de recherche qui s'articule autour de la fonction formation et non l'inverse.

Principe 7: La recherche doit porter sur les aspects fondamentaux des représentations et des décisions d'action tout en tenant compte des résultantes de l'objectivation. Il ne s'agit pas de considérer la fonction recherche, dans ce projet, comme une mesure d'impact à long terme du perfectionnement des directions d'école.

Le nouveau modèle proposée par Moreau, les caractéristiques et les conditions de formation-action de LeBoterf ainsi que la méthodologie des systèmes souples de Checkland constituent les assises théoriques sur lesquelles s'appuient les aspects relatifs à la formation continue dans cette recherche.

La formation des directeurs d'établissement

Les directeurs d'établissement, qui occupent déjà une fonction complexe, se sont vus confier de nouveaux pouvoirs et responsabilités établies par la Loi sur l'instruction publique. L'un des moyens susceptible de supporter l'exercice de la profession se veut la formation continue. Elle est par ailleurs mise de l'avant par les autorités du ministère de l'Éducation pour les nouveaux arrivants à la fonction qui doivent compléter un diplôme de deuxième cycle en gestion, dans les cinq premières années d'exercice. La recherche confirme la pertinence de la formation dans l'amélioration de la performance. Une méta-analyse de 98 études portant sur les types d'intervention, réalisée dans différents lieux de travail, en font la démonstration. Cette étude réalisée par Gucco *et al.* (1985) et utilisée par Seyfarth (1999) fait bien ressortir les sources d'interventions susceptibles d'améliorer la performance. Le tableau 2.2 donne l'ampleur des effets aux niveaux de la formation, de l'identification de buts, des incitatifs financiers, de la réorganisation du travail, de l'évaluation et des retours et des pratiques de supervision sur la productivité et l'efficacité. Les données proviennent d'une analyse statistique tirées d'une série d'études réalisées en 1998 et traitant des mêmes variables. Ces données sont exprimées par une corrélation.

TABLEAU 2.2

Les effets de différents types d'interventions sur l'efficacité et la productivité des employés (Seyfarth, 1999)

Intervention	Ampleur des effets
Formation	,78
Identification de buts	,75
Incitatifs financiers	,57
Réorganisation du travail	,42
Évaluation et retours	,35
Pratiques de supervision	,13

La formation continue des directeurs d'établissement n'échappe pas à ces enjeux de productivité car ceux-ci sont considérés comme des intervenants-clés dans la réussite des étudiants. En ce sens, de nouvelles approches tentent de répondre aux besoins et aux exigences de ces apprenants. Pour Seyfarth (1999), les activités efficaces de développement répondent à certains critères: la pertinence en fonction des besoins et intérêts, des objectifs clairs et en relation pratique avec le travail, le support et l'encouragement dans les mises en application, une durée suffisante pour mettre en prati-

que et un suivi ainsi que des professeurs compétents. Pour sa part, Lemley (1997) mentionne que la formation et le développement professionnel se structurent selon les réalités des grandes composantes de la profession: s'adapter de façon continue au changement, générer le partenariat et la responsabilisation, permettre de faire face à la reddition de comptes, réfléchir sur et dans la pratique professionnelle, donner à l'établissement une perspective à long terme sans négliger la mission scolaire, donner à la formation une perspective éthique, viser l'amélioration continue et reconnaître les réalisations et les performances des membres du personnel. Dans un effort de synthèse, Grégoire (1998) rejoint la plupart de ces éléments autour de trois axes: (1) Le premier de ces axes de la formation est la nécessité d'une vision. (2) Le deuxième concerne la connaissance et la compréhension de toutes les composantes d'un établissement d'enseignement et du système d'enseignement ou de formation à l'intérieur duquel il prend place. (3) Le troisième se rapporte aux relations entre les établissements d'enseignement et la société.

Le Québec en est à ses premiers pas dans l'application de nouvelles formules de formation continue. Peu de recherches font état des résultats de telles approches ouvertes; toutefois, Bonneau et Corriveau (1997) apportent une contribution intéressante en proposant une approche visant l'appropriation par les directeurs du mouvement de leurs apprentissages.

Cette approche postule que la meilleure façon — sinon la seule valable — de se mouvoir et de progresser dans une direction consiste à utiliser son centre de gravité plutôt que de prendre appui sur quelque force externe. Suivre le mouvement d'autrui — comme cela se passe si souvent en éducation — relève d'une dynamique précaire; les choses se maintiennent éventuellement tant que le mouvement externe demeure. Cela donne lieu plus souvent à une sorte de «conformité» à l'autre qui reflète la présence d'une expropriation. Or ce qui était recherché se trouvait à l'opposé de cette excentricité (pp.72-73).

Les caractéristiques de l'approche telle qu'anticipée et telle que vécue sont les suivantes:

- Elle est centrée sur l'apprenant.
- Elle interpelle le partage.
- Elle encourage et valorise l'individualisation et l'«auto-direction».
- Elle implique la tolérance à l'ambiguïté.
- Elle encourage et valorise les interactions et les comportements coopératifs ou de soutien.
- Une approche accompagnante (pp.73-74).

Bonneau et Corriveau (1997) soulignent que les effets observables sur un groupe de gestionnaires portent notamment sur le changement dans la vision de la formation continue de l'équipe-école et de la gestion de cette même formation au niveau de composantes cognitives, affectives et comportementales. Ces effets sont en réalité des modifications des comportements au travail. Ces informations proviennent des propos recueillis, par les chercheurs, auprès des apprenants. Haccoun, Jeanrie et Saks (1997) ainsi que Benabou (1997) proposent de segmenter en quatre niveaux les données évaluatives pouvant être tirées d'une démarche de formation. Ces données proviennent généralement des apprenants, ce qui n'exclut en rien la possibilité et la pertinence de recueillir des informations provenant d'autres sources. Les quatre niveaux sont constitués de l'appréciation de la formation au niveau 1, des apprentissages réalisés au niveau 2, des comportements de travail modifiés au niveau 3 et des résultats dans l'organisation au niveau 4. Pour leur part, Werner et Simon (1987) partent d'une grille d'analyse du système d'apprentissage utilisé pour évaluer l'efficacité d'une formation. Cette grille tient compte du processus d'apprentissage, des méthodes de formation, de l'évaluation des apprentissages et de l'évaluation de l'efficacité de la formation.

Les données à tirer d'une démarche de formation, peu importe la forme, peuvent se rejoindre dans un ensemble d'éléments fondamentaux; toutefois, les démarches de formation sont essentiellement différentes les unes des autres. Il est possible de prétendre qu'il convient d'adapter la formation aux buts et objectifs poursuivis ainsi qu'aux besoins des apprenants. L'un des aspects caractéristiques d'une formation dite continue est lié à la prise en charge et même à la décision des apprenants dans l'orientation et la planification des choix relatifs à leur développement professionnel. Ils sont ainsi les propres acteurs de leur développement professionnel.

2.2.2 Le directeur d'établissement: un acteur de l'organisation

Dans la foulée des tendances en gestion exprimées dans la première partie de ce chapitre, les travaux de Crozier et Friedberg (1977) apportent un éclairage convenant bien à la notion d'acteur, pour les fins de la présente étude. Leurs propos, sous l'angle de la sociologie des organisations, rejoignent certains éléments déjà exprimés en regard de la gestion traditionnelle et renouvelée. Ces auteurs, à l'instar des approches de gestion renouvelée, voient l'homme comme un acteur autonome et intelligent.

Nous avons nous-mêmes dans un précédent ouvrage insisté sur le fait que, dans une organisation, l'homme ne pouvait être considéré seulement *comme une main*, ce que supposait implicitement le schéma taylorien d'organisation, ni même non plus seulement comme *une main et un cœur*, comme le réclamaient les avocats du mouvement des relations humaines. Nous avons souligné que les uns et les autres oubliaient qu'il est aussi et avant tout *une tête, c'est-à-dire une liberté*, ou en termes plus concrets, un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et de mouvements de ses partenaires (p.38).

Les mêmes auteurs signalent que la conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles. Ces éléments nous éloignent de l'acteur qui doit «jouer» le texte d'un autre. L'être humain est plutôt capable de penser et d'agir en fonction d'un environnement. Crozier et Friedberg (1977, p.39) ajoutent:

La conduite humaine traduit un choix à travers lequel l'acteur se saisit des opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes. Elle n'est donc jamais entièrement prévisible car elle n'est pas déterminée mais, au contraire, toujours contingente (contingent dans le sens de dépendant à la fois d'un contexte, des opportunités et des contraintes qu'il fournit, et indéterminé, donc libre).

L'acteur dispose donc d'une certaine liberté d'action. Schön (1994) abonde en ce sens et constate que d'importants domaines de la pratique du gestionnaire ne sont pas développés par la science appliquée. Pour L'Hostie (1998, p.79), cet acteur est amené à mettre en œuvre sa propre rationalité: «c'est ce qui lui permet de s'organiser pour tirer profit d'une situation et des opportunités qui se présentent, au meilleur de sa connaissance et de ses moyens.» Schön (1994, p.287), qui voit le gestionnaire comme un acteur agissant en contexte, ajoute que cet acteur exprime sa prise de conscience de deux façons ne relevant pas de la technique:

1. Les gestionnaires sont plus sensibles aux phénomènes de l'incertitude, du changement et du particularisme. On ne parle plus de techniques mais d'intuitions.
2. Les gestionnaires sont conscients que leur travail est crucial pour atteindre un rendement efficace. Celui-ci ne peut se ramener à une simple question de technique (dimension non rationnelle de la gestion).

Cette liberté d'action n'est toutefois pas absolue mais plutôt soumise à différentes contraintes. Celles-ci proviennent des systèmes organisationnels qui ont une influence déterminante sur ce que LeBoterf (1998) identifie comme le «pouvoir agir» de

l'acteur. Bien que la présente étude porte sur le «savoir agir» ou sur les compétences du directeur d'établissement, il est pertinent de souligner que ces compétences s'exercent à l'intérieur des systèmes organisationnels de l'établissement scolaire. Les systèmes organisationnels peuvent être considérés sous des angles différents qui ne sont pas nécessairement en opposition. Il est possible d'en dégager trois grandes tendances: les systèmes intrants-extrants transformant les besoins et les matières premières en produits ou services, les systèmes politiques touchant le jeu des acteurs, les stratégies utilisées et les relations de pouvoir qui s'exercent dans les organisations et finalement, les systèmes voyant l'organisation comme un ensemble de sous-systèmes interdépendants et intégrés dans un tout cohérent que plusieurs auteurs du courant contemporain de gestion identifient comme la pensée ou l'approche systémique des organisations.

Au-delà de ces considérations organisationnelles, il est indiqué de revenir aux fondements de l'action du directeur d'établissement qui est vu comme un leader éducatif qui se préoccupe de promouvoir la réussite de tous les étudiants. Cette dimension de la fonction est par ailleurs inscrite dans le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires scolaires (MEQ, 2000):

L'emploi de directeur d'établissement comporte la gestion, tant au point de vue administratif que pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources de l'établissement en vue de favoriser la réussite de tous les élèves et ce, conformément à la Loi sur l'instruction publique et aux responsabilités définies par la commission.

Les responsabilités qu'il doit assumer l'incitent à actualiser et enrichir son bagage de compétences. Pour y arriver, il dispose de différents moyens dont celui de s'engager dans un processus de formation continue et de s'associer ainsi à d'autres acteurs tels ses pairs et les intervenants externes responsables de dispenser la formation continue. De cette façon, le directeur prend la charge de sa formation et se place en position d'exiger la qualité. En fait, il est responsable de son apprentissage, un apprentissage qui se veut continu.

2.3 UNE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

Le directeur d'établissement lorsqu'il s'engage dans une démarche de formation continue devient un apprenant qui prend en charge ses apprentissages selon une inten-

tion lui permettant de construire et de reconstruire le sens qu'il attribue à sa réalité, à la réalité de sa pratique professionnelle. Dans son ouvrage sur *La psychologie de l'intelligence*, Piaget (1967) traite déjà de l'apprentissage qu'il désigne comme relevant des opérations intellectuelles sous le double aspect d'une production propre au sujet et d'une expérience possible sur la réalité. Il s'agit du rapport entre le sujet et les objets où les opérations s'élaborent, à partir de l'action, en systèmes d'ensemble comparables, mobiles, réversibles; à la fois individuels et sociaux. Les systèmes d'ensemble ou groupements sont reliés entre eux, ce qui permet de les classer et d'en faire l'inventaire pour chaque individu.

C'est sur cette même tendance humaniste que Vayer et Trudelle (1996), dans un ouvrage intitulé *Logique du vivant et éducation*, abordent la notion d'organisation comme «la façon dont sont compris les rapports entre les éléments constituant un groupe ou une structure sociale» (p.9). Dans cet ensemble, le fonctionnement harmonieux dépend de la qualité des éléments, mais aussi et surtout de l'organisation des relations entre les personnes et entre celles-ci et l'environnement. C'est l'organisation qui donne vie au tout. Les auteurs traitent de l'apprentissage sur les bases de la théorie des systèmes: «un système étant identifié comme un ensemble d'éléments différenciés en interaction les uns avec les autres» (p.14). L'intérêt d'un modèle systémique ouvert vient du fait qu'il permet d'analyser des situations particulières dans un ensemble plus grand à valeur plus générale. Le système permet de percevoir et de relier dans un tout cohérent et signifiant les caractères communs des phénomènes observés.

Les fondements de l'apprentissage s'inscrivent pour Vayer et Trudelle (1996) en cohérence avec le modèle opératoire de Piaget (1967), car l'action de l'apprenant avec son environnement est vue comme un ensemble que le sujet contrôle: «l'autonomie du sujet dans l'action est le principe de tout développement» (p.20). Cette autonomie du sujet ne signifie pas qu'il y a absence d'intervention, bien au contraire. Il importe toutefois de ne pas confondre les interventions sur les structures matérielles avec celles sur les structures relationnelles. Dans la même veine, Tardif (1992) avance que l'intégration des savoirs suppose un exercice rigoureux d'organisation, lequel ne peut se faire sans l'aide d'un médiateur et de l'engagement affectif et cognitif de l'apprenant.

Par ailleurs, la recherche du sens des apprentissages et des gestes posés dans l'action suppose une réflexion sur ceux-ci. Plusieurs chercheurs et praticiens abordent cette question sous l'angle de la réflexion ou de la métacognition et d'un processus de régulation que Piaget (1967, p.182-185) situe au niveau des structures opératoires dans l'ensemble des «formes» possibles. Les actes opératoires se différencient non pas à leur «forme» matérialisée qui est le résultat de l'acte, mais à la «forme» de l'acte lui-même et de son organisation progressive. On parle dès lors de «groupements» des opérations, d'ajustements suivant un «rythme» plus ou moins lent ou rapide mais procédant toujours par «régulations». Les régulations se constituent toujours en système d'ensemble de rapports qui s'accommode et se modifie selon les données nouvelles et un équilibre à établir selon les acquis antérieurs qui témoignent d'une tendance à réagir en sens inverse de la modification extérieure ou donnée nouvelle. Il y a donc régulation, c'est-à-dire l'intervention de processus antagonistes lors des actes opératoires dans un mouvement complexe. Piaget fut l'un des premiers à insister sur l'importance de la régulation dans le développement de connaissances métacognitives. Il faisait alors état de la qualité et de l'étendue des connaissances qui s'élaborent et s'élargissent lorsqu'il y a régulation.

Toujours au niveau des connaissances métacognitives et de la régulation, le ministère de l'Éducation du Québec (1999c), dans les assises conceptuelles pour l'élaboration des programmes en formation générale des jeunes, identifie deux composantes dont il faut tenir compte lorsque l'on veut référer au concept de métacognition pour amener l'apprenant à développer des compétences réflexives: «La première composante renvoie aux savoirs que l'apprenant dégage par un exercice d'introspection et d'évaluation à propos de diverses variables qui interviennent dans son processus d'apprentissage.» (p.6). Ces variables sont d'ordre cognitif, affectif et social. Cette première composante se rapproche du courant des différentes formes de représentations et des rapports que l'apprenant entretient avec lui-même et avec son environnement.

La deuxième composante: «renvoie à la régulation de ses propres démarches cognitives ainsi que des éléments affectifs et sociaux qui y interviennent. Cette habileté de régulation se traduit par des opérations d'anticipation de la démarche à entreprendre au regard de la problématique à résoudre, de contrôle en cours de procédure et de réorganisation.» (p.6). Cette forme de réflexion dans et sur l'action est développée par des

auteurs de la gestion et de l'éducation tels Deming (1988), Barnabé (1998), Payette (1993), Schön (1994), St-Arnaud (1995) et Zúñiga (1994). Ceux-ci font ressortir l'importance des trois aspects nécessaires à la réflexion soit l'acteur, l'action et le contexte. L'apprentissage contextualisé est porteur de sens en plus de permettre la mobilisation des compétences de l'apprenant. Pour Vayer et Trudelle (1996), «C'est le projet de l'approche systémique qui s'efforce de replacer les interactions et interrelations qui conduisent le sujet à apprendre dans le contexte, c'est-à-dire dans le système social où elles prennent sens et valeur.» (p.128).

Sur la même veine d'une perspective systémique, l'Association américaine de psychologie, en collaboration avec le Laboratoire régional sur l'éducation du Centre des États-Unis (1995), dans une recherche de fondements à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ont publié des principes psychologiques centrés sur l'apprenant pour baliser la redéfinition et la réforme de l'école. Ces principes, qui se veulent cohérents avec plus d'un siècle de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, sont largement acceptés à l'intérieur de plusieurs programmes appliqués dans les écoles. Ils intègrent des résultats de la recherche émanant de plusieurs domaines de la psychologie, de l'éducation, de la sociologie, de l'anthropologie et de la philosophie.

Dans une traduction des principes psychologiques de l'American Psychological Association (1995), réalisé par Grégoire, on affirme:

Des principes psychologiques centrés sur l'apprenant et l'intégration de ces principes à l'intérieur d'une perspective systémique constituent des composantes nécessaires pour une nouvelle définition concrète de l'école. La perspective systémique doit mettre l'accent aux multiples niveaux du système scolaire, sur les fonctions de l'être humain. Si on envisage la pratique éducative sous cet angle, c'est seulement lorsque le système scolaire aura été redéfini d'abord en fonction de l'apprenant qu'elle s'améliorera (pp.8-9).

Ces principes contribuent non seulement à une redéfinition de l'école, mais aussi à l'instauration d'une société qui promeut un apprentissage continu, un développement humain harmonieux et un souci de productivité.

Les principes psychologiques en cause portent sur l'apprenant et le processus d'apprentissage. Ils s'appliquent à saisir l'apprenant (peu importe leur âge) dans sa totalité et en conséquence, on doit les considérer comme un tout. Les principes concernent, selon le cas, les facteurs et les aspects cognitifs et métacognitifs, affectifs, développementaux ou sociaux et sont en relation avec les différences individuelles. Ces principes, à la fois internes à l'apprenant et de nature interactionnelle (sujet et environnement), s'inscrivent bien dans la conception de l'apprentissage adoptée dans la présente étude. En voici quelques-uns qui retiennent plus particulièrement l'attention:

Au niveau cognitifs et métacognitifs:

- Le fait d'apprendre est un processus naturel qui consiste à poursuivre des objectifs ayant une signification pour soi.
- C'est en lui conférant une signification tout à fait personnelle que l'apprenant relie une information nouvelle au savoir déjà acquis ou en gestation dans son esprit.
- Les stratégies relatives à «la pensée sur la pensée» facilitent le développement de la créativité, de la pensée critique et d'une compétence personnelle.

Au niveau affectif et développemental:

- La curiosité, la créativité et la pensée à des stades supérieurs de développement sont stimulées par des objets d'apprentissage pertinents et authentiques et qui présentent un degré optimal de difficulté et de nouveauté pour chaque apprenant.
- Les échanges sociaux et la communication avec d'autres personnes dans un environnement éducatif ouvert, adaptatif et diversifié facilitent l'apprentissage.

Au niveau des différences individuelles dans l'apprentissage:

- C'est à partir des croyances, de la pensée et de la compréhension des choses qui résultent de ses apprentissages et de ses interprétations antérieures qu'une personne se fait une idée du réel et interprète ce qui arrive (American Psychological Association, 1995) (Traduction de Réginald Grégoire inc.).

C'est dans cette optique de l'apprentissage que Greene (1997) pondère la portée de diverses expériences susceptibles de provoquer des apprentissages; 15% lorsque l'on écoute, 50% en regardant et 80% de ce que l'on fait. Pour Guillemette (1997), il s'agit du paradigme de l'individualisation ou du savoir-construit par opposition au savoir encyclopédique. Ce paradigme cultive la différence et: «se concrétise par une pédagogie fondée sur le processus d'apprentissage qui évalue la réussite de l'élève en fonction de multiples facteurs: les valeurs intégrées, les compétences acquises, les informations uti-

lisées dans différentes situations.» (p.5). Les caractéristiques d'une telle façon de voir l'apprentissage se traduisent par une construction de connaissances dynamiques et interactives dans un monde de dialogue entre la culture, la société et l'individu.

Le savoir construit se manifeste par une pédagogie qui cultive l'unique, l'initiative des apprenants et de multiples voies pour intégrer l'apprentissage. Cet apprentissage se développe et se maintient par une culture à intégrer à la vie des individus et des organisations. Pour Bouteiller (1997), il faut gérer en redonnant aux apprenants un contrôle total ou partiel sur l'orientation et le déroulement de leurs apprentissages. Celui-ci ajoute: «Ce n'est pas la formation qui doit être continue, elle ne peut l'être. C'est l'apprentissage! Et si c'est bien l'apprentissage qui doit être continu, alors il faut apprendre à gérer cette continuité tant au niveau de l'individu que de l'organisation.» (p.23). Pour l'organisation, on parle, dès lors, d'une articulation de la formation par des programmes d'apprentissage plutôt que par des programmes d'enseignement. La notion de programme est revue: «Il ne s'agit pas d'une série d'objectifs compartimentés et univoques, mais d'objectifs ouverts et transdisciplinaires.» (Paquette, 1996, p.12). Les particularités d'un tel programme se fondent naturellement à celles d'un apprentissage ouvert, systémique et continu. Ces derniers aspects s'associent à une recherche d'utilité contextualisée à l'exercice professionnel chez les apprenants exerçant un travail. Le programme de formation continue de l'Université du Québec à Chicoutimi, offert aux gestionnaires en exercice, s'inscrit notamment dans cette perspective d'apprentissage. Une brève description des caractéristiques du programme est examinée dans le troisième chapitre de la présente recherche.

2.4 DE LA COMPÉTENCE ET DES COMPÉTENCES

La question des compétences et de la compétence ou du professionnalisme des managers est omniprésente dans la vie organisationnelle. Elle habite les gestionnaires, leurs supérieurs et leurs employés et fait souvent naître une incertitude, un besoin de sécurité reposant sur un modèle uniforme du bon gestionnaire. Malheureusement, il n'est pas ici question d'élaborer le modèle abstrait donnant les caractéristiques universelles des gestionnaires les plus efficaces, un tel modèle n'existe pas. Il faut plutôt voir la complémentarité existant entre les modèles théoriques servant de référence et les

comportements du gestionnaire en action, dans un contexte organisationnel, sous différentes contraintes situationnelles.

De toute évidence, il n'existe pas de définition universelle de la compétence. Le concept sera donc abordé de façon assez large afin qu'une définition forte émerge des conceptualisations différentes mais congruentes de la compétence. En première partie, il sera question du concept de la compétence ou du professionnalisme. Ensuite, les différentes caractéristiques des compétences seront abordées pour finalement présenter des modèles de compétences reliés à la gestion et aux directeurs d'établissement.

2.4.1 La compétence

Plusieurs auteurs, tels Payette (1993), Schön (1994) et Vergnaud (1993), mentionnent la pertinence de se représenter la compétence dans un ensemble composé de l'acteur, du contexte et de l'action. Pour l'acteur, la compétence est la capacité d'enchaînement, de transposition, de combinaison, d'adaptabilité pertinente des multiples ressources, savoirs, savoir-faire (habiletés, aptitudes), savoir connaître (habiletés cognitives), savoir-être (attitudes, valeurs ...). LeBoterf (1997, p.53) signale «la compétence ne réside pas dans ces ressources mais dans la mobilisation même de ses ressources.» Dans le même sens, Brien (1997, p.100) ajoute: «[...] la compétence est la capacité d'exploiter les connaissances de son répertoire.» Ainsi, le professionnel doit savoir interpréter et gérer efficacement la complexité de situations inattendues, en faisant appel au jugement qui lui est propre. Cette subjectivité de l'action confirme que la compétence est personnalisée. En effet, Payette (1993, p.185) signale que la compétence est la synthèse de certains éléments de la personnalité comme la motivation et l'image de soi. De même, le rapport de l'Unesco (1996, pp.94-95) de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle mentionne que la compétence se présente «comme une sorte de cocktail propre à chaque individu.»

Au niveau du contexte, il est toujours possible de référer au sens étymologique du terme qui renvoie au terme «competens» en faisant référence à «ce qui va avec; ce qui est adapté à». Ces éléments font ressortir l'importance du contexte d'actualisation de la compétence. En effet, LeBoterf (1997, p.51) signale que «la compétence est toujours, compétence — d'un acteur — en situation. Elle émerge plutôt qu'elle ne précède»

de.» Dans le même ordre d'idées, Marcelin (1996, p.35) mentionne «la compétence n'est pas une notion statique et acquise, c'est une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer. C'est une compétence en action, en situation.» On peut alors affirmer que la compétence n'existe pas sans l'acteur, qui en devient porteur. De plus, le contexte, les exigences de l'entourage organisationnel et les multiples regards évaluatifs exercés par cet entourage ont une influence significative sur les comportements du gestionnaire, donc une incidence sur sa compétence. En effet, le gestionnaire n'exprime pas d'une façon uniforme sa compétence en comportements observables et prévisibles, mais il forme plutôt celle-ci en transformant ses expériences en savoir-faire et savoir-être.

L'action est quant à elle partie intégrante du contexte et de l'acteur. Zuñiga (1994, p.37) la définit ainsi:

L'action est un dialogue continu entre un sujet et la situation dans laquelle il se perçoit comme inséré et comme capable de la modifier, pour la rendre plus en accord avec ses attentes, ses valeurs, son sentiment de ce qui est adéquat, de ce qui est bon. Et ce dialogue entre le sujet et la situation est un dialogue qui construit, qui transforme les deux.

En ce sens, l'action, dans la combinaison du contexte et de l'acteur, se veut dynamique et génératrice d'un processus circulaire de modification continue. Le gestionnaire compétent est animé d'un souci d'amélioration qui l'amène à réfléchir «dans et sur» l'action. Payette (1993, p.4) mentionne que les gestionnaires sont des gens d'action qui malgré ce fait n'en pensent pas moins. Il définit la réflexion dans et sur l'action ainsi:

- *la réflexion-dans-l'action* est une conversation permanente, décousue, interrompue constamment, que le gestionnaire mène à l'intérieur et à l'extérieur de lui-même, seul et avec d'autres, tout en agissant;
- *la réflexion-sur-l'action* est une conversation qui a lieu après l'action et qui fait un retour, une réflexion sur ce qui s'est passé.

Le gestionnaire compétent sait juger et s'adapter aux exigences diverses des situations professionnelles en faisant le parallèle avec les compétences pour ainsi prendre des décisions pertinentes. Ces décisions d'action, issues d'une réflexion, se traduisent

pour Kowalski (1999) par des comportements inspirés d'un savoir en évolution et de créativité. La figure suivante représente bien cette dynamique.

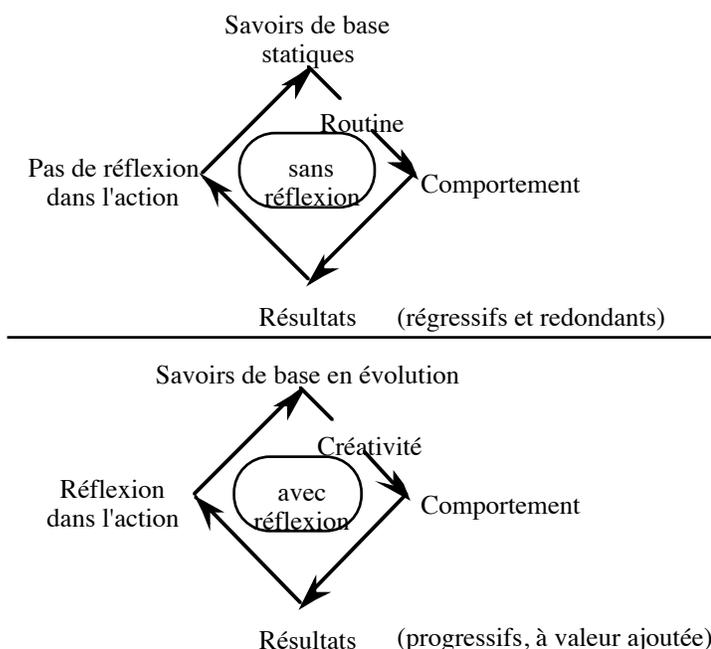


FIGURE 2.3: Effets de la réflexion sur les savoirs de base et la créativité.
(Kowalski, 1999, p.386). (Traduction libre).

Une résultante

LeBoterf (1997) avance que la compétence est la résultante de trois ensembles: le pouvoir-agir rendu possible grâce au contexte facilitateur de l'organisation, le vouloir-agir encouragé par des facteurs individuels reliés à la motivation et le savoir-agir développé entre autres par la formation et l'expérience. La figure 2.3 tirée et adaptée du modèle de LeBoterf (1997, p.169) montre bien l'interdépendance de divers paramètres nécessaires au développement de la compétence.

Enfin, la compétence est flexible, adaptable et ne constitue pas une finalité en soi mais plutôt un processus actif et en perpétuelle évolution. Une évolution souvent stimulée par des situations professionnelles (l'ensemble des tâches, les relations avec

Figure 2.4

les autres, la mission de l'organisation) de plus en plus complexes, s'exerçant dans un contexte souvent empreint de stress et de compétitivité. Il est alors pertinent de se demander si le professionnel développe sa compétence ou les composantes de celle-ci. Il faut considérer l'ensemble car le développement est intégral et interpelle tous les aspects de la personnalité de l'individu. Ce développement intégral ne permet pas de dissociation pas plus que le contexte organisationnel dans lequel le professionnel extériorise sa compétence et les résultats attendus par l'organisation et l'acteur lui-même.

Un professionnel compétent se caractérise notamment par des actions dépassant le prescrit, l'initiative, l'intuition, la réflexion sur son action, la prise de risques, l'aisance et une conception systémique de l'organisation. Ce ne sont là que quelques caractéristiques dont doit faire preuve le professionnel afin de faire face au changement continu de notre société du savoir. «Le professionnel se trouve dans la situation de définir son identité non seulement par rapport à un champ de compétences mais également par ce qu'il est capable de réaliser.» (LeBoterf, 1997, p.24). Il se doit d'agir selon une éthique conforme à des valeurs morales généralement reconnues dans son milieu professionnel et dans la société. De plus, le professionnel dispose d'un double équipement: ses ressources personnelles et celles de son environnement. Il se doit de mobiliser et de combiner ces ingrédients pour être compétent car la compétence se situe aussi dans les réseaux relationnels et informationnels dans lesquels l'acteur s'engage afin de stimuler la construction des diverses compétences d'où émerge la compétence ou le professionnalisme.

2.4.2 Une compétence

La compétence se caractérise par sa globalité et son intégralité, ce qui en fait un concept difficile à uniformiser et ainsi à évaluer. Par ailleurs, une compétence prise isolément, malgré une certaine complexité, sera plus facile à circonscrire étant en soi la résultante de la compétence qui s'extériorise par des comportements ou des performances. Il s'agit ici de définir une compétence, d'en identifier les caractéristiques et de relever certaines typologies concernant les gestionnaires, plus particulièrement pour les compétences spécifiques à la fonction de directeur d'établissement scolaire.

Tout d'abord, pour Legendre (1993, p.223), une compétence est:

Une capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession.

On remarque dans cette définition l'importance de l'exécution d'une tâche. Brien (1997, p.90) rejoint cet aspect en ajoutant à sa définition que tous les éléments d'une compétence sont «activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée». Conséquemment, il est ici important de clarifier les éléments qui forment les compétences. Plusieurs auteurs nous les présentent comme un ensemble de savoirs, d'habiletés, d'attitudes ou de tout autre concept qu'ils considèrent comme des synonymes de compétences.

En premier lieu, pour Pelletier (1996, p.99), «Les compétences sont des habiletés, des savoir-faire, susceptibles d'être mobilisés par l'acteur pour l'intervention.» Les compétences relèvent de l'ordre du «comment» ou pour Perrenoud (1998, p.35) de l'ordre du «savoir y faire». Pour sa part, Payette (1993, p.179) ajoutera aux savoirs et aux habiletés dans sa définition des caractéristiques personnelles qu'il considère synonymes de compétence, «talents, connaissances, attributs et qualités personnelles». Dans le même sens, Lombardo et Eichinger (1994), repris par la CECM (1997, p.3), définiront une compétence comme étant «[...] la somme des connaissances, habiletés (aptitudes) et des attitudes (qualités) qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de performance.» Le ministère de l'Éducation du Québec (1995c) dépasse cette définition en utilisant une terminologie différente et en considérant une compétence comme étant «l'ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio-affectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.»

Jusqu'ici, la plupart des définitions mettent en relief la somme des éléments d'une compétence extériorisée pour une tâche et ce, à un haut niveau de performance. Cependant, une compétence se doit d'être une valeur ajoutée et non seulement se réduire à une somme d'habiletés, de comportements ou de savoirs emmagasinés et utilisés de façon isolée pour un type défini de situations ou de tâches. Les différentes ressources (savoirs faire et être, aptitudes, etc.) ne peuvent atteindre le statut de compétence

que s'il y a communication, partage ou interaction. Les compétences ont avantage à être abordées dans une maille plus large que les savoir-faire car elles naissent d'une combinaison, d'un agencement pertinent de différentes connaissances ou d'habiletés dans un but ou une finalité qui n'est pas exclusivement la réalisation d'une activité professionnelle. Dans cette orientation, LeBoterf (1998, p.65) mentionne qu'une compétence « suppose la construction d'un schème d'activité transposable à une classe de situations ou de problèmes. » Ce qui entraîne, à l'image des poupées russes, que l'on puisse emboîter plusieurs savoirs pour permettre la construction de compétences dans une situation complexe, mais également de mobiliser des compétences comme ressources pour la construction de compétences plus vastes. En effet, Perrenoud (1998, p.41) signale que « les compétences ne se forment pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient. » Dans la même veine, le MEQ (1999d, p.5), dans les composantes du Programme des programmes et des programmes d'études, définit ainsi les compétences liées à un cycle d'étude: « Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires. »

Malgré l'établissement d'une architecture de compétences valide pour un gestionnaire efficace et efficient, on ne pourra pas *ipso facto* la généraliser à tout gestionnaire. Dans cet ordre d'idée, Boyatzis (1982, p.35) mentionne:

(1) qu'une même compétence peut se traduire par des comportements différents et produire des résultats différents; (2) qu'un même individu pourra exprimer la même compétence par des comportements différents parce qu'il a des intentions différentes; (3) que plusieurs individus ayant la même compétence agiront différemment dans des contextes différents.

Il est pertinent d'affirmer qu'une compétence se doit d'être contextualisée afin de pouvoir juger de son efficacité. En effet, le gestionnaire tiendra compte de tous les paramètres dans l'extériorisation de ses compétences afin que son action soit cohérente et en cohésion avec la vision organisationnelle. Dans ce sens, Payette (1993, p.186) mentionne deux interactions importantes: « Les compétences conditionnent les comportements et les comportements agissent sur les compétences [...] et interagissent avec les exigences de l'organisation. » Ceci implique que la construction de compétences sera

stimulée par des situations professionnelles de plus en plus complexes mais que le gestionnaire doit être en mesure d'assimiler efficacement ses expériences afin de répondre à ses attentes et à celles de l'organisation. Cette construction vue dans son ensemble nous reporte à la représentation de «la» compétence.

Il est donc proposé, pour les fins de la présente recherche, de définir ainsi une compétence: *l'utilisation d'une combinaison de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et du comportement social s'exprimant dans une action ou une série d'actions contextualisées et visant un but.*

Les trois premiers éléments de la combinaison sont reconnus et considérés, depuis plusieurs années, comme les assises de l'éducation. Les connaissances sont associées au savoir, les habiletés au savoir-faire et les attitudes au savoir-être. S'ajoute à ceux-ci le comportement social, plus récemment illustré et reconnu comme fondement à l'éducation, depuis la parution des travaux de Scans (1996), de l'Unesco (1996) et de Goleman (1999). Ces ouvrages traitent des relations interpersonnelles, d'apprendre à vivre ensemble et de compétences sociales à développer.

2.4.2.1 Trois aspects particuliers

Il est possible de dégager des aspects particuliers reliés aux compétences, en l'occurrence sur le cycle de vie ou l'obsolescence des compétences, sur les niveaux de maîtrise des compétences et sur la distinction entre les compétences en puissance ou en acte.

Le cycle de vie d'une compétence

La théorie permet de cerner différentes caractéristiques relatives aux compétences. On peut tout d'abord représenter une compétence selon son «cycle de vie». Voici une synthèse de la description qu'en fait Bouteiller (1997).

Comme les produits ou services, une compétence passerait toujours au fil du temps par trois phases bien différenciées mais très variables dans leur durée: *une phase de développement*, correspondant à son émergence, à sa structuration au sein de l'organisation, caractérisée par l'assimilation de nouvelles ressources à mobiliser pour certai-

nes compétences; *une phase d'utilisation*, correspondant à sa période de maturation, d'optimisation où les acteurs utilisent dans le quotidien une compétence; *une phase de déclin*, durant laquelle la compétence perd peu à peu de son utilité en regard des nouvelles exigences des opérations engendrant l'émergence de nouvelles compétences. Bien sûr, chacune de ces phases peut être plus ou moins étalée dans le temps (voir figure 2.5).

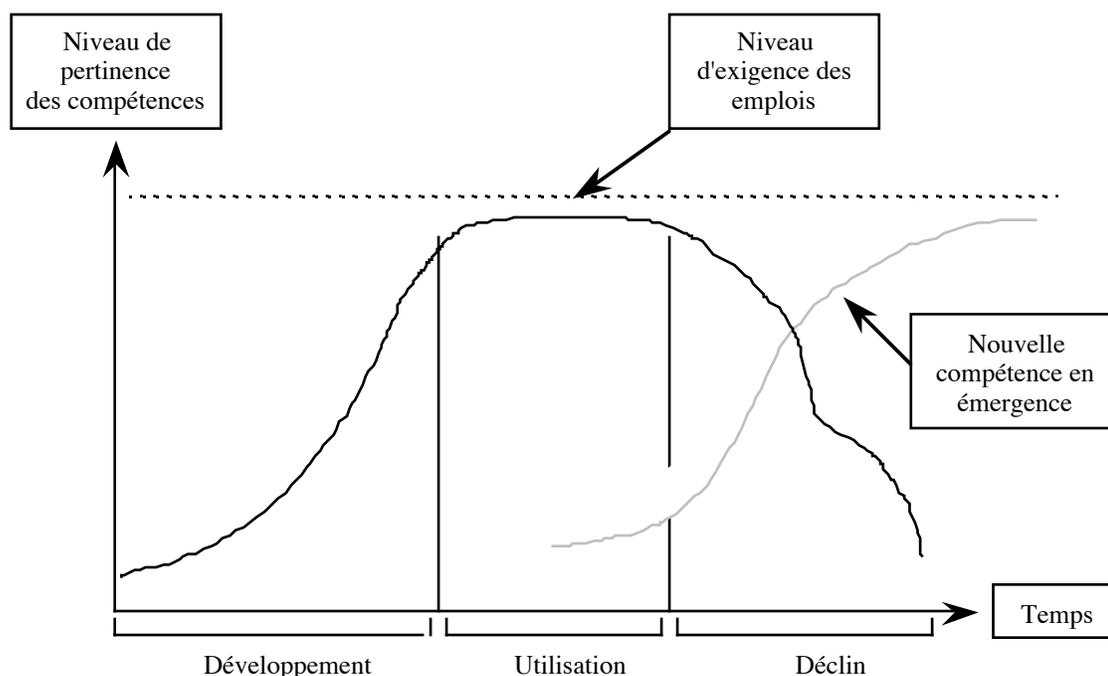


FIGURE 2.5: Les compétences: une durée de vie de plus en plus courte (Bouteiller, 1997, p.15).

On peut ainsi concevoir que certaines compétences prendront un temps considérable à se développer ou que d'autres auront une durée d'utilisation plus longue. L'auteur fait remarquer que les organisations font de plus en plus face à des exigences grandissantes au niveau des compétences, ce qui, dans certains cas, prolonge la phase d'utilisation en une phase d'intensification repoussant ainsi le déclin de la compétence.

Parallèlement à ce phénomène, mais à l'autre extrême, il peut survenir que des compétences, dès leur phase de développement, soient déjà périmées avant même d'avoir été utilisées. En fait, tout indique que c'est le temps du cycle d'optimisation et d'utilisation qui tend à se raccourcir et la phase de développement qui doit s'accélérer.

Ce phénomène tend à s'accroître dans les organisations faisant face à des changements opérationnels majeurs. Bouteiller (1997, p.16) ajoute «une compétence n'est pas, sauf exception, une donnée stable qui, une fois acquise, va rester intacte.» Dans cet ordre d'idée, Ropert et Haspel (1996, p.46) mentionnent: «La compétence est une donnée périssable qui meurt si elle n'est pas utilisée mais qui se renforce si elle est mise en œuvre dans des contextes variés.»

En effet, au fil de l'évolution organisationnelle, de nouvelles exigences engendreront une perte d'utilité, donc de pertinence de certaines compétences. Ceci nécessitera une actualisation, voire même un remplacement de certaines compétences considérées jusqu'ici essentielles. C'est le phénomène de l'obsolescence qui prévaut pour tous les types de compétences. Les facteurs rendant les compétences obsolètes sont nombreux, variés et peuvent être issus de changements internes ou externes à l'organisation. Cette obsolescence ne dévastera pas toutes les compétences au même rythme ou avec la même importance. À titre d'exemple, des compétences plus techniques comme celles liées à l'évolution rapide des nouvelles technologies subiront une dépréciation plus marquée que d'autres liées à des domaines plus stables tels les relations interpersonnelles.

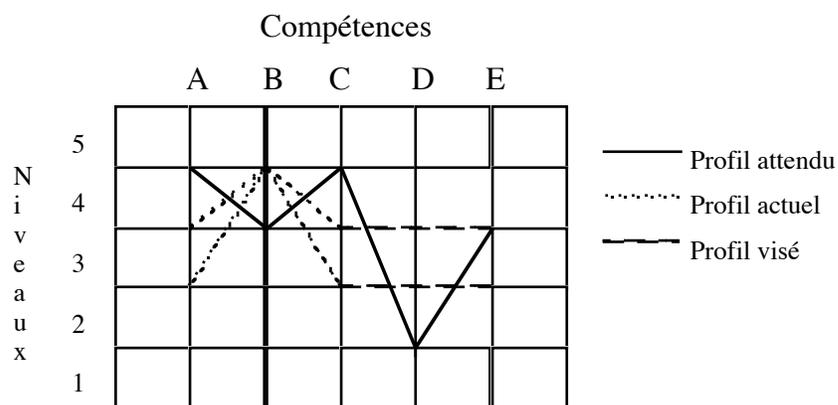
Les compétences requises pour exercer une fonction de gestionnaire ont habituellement une durée de vie plus longue que celle d'un technicien en informatique; toutefois, la quantité de savoirs peut varier grandement d'un métier à l'autre. Drucker (1996, pp.208-209) en fait la démonstration en comparant certaines fonctions d'ordre technique, requérant peu de compétences à d'autres des domaines de la médecine et du management qui en exigent un bagage important. Il mentionne également que les gestionnaires doivent maîtriser le management en tant que travail et discipline. Il apparaît donc essentiel de considérer cette caractéristique déterminante dans l'évolution du capital-compétence de l'organisation pour faire face aux nouvelles exigences de qualité de notre société du savoir.

Les niveaux de maîtrise d'une compétence

Dans son rapport intitulé *Une démarche centrée sur les défis en gestion*, la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre (1996, Document 1, p.5) présente un profil de compétences des gestionnaires et dresse succinctement les

éléments de cette approche. En voici les grandes lignes pour ce qui concerne les niveaux de maîtrise.

Tout d'abord, «les compétences sont présentées sur une échelle de cinq niveaux qui reflètent des degrés croissants de maîtrise. L'échelle par niveaux permet de mesurer l'écart entre les compétences attendues et les compétences actuelles.» L'objectif est de déterminer les lacunes afin d'établir des priorités au niveau du développement. Il est suggéré aux gestionnaires d'identifier un profil de compétences-clés et de déterminer des niveaux de maîtrise attendu, actuel et visé pour chaque compétence identifiée.



Les cinq niveaux:

1. De base: comprendre, appliquer, participer.
2. Intégration: élaborer, initier, faire progresser.
3. Maîtrise: analyser, structurer, implanter.
4. Avancé: optimiser, développer, influencer.
5. Expert: anticiper, projeter, extrapoler.

Source: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre et Confédération québécoise des centres d'hébergement et de réadaptation, 1996, doc. 1, p.5.

Pour sa part, LeBoterf (1998, p.21) caractérise les différents niveaux de maîtrise par des verbes ordonnés de façon à faire ressortir l'évolution en complexité. À titre d'exemple, il mentionne: «appliquer → adopter → optimiser (innover), reproduction → adaptation → innovation, ne sait pas faire → sait faire avec un soutien → sait faire de manière autonome → sait faire évoluer (innover).»

Les compétences en puissance ou en acte

Le professionnel ne met pas nécessairement en pratique les théories qu'il maîtrise. En effet, comme il a été fait mention précédemment, plusieurs variables situation-

nelles influencent les actes du gestionnaire. De plus, ses différents modèles mentaux colorent sa vision des exigences organisationnelles et son appréhension des multiples regards évaluatifs. Ces éléments font en sorte que les compétences se retrouvent à deux niveaux cognitifs. Brien (1997, pp.92-94) définit une compétence en ces deux niveaux:

Une compétence en puissance: elle consiste alors en un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales et en attitudes emmagasinées dans la mémoire à long terme.

Une compétence en acte: lorsque ces connaissances sont activées et permettent la représentation des situations de même que la génération de plan et le contrôle de l'exécution de ces plans.

Cette approche est intimement liée à la théorie d'Argyris et Schön (1992) qui font mention de l'existence d'un écart entre la théorie qu'un interlocuteur professe et de celle qu'il pratique réellement et ce, souvent à son insu. En effet, le gestionnaire peut être en mesure de se représenter clairement ce qu'il doit mettre en œuvre pour être efficace mais ne pas avoir la capacité ou l'opportunité d'exploiter son bagage de connaissances et de compétences afin d'agir efficacement et en cohérence avec ce qu'il dit être la meilleure approche.

Afin de compléter son modèle, Brien (1997, p.96) ajoute aussi deux types de compétences.

- 1: Type reproduction permettant l'accomplissement de tâches que le solutionneur peut se représenter et pour lesquelles il dispose d'un plan d'accomplissement.
- 2: Type production permettant l'accomplissement de tâches que le solutionneur peut ou non se représenter et pour lesquelles il ne dispose pas d'un plan d'accomplissement ou de certaines composantes d'un tel plan.

Évidemment, il n'est pas question ici de dichotomie de compétences mais d'un continuum de traitement de l'information. Afin d'illustrer différentes combinaisons, l'auteur présente des arbres de possibilités couvrant un ensemble de problèmes possibles ainsi que des agencements de procédures de compétences. Ces procédures illustrent le cheminement changeant dans l'utilisation de plusieurs compétences nécessaires pour évoluer de la situation initiale vers une situation désirée et finalement, vers une situation réellement obtenue. Le modèle englobe une multitude de compétences combi-

nées en vue d'une finalité et rejoint les différentes définitions vues précédemment par le caractère pluriel et diversifié des compétences.

2.4.3 Des compétences en management

Les compétences se veulent une résultante de plusieurs dimensions personnelles et professionnelles et elles sont différentes d'une fonction à l'autre. Il sera question, dans cette partie, d'une sélection de modèles ou de profils de compétences pour les gestionnaires.

Le premier modèle, celui de Katz (1974) et repris par Payette (1993), est le plus ancien et il est très souvent cité car il va à l'essentiel et est très simple, ne comportant que trois grandes compétences qui suffisent pourtant à alimenter une réflexion sur les pratiques des gestionnaires. Ces trois compétences sont les suivantes: *les compétences techniques*: méthodes, processus, connaissances spécialisées, aptitude à l'analyse; *les compétences humaines*: insuffler un esprit de coopération, responsabilité réciproque, manière de percevoir et de connaître les perceptions de l'environnement; *les compétences conceptuelles*: aptitude à envisager l'organisation comme un tout, reconnaître les liens de dépendance des fonctions politiques, sociales, économiques.

Dans la même tendance, Marcellin (1996, p.45) bonifie ce modèle en classant les compétences dans cinq familles adaptées aux besoins des cadres de direction du réseau de la santé: les compétences professionnelles, les compétences en gestion, les compétences relationnelles et politiques, la compétence réseau et la compétence collective. Il est ici important de comprendre que cette compétence collective ne peut être considérée isolément du contexte organisationnel puisqu'elle réside dans la mobilisation des ressources de plusieurs acteurs. Elle est en fait une compétence extrinsèque et pourtant essentielle au développement des compétences individuelles. En effet, le professionnel dispose d'un double équipement, soit ses ressources personnelles et les ressources de son environnement qu'il se doit de mobiliser et de combiner afin de construire ses propres compétences. De plus, l'organisation dispose d'un ensemble de professionnels qui interagissent entre eux, ceux-ci doivent optimiser ces interactions afin qu'une synergie s'installe et permette l'émergence de compétences collectives. LeBoterf (1997, p.252) définit celle-ci comme «une compétence de réseau. Elle n'est

pas la somme de compétences individuelles mais une combinaison, une valeur ajoutée.»

Pour sa part, Pelletier (1996, pp.101-102) établit une typologie des compétences à strates dominantes en considérant leur évolution dans le temps par rapport à l'expérience plutôt qu'en les situant d'une strate «inférieure» à «supérieure». Les strates représentent des ensembles de compétences d'un type déterminé. L'évolution vers une strate subséquente ne désigne pas une efficacité puissante mais plutôt la maîtrise de compétences plus élaborées, donc un bagage plus grand afin de faire face à des situations plus complexes avec plus de diversité dans la façon d'agir. Les strates se présentent de la façon suivante:

1. Les compétences techniques: formant un tout minimal et nécessaire pour occuper un emploi. Elle sont acquises principalement par l'enseignement.
2. Les compétences relationnelles: englobant les savoir-faire et le savoir-être pour une interaction dynamique.
3. Les compétences culturelles: afin de mettre en perspective et d'interpréter les différences, savoir lire l'environnement, la culture et l'organisation.
4. Les compétences symboliques: permettant la production de sens, l'expression d'une vision.

L'auteur précise que les frontières des strates des savoirs et des compétences sont floues. En fait, le gestionnaire peut maîtriser certains éléments d'une strate subséquente sans pour autant avoir atteint ce niveau totalement.

Pelletier (1996) positionne sur un autre axe les différents types de savoirs, aussi présentés sous forme de strates dominantes, afin de tracer un modèle évolutif en complexité. Les différents savoirs sont présentés comme suit:

1. Savoirs procéduraux: tous les savoirs de compréhension afin d'expliquer les méthodes et de distinguer les moyens et leurs limites.
2. Savoirs artisans: le développement, la sélection, l'agencement en fonction d'une action d'un vaste éventail des savoirs procéduraux préalablement acquis.
3. Savoirs esthétiques: production d'agencements révolutionnaires des savoirs, de nouvelles visions.
4. Savoirs éthiques: plus axés sur les sens, les valeurs, la philosophie, les croyances.

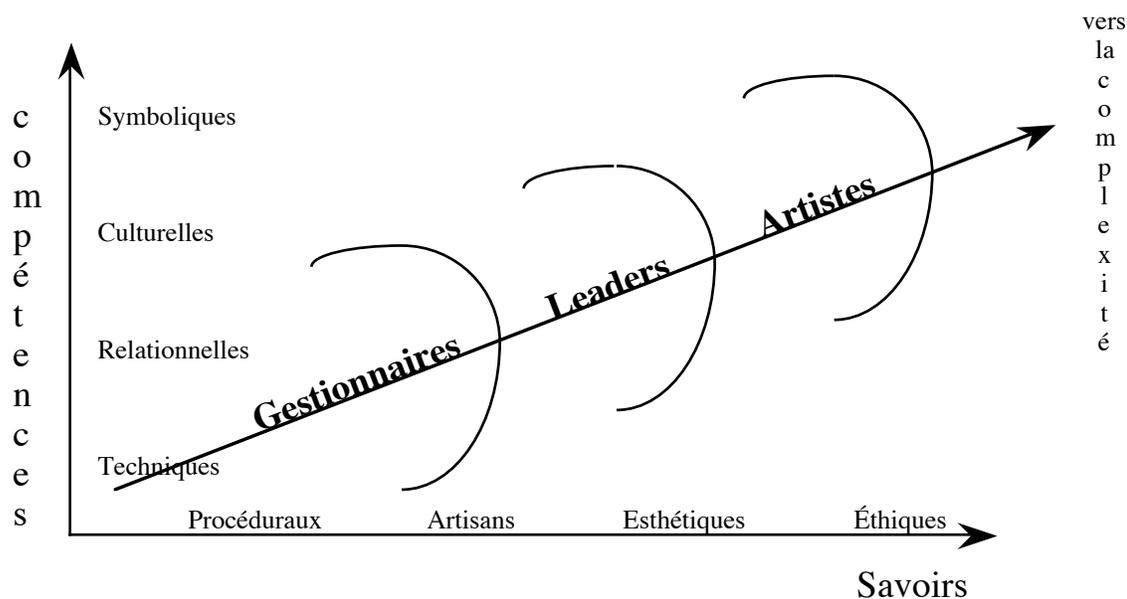


FIGURE 2.6: Matrice des compétences et des savoirs professionnels et trois configurations de chefs d'établissement (Pelletier, 1996, p.106).

L'agencement que propose Pelletier produit trois archétypes de chefs situés au carrefour de leurs compétences et de leurs savoirs. Il signale toutefois que les savoirs/compétences les plus complexes ne sont pas nécessairement les plus efficaces dans certaines situations professionnelles.

Même si elle utilise la même terminologie, Pitcher (1997) ne fait pas référence aux compétences mais plutôt au profil des qualités personnelles des gestionnaires. Elle présente trois types de leaders; les technocrates, les artisans et les artistes. Ces archétypes ne sont pas des étiquettes ni même des catégories rigides mais plutôt des tendances caractérisant la personnalité de tout être humain. Son ouvrage fait ressortir le caractère distinct de ces trois types de leaders, caractère qu'elle définit comme un ensemble «sentiment, façon de penser et comportement forment un tout» (p.57). Elle représente les trois archétypes en utilisant des qualificatifs permettant de les caractériser:

	SENTIR	VOIR	PENSER	AGIR
La technocratie	sérieux	pointilleux	méticuleux	résolu
L'artisanal	stable	réaliste	sage	responsable
L'artistique	émotif	visionnaire	imaginatif	entrepreneurial

L'auteure ne fait pas mention des compétences spécifiques à chacun des archétypes puisque l'étude porte sur les caractéristiques mais il est possible de les lier étroitement à la construction des compétences. Pour Pitcher, nos organisations afin d'être compétitives ont besoin d'artistes pour innover, trouver de nouvelles visions mais aussi de leurs alliés les artisans pour consolider et conserver les acquis. Pour leur part, les technocrates qui ne font prévaloir que le strict, le prescrit et réfutent les conséquences humaines ne sont pas en position, dans les organisations d'aujourd'hui, pour stimuler les compétences individuelles et faire émerger les compétences collectives. Ces technocrates trouvent leur efficacité dans un modèle de gestion taylorien. De plus, comme une compétence requiert un certain niveau de diversité, les gestionnaires des organisations performantes ne seront plus des technocrates. «[...] Le technocrate prospère dans un système éducatif qui encourage les spécialisations étroites.» L'école est avant tout humaine, ses dirigeants doivent être près des gens, ce qui ne rejoint pas les qualités du technocrate.

Dans une classification qui peut s'apparenter à la dernière, Bédard (1999) va un peu plus loin et propose d'organiser les fondements théoriques de la pensée et des connaissances administratives à partir d'un modèle géométrique en losanges, regroupant quatre dimensions. La représentation du modèle formé de quatre losanges, présentée à la page suivante, qui en forment un plus grand: «a été conçu sous une forme qui permet de comprendre les faits observés à partir d'un schéma intégrateur et de relier des dimensions souvent abordées mais de façon séparée.» (p.10).

Ces dimensions sont la praxéologie, l'épistémologie, l'axiologie et l'ontologie. Bédard (1999, p.11) résume les quatre dimensions ainsi:

Qu'il s'agisse de l'activité administrative ou de tout autre type d'activité humaine, le domaine de la pratique désigne le lieu de l'agir en général et de l'action concrète en particulier. Ce domaine, qui constitue le milieu immédiat dans lequel se déploie l'activité humaine, porte ici le nom de praxéologie et il comprend tout ce qui entoure les pratiques humaines individuelles. Ces pratiques prennent appui sur deux types de fondation: des critères de validité qui orientent les démarches et les méthodes et qui relèvent de l'épistémologie; et des valeurs sociales, individuelles et culturelles qui viennent circonscrire les choix et qui appuient les préférences individuelles et collectives. Ces valeurs relèvent de l'axiologie. Plus en profondeur, existe un substrat de nature plus permanente, qui comprend les paradigmes fondateurs et qui sert de socle aux différentes activités humaines. Ce support est l'ontologie.

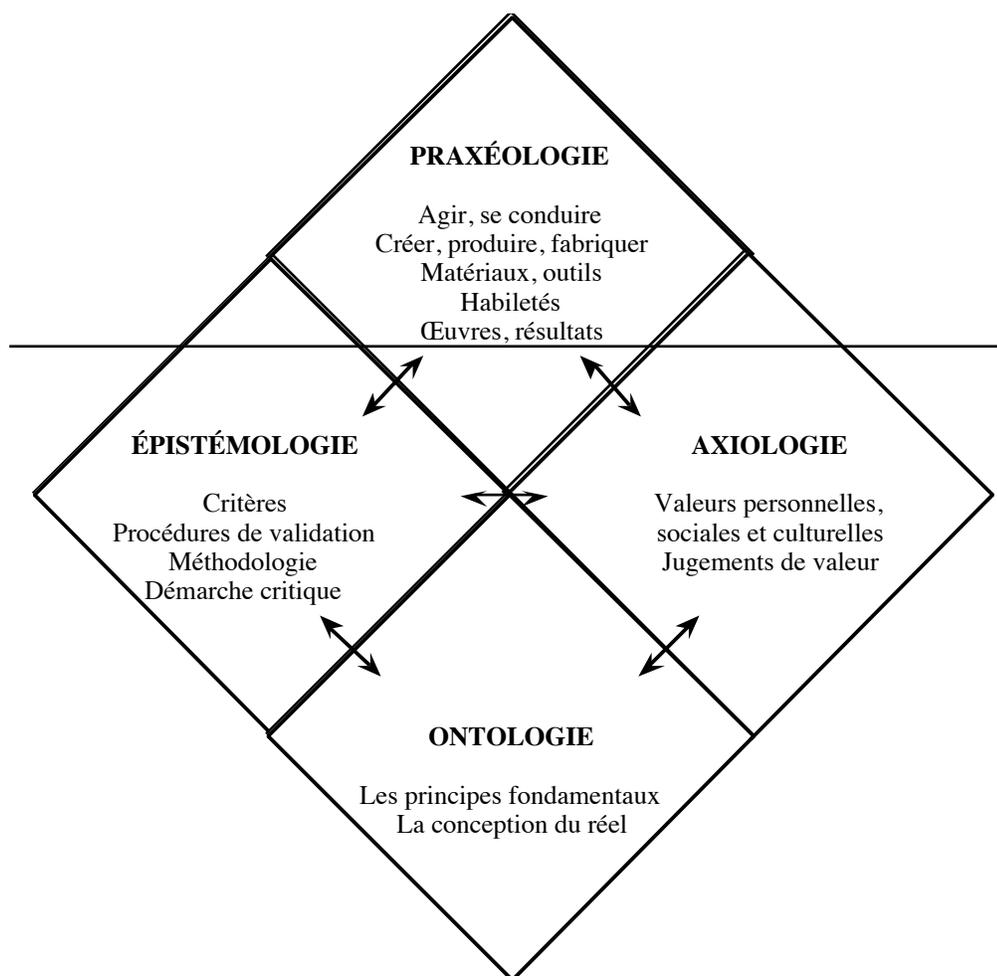


Figure 2.7: Le losange philosophique (Bédard, 1999).

La partie dépassant la ligne horizontale, «la praxéologie représente la partie visible et sensible de l'iceberg, celle qui est immédiatement accessible à la vue et aux divers sens.» (p.12). L'auteure reprend son modèle pour caractériser quatre modes de pensée des gestionnaires qui sont: la conscience mythique, la pensée systématique, l'esprit pragmatique et l'attitude conciliatrice. Chaque mode de pensée est analysée à la lumière du modèle identifié comme le losange philosophique.

Pour sa part, Thruler (1996, p.152 : dans Bonami et Garant) signale que l'innovation, l'autoformation et le transfert efficace des expériences en apprentissages sont des atouts majeurs afin d'optimiser son bagage de savoirs/compétences. L'auteur insiste sur l'importance de la coopération et du travail d'équipe nécessaire à l'optimisation

des compétences individuelles et collectives. Elle fait remarquer que le gestionnaire doit savoir percevoir, analyser et combattre la résistance mais aussi être réflexif sur ses agirs afin de maintenir les conditions adéquates au travail d'équipe efficace. Celui-ci a besoin d'exigences élevées, d'une vision commune et de conditions adéquates afin d'atteindre ses buts d'une façon durable.

Payette (1992, 1993) aborde la question de l'efficacité des gestionnaires en misant sur la complémentarité et l'opposition qui existent entre une façon abstraite et générale de concevoir la compétence d'un gestionnaire et le besoin d'une réponse concrète et situationnelle. Nous revenons à cette dualité entre le concret et l'abstrait un peu plus loin (voir 2.5).

C'est pourquoi on ne retrouve pas de types particuliers de compétences car le concept du «bon gestionnaire» fait appel à un jugement de valeurs et implique au niveau des compétences, une recherche infinie. Il mentionne pour illustrer cette problématique 118 caractéristiques du «bon gestionnaire» tirées de 20 sources privilégiées parmi des centaines. Par contre, il cite les modèles qu'il a jugés les plus intéressants dont ceux de Boyatzis (1982), de Mintzberg (1982), de Durcker (1973) et de Sahuc (1985).

2.4.4 Des compétences des directeurs d'établissement

Les gestionnaires que sont les directeurs d'établissement évoluent dans un contexte qui les oblige à réfléchir et à poser des gestes cohérents en regard des différentes situations. Aucun modèle ou cadre théorique ne peut fournir des solutions toutes faites aux événements quotidiens. Ce constat n'enlève pas la pertinence d'établir certaines balises à une fonction de gestionnaire. Payette (1992, 1993) et Weaver Hart (1992) font état de cette dualité et mentionnent l'utilité d'un modèle ou d'un cadre d'analyse qui, bien que toujours imparfait, empêche de succomber au scepticisme et à l'improvisation totale. En ce sens, Payette (1992, p.198) ajoute qu'on ne peut ni harmoniser ni isoler totalement les axes du concret et de l'abstrait. Il ajoute que «pour juger de l'efficacité spécifique d'un gestionnaire, il faut se référer, d'une façon ou d'une autre, à un modèle abstrait.» Pour sa part, Weaver Hart (1992) fait ressortir l'importance d'utiliser un «cadre de référence» ou de critères pour évaluer le travail des directeurs d'école. Dans son

étude qui cherche à savoir comment le directeur, par ses actions, touche les enseignants et les élèves et éventuellement leurs résultats, Weaver Hart évoque la multitude des situations et d'outils d'évaluation possibles. De ce fait, elle mentionne que la liste des standards, compétences et habiletés obtenus par la recherche constituent une base sur laquelle il faut s'appuyer en discriminant les compétences ou habiletés importantes, pour le directeur vu dans son contexte. Ceci constitue pour elle une excellente base qui vient supporter une recherche qui doit tenir compte du contexte «context grounded — interactive view of principal assessment». Pour cette auteure, une bonne évaluation de la pratique professionnelle doit se centrer sur les résultats désirés en lien avec les actions réalisées et non sur des comportements sociaux auxquels il faut se soumettre. Son étude révèle que le meilleur modèle d'évaluation doit s'adapter aux résultats évalués dans un contexte. C'est pourquoi les descriptions et profils d'emploi, tout récents, issus de la recherche américaine et des travaux entrepris au Québec peuvent aider à identifier les compétences issues d'un programme de formation.

La situation aux États-Unis

Les États-Unis ont été le théâtre d'importants travaux au niveau de l'élaboration d'un corpus professionnel pour les directeurs d'établissement au cours des dix dernières années. Les travaux dirigés par Thomson (1993) et ceux de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (1996) en sont les représentations les plus crédibles.

Principals For Our Changing Schools

Les travaux dirigés par Thomson (1993) ont fourni une source appréciable de données permettant d'établir et de définir les tâches et fonctions des directeurs d'école aux États-Unis. Avant de décrire ces fonctions, il importe de bien situer l'élaboration du volume *Principal for Our Changing Schools, The Knowledge and Skill Base*.

Au total, 102 personnes faisant partie d'une dizaine d'associations différentes ainsi que des chercheurs universitaires, tous reliés au domaine scolaire, ont participé à l'élaboration de ce document. La refonte pour la préparation des programmes de direction d'école dans un cadre plus contemporain et le besoin de bien comprendre la fonction du directeur d'école d'aujourd'hui ont motivé la préparation de ce document.

Ainsi, un projet a été initié pour segmenter les fonctions du directeur d'école un peu à l'image des lettres de l'alphabet. Chaque tâche courante a été analysée et ensuite placée dans un cadre révisé qui incorporait les responsabilités émergentes exigées par les changements sociaux. Le cadre révisé, qui incluait les connaissances et les habiletés essentielles à la tâche, a permis de bâtir de nouveaux paramètres permettant de décrire le directeur d'école contemporain. Cet exercice a également donné au comité une nouvelle perspective pour l'analyse tâche par tâche et pour l'identification des connaissances et des habiletés nécessaires à l'accomplissement de chacune de ces tâches. Une réponse claire à cette méthode a été l'identification d'habiletés professionnelles et en plus des connaissances toutes aussi essentielles au succès du directeur d'école. Le répertoire professionnel de direction requiert le «know how» (savoir comment) pour agir, aussi bien que la connaissance des concepts.

Que l'on parle de médecine, d'architecture ou d'ingénierie, toutes ces professions sont composées de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et d'aptitudes. Malheureusement, pendant plusieurs années l'administration scolaire a misé beaucoup sur l'aspect connaissance en partie en raison de pressions visant à rejoindre les disciplines des arts et de la science. Cette emphase a provoqué un retard dans la mise à jour de la formation des directeurs d'établissement, plus particulièrement en regard des habiletés et des attitudes.

Le développement de l'architecture des dimensions

L'architecture s'organise autour de 21 dimensions organisées sous quatre grands thèmes réunissant le contenu traditionnel du curriculum avec le «leadership» (direction), le management (administration) et les habiletés pour créer un nouveau cadre de travail afin de préparer et certifier les directeurs d'école.

En utilisant les publications antérieures relatives à ces thèmes, les équipes ont développé chacun des 21 domaines. Ces équipes incluaient des directeurs d'école et des académiciens qui ont travaillé ensemble avec les instructions de suivre un processus spécifique en formulant un exposé des connaissances fondamentales et des habiletés pour chacun des domaines. Il est possible de visualiser la procédure par la présente figure.



FIGURE 2.8: Architecture pour la construction des domaines (Thomson, 1993, p.xvii).

Le projet de chacune des dimensions a commencé avec la question suivante: Quelle sont les tâches, les attentes et les responsabilités aux niveaux élémentaire et secondaire (elementary, middle et high school) du directeur d'école d'aujourd'hui et dans un proche avenir? Le projet a ensuite identifié les connaissances, les habiletés et les attitudes requises par les directeurs d'école afin de rencontrer les défis, pas seulement en étant réactif mais avec une vision d'avenir et d'initiative pour aller au-delà de la reconnaissance des problèmes.

Les activités sont regroupées dans quatre blocs de domaines: les domaines fonctionnels, des ressources, interpersonnels et contextuels. Ceux-ci sont identifiés à l'annexe I.

Les travaux de l'équipe dirigée par Thomson (1993) ont par ailleurs été utilisés par le Consortium d'accréditation des leaders scolaires entre les États (Interstate School Leaders Licensure Consortium). Ce Consortium a débouché, en 1996, sur six principes ou standards pour les dirigeants scolaires. Ce résultat est l'objet d'une réflexion approfondie de plusieurs intervenants du domaine de l'administration scolaire.

«Drafts Standards for Schools Leader»

En août 1994, le Comité des officiers du regroupement inter-États des écoles a formé le consortium inter-États des directeurs d'école. Un des objectifs du groupe était

de développer des standards communs pour l'attribution d'une licence aux dirigeants et directeurs d'école pour l'admission à la pratique. Fondé par le «Pew Charitable Trusts» et «The Danforth Foundation»; le consortium réunit 24 états américains ainsi que 11 associations professionnelles. Les représentants des États et des associations professionnelles ont discuté pendant deux ans pour développer des standards et des références, en utilisant la recherche, les connaissances des représentants, les avis des gens de l'école publique et des universités. Après plusieurs essais et révisions, le document des standards pour les directeurs d'école était adopté à l'unanimité par le consortium le 2 novembre 1996.

Le consortium inter-États des directeurs d'école fournit pour la première fois une base commune de connaissances et de performances pour les directeurs d'école de 24 États représentés par le consortium. Les membres de ce consortium croient que les autres états joindront probablement le consortium quand les avantages de standards communs seront compris de tous. Toutes les autres professions majeures ont déjà des standards communs depuis quelques dizaines d'années déjà. Une traduction adaptée de Gravel et Morel (1998) des standards de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium est reproduite à l'Annexe II.

La situation au Québec

L'année scolaire 1998-1999 se veut une année charnière pour les directeurs d'établissement du Québec car elle marque le début de l'application de la réforme de l'éducation. Cette réforme apporte, à partir de la Loi sur l'instruction publique, des modifications importantes aux fonctions et responsabilités des directeurs d'établissement. C'est dans cette foulée que le ministère de l'Éducation et le Conseil du Trésor en partenariat avec les Associations représentatives des directeurs d'établissement du Québec ont entrepris une enquête d'envergure pour évaluer l'emploi de directeur d'établissement. Cette enquête avait comme objectif de cerner l'exercice d'emploi des directeurs d'établissement afin d'y associer une rémunération conforme aux rôles, fonctions et responsabilités.

Les bases théoriques ayant servi à construire les instruments de collecte des données (questionnaire, entrevue) proviennent d'une description d'emploi type produi-

te par Gravel (1998) pour le compte des associations des directeurs d'établissement. Ce texte reprend les éléments de la Loi sur l'instruction publique et y ajoute les principales attributions et responsabilités du directeur d'établissement. La description d'emploi type est reprise dans son intégralité en Annexe III.

2.5 DES CHOIX CONCEPTUELS, DES RELATIONS, DES OPPOSITIONS

Pour chacun des concepts abordés, il est possible de dégager des liens de cohérence et d'opposition que l'on peut associer à des paradigmes ou à des courants de pensée. Les liens de cohérence s'établissent entre les concepts par le caractère de leurs fondements. Ceux sur lesquels s'appuie la présente étude s'inscrivent dans un courant philosophique humaniste reposant sur des conceptions vitalistes et systémiques. Les concepts reliés à ces fondements s'opposent à ceux rattachés à des balises s'inspirant d'approches plus mécanistes et positivistes.

Dans un premier temps, comme mentionné dans le premier chapitre, des pressions internes et externes à l'établissement scolaire poussent le gestionnaire à s'engager dans une perspective de gestion renouvelée par opposition à une pratique plus traditionnelle.

GESTION	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion traditionnelle. • Basée sur la hiérarchie, la standardisation et la division du travail. • Politiques et procédures qui donnent les directives à suivre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion renouvelée ou contemporaine. • Basée sur l'autonomie, la responsabilisation et le jugement. • Décision près de l'action.

Il en va également ainsi du type de formation auquel le directeur d'établissement adhère; une formation ouverte, à caractère variable plutôt qu'une formation fermée avec un contenu déterminé à l'avance.

FORMATION	
<ul style="list-style-type: none"> • Programme fermé avec des objectifs et un contenu déterminé. • Vise un produit fini. • Le client reçoit la formation déjà définie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme ouvert avec des objectifs et un contenu à construire. • Vise un cheminement. • Le client participe aux décisions concernant sa formation.

Dans une telle formation, l'apprentissage se conçoit selon une approche humaniste et systémique où le savoir se construit dans un contexte de situations d'apprentissage riches de sens et non par une approche normative d'assimilation de savoirs encyclopédiques.

APPRENTISSAGE	
<ul style="list-style-type: none"> • Approche normative. • Logique descriptive. • Assimilation de savoir. • Développement par l'accommodation à la réalité. • Situation d'apprentissage passive. • Savoirs encyclopédiques et compartimentés. • Manifestations en relation avec le conditionnement et l'exercisation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche systémique et humaniste. • Logique du vivant. • Savoir construit. • Développement par la construction et la production contextualisées. • Situation d'apprentissage active. • Multitude des savoirs, des liens et des compétences. • Manifestations en relation avec les projets, la simulation et le réel.

L'apprentissage de la compétence se rattache tout naturellement à ces éléments dans une perspective de l'économie du savoir (LeBoterf, 1998), où l'acteur sait agir au-delà du prescrit plutôt que dans une conception taylorienne où l'opérateur sait exécuter le prescrit.

COMPÉTENCE	
Modèle « a » (conception taylorienne et fordienne)	Modèle « b » (perspective de l'économie du savoir)
Opérateur	Acteur
Exécuter le prescrit	Aller au-delà du prescrit
Exécuter des opérations	Mettre en œuvre des actions et réagir à des événements
Savoir-faire	Savoir agir
Adopter un comportement	Choisir une conduite
Maille étroite pour identifier la compétence	Maille large pour identifier la compétence
Management par le contrôle	Management par le pilotage
Finalisation sur l'emploi	Finalisation sur l'employabilité

Ce chapitre a permis d'établir les balises théoriques guidant la présente étude. Afin de mieux comprendre la dynamique et les liens entre les principaux concepts

abordés, il est utile, bien que limitatif, d'en tirer une représentation graphique. La figure ci-dessous synthétise la perspective théorique adoptée en vue de réaliser l'analyse projetée.

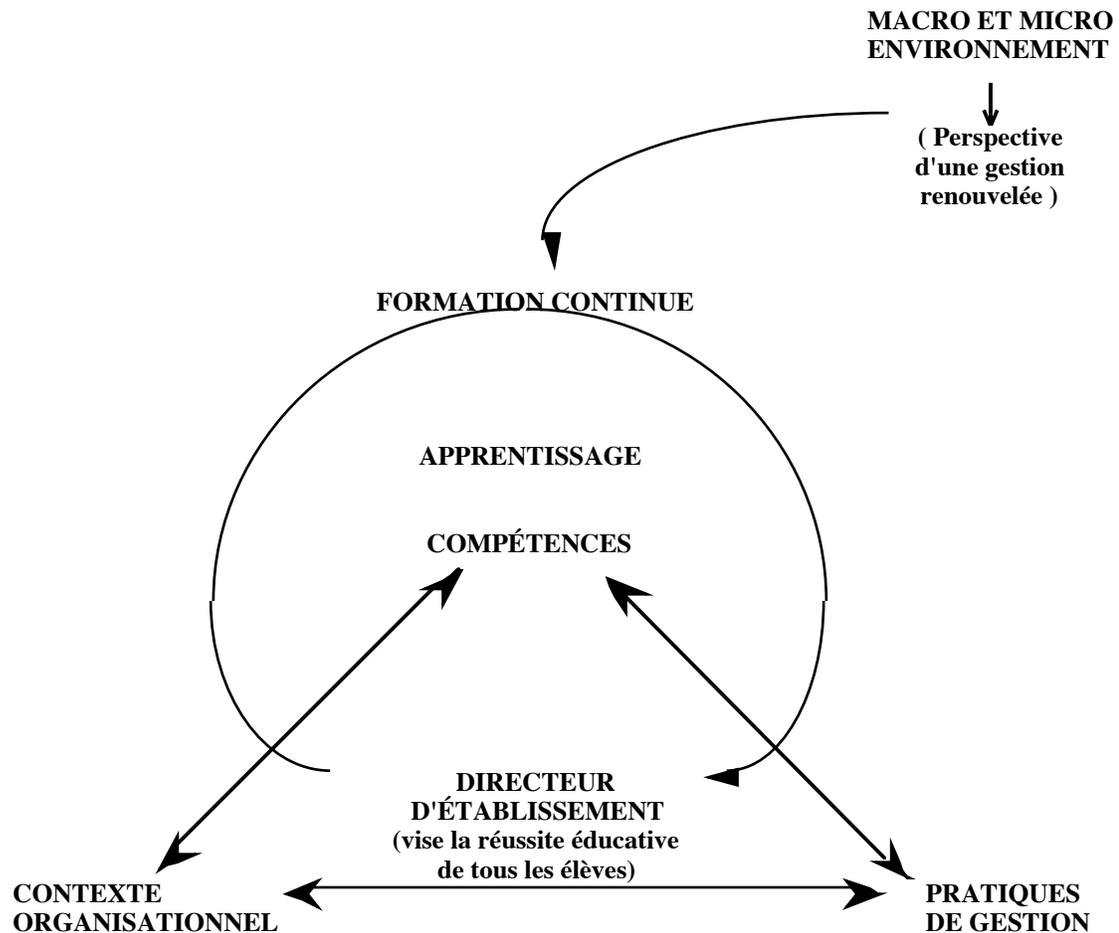


FIGURE 2.9: Réseau notionnel de l'analyse projetée.

Ces éléments viennent donc supporter ou donner un cadre aux questions soulevées à savoir: (1) quelles améliorations la formation continue peut-elle apporter à la compétence professionnelle du directeur d'établissement et (2) quelles sont les conditions de formation continue favorables au développement des compétences des directeurs d'établissement?