Document généré le 12 oct. 2024 06:23

Cahiers de la recherche en éducation

Le futur de l'éducation conjugué au présent à l'aube du XXIe siècle

Jean-Pierre Brunet

Volume 5, numéro 2, 1998

Gestion de nouveaux horizons scolaires

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1018191ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1018191ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Brunet, J.-P. (1998). Le futur de l'éducation conjugué au présent à l'aube du XXIe siècle. *Cahiers de la recherche en éducation*, *5*(2), 179–193. https://doi.org/10.7202/1018191ar

Résumé de l'article

Cet article traite de changements susceptibles de se produire en éducation et en administration de l'éducation au tournant du siècle. Les principales mutations concernent non seulement l'économie et les savoirs, mais également l'ensemble des activités humaines et organisationnelles. L'auteur invite à prévoir l'imprévu, à mettre en place les métarègles qui présideront aux diverses métamorphoses qui vont bientôt affecter toute la société. Il s'interroge aussi sur le sens à donner à la production éducative et sur le rôle qu'auront à jouer les futurs gestionnaires scolaires.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 5, nº 2, 1998, p. 179 à 193

Le futur de l'éducation conjugué au présent à l'aube du XXIe siècle

Jean-Pierre **Brunet**
Université du Québec à Montréal

Résumé – Cet article traite de changements susceptibles de se produire en éducation et en administration de l'éducation au tournant du siècle. Les principales mutations concernent non seulement l'économie et les savoirs, mais également l'ensemble des activités humaines et organisationnelles. L'auteur invite à prévoir l'imprévu, à mettre en place les métarègles qui présideront aux diverses métamorphoses qui vont bientôt affecter toute la société. Il s'interroge aussi sur le sens à donner à la production éducative et sur le rôle qu'auront à jouer les futurs gestionnaires scolaires.

Introduction

La présence et l'influence du XXIe siècle sont déjà omniprésentes. Les cataclysmes associés au changement de millénaire ne sont plus à craindre; l'avenir est en nous. En effet, les contextes socioéconomique, politique, culturel et technologique évoluent ou se transforment à grande vitesse. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à considérer la mondialisation des échanges, l'extension

de l'esprit marchand, l'accroissement de la circulation des personnes, les transformations profondes des modes de transmission de l'information et la modification progressive du concept de l'État-nation.

L'économie est en pleine mutation et les entreprises doivent se transformer de façon permanente dans des environnements complexes et instables. Lazlo et Laugel (1998) parlent d'une économie du chaos dont la séquence serait l'innovation, la complexification, la convergence, la bifurcation et le chaos. Nous serions dans un système de transformation permanente dont les principes, toujours selon Lazlo et Laugel seraient :

> *préparer proactivement l'avenir, maintenir le cap tout en repositionnant continuellement l'organisation, réussir le pari de la pérennité, utiliser les points d'inflexion stratégiques, lier la transformation à la valeur pour l'actionnaire, forger le présent par l'avenir, fluidifier l'organisation en créant des hétéarchies*[1]*, construire des systèmes auto-organisationnels de prise de décision, infuser une instabilité relative (pour créer une organisation apprenante), réinventer le rôle du dirigeant (du commandement à l'influence évolutionniste) et enfin, optimiser les flux d'information.* (p. 63)

Les savoirs sont transformés, la communication est en pleine révolution, le travail est en voie de se muter en des activités qui se définissent autrement et se réalisent ailleurs; les relations professionnelles sont de plus en plus perméables aux effets de la mondialisation, etc. Le cercle de l'univers professionnel s'agrandit et s'universalise à la recherche d'une nouvelle langue (pour l'instant, il semble bien que l'anglais soit en voie de devenir cette langue universelle) et d'une nouvelle culture (très probablement le profit, c'est-à-dire le capital et son accroissement). Les produits se développent selon des modes créatifs et interactifs nouveaux. Les alchimistes des temps modernes transmutent les connaissances en or et les proposent aux plus offrants sans égard aux frontières et aux nationalismes.

1. Un monde en changement

Nous sommes arrivé à l'ère du *big change* où l'activité la plus difficile est de concevoir l'avenir (Taffinder, 1998), c'est-à-dire imaginer ce que seront

1 Lazlo et Laugel (1998) définissent les « hétéarchies comme étant des organisations décentralisées, adaptées à la transformation, conçues de façon à suivre les flux d'information, sans la rigidité de la centralisation ou de structures matricielles, possédant une importante autonomie verticale et une forte coordination entre les unités horizontales et où circulent diagonalement l'information et les répartitions de tâches » (p. 101).

les principales lignes de forces et de quelle façon l'entreprise pourra et voudra modeler une partie de cet avenir. C'est ce que les Américains appellent créer l'avenir (*building the future*) mais, pour plusieurs, cela n'est en fait qu'une vaste opération dont le seul objectif est la domination économique mondiale. Toutefois, cet exercice de prédiction de l'avenir, selon Taffinder, n'est pas sans comporter des risques. Deux erreurs sont fréquentes. Il y a d'abord le fait de confondre ce qu'on fait avec ce qu'on devrait faire et ensuite celui d'extrapoler linéairement l'avenir à partir du présent. La commission de ces deux types d'erreur plongent les entreprises dans une suite ininterrompue de changements projetés et avortés.

Malheureusement, la plupart des organisations ont peu de temps à consacrer à la réflexion, car elles sont constamment dans l'obligation de chercher à s'ajuster aux demandes incontournables qui leur sont adressées. Dans le secteur public québécois, on a assisté à une suite de déplacements de responsabilités économiques dont les municipalités, les organismes d'enseignement supérieur et les commissions scolaires ont fait les frais. Comment réussir à réfléchir à son avenir, quand vivre au présent est un défi qui mobilise toutes les ressources consomme toutes les énergies ?

Dire que l'activité humaine est en pleine transformation est un euphémisme. Méconnaître organisationnellement cette réalité, pour ne pas dire ce bouleversement, est pour le moins risqué, certains diraient suicidaire. La méta-réorganisation qui s'opère dans le monde du travail est à la mesure du grand dérangement qui traverse la planète. L'intrusion rapide des nouvelles technologies dans les activités liées au travail ne serait qu'une partie, toute petite mais très visible, du nouvel ordre social qui s'instaure. La distance qui semble s'installer entre les différents univers de travail est préoccupante. Les espaces de travail se morcellent; l'autre en tant que collègue de travail se virtualise de plus en plus, un nouveau référent culturel se met en place, le temps lié à l'espace disparaît et la langue n'a d'autres choix que de s'uniformiser.

Kuzminski (cité par Dupuis et Kuzminski, 1998) établit comme principale toile de fond du monde économique actuel l'émergence d'un nouveau paradigme social introduit par les technologies du traitement de l'information et de la communication (TIC). Et, comme l'auteur le souligne :

> *Le temps dans la société informationnelle serait abstrait; il s'agirait d'un non-temps fondé sur l'instantanéité. Le temps est indifférencié mais quantifiable. Le lieu de travail*

> *et le temps de travail peuvent être séparés. En outre, on introduit la flexibilité dans l'unité de temps. Si le temps de travail et le temps social sont différenciés, comme dans la société industrielle, ce lien peut être encore plus variable, selon cette fois les individus (on ne travaille pas nécessairement en même temps et on ne fête pas nécessairement en même temps) et peut même devenir indifférencié (il y a moins de distinction entre le temps social et le temps de travail). Encore une fois, le rapport avec le temps demeure, pour l'instant, fonction de l'espace dans lequel évoluent les individus. Il reste encore socialement ancré* (Kuzminski, 1998, p. 121).

À partir du moment où seront bouleversées les notions de temps et d'espace, surtout la notion d'espace, la réalité virtuelle deviendra omniprésente. En ce sens, il sera ardu pour les travailleurs de mentaliser leur lieu de travail, leurs collègues de travail, leurs horaires de travail et leur autonomie dans le travail. Cette difficile représentation pourrait avoir des effets pervers sur la vie professionnelle (et par conséquent, sur la vie personnelle) de tous ces acteurs. Déjà, les différences dans les fuseaux horaires rendent les échanges difficiles à organiser. Qui parlera à qui et selon quel fuseau horaire ? La puissance et le rang mondial des interlocuteurs risquent d'en être les premiers déterminants.

2. Vers une prise en compte du changement par les travailleurs et l'entreprise

Tous ces changements ne sont pas également acceptés ou assumés. Les nouvelles façons de faire sont pratiquement de nouvelles façons de vivre et, à ce titre, sont refusées par plusieurs tant par des individus que par des groupes ou des organisations. Lorsque nous résumons grossièrement la situation, deux univers s'opposent. Le premier se caractérise par la présence de temps et d'espaces sociaux lourds, comme marqué par un passé qui serait préoccupé de permanence et par une évolution lente. Le second se démarque par sa capacité et son désir de *surfer* sur les réalités sociales à la vitesse de la communication virtuelle. Serions-nous les témoins plus ou moins impuissants d'un moyen âge qui se refuse à disparaître devant l'avènement d'un postmodernisme qui veut tout envahir ? Pouvons-nous ici et maintenant sentir la puissance du changement en train de s'opérer ? Enfin, pouvons-nous imaginer la réalité sociale émergente qui serait déjà la nôtre ?

Nous assistons à une confrontation dont l'enjeu serait la détermination du sens à donner à l'activité humaine. Les grandes questions qui accompagnent l'humanité se poseront encore une fois dans toute leur étendue et avec

toute leur douloureuse complexité. Elles se posent, non pas parce que s'amorcera bientôt le vingt et unième siècle ou que se terminera le deuxième millénaire, mais bien parce que des changements fondamentaux se produisent dans l'activité humaine. Sommes-nous obsolètes ? Telle est la question que pose Chaize (1998) en regard du type d'hommes que nous sommes demeurés. Et, comme il le rappelle :

> *le temps s'accélère, l'espace s'élargit, les échanges se multiplient, anodins, quotidiens ou spectaculaires, à l'échelle du monde. Ces trois mutations, discrètes mais impérieuses, ont enfanté une mondialisation qui nous fait peur, car nous sommes désormais en première ligne : le monde est ouvert, l'État tutélaire ne peut plus nous protéger derrière ses frontières; nos systèmes sociaux sont mis à mal par la concurrence* (Chaize, 1998, p. 15).

L'entreprise qui réussira sera celle dont les administrateurs verront plus tôt (le temps des signes), agiront plus vite (le temps d'apprendre) et s'organiseront autrement (le temps d'innover). C'est ce que Chaize appelle les métarègles du savoir-devenir.

L'action de voir plus tôt signifie :

> [...] *introduire le futur dans la pensée quotidienne de l'entreprise : exercice difficile dans nombre d'organisations où le futur n'apparaît que sous la forme d'un budget réducteur; exercice encore plus difficile dans les entreprises où le reporting, le compte rendu du passé occupe l'essentiel du présent des dirigeants de terrain, leur laissant peu de temps pour regarder au dehors et au devant* (Chaize, 1998, p. 131).

Voir plus tôt signifie voir avant les autres, pressentir la collision, anticiper les chocs. Voir plus tôt signifie également voir à temps, c'est-à-dire se donner ainsi le temps de saisir les enjeux et de réagir plus adéquatement. Voir plus tôt signifie enfin imaginer sa réalité à partir d'indices ténus et fluctuants.

La vision n'est pas tout, il faut savoir agir. Il n'est pas suffisant d'anticiper, il faut pouvoir

> *mettre en place très vite de nouveaux apprentissages, de nouveaux comportements. Pour ce faire, la concertation, le développement du travail en équipes sera essentiel. L'effet d'apprentissage donne très vite des résultats. La productivité augmente. L'entreprise recueille les fruits du changement* (Chaize, 1998, p. 134).

Il ne s'agit pas ici d'agir pour agir, mais bien de développer une compréhension de la situation, d'arrêter une direction à prendre, de déterminer le sens

de l'action, de choisir les stratégies et de les opérationnaliser. Il semble bien que, dans cet avenir si proche, la quantité de temps sera limitée, principalement à cause de la rapidité de la mise en œuvre des changements.

La troisième métarègle, le temps de l'innovation (Chaize, 1998), est à «enclencher dès que la productivité plafonne. Les comportements, les savoirs appris ne suffisent plus. Il faut en inventer de nouveaux, passer à un nouvel état de l'organisation» (p. 143).

L'application de toutes ces métarègles suppose une transformation en profondeur des conduites humaines. Malheureusement, les comportements sont inscrits et ancrés dans des pratiques elles-mêmes fondées sur des systèmes de valeurs, d'expériences et d'intérêts. Ces ensembles, interreliés et puissamment déterminants, ne se modifient pas rapidement, du moins pas sans générer des insécurités profondes. Les acteurs appelés à devenir dominants, surtout parmi les décideurs majeurs, seront probablement ceux qui pourront gérer le plus facilement leurs angoisses personnelles. Le profil du nouvel administrateur efficace risque très bientôt de se transformer substantiellement pour être celui du gestionnaire des angoisses, les siennes propres et celles des autres (tout cela, évidemment au moindre coût).

Le travailleur, quelles que soient son époque et les caractéristiques de son travail, est constamment à la recherche d'un équilibre et d'une satisfaction dans sa vie professionnelle. Ces deux aspects sont instables, difficiles à établir et à maintenir; ils trouvent leur source dans les réponses que le travailleur tire de sa réalité de travail. Il s'agit plus particulièrement de quatre grandes questions qui accompagnent l'être humain tout au long de sa vie : Pourquoi moi ? Vers qui dois-je me tourner ? Que dois-je faire ? Et, qui suis-je ? (Herzberg, dans Pauchant, 1996). Le travailleur actuel se demande de plus en plus s'il est traité avec justice surtout quand on sait le nombre de réorganisations dont les travailleurs font les frais (Pourquoi moi ?). Il ressent une solitude professionnelle de plus en plus grande surtout dans un contexte où les équipes sont défaites, les rôles modifiés, les lieux de travail éclatés et les tâches redéfinies (Vers qui dois-je me tourner ?). Il se demande ce que sera ou ce que doit être son travail et comment conserver une motivation qui transcende les circonstances (Que dois-je faire ?). Enfin, il est déchiré entre son sens du devoir et de loyauté à l'entreprise d'une part et, d'autre part, la nécessité de lutter contre la dépersonnalisation et de croître dans sa personne (Qui suis-je ou qui dois-je être ?). De grands pans de l'univers des organisations sont

mis en cause; peu de milieux pourront y échapper. Toutes ces questions se poseront aux travailleurs et leurs réponses risquent d'avoir un impact négatif considérable sur le climat des entreprises.

Dans cette perspective, Pauchant (1996) rappelle l'importance de trouver du sens dans les organisations et dans le travail. Cette quête de sens accompagne immanquablement les grandes étapes de l'évolution de l'organisation de l'activité humaine. Il semble bien que nous sommes collectivement, c'est-à-dire mondialement, dans une de ces étapes où le déséquilibre, généré par l'arrivée de nouvelles réalités technologiques, économiques et sociopolitiques, est tel qu'il devra s'accompagner d'une réorganisation majeure de l'activité humaine.

L'entreprise, le milieu de travail, l'organisation ou l'institution sont le lieu dans lequel le travailleur puise des réponses à son besoin de signifiance. Chaque milieu de travail propose explicitement ou implicitement des significations aux actions et aux comportements attendus, encouragés ou exigés. Cette source est souvent la plus importante productrice de sens pour le travailleur. Si elle est compromise ou traversée de doutes et de questionnements, les acteurs dont le bien-être dépend de la cohérence et de la congruence des réponses fournies par l'organisation, risquent d'être plongés dans des angoisses dont l'importance se mesurera à la quantité de comportements dysfonctionnels affichés.

On pourrait croire que seule l'entreprise productrice de biens de consommation sera soumise à ces bouleversements. Malheureusement, à cause des heurts inévitables ou heureusement à cause de son inscription dans la réalité changeante, le monde de l'éducation n'est pas à l'abri de ces tourmentes et de ces questionnements. La forme peut être différente mais, au bout du compte, les agitations sont bien là. On assiste, par exemple, à une remise en cause de l'efficacité du système éducationnel, à une détérioration radicale des finances publiques et à une judiciarisation, sans doute excessive, des modes de résolution des conflits entre les humains. Autant de réalités qui interpellent l'administration des organismes éducatifs en tant que fonction au sein du système d'éducation.

3. La gestion de la production éducative

Qu'il soit scolaire ou autre, l'administrateur est fondamentalement confronté à une rupture dans ses références. Si les référents ne fonctionnent plus, c'est-

à-dire s'ils ne remplissent plus leur rôle d'attribution de sens aux actions, alors la règle, pour ne pas dire la qualité première de l'administrateur et de l'organisation, sera l'adaptabilité. Les référents culturels et organisationnels sont sensibles aux fluctuations dans leur environnement. Actuellement, les stimulations de l'extérieur sont telles que rien ne sera plus comme par le passé et le décideur des stratégies devra tenir compte en permanence de ces perturbations aléatoires qui l'environnent (Rouzeau, 1997).

Comment gérer la chose éducative (école, service, commission scolaire ou ministère de l'Éducation) quand les principales références concernant le souhaitable ou le nécessaire ne sont plus évidentes. L'administrateur scolaire invente peu, sinon pas du tout, la vocation de l'école ou même la forme qu'elle doit prendre. Sa représentation de l'éducation s'inscrivait dans une conception connue et largement partagée. Mais lorsque se dégrade le consensus social à l'égard de l'éducation, la tâche de l'administrateur se complexifie. Et, comme le souligne Rouzeau (1997) :

> *la prise de conscience de ces fractures lui (l'administrateur) impose l'absolue nécessité de se tourner résolument vers le futur en basant sa stratégie et son mode de management sur des modèles différents de ceux du passé et surtout de ne pas avoir les réflexes ancestraux de dégraissage systématique dès que l'orage économique gronde* (p. 159).

D'une manière plus précise, au sujet des modifications vécues et surtout de celles anticipées, trois grandes questions se posent d'entrée de jeu en regard de l'administration de l'éducation. La première est liée à l'activité éducative, c'est-à-dire à la production et à son produit; elle se concrétise par des questions telles que « Quel sens donner à l'activité ou quelle est la finalité du système et des établissements ? » La deuxième question porte sur les stratégies à adopter pour parvenir aux fins arrêtées. Comment faire ? Quoi prioriser ? Quels dirigeants choisir ? Et, enfin, la dernière porte sur l'efficacité du système. Quels indicateurs et indices retenir ? Qui rendre imputable ? Comment améliorer le système ?

La première question, celle du sens à donner à la production éducative, est d'une grande actualité. Par exemple, pour s'en convaincre, on n'a qu'à considérer les efforts consentis par l'industrie pour mettre à son service la formation professionnelle ou ceux que fournissent les parents pour modifier l'école et la modeler à l'image qu'ils se font d'une bonne école. Ces premières préoccupations font surgir rapidement d'autres questions. Qui décide

des orientations à donner au système scolaire ? Quel est le rôle de l'État et des autres partenaires dans la détermination des orientations et, par la suite, des indicateurs de réussite ? Qui sont les propriétaires du système scolaire et des établissements ? Plus particulièrement, quels rôles joueront les différents acteurs associés à l'établissement dans cette activité de détermination des orientations ? Et si les définisseurs des orientations sont extérieurs à l'établissement, comment se fera l'appropriation des orientations et des mandats par les exécutants internes de ces établissements ?

Il est évident que cette question de la détermination des orientations est fondamentale puisque tout le reste de l'activité éducative en est tributaire. On pressent facilement que les acteurs sociaux, dans le cadre de ce processus décisionnel, tenteront d'influencer des choix qui, on le voit bien, sont cruciaux. Qui seront les acteurs sociaux dominants ? Il est bien difficile de le prédire puisqu'ils sont nombreux et appartiennent à différents groupes constitués : le ministère de l'Éducation, les dirigeants politiques ou administratifs des commissions scolaires, les directions d'école, les divers syndicats, les enseignants dans les écoles, les parents ou les élèves. Peu importe qui réussira à faire valoir son point de vue, cette prévalence ne peut être que temporaire puisque la détermination des orientations est en fait une démarche sociale contingente qui ne se termine jamais.

Dans un tel contexte, on peut s'interroger sur le rôle que jouera le gestionnaire scolaire. Il risque fort de se trouver dans un lieu social où convergeront de multiples forces nouvellement définies tentant de coordonner le tout avec une autorité formelle ambiguë et un pouvoir personnel indéfini. Une nouvelle distribution réelle du pouvoir s'opérera et la part qui lui revient aura peu ou n'aura pas été définie préalablement. Dans ces conditions, tout peut survenir.

Quant à la deuxième question, celle relative aux stratégies, elle porte essentiellement sur l'ingénierie du système, c'est-à-dire sur ses réalités concrètes ou sur la concrétisation des volontés exprimées et partagées ou tout simplement imposées. Il s'agit plus particulièrement de l'opérationnalisation des orientations et de leur représentation. Dans ce domaine, on se rend rapidement compte de l'incroyable complexité qui se cache derrière les opérations liées à la mise en œuvre des croyances éducatives. À titre d'exemple, considérons la seule réussite éducative, notion polysémique qui se traduit concrètement par la mise en place d'une multitude de solutions qui, tout en poursuivant un même objectif, peuvent prendre des formes différentes et parfois contra-

dictoires. Aucune des orientations arrêtées ne saurait prétendre s'actualiser de manière univoque. Cette variété de conceptions et d'opérationnalisations est à la fois source de conflits et de richesse.

Même si les stratégies étaient décidées en haut lieu de manière hypercentralisée, il n'en resterait pas moins que chaque administrateur scolaire aurait à composer avec d'innombrables opinions ou points de vue sur chacune des questions. Il ne peut s'abstraire ou s'extraire personnellement de cet échange ou de cette confrontation puisqu'il a ses propres idées et conceptions sur chacun des aspects en cause. Sa seule présence signifie qu'il apportera une contribution inévitable aux débats qui entourent la détermination des orientations de l'école. Par conséquent, il est partie prenante de la construction de l'école. Toutefois, il risque fort de chercher longtemps sa place dans ce bouillonnement des influences qui cherchent à s'exercer.

Récemment au Québec, avec les règles que se donnent les commissions scolaires dans la composition du conseil d'établissement, les enseignants semblent avoir gagné une place plus importante dans les orientations à donner à l'école. Plusieurs leur reconnaissent un rôle important dans les décisions à prendre. Toutefois, il n'est pas évident que ceux-ci produiront localement ou nationalement un point de vue homogène sur les questions et, ensuite, qu'ils accepteront de le confronter avec celui des autres acteurs. Cette participation accrue des enseignants dans les décisions qui entourent leur école s'inscrit dans un contexte de professionnalisation de plus en plus affirmée. Celle-ci est susceptible de devenir une nouvelle donne importante dans la dynamique des jeux de pouvoir autour de l'école.

On ne peut faire autrement que de se rendre compte que la question de l'opérationnalisation des orientations ne peut être examinée indépendamment de celle de l'organisation de la production éducative. Les règles relatives à l'organisation du travail et à la répartition du pouvoir déterminent en effet l'ensemble des questions organisationnelles. D'emblée, d'innombrables questions sont soulevées. Par exemple, comment se répartiront les pouvoirs entre l'État et les établissements ? Ou, plus précisément, faudra-t-il maintenir des paliers intermédiaires ? Ou encore, quelle autonomie laisser aux établissements ? Enfin, la production éducative nécessitera-t-elle un modèle de structure et de gestion qui lui est propre ?

La troisième et dernière question se réfère à l'efficacité du système et aux indicateurs retenus pour la mesurer. On ne peut tenter d'y répondre sans reconsidérer la question fondamentale du pouvoir ou du droit de propriété. Immédiatement surgissent plusieurs questions. Qui peut exiger des comptes et de qui? De quelle imputabilité s'agit-il? Comment s'assurer d'une compréhension minimalement convergente quant au sens à donner aux orientations? Quand mesurer, selon quelles procédures et avec quels instruments? Comment contrôler la qualité du produit? Peut-on se limiter au contrôle des conditions et du processus? La liste des questions est sans fin et l'administrateur scolaire ne peut se dissocier d'aucune d'entre elles et il doit, de plus, les associer toutes.

La réponse apportée à ces trois grandes questions aura bien évidemment un impact considérable sur la gestion des établissements. En y regardant de plus près, trois grands modèles de réponse se profilent. Le premier met l'État au centre et lui reconnaît le pouvoir de déterminer très explicitement les orientations, les stratégies éducatives et les modalités d'évaluation; par conséquent, il lui reconnaît le pouvoir de déterminer les modalités structurelles et administratives. Dans cette perspective, administrer des établissements consiste à appliquer le projet national et à se conformer aux normes de gestion tout en essayant d'atténuer les contradictions et les dysfonctions que génère cette approche.

Le second modèle fait intervenir un palier intermédiaire entre le décideur national et l'administrateur du projet sur le terrain. Il pourrait s'agir d'un gouvernement régional (la MRC), d'une commission scolaire, d'une municipalité ou de toute autre forme de pouvoir intermédiaire. Encore là, les questions de répartition du pouvoir se posent avec beaucoup d'intensité. À chaque fois qu'un groupe constitué à qui l'on reconnaît du pouvoir se voit dans l'obligation (ou avec le désir) d'opérationnaliser ses conceptions, il risque d'entrer en collision avec l'un ou l'autre des autres groupes constitués. L'administrateur scolaire peut être l'un de ces acteurs ou groupes et, à ce titre, être appelé à jouer le rôle de définisseur tout en sachant qu'il sera nécessairement un exécutant.

Le troisième modèle laisse le soin à l'État de définir les grandes orientations contenues dans le projet national tout en donnant aux établissements le choix des moyens pour y parvenir mais en réservant à l'État le pouvoir d'évaluer la réussite. On comprend dans ce modèle l'importance des orientations et

surtout de leur précision contraignante. Plus les orientations seront définies, moins il y aura place à interprétation en bout de ligne décisionnelle. Dans un contexte où les orientations demeureraient générales, les gestionnaires scolaires auraient à s'ajuster aux lois du marché, c'est-à-dire qu'ils auraient à proposer un produit, à en assurer la promotion, à recruter (sélectionner) les clients et à les retenir, tout en compétitionnant les autres établissements. Considérant la quantité toujours grandissante du nombre d'écoles à vocation particulière, il semble, à moins d'un revirement majeur, que c'est dans cette direction que s'oriente le système éducatif québécois.

En résumé, une première réflexion sur le sujet génère une quantité surprenante de questions. Certaines de celles-ci sont générales, fondamentales et incontournables. Par exemple, que sera l'école en ce début de troisième millénaire ? Quelle orientation l'ensemble de la société imposera-t-elle à l'institution scolaire ? Comment les grands ensembles mondiaux influenceront-ils l'école ? D'autres questions sont plus précises mais indissociables des premières. Quelles seront la mission, les buts, la fonction et les modalités opérationnelles de l'école ? Qui sera le propriétaire du système éducatif et de l'école ? Quels seront les rôles des élèves et de leurs parents dans la gestion de l'école ? Quel impact aura la professionnalisation de l'enseignement sur l'appropriation et la gestion de l'école ? Comment s'inscrira l'école dans sa communauté ? Quel sens sera donné à l'apprentissage ?

La construction du sens est au cœur des questions qui entourent l'école. Il y a d'abord la construction initiale du sens amorcée par les propriétaires de l'école qui devra subséquemment être comprise par les partenaires immédiats. Ce partage de compréhension ou cette appréhension entraînera assurément une transformation du sens initialement attribué. Le partage plus large de la compréhension des orientations initiales nécessitera une adhésion des autres acteurs. On devrait alors assister jusqu'à un certain point à une recréation du sens. On peut croire que moins le système éducatif sera hiérarchisé et centralisé plus chacun des acteurs ou du groupes d'acteurs sera susceptible de définir l'école à sa façon.

Parce que l'éducation est au cœur de bouleversements[2] majeurs, les différents producteurs de sens risquent de se trouver, à très court terme, en situation de confrontation ou même d'affrontement. Il devrait s'ensuivre une période intense de questionnements et de tentatives de définition de l'école, tout ça sur fond de guerres intestines auxquelles les différents syndicats ou associations professionnelles ne pourront demeurer étrangers.

On peut facilement imaginer l'impact que ces décisions auront sur l'ensemble de la vie éducative, en particulier sur les compétences attendues des gestionnaires scolaires. Ce seul aspect indique que la formation de ces professionnels ne saurait s'actualiser sans prendre en considération les caractéristiques du milieu qui sera le leur et les rôles qui leur seront confiés.

Dans un avenir rapproché, les directions d'école seront à la fois en train de s'ajuster à leur nouvelle réalité structurale (commissions scolaires linguistiques) et aux effets de la loi révisée de l'instruction publique, en particulier sur la composition du conseil d'établissement et sur l'actualisation des pouvoirs qui lui sont dévolus. La complexité de leur situation sera d'autant plus grande que les repères culturels indispensables à un sentiment de sécurité professionnelle des divers groupes d'acteurs auront disparu ou se seront transformés.

La quantité de changements simultanés que peut supporter une organisation est limitée; la dépasser risque d'engendrer des phénomènes nouveaux tant dans les rapports entre les acteurs que dans le style de gestion. Tant et aussi longtemps que les différents acteurs, individuellement ou en groupe, n'auront pas minimalement défini leur compréhension de la situation avec ses enjeux, ses menaces et ses nouveaux horizons, ils seront susceptibles d'adopter des comportements caractérisés par de l'attentisme, de la réserve (*wait and see*) ou encore de l'insécurité, de l'anxiété, de l'agressivité ou de la désorganisation.

---

2 On n'a qu'à penser à la création des commissions scolaires linguistiques, au nombre considérable de départs à la retraite d'enseignants et de cadres tant dans les commissions scolaires qu'au ministère de l'Éducation, aux compressions répétées dans les budgets de fonctionnement des écoles, à la création des nouveaux programmes universitaires de formation des maîtres, à la mise en place de nouveaux programmes d'études aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, à la restructuration de la formation professionnelle, aux modifications apportées au régime pédagogique, à la possible création d'un ordre professionnel pour les enseignants, etc.

Conclusion

Tous ces phénomènes connoteront la vie au travail. Il ne serait pas étonnant qu'on assiste à un accroissement important des épuisements professionnels (suivi d'une multiplication du nombre de programmes d'aide aux employés et, par conséquent, du nombre de professionnels de la compassion), à des départs massifs et non sollicités à la retraite, à des demandes importantes de réaffectation, à la création de nouvelles fonctions, à la diversification des missions éducatives et à la multiplication des offres de service scolaire sous forme d'entreprises privées et lucratives, à la radicalisation des mouvements religieux et à l'apparition de nouveaux intégrismes (en partie causée par la disparition des commissions scolaires confessionnelles), à un clivage majeur entre les grandes villes et la zone rurale, etc.

Comment préparer les futurs gestionnaires de la chose scolaire quand on a en tête toutes ces possibles réalités? Qui seront les bons gestionnaires de demain? Quelles habiletés développer quand on ignore ce que deviendra l'école? Handy (1996) s'interroge sur la formation à offrir aux gestionnaires déjà en place, pris quotidiennement et entièrement par leur travail, qui ne trouvent pas le temps de réfléchir, de lire ou de se questionner. Il suggère de leur confier, à titre de professeur, dans le cadre des programmes universitaires de formation à la gestion, des séminaires de courte durée (au maximum une semaine) qui les obligeraient à formaliser leur pensée; ceci leur permettrait, tout en rendant service aux étudiants, de marquer une pause dans la course folle de la gestion quotidienne de leurs affaires et de contribuer à l'enrichissement de la formation des futurs gestionnaires.

Nos universités auront-elles le courage de se tourner vers de nouvelles avenues de formation des gestionnaires scolaires? Sauront-elles prendre la mesure des transformations actuelles et à venir de la réalité éducative? Pourront-elles ajuster leurs propres modes de gestion pour s'adapter et répondre adéquatement aux nouveaux besoins des administrateurs scolaires? Osons espérer qu'elles le feront.

Références

CHAIZE, J. (1998).
Le grand écart. Les débuts de l'entreprise hypertexte. Paris: Éditions Village Mondial.

DUPUIS, J.-P. et KUZMINSKI, A. (dir.) (1998).
Sociologie de l'économie, du travail et de l'entreprise. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

HANDY, C. (1996).
Beyond certainty. The changing worlds of organizations. Boston [MA] : Harvard Business School Press.

LAZLO, C. et LAUGEL, J.-F. (1998).
L'économie du chaos. Comment gérer la transformation permanente des entreprises dans des environnements complexes et instables. Paris : Éditions d'organisation.

PAUCHANT, T. (dir.) (1996).
La quête du sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature. Montréal : Éditions Québec / Amérique.

ROUZEAU, J.-P. (1997).
Forecasting management. Paris : Les Presses du Management.

TAFFINDER, P. (1998).
Big change. A route map for corporate transformation. Chichester, Angleterre : John Wiley and Sons.

Abstract – This article deals with changes likely to occur in the fields of education and educational administration at the turn of the century. The main changes are related not just to the economy and to knowledge, but also to the whole range of human and organizational activity. The author calls on readers to expect the unexpected and to prepare the meta-rules that will govern the various metamorphoses soon to be affecting our whole society. The author also wonders about the meaning that ought to be given to educational production and the role of future school administrators.

Resumen – Este artículo trata de los cambios susceptibles de producirse en educación y en la administración de la educación al acercarse el nuevo siglo. Los principales cambios conciernen no solamente la economía y el saber, sino también el conjunto de actividades humanas y organizativas. El autor invita a prever lo imprevisto, a introducir las metareglas que presidirán las diversas metamorfosis que afectarán pronto toda la sociedad. Él se interroga igualmente sobre el sentido que se le dará a la producción éducativa y a la función que jugarán los futuros gestores escolares.

Zusammenfassung – Dieser Artikel beschäftigt sich mit den Veränderungen im Bereich der Schulerziehung und –verwaltung, die an der Schwelle des neuen Jahrhunderts zu erwarten sind. Die wichtigsten Veränderungen betreffen nicht nur die Wirtschaft und das Wissen, sondern die Gesamtheit menschlicher Tätigkeit und ihrer Organisationsformen. Der Autor fordert dazu auf, auf alles vorbereitet zu sein und ein übergreifendes Regelsystem zu entwerfen, um den bald eintretenden Metamorphosen der Gesellschaft einen neuen Rahmen geben. Er erhebt außerdem die Frage nach einer neuen Zielsetzung der schulischen Erziehungspraxis sowie nach der künftigen Rolle der Schulverwaltungskräfte.