

La gestion scolaire
Une situation à améliorer?
School Administration
In Need of Improvement?
La gestión escolar
¿Una función que se debe optimizar?

Jean Labelle et Michel St-Germain

Volume 32, numéro 2, automne 2004

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079077ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079077ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Labelle, J. & St-Germain, M. (2004). La gestion scolaire : une situation à améliorer? *Éducation et francophonie*, 32(2), 158-174.
<https://doi.org/10.7202/1079077ar>

Résumé de l'article

À l'instar de plusieurs autres pays et provinces canadiennes, le Québec réforme actuellement son système public d'éducation. En amont de cette réforme, il existe, depuis les années 60, une tendance lourde de démocratisation. En outre, plusieurs facteurs exogènes et endogènes au système éducatif québécois expliquent cette réforme. On pense ici à des motifs politiques, économiques, sociaux, technologiques et éthiques. On pense aussi à l'affaiblissement des structures ou encore à des dysfonctions au niveau de la gestion des systèmes. Devant l'agitation que suscite souvent la réforme, il convient, périodiquement, de faire le point sur l'état de la situation. L'objet de cet article, consiste justement à dresser un bilan sur l'état de la situation en matière de gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone au Québec. Alors que de nombreuses démarches ont été entreprises dans le sens de la démocratisation de la gestion scolaire au Québec, il appert qu'il existe toujours des irritants à l'intérieur de ce champ de réflexion et de pratique. En effet, même si on a apporté de nombreuses modifications à la gestion des systèmes éducatifs au Québec en favorisant la décentralisation et en misant sur l'obligation de résultats et la notion d'imputabilité, il semble que peu d'efforts aient été consacrés à la gestion des processus. Serait-ce qu'il n'existe pas de modèle de gestion autre que le modèle mécaniste, supporté par une bureaucratie et des principes administratifs avancés par Fayol, pour gérer, par l'entremise de règlements et de procédures, nos activités éducatives? Nos recherches nous ont conduits à identifier un autre modèle de management susceptible, aux yeux de plusieurs, de prendre en considération la gestion des processus tout en ne laissant pas de côté l'évaluation des résultats. À la suite de la description de la problématique entourant la gestion scolaire au Québec, on présentera aux lecteurs ce modèle de management considéré comme une alternative valable au modèle mécanique.

La gestion scolaire : une situation à améliorer?

Jean Labelle

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canada.

Michel St-Germain

Faculté d'éducation, Université d'éducation, Ottawa, (Ontario) Canada.

RÉSUMÉ

À l'instar de plusieurs autres pays et provinces canadiennes, le Québec réforme actuellement son système public d'éducation. En amont de cette réforme, il existe, depuis les années 60, une tendance lourde de démocratisation. En outre, plusieurs facteurs exogènes et endogènes au système éducatif québécois expliquent cette réforme. On pense ici à des motifs politiques, économiques, sociaux, technologiques et éthiques. On pense aussi à l'affaiblissement des structures ou encore à des dysfonctions au niveau de la gestion des systèmes. Devant l'agitation que suscite souvent la réforme, il convient, périodiquement, de faire le point sur l'état de la situation. L'objet de cet article, consiste justement à dresser un bilan sur l'état de la situation en matière de gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone au Québec. Alors que de nombreuses démarches ont été entreprises dans le sens de la démocratisation de la gestion scolaire au Québec, il appert qu'il existe toujours des irritants à l'intérieur de ce champ de réflexion et de pratique. En effet, même si on a apporté de nombreuses modifications à la gestion des systèmes

éducatifs au Québec en favorisant la décentralisation et en misant sur l'obligation de résultats et la notion d'imputabilité, il semble que peu d'efforts aient été consacrés à la gestion des processus. Serait-ce qu'il n'existe pas de modèle de gestion autre que le modèle mécaniste, supporté par une bureaucratie et des principes administratifs avancés par Fayol, pour gérer, par l'entremise de règlements et de procédures, nos activités éducatives? Nos recherches nous ont conduits à identifier un autre modèle de management susceptible, aux yeux de plusieurs, de prendre en considération la gestion des processus tout en ne laissant pas de côté l'évaluation des résultats. À la suite de la description de la problématique entourant la gestion scolaire au Québec, on présentera aux lecteurs ce modèle de management considéré comme une alternative valable au modèle mécanique.

ABSTRACT

School Administration: In Need of Improvement?

Jean Labelle, Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canada.

Michel St-Germain, Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canada

Following the example of several other countries and Canadian provinces, Québec is currently reforming its public education system. Preceding this reform, since 1960 there has been a strong tendency towards democratization. Among other things, several factors both inside and outside the Québec education system explain this reform, such as political, economic, social, technological and ethical motifs, as well as weakening structures, or dysfunctions in systems management. In the face of the agitation reform often creates, it is useful to examine the situation from time to time. This article is a review of the state of school management in Québec public schools at the primary and secondary levels. While many steps have been taken to democratize school management in Québec, there still seem to be irritants within this field of reflection and practice. In fact, even though there have been many modifications to Québec educational systems, favouring decentralization and focusing on results and the concept of accountability, it seems that little effort has gone into managing the process. Is it possible that there is no management model other than the mechanistic structure supported by a bureaucracy and Fayol's principles of management with which to manage, through rules and procedures, educative activities? Our research led us to identify another management model, which, in the eyes of many, could take process management into consideration, while keeping the evaluation of results in sight. After the description of the problem surrounding Québec school management, we will present readers with this model of management, which is considered a valuable alternative to the mechanistic model.

RESUMEN

La gestión escolar: ¿una función que se debe optimizar?

Jean Labelle, Facultad de educación, Universidad de Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canadá.

Michel St-Germain, Facultad de educación, Universidad de Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canadá

Siguiendo el ejemplo de otros países y provincias canadienses, Quebec actualmente está reformando su sistema de educación pública. Antes de esta reforma, se registra desde los años 60 una tendencia masiva de democratización. Además, varios factores exógenos y endógenos al sistema educativo quebequense explican esta reforma. Nos referimos a los motivos políticos, económicos, sociales, tecnológicos y éticos, al derrumbamiento de las estructuras y a los problemas de funcionamiento al nivel de la gestión de los sistemas. Ante la inquietud que con frecuencia suscita una reforma, conviene, con cierta regularidad, evaluar el estado de la situación. El objeto de este artículo es justamente hacer un balance del estado de la situación en materia de gestión escolar de la enseñanza primaria y secundaria del sector público francófono de Quebec. Aunque se han emprendido numerosas tentativas de democratización de la gestión escolar en Quebec, todo parece indicar que existen irritantes en el interior de este campo de la reflexión y de la práctica. En efecto, aunque se han introducido numerosas modificaciones en la gestión de los sistemas educativos en Quebec que favorecen la descentralización y que presuponen la necesidad de resultados y la noción de imputabilidad, parece que pocos esfuerzos se han consagrado a la gestión de los procesos. ¿Acaso será porque no existe otro modelo de gestión diferente al modelo mecanicista, apoyado por la burocracia y por los principios administrativos propuestos por Fayol, para gestionar, a través de reglamentos y procedimientos nuestras actividades educativas? Nuestras investigaciones nos han permitido identificar otro modelo de management susceptible de tomar en consideración la gestión de los procesos sin dejar de lado la evaluación de los resultados. Después de haber descrito la problemática de la gestión escolar en Quebec, se presentará al lector dicho modelo de management considerado como una alternativa válida al modelo mecánico.

Introduction

Dans le Québec d'aujourd'hui, comme dans d'autres provinces canadiennes, les systèmes éducatifs sont en interaction avec un environnement dynamique. De même, le nombre d'intervenants et d'interactions au sein des systèmes éducatifs du Québec n'a cessé de croître depuis les années 60. Aussi, en corollaire à l'accélération du changement, il devient nécessaire de dresser périodiquement des bilans en éducation. Il en va de même en ce qui a trait à la gestion scolaire. S'arrêter afin de mieux apprécier le chemin parcouru en matière de gestion scolaire, évaluer notre position

en analysant la situation actuelle, puis tenter de percevoir des axes de développement, pourraient permettre de mieux juger de l'orientation à prendre pour améliorer nos théories, nos modèles et nos pratiques de gestion scolaire. Dans le cadre de cet article, on fera le point sur l'état de la situation en matière de gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone au Québec. Pour y arriver, on brosera rapidement l'évolution récente de la gestion scolaire au Québec. On s'attardera ensuite à décrire la situation actuelle entourant la gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. On présentera enfin un modèle de gestion que d'aucuns considèrent comme mieux adapté aux nouveaux impératifs éducationnels.

La démocratisation de la gestion scolaire : une tendance lourde au Québec

À partir des années 60, le Québec entre dans une phase qualifiée de révolution tranquille. Les valeurs de la société québécoise changent et plusieurs lois, groupées sous l'expression de la « Grande charte de l'éducation », visent à assurer l'accès à l'éducation au plus grand nombre. Pour Lemieux (1995), il s'agit d'un premier pas vers la démocratisation du système d'éducation au Québec et, par voie de conséquence, de sa perméabilité au politique. Le système éducatif du Québec passe alors graduellement d'un modèle théocratique à un modèle démocratique.

À l'intérieur de cette conjoncture et dans la foulée du rapport Parent, on apporte de nombreuses modifications à la structure du système éducatif et à sa gestion. Le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) sont créés, l'opération 55 conduit à la formation de 55 commissions scolaires pour catholiques et de 9 pour protestants, on ajoute un ordre d'enseignement entre le secondaire et l'université, c'est-à-dire les collèges d'enseignement général et professionnel et on donne naissance à la première université publique, soit l'Université du Québec. Selon Després-Poirier (1999), c'est aussi à ce moment que le clergé perd son rôle de gestionnaire du système d'éducation et que l'on tente, par la création d'un appareil bureaucratique d'État et par le mécanisme de la centralisation, de diviser et de coordonner les tâches des différents acteurs du secteur de l'éducation au Québec en fonction d'une plus grande uniformité des services.

À la suite du rapport Parent, trois mouvements prendront le relais afin de consolider le modèle démocratique au sein du domaine scolaire au Québec. Ces mouvements prendront naissance au début des années 70 et se termineront vers la fin des années 80. Il s'agit du mouvement de « L'école, milieu de vie », de la « Direction Participative par Objectifs » et de « L'École québécoise, une école communautaire et responsable ».

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), « le courant de pensée sous-jacent à *L'école milieu de vie* [le courant rogérien] marquait officiellement le passage, à l'enseignement primaire, d'une école sévère [...] à une école habitable, bourdonnante, où la frontière entre le jeu et le travail n'est plus étanche ». Aussi, afin d'assurer

Les valeurs de la société québécoise changent et plusieurs lois, groupées sous l'expression de la « Grande charte de l'éducation », visent à assurer l'accès à l'éducation au plus grand nombre.

un minimum de congruence avec ce courant de pensée, des tentatives d'assouplir la gestion furent entreprises à cet ordre d'enseignement. Des directions d'écoles, qui tentèrent alors de répondre aux besoins de leur personnel, misèrent sur la capacité des personnes à communiquer et sollicitèrent leur coopération.

Par contre, on assiste à l'application d'un tout autre modèle au secondaire. À cet ordre d'enseignement, le ministère de l'Éducation (1974) souligne qu'en raison du principe d'économies d'échelle, on inaugure d'immenses polyvalentes pour lesquelles les pratiques pédagogiques n'étaient pas parfaitement au point. En outre, on applique à grande échelle le modèle mécanique, modèle bien analysé par Brassard (1996). La division poussée du travail en tâches très spécialisées, la coordination de ces tâches par la minutie de la supervision, la communication verticale par voie hiérarchique et l'abondance de règles et de procédures sont le propre de ce modèle de gestion, qui, bien souvent, engendre une démotivation et une « déresponsabilisation » des personnels de premières lignes, paralysant ainsi l'organisation de l'école.

Pour contrecarrer les dysfonctions dues au modèle mécanique, on se tournera vers la « Direction Participative par Objectifs » (DPO), c'est-à-dire le dialogue aboutissant à l'engagement du subordonné sur les objectifs cadrés sur ceux de l'entreprise. Vers la fin des années 70, une convergence s'établit entre cette approche et le principe d'un projet éducatif. Il y a, en effet, dans l'émergence d'un projet éducatif, issue de la délibération collective, trois racines. La première consiste à donner à toute l'école le climat qu'on s'efforce d'instaurer en classe. La seconde concerne la gestion et a beaucoup d'affinités avec la DPO. Il s'agit de faire en sorte qu'un leadership plus démocratique prenne le dessus sur une gestion autocratique et intransigente. Quant à la troisième, elle a pour fonction d'expliquer les valeurs éthiques. Toutefois, une partie des difficultés rencontrées à propos de l'émergence du projet éducatif est venue de la dissociation de ses trois racines au profit d'une seule d'entre elles. Très fréquemment, ce fut la transposition du projet éducatif en exigences administratives.

N'ayant pas obtenu tout le succès attendu avec la DPO, voilà que le ministère de l'Éducation rend public « L'école québécoise, une école communautaire et responsable » qui a pour objectif de réformer les structures scolaires. Le MEQ vise alors à démocratiser davantage l'école en lui accordant des pouvoirs en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Cependant, même avec cette réforme des structures, trop d'obstacles restaient encore à surmonter au sujet de la culture bureaucratique, de la rigidité des conventions collectives et du climat de méfiance qui régnait au sein des écoles pour que l'on parle de véritable gestion démocratique. Ce ne sera qu'au milieu des années 90, avec les États généraux sur l'éducation, qu'on tentera à nouveau de poursuivre dans la voie de la gestion démocratique de l'école. Ce sont ces États généraux qui ont donné le coup de départ à la réforme du système scolaire que l'on connaît aujourd'hui.

L'état de la situation actuelle : la réforme

À partir de 1996 et à l'instar d'un bon nombre de pays étudiés par l'OCDE et de certaines provinces canadiennes, le Québec entreprend une réforme de son système d'éducation.

À partir de 1996 et à l'instar d'un bon nombre de pays étudiés par l'OCDE et de certaines provinces canadiennes, le Québec entreprend une réforme de son système d'éducation. En témoignent les documents officiels du Ministère de l'Éducation (1997a; 1997b) et la Loi 180 du Gouvernement du Québec. Mais, en amont de cette réforme, il y a de nombreux facteurs.

Les facteurs exogènes à la réforme du système éducatif au Québec

Au nombre des facteurs exogènes à la réforme du système éducatif du Québec, Berthelot (2000) souligne d'abord le démantèlement de l'État providence. La montée du néolibéralisme et l'énorme bureaucratie centralisatrice et onéreuse développée pour assurer l'égalité et l'uniformité au sein de la société seraient les causes principales de la redéfinition du politique au Québec.

Puis, Baby (1999) précise que la mondialisation des marchés exerce une pression énorme sur les systèmes éducatifs. Ils expliquent que la déréglementation des marchés financiers, la mobilité de la main-d'œuvre et les mouvements des entreprises qui déménagent en fonction des économies anticipées sur les facteurs de production, engendrent de l'instabilité et exercent d'énormes pressions pour que les services publics se soumettent aux accords sur la libéralisation des échanges.

De même, selon le Conseil de la science et de la technologie (1998), l'avènement des nouvelles technologies en éducation constitue un autre facteur de la réforme. La possibilité de communiquer et de transmettre de l'information en temps réel rendrait superflues certaines fonctions. En outre, la capacité des micro-ordinateurs à traiter rapidement un grand nombre de données faciliterait la résolution de problème et la prise de décisions.

Par ailleurs, l'Université du Québec à Montréal (1999) souligne que l'éclatement de la famille et une société de plus en plus cosmopolite engendrent des mutations du système éducatif. Les familles multiformes et la diversité culturelle qu'apporte l'immigration commandent à l'école une capacité d'adaptation à des besoins nouveaux et variés.

Enfin, la transformation des enjeux démocratiques en éducation fut étudiée par Corriveau & St-Germain (1997). Pour eux, le rétrécissement de la sphère sociale et des valeurs rattachées à la solidarité au profit des notions de marché et de l'individualisme fait en sorte que le système d'éducation du Québec passe graduellement d'une éthique humaniste à une éthique utilitariste.

Les facteurs endogènes à la réforme du système éducatif au Québec

Outre les facteurs exogènes, des facteurs intrinsèques au système éducatif du Québec sont aussi à l'origine de la réforme. Par exemple, le ministère de l'Éducation (1992), identifie quatre problèmes de fond au système éducatif. Il s'agit de l'acquisition des connaissances de base, de la capacité de l'école de susciter l'intérêt, de la visée de la formation et du mode de gestion. De plus, le ministère de l'Éducation (1996) mentionne plusieurs dysfonctions en matière de diplomation, d'offre de services

publics à la petite enfance, d'équilibre et de richesse des curriculum, d'accessibilité à la formation professionnelle, d'organisation de l'enseignement supérieur, d'implantation de la formation continue, de soutien en vue de la réussite éducative, de redistribution des pouvoirs vers le pôle local, de confession et de financement. Enfin, la réforme serait le résultat d'un taux de réussite alarmant au secteur des jeunes et des adultes. D'après le ministère de l'Éducation (1996-1997), la proportion d'une cohorte qui sort sans diplôme du secondaire oscille autour de 33 % depuis 1993.

La problématique de la gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire au secteur public francophone du Québec

En ce qui a trait au problème de gestion de l'enseignement primaire et secondaire au secteur public francophone du Québec, le ministère de l'Éducation (2001) reconnaît que l'école est embarrassée par trop d'objectifs, de programmes et de règles. Pour le Ministère, l'école a besoin d'une gestion flexible afin de pouvoir s'adapter aux conditions locales.

De façon similaire, le Conseil supérieur de l'éducation met en évidence les dysfonctions du modèle bureaucratique. Pour le Conseil, le modèle bureaucratique ne permet pas d'obtenir une vision d'ensemble du système, il tend à traiter les intervenants comme des exécutants, il engendre du travail en miettes et il vise l'uniformité. Afin de remédier à cette situation, le Conseil soumet à la réflexion les notions de qualité totale, d'approche-client et d'imputabilité qui vont dans le sens du mouvement de décentralisation amorcé chez les Américains. Même si le Conseil avise qu'un tel lexique ne soit pas toujours exportable comme tel en éducation, il exhorte, avec insistance, les acteurs du domaine de l'éducation à prendre le virage de la qualité dans d'autres rapports et avis (1993; 1996).

La nécessité d'un autre modèle de gestion fait également l'unanimité chez la Fédération des commissions scolaires du Québec (1996). Cette Fédération fait remarquer qu'en 1960, les objectifs de démocratisation de l'enseignement fixés par le rapport Parent commandaient d'engager le système éducatif dans la voie de la centralisation, mais que 30 ans plus tard, le modèle de gestion devait être repensé en fonction d'un tout autre contexte. Cette Fédération souscrit au principe de subsidiarité.

Un discours semblable est tenu à la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (1997). Pour cette Fédération, le modèle de gestion taylorien ne convient pas à un environnement turbulent et complexe. Aussi, pour corriger cette situation, cette Fédération incite ses membres à adopter un modèle de gestion davantage collégiale.

À la Fédération des comités de parents de la province de Québec (1997), on dénonce le fait que les parents soient mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires. Selon cette Fédération, le système est trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes. Bon nombre de parents revendiquent un modèle de gestion davantage « participatif ».

Un nouveau modèle de gestion fondé sur l'autonomie et l'initiative est aussi réclamé par la Centrale des syndicats du Québec (1995). Toutefois, la CSQ, avise qu'elle

Le Conseil supérieur de l'éducation met en évidence les dysfonctions du modèle bureaucratique.

s'objectera à l'implantation d'un nouveau mode de gestion en éducation si ce dernier équivaut au désengagement de l'État et à l'introduction de mécanismes marchands.

Bref, le Québec réforme actuellement son système d'éducation. Outre des motifs d'ordre politique, économique, social, technologique et éthique, des lacunes intrinsèques au système expliquent aussi la réforme. Parmi celles-ci, l'incapacité du modèle mécanique à répondre aux nouveaux impératifs éducatifs est soulevée. À ce sujet, différents acteurs du système éducatif québécois désirent un modèle de gestion caractérisé par la flexibilité, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité.

Le management de la qualité, une alternative au modèle mécanique?

Lorsque l'on compare les attentes des acteurs du système éducatif québécois en matière de gestion avec les modèles proposés par les sciences administratives, on remarque des similitudes avec le management de la qualité. En fait, pour l'OCDE (1989), le management de la qualité répond très bien aux nouveaux impératifs éducatifs par les mécanismes de l'amélioration continue, la décision par consensus, les cercles de qualité et la coresponsabilité transversale client-fournisseur. Au demeurant, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1993), c'est tout le discours officiel québécois qui s'inspire du management de la qualité depuis les années 90. Enfin, la pertinence de ce modèle de gestion fut appréciée par Barnabé (1997), le Comité des États généraux sur la qualité (1986), Éthier (1994) et Leclerc (1995). Mais, au juste, qu'est-ce que le management de la qualité?

Le mouvement du management de la qualité

Selon Cruchant (2000), le management de la qualité émerge d'un contexte défini par les praticiens et les théoriciens. Cet auteur dégage trois grandes phases au mouvement de la qualité. L'origine américaine, l'expérience japonaise et l'internationalisation du management de la qualité.

D'abord, durant les années 1780-1880, Rémond (1974) souligne que plusieurs pays sont en pleine révolution industrielle, ce qui contribue au développement rapide de la normalisation internationale. De même, Tassi & Droesbeke (1990) affirment que le domaine des statistiques est aussi en pleine effervescence entre 1885-1925. Du développement de la normalisation et du besoin de contrôler les aléas des facteurs de production, naîtront, en 1924, les idées de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité. Selon Gogue (1990), ces idées appartiennent respectivement à trois ingénieurs américains, c'est-à-dire Dodge & Romig (1944) et à Shewhart (1989).

Plus tard, à la fin du deuxième grand conflit mondial, le département de guerre des États-Unis chargera deux autres ingénieurs américains d'enseigner la maîtrise de la qualité à *l'Union of Japanese Scientists and Engineers*. L'enseignement de Deming (1991) et de Juran (1995), entremêlé à la culture « participative » nipponne se concrétisant au sein des cercles de qualité d'Ishikawa (1984), entraînera un immense succès économique pour le Japon et aura plusieurs échos en occident.

Parallèlement à l'application de la maîtrise de la qualité au Japon, Feigenbaum (1951) démontre que la maîtrise de la qualité permet d'orienter, d'organiser et d'évaluer toutes les activités d'une entreprise en fonction des besoins des clients. En 1961, Feigenbaum ajoute le mot *Total* devant le titre de son ouvrage *Quality Control*. Il compte indiquer ainsi que la maîtrise de la qualité s'applique à l'entreprise tout entière et intègre tous ses partenaires en amont et en aval. Par la suite, le *Total Quality Control* glissera vers le *Total Quality Management*, pendant du *Company-Wide Quality Control* japonais que Kélada (1990) nomme la Gestion Intégrale de la Qualité. Aujourd'hui, le *Total Quality Management* fait l'objet de normes internationales et l'Organisation Internationale de Normalisation recommande de le traduire par l'expression « Management de la qualité ».

Les fonctions du management de la qualité

Selon ISO (2000), le management de la qualité consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité. Les théoriciens du management de la qualité entendent par la qualité : les propriétés et les caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. De façon complémentaire, Périgord & Fournier (1993) définissent le management de la qualité comme un ensemble de principes et de méthodes organisées en stratégie globale qui vise à mobiliser toute l'entreprise pour obtenir une meilleure satisfaction du client à moindre coût. Pour ISO, le management de la qualité est intégré aux autres activités du management et il comporte quatre fonctions, soit la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité.

Selon Kélada (1990), la planification de la qualité est axée sur la définition des objectifs qualité et la spécification des processus opérationnels et des ressources afférentes nécessaires pour atteindre les objectifs qualité. En outre, elle touche à l'élaboration et au déploiement de la stratégie de même qu'aux coûts de la qualité.

La maîtrise de la qualité est la traduction prescrite par ISO pour « Quality Control ». Axis (1994) préfère cette traduction au faux ami « contrôle de la qualité », associé à la vérification plutôt qu'au pilotage. Selon Baillargeon (2001), la maîtrise de la qualité comporte un ensemble de techniques et d'activités à caractère opérationnel utilisées pour piloter un processus et éliminer les causes de fonctionnement non satisfaisant à toutes les phases de la boucle de la qualité. Le contrôle statistique de la qualité vient teinter la maîtrise de la qualité. Sower (1998) divise le contrôle statistique de la qualité en trois parties. Il y a le contrôle statistique d'un processus, le contrôle par échantillonnage et les plans d'expériences de Taguchi (2001).

L'assurance de la qualité vise à donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites. Selon l'Association française de normalisation (1996), l'assurance de la qualité groupe l'assurance interne et l'assurance externe de la qualité. L'assurance interne garantit la capacité de l'entreprise de s'assurer, à chaque phase du processus, de l'efficacité de la mise en œuvre des dispositions. L'assurance externe atteste que l'entreprise réalise des produits adaptés aux besoins. L'outil par excellence de l'assurance qualité est l'audit.

Le management de la qualité consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité.

La dernière fonction est l'amélioration de la qualité. D'après Baillargeon (2001), cette fonction est axée sur l'accroissement de la capacité à satisfaire aux exigences pour la qualité. L'amélioration de la qualité est en lien avec l'amélioration continue qui permet de satisfaire toujours mieux les clients en améliorant sans cesse toutes les facettes de l'organisation.

Les principes du management de la qualité

Outre les fonctions du management de la qualité, il existe des principes qui sous-tendent ce modèle de gestion. Lorsqu'il est question des approches et des règles permettant de normaliser le management de la qualité, on se réfère à deux chefs de file importants. Il s'agit de Deming et d'ISO.

Deming (1991) a avancé quatorze principes au sujet du management de la qualité. Ces quatorze principes ont été regroupés sous cinq thèmes par Tveite (1991). En bref, sous la rubrique des buts, il s'agit de mettre le cap sur l'amélioration continue des produits et des services de même que d'appliquer la nouvelle philosophie de gestion. Sous la rubrique du leadership, il s'agit de développer un leadership qui ne consiste pas à commander ou à contrôler, mais à guider et à entraîner; de ne plus utiliser la crainte, la peur et les punitions pour diriger les êtres humains; d'éliminer la direction par objectifs et les taux de production; et de supprimer tous les obstacles à la fierté du travail. Sous la catégorie de la coopération, il s'agit d'adopter la nouvelle philosophie de gestion qui rejette le culte des profits à court terme et le salaire au mérite; de renverser les barrières entre les services et de mettre un terme à la pratique des achats au plus bas prix. À l'intérieur de la classe nommée éducation, Tveite inscrit les deux principes suivants. Il est indispensable d'établir une formation continue sur le lieu de travail au sujet des principes et méthodes du management de la qualité de même que d'instaurer une éducation continue. Enfin, la dernière rubrique contient trois principes. Il s'agit de faire en sorte que la qualité des produits ne dépend pas des inspections; d'améliorer constamment tous les processus de planification, de production et de service; d'éliminer les exhortations et les slogans destinés aux employés, puisque environ 90 % des problèmes ont des causes communes qui relèvent du système sous la responsabilité des gestionnaires et que seulement 10 % des problèmes ont des causes spéciales attribuées en partie aux employés.

D'autre part, ISO (2000) a établi huit principes de management de la qualité qui font l'objet de normes internationales. Le premier principe concerne l'orientation client. Pour ISO, les organismes dépendent de leurs clients. Il convient donc qu'ils en comprennent les besoins, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes. Le deuxième a trait au leadership. Comme les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme, il devient impérieux qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer. Le troisième porte sur l'implication du personnel. C'est que les personnes à tous les niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme. Le quatrième principe fait référence à l'approche processus. ISO affirme qu'un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les

ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus. Le cinquième touche l'approche système. Cette approche permet d'identifier, de comprendre et de gérer des processus corrélés comme un système ce qui contribue à l'efficacité et à l'efficience. L'amélioration continue est l'objet du sixième principe. L'amélioration continue de la performance globale d'un organisme doit être un objectif permanent de l'organisme. Le septième principe vise l'approche factuelle pour la prise de décision. Selon ISO, les décisions efficaces se fondent principalement sur l'analyse de données et d'informations. Enfin, le huitième principe s'attarde aux relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs. Ce principe affirme qu'un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et que des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur. Todorov (1997) soutient que les principes d'ISO s'appliquent à n'importe quelle organisation.

Les méthodes du management de la qualité

Selon Weller (2000), les méthodes du management de la qualité s'inscrivent à l'intérieur du paradigme systémique et organiciste des organisations. Elles s'inspirent donc davantage des concepts de pertinence, de globalisme, de téléologie et d'agrégativité que des préceptes d'évidence, de réductionnisme, de causalité et d'exhaustivité. De plus, d'après Baillargeon (2001), les méthodes du management de la qualité prennent généralement appui sur la statistique et les probabilités. Ainsi, elles offrent la possibilité de tenir compte de l'aléatoire et de réduire le nombre de règles.

Le management de la qualité intègre une centaine de méthodes de gestion qui évoluent au fur et à mesure que se développent les connaissances et les pratiques. ISO (2000) les range à l'intérieur de douze classes et le Mouvement québécois pour la qualité (1998) les regroupe en sept catégories. D'autre part, la presque totalité des auteurs qui traitent du management de la qualité abordent les méthodes classiques de management de la qualité. Au Québec, elles ont été étudiées par Baillargeon (2001), Barnabé (1997) et Kélada (1990). Les méthodes classiques de management de la qualité sont normalement utilisées avec la technique des remue-ménages au sein des cercles de qualité.

Les sept méthodes classiques de management de la qualité sont les tableaux de fréquences; les diagrammes à bandes; les histogrammes; les diagrammes de Pareto; les diagrammes causes et effet; les diagrammes de dispersion; les cartes de contrôle. Selon Latta & Downey (1994), elles ont pour fonction de cerner les besoins du client, d'identifier des problèmes, de générer des solutions, d'enregistrer des données, de les schématiser et de fournir des indicateurs afin de signaler si un processus est en état de contrôle statistique. Voici une brève description de ces sept méthodes.

Le tableau est une structure qui permet l'organisation des données brutes. Les tableaux statistiques représentent une façon de classer les données selon un système de lignes et de colonnes permettant de fournir de l'information. Bien qu'il existe plusieurs types de tableaux statistiques, le tableau de fréquences consiste d'abord à classer des données identiques ou semblables selon les catégories d'une variable.

Un diagramme désigne une représentation schématique d'un ensemble de données. Le diagramme à bandes est une représentation schématique dans laquelle

chaque modalité d'une distribution d'une variable statistique qualitative ou d'une valeur d'une distribution d'une variable statistique quantitative discrète correspond à une bande dont la longueur est proportionnelle à la grandeur associée à cette modalité ou à cette valeur.

L'histogramme est un diagramme servant à représenter une distribution d'un caractère statistique quantitatif continu sur un échantillon donné. L'histogramme constitue un graphique formé de rectangles adjacents dont les bases sont constituées des classes de regroupement et dont les surfaces sont proportionnelles aux effectifs respectifs.

Le diagramme de Pareto doit son nom à l'économiste Vilfredo Pareto qui avait constaté qu'un petit nombre de personnes possède presque toujours la plus grande partie des richesses. De cette observation, Juran (1951) a tiré une règle qui se vérifie dans maintes organisations : 80 % des problèmes sont provoqués par 20 % des causes. Le diagramme de Pareto a pour fonction de représenter l'importance relative des causes ou des effets d'un problème. Il offre aussi la possibilité de comparer les améliorations mises de l'avant.

Le diagramme de causes-effet, aussi appelé diagramme en arête de poisson ou d'Ishikawa, a pour fonction de présenter clairement toutes les causes qui produisent ou pourraient produire un effet donné. Afin d'identifier les causes du problème, on effectue un remue-méninges au sein des cercles de qualité. Les causes sont enregistrées à l'intérieur de catégories qui concernent généralement la main-d'œuvre, les méthodes, les machines, les matériaux et le milieu, les 5M.

Le diagramme de dispersion est une technique très utile pour cerner la relation entre deux variables. Dans l'élaboration d'un diagramme de dispersion, on trace souvent une droite de régression. Le degré auquel les points se groupent autour de la droite de régression est lié à la corrélation entre les deux variables. La corrélation indique dans quelle mesure une variable est liée à une autre. Cependant, elle n'indique pas nécessairement une relation de cause à effet.

Les cartes de contrôle font l'objet d'une étude minutieuse par Baillargeon (2001). La carte de contrôle est un outil statistique qui permet de suivre les fluctuations d'une caractéristique et d'en diagnostiquer les situations non maîtrisées. Elle consiste en un tracé d'une mesure statistique d'une caractéristique en fonction du temps, mesure évaluée à partir d'un ensemble d'échantillons.

Les cercles de qualité

Sans considérer les cercles de qualité comme une méthode du management de la qualité, ils constituent néanmoins les cellules de base au sein desquelles on applique les principes et on utilise les méthodes du management de la qualité. Selon Chevalier (1991), Ishikawa (1981) et Thompson (1982), les cercles de qualité sont de petits groupes permanents, de cinq à dix personnes, qui se rencontrent volontairement et régulièrement afin d'étudier la maîtrise de la qualité et de résoudre des problèmes reliés à leur travail. Trois principes à la base des cercles sont relatés par Crocker & Charney (1991). Ils touchent la gestion « participative », la prise de décision par consensus et la liberté des membres à l'égard du choix et de la façon de traiter un

problème. Par ailleurs, il existe une démarche régissant la conduite d'un cercle. D'abord, on assiste à un regroupement de volontaires qui désirent se former au sujet des méthodes classiques de management de la qualité. Puis, les membres du cercle choisissent un problème, identifient ses causes, recherchent des solutions, les expérimentent, procèdent à l'évaluation et retournent à l'étape du diagnostic.

Ainsi, on note que le management de la qualité est né du développement de la normalisation et du besoin de contrôler les aléas des facteurs de production. Il consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité. Il possède quatre fonctions, soit la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité. Outre ces fonctions, le management de la qualité s'appuie généralement sur huit principes promulgués par ISO. De plus, ce modèle de gestion offre une centaine de méthodes dont sept sont dites classiques et sont utilisées par les cercles de qualité. Ce sont ces principes et ces méthodes du management de la qualité qui rendent possible une gestion souple, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité.

Conclusion

En somme, dans le cadre de cet article, il ressort que depuis les années 60, il y a une tendance lourde de démocratiser le système éducatif au Québec. Il en va de même pour la gestion de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone. On a vu que de nombreuses tentatives de démocratisation par l'État québécois se polarisaient autour des changements apportés aux structures. Toutefois, à part s'être tourné rapidement du côté de la Direction Participative par Objectifs, peu d'actions ont été entreprises en fonction de l'amélioration des processus. On semble davantage se polariser sur la croissance des résultats. À ce sujet, le modèle mécanique constitue toujours le paradigme dominant en matière de gestion scolaire au Québec. Toutefois, plusieurs acteurs du champ éducatif québécois ont déploré l'incapacité du modèle mécanique à répondre aux nouveaux impératifs éducatifs au Québec. Comme alternative au modèle mécanique, certains ont proposé le modèle du management de la qualité. L'histoire, les fonctions, les principes et les méthodes classiques du management de la qualité ont été exposés à l'intérieur de cet article. Mais, au terme de cet article, une question importante demeure en suspens : « Comment peut-on implanter avec succès le management de la qualité au sein de nos établissements scolaires? »

Comme alternative au modèle mécanique, certains ont proposé le modèle du management de la qualité.

Références bibliographiques

- Association française de normalisation. (1996). *Gérer et assurer la qualité : qualité et efficacité des organisations*. Paris : AFNOR.
- Axis. (1994). *L'univers documentaire*. Volume 8. Paris : Hachette.
- Baby, A. (1999). *Le changement : quel changement? Point de vue d'un professeur de carrière*. P. Toussaint, & P. Laurin. L'accélération du changement en éducation. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Baillargeon, G. (2001). *Statistique appliquée et outils d'amélioration de la qualité*. 2 ed. Trois-Rivières : Les Éditions SMG.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion de la qualité totale en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Berthelot, J. (2000). *Une réforme ambiguë*. Options CEQ, (20), pp. 73-83.
- Brassard, A (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Centrale de l'Enseignement du Québec. (1995). *Mémoire de la CEQ présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation : version finale*. Montréal : CEQ.
- Chevalier, F. (1991). *Cercles de qualité et changement organisationnel*. Paris : Économica.
- Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation. (1986). *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : exposés des personnes ressources*. Montréal : Ministère de l'Éducation.
- Conseil de la science et de la technologie. (1998). *La science et la technologie à l'école : mémoire sur la science et la technologie dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Les publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle : rapport annuel 1991 - 1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation : rapport annuel 1995 - 1996 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire : avis à la Ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L., & St-Germain, M. (1997). *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Crocker, O. L., & Charney, C. (1991). *Guide pratique des cercles de qualités : l'expérience des États-Unis et du Japon au service des entreprises françaises*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Cruchant, L. (2000). *La qualité*. Paris : PUF.
- Deming, W. E. (1991). *Hors de la crise*. Paris : Économica.
- Després-Poirier, M. (1999). *Le système de l'éducation du Québec (3^e édition)*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dodge, H. F., & Romig, H. G. (1944). *Sampling inspection tables : single and double sampling*. New York : Wiley & Sons inc.
- Éthier, G. (1994). *Qualité totale : nouvelle panacée du secteur public?* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des comités de parents de la province de Québec. (1997). *Progression ou régression de la participation parentales*. Québec : FCPPQ.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1996). *Faites l'école avec nous*. Sainte-Foy : Direction des communications et des affaires publiques.
- Fédération Québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. (1997). *L'école de la réussite : mémoire de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement présenté à la Commission de l'Éducation*. Québec : FQDE.
- Feigenbaum, A. V. (1951). *Quality Control*. New York : McGraw-Hill.
- Gogue, J.-M. (1990). *Les six samouraï*. Paris : Économica.
- Ishikawa, K. (1981). *Principes généraux des cercles de qualité*. Paris : AFNOR-AFCIQ.
- Ishikawa, K. (1984). *La gestion de la qualité : outils et applications pratiques*. Paris : Dunod Entreprise.
- Juran, J. M. (1951). *Quality control handbook*. New York : McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1995). *A history of managing for quality: The continuous improvement of education*. Milwaukee (W.I.) : ASQC Quality press.
- Kélada, J. (1990). *La gestion intégrale de la qualité : pour une qualité totale*. Dollard-des-Ormeaux : Éditions Quafec.
- Latta, R. F., & Downey, C. J. (1994). *Tools for achieving TQE*. California : Corwing Press.
- Leclerc, J. (1995). *Modèle de gestion de la qualité totale en milieu scolaire : proposition et critique*. Québec : Université Laval.
- Lemieux, A. (1995). *Lois structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois : manuel de références pour la profession enseignante*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

- Ministère de l'Éducation. (1974). *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995 - 1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires: rapport final*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996-1997). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *Rapport Inchauspé : Réaffirmer l'école: rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Mise à jour avril 2001 du plan stratégique 2000-2003 du Ministère de l'Éducation*. Québec : Les publications du Québec.
- Mouvement québécois de la qualité. (1998). *Les outils de la qualité*. Montréal : Mouvement québécois de la qualité.
- OCDE. (1989). *Les écoles et la qualité: un rapport international*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation Internationale de Normalisation (International Organization for Standardization). (2000). *Management de la qualité (Quality Management)*. (Genève ed.), ISO.
- Périgord, M., & Fournier, J.-P. (1993). *Dictionnaire de la qualité : Français-Anglais*. Paris: AFNOR.
- Rémond, R. (1974). *Introduction à l'histoire de notre temps : IX^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Shewhart, A. W. (1989). *Les fondements de la maîtrise de la qualité*. Paris : Économica.
- Sower, V. E., Savoie Michael, J., & Renick, S. (1998). *An introduction to quality management and engineering*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Taguchi, G., Chowdhury, S., & Wu, Y. (2001). *Mahalanobis-Taguchi system*. New York : McGraw-Hill.
- Tassi, P., & Dreesbeke, J.-J. (1990). *Histoire de la statistique*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?, No 2527.
- Thompson, P. C. (1982). *Quality Circles: How to make them work in America*. New York : Amacom.
- Todorov, B. (1997). *Iso 9000: une force de management*. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Tveite, M. D. (1991). *The Theory Behind the Fourteen Points : Management focused on Improvement Instead of on Judgment. American Association of School Administrators an Introduction to Total Quality for Schools*. Arlington: AASA.
- Université du Québec à Montréal. (1999). *Modèle québécois d'économie sociale*. Montréal : CRISES.
- Weller, D. L. (2000). School attendance problems : Using the T.Q.M. tools to identify root causes. *Journal of Educational Administration*, 38 (1), pp. 64-82.