

ÉTUDE SUR LES VALEURS DE PROFESSEURS DE MANAGEMENT DE L'ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (ENAP)

Denis Proulx,
ENAP, Université du Québec

Merardo Arriolla-Socol,
Université Laval

Résumé

Cette recherche vise à élucider les valeurs de professeurs de management de l'École nationale d'administration publique. Pour ce faire, nous avons d'abord utilisé les théories sur les valeurs, particulièrement celles où les valeurs sont considérées dans une perspective subjective et interprétative, nous avons intégré à ces théories la question des paradigmes, particulièrement les paradigmes socioculturels et éducationnels proposés par Bertrand et Valois (1992) et nous avons utilisé la notion de pratique enseignante pour enrichir l'analyse. Les données ont été recueillies à travers six entrevues suivies d'observations de la pratique enseignante et donnent lieu à une analyse herméneutique de ces valeurs. Les valeurs de ces professeurs sont multiples, par ailleurs elles se regroupent assez aisément en grandes sections d'analyse qui permettent d'apprécier les points communs, les valeurs et les paradigmes partagés et les écarts qui existent entre les professeurs.

Abstract

This study tries to elucidate the values that are held by management faculty at l'École nationale d'administration publique. We first look into theories of human values, particularly those which emphasize a subjective / interpretive perspective. To these we have juxtaposed the notions of social-cultural paradigm proposed by Bertrand and Valois (1992), and the notion of teaching practice. Data was collected through six interviews, followed by observation of the professors' teaching practice. We propose an hermeneutical analysis of the values uncovered through this process. The professors display multiple values, which may readily be placed in broad categories that show commonalities as well as differences among the professor's values and paradigms.

Les valeurs des enseignants en management

Nous sommes préoccupés par la dimension de l'enseignement reliée aux attitudes, aux comportements, aux valeurs des professeurs. La formation en management est particulièrement intéressante à cet égard puisqu'elle constitue un mélange de techniques et de réflexion sur la nature humaine, et qu'elle peut être orientée sur l'action avec un importance variable qui peut dépendre beaucoup du professeur.

C'est surtout à travers la recherche sur la culture organisationnelle que nous avons trouvé des écrits sur les valeurs en relation avec le management. On ne peut donc pas dire que la question des valeurs est absente des préoccupations théoriques en gestion, mais les recherches existantes se situent surtout dans cette perspective organisationnelle. De plus, on a étudié les valeurs de certains groupes d'enseignants (Rossman, Corbett et Firestone, 1988), plus particulièrement en relation avec la

culture de l'école, mais on ignore jusqu'ici ce que sont les valeurs profondes¹ des professeurs de management, particulièrement si l'on considère que leurs clientèles sont constituées d'adultes et que ceux-ci ont une expérience pratique de la matière enseignée, comme c'est le cas à l'École nationale d'administration publique où nous avons fait cette recherche.

Si l'on se préoccupe des valeurs des enseignants en management, non pas par rapport à la culture de l'organisation où ils travaillent (leur école ou leur faculté), mais par rapport à ce qu'ils enseignent, les études actuelles ne répondent pas à la question. Quelles sont leurs valeurs personnelles, comme enseignants de matières liées au management? Quelles sont les dimensions qu'ils favorisent dans leur vision de la société? Que considèrent-ils essentiel pour leurs étudiants dans leur enseignement? Si l'enseignement du management comporte une dimension normative liée à ce qui doit être fait ou non, à ce qui est bon (efficace ou efficient) et que cet enseignement se base sur un certain nombre de jugements de valeur, quelles sont les valeurs de l'enseignant qui dispense les cours? La perspective de la culture entraîne que la compréhension des valeurs est nécessaire à la compréhension des organisations parce que les décisions qui s'y prennent en dépendent; à tel point que si on les néglige on perd une partie essentielle de ce qu'est l'organisation (Deal et Kennedy, 1982).

La dimension exemplaire (Bertrand et Valois, 1992) de l'enseignement constituerait un acte fondamental pour l'enseignant, transmettant malgré ses contradictions une image porteuse de ses valeurs. À titre d'exemple, l'enseignement de façons de diriger peut supporter de graves contradictions entre l'idéologie proposée et les méthodes éducatives utilisées: on peut enseigner que les méthodes participatives sont préférables en gestion, même à l'aide d'un cours magistral.

Cook (1973) souligne que dans le monde de l'éducation, l'individu fait partie d'une organisation sociale plus large et que ses choix doivent être ou non en accord avec les buts et la raison d'être de l'organisation. Cependant ses valeurs personnelles joueront un rôle direct dans l'atteinte de ces buts et cela rend la compréhension de ses valeurs encore plus importante. Ceci, ajoute Cook est d'autant plus important que l'éducation dans notre culture occidentale est un moyen d'accroître son statut social et sa richesse matérielle (ce qui s'applique particulièrement aux étudiants du deuxième cycle universitaire) et que l'incidence des valeurs sur l'efficacité de la formation est très grande et très directe.

Éléments théoriques

Les valeurs

Nous entendons par valeurs un ensemble de préférences, de références, de pensées qui agissent comme mobiles dans l'élaboration de l'action et de la pensée

¹ Rossman, Corbett et Firestone (1988) proposent de diviser le champ des valeurs en valeurs profanes et sacrées, les dernières étant plus profondes, c'est à dire beaucoup plus difficiles à changer et ne permettant pas de tolérer l'opposition: ces valeurs ne sont pas toujours formalisées et donc difficiles à connaître.

humaines. Il peut s'agir de désirs valorisés, reconnus implicitement ou explicitement mais qui serviront de guide à l'action et à la réflexion. L'étude des valeurs devrait nous permettre d'en savoir plus sur ce qui est à la source des comportements humains, sur ce qui permet à l'individu de faire les choix que la vie lui propose constamment. Cette définition des valeurs est large et fait appel à un ensemble de références globales qui nous situe dans la perspective de López Quintas (1989) ou Rossman, Corbett et Firestone (1988).

Mais elle nous rapproche aussi de la définition de Kluckhohn (1951: 395) pour qui une valeur est: *«une conception du souhaitable, explicite ou implicite, caractéristique d'un individu ou d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles»*.

Cependant, nous ne croyons pas qu'il soit suffisant de décrire les valeurs, ne serait-ce que parce qu'il est difficile de présumer que l'individu puisse les identifier lui-même. Nous ne savons pas quelles sont nos valeurs fondamentales si nous ne pouvons formaliser nos mobiles de façon suffisamment claire. La description des valeurs est ainsi un acte axiologique, où le choix de la description dépend des valeurs les plus secrètes. Pourtant, nous pensons que la description des valeurs des professeurs est une forme intéressante de description de leur enseignement.

Selon Nesterenko (1979) il est intéressant de noter que la dimension subjective de l'usage du bon sens rend difficile l'étude des valeurs parce que celles-ci deviennent confuses et peu accessibles pour l'observateur:

«One mistake made in talking about human values is to assume that we know what they are » (Schuetz, 1963: 324).

Ainsi l'individu sait ce qui est bon pour lui sans être capable de spécifier pourquoi. C'est ce que Polanyi (1966:4) a qualifié de savoir tacite, suggérant par là que nous en savions beaucoup plus que nous ne pouvions en dire, et rejoignant ainsi Schuetz (1963) qui s'était bien gardé de fournir un mode d'emploi pour son autre niveau de connaissance, «le niveau scientifique d'interprétation» (par opposition au «bon sens»).

Une partie de la réalité ne peut être perçue que par des moyens subjectifs, particulièrement dans le domaine de l'étude des valeurs. Ainsi chez plusieurs auteurs, (López-Quintás, 1989; Rossman, Corbett et Firestone, 1988; Schein, 1990a, 1990b, 1985; Nesterenko, 1979; Cook, 1973; England, 1967), on retrouve l'idée que les valeurs ne sont pas conscientes et qu'il faut une intervention extérieure pour les faire ressortir, qu'elles sont par nature enfouies parce qu'elles font référence à des pulsions très primaires et qu'elles sont nécessaires au fonctionnement social des êtres humains. Il est clair toutefois à ce niveau que le chercheur ne peut plus travailler en faisant abstraction de ses propres valeurs qui continueront d'émerger malgré lui et qu'il devra accepter la dimension subjective de ses découvertes.

Les paradigmes

Un paradigme est un cadre de référence qui permet de décoder une situation complexe et de se donner une méthode pour analyser ou comprendre une situation. Ce cadre permet d'identifier les données les plus significatives dans des circonstances données, mais il devient un filtre par lequel on aborde la réalité. Par analogie avec la notion de paradigme de Kuhn (1972), Bertrand et Valois (1982, 1992: 28-29) utilisent la notion de paradigme socioculturel. Dans cette perspective, les valeurs sont une partie essentielle des paradigmes mais ceux-ci comprennent un ensemble d'éléments beaucoup plus large. Les paradigmes présentent de plus l'avantage de se définir en un certain nombre de modèles identifiés à l'avance, par la généralisation sociale qu'ils offrent.

Dans la perspective de l'enseignement d'une matière scientifique, comme les sciences de l'administration (ou de l'éducation) il faut noter que Stengers et Schlanger (1989), nous proposent le concept selon lequel il n'est pas certain que l'on puisse définir la science de façon intelligible et elles citent comme exemple que «*Descartes refusait de croire que l'on puisse décrire par une loi mathématique la chute d'un corps*» (p. 27). L'idée même que l'on puisse comprendre le monde se situe en conséquence dans un paradigme spécifique.

L'enseignement doit se comprendre à partir d'un paradigme éducationnel, parce que c'est celui qui le définit; mais il serait illusoire de clarifier ce dernier sans d'abord préciser le paradigme de niveau plus global, le socioculturel, qui va agir dessus (Bertrand et Valois, 1992). Ainsi, le paradigme socioculturel donne-t-il un cadre et une influence à un paradigme éducationnel, qui permettra d'actualiser les finalités qu'il propose. Ce paradigme éducationnel peut être observé dans l'enseignement de nos professeurs, dans les normes et règles qui définissent la réflexion et l'action éducative aussi bien que dans leur pratique et leurs modalités de fonctionnement.

Le paradigme éducationnel remplit des fonctions intermédiaires pour actualiser les finalités dictées par le paradigme socioculturel. Le concept de paradigme éducationnel, tiré du modèle proposé par Bertrand et Valois (1992), nous permettra de situer le cadre de référence qui supporte les intentions et les références des professeurs par rapport à leur activité enseignante. Les paradigmes étant constitués à partir des croyances et des valeurs, ils fournissent une perspective particulière pour analyser les valeurs.

La pratique enseignante

Même si les paradigmes et les valeurs se manifestent dans tous les secteurs de l'activité humaine, nous avons choisi de les représenter dans la pratique enseignante. Celle-ci est le tissu qui relie les paradigmes et les valeurs, ils s'y réaliseront et s'y manifesteront concrètement. Cette dimension de pratique enseignante à laquelle nous faisons allusion est l'action de l'enseignant, son contact avec les étudiants. Les pratiques enseignantes seront donc décrites ici comme l'ensemble de ce qui constitue l'enseignement dans sa réalisation et dans son contexte, à partir du contenu proposé, de la manière d'enseigner, de l'enseignant lui-

même, de l'organisation et du milieu et de la relation entre l'enseignant et les enseignés: «une pratique exprime une relation entre la personne, le groupe, le milieu socialisé et l'époque» (Honoré, 1980:80).

Le design du curriculum du cours, le choix des thèmes, les objectifs d'enseignement proposés, les méthodes pédagogiques, le type de questionnement, la relation enseignant-enseigné, la dimension des connaissances transmises, mais aussi le choix des habiletés à acquérir et la dimension affective de l'enseignement sont des éléments constitutifs de cette pratique enseignante, en plus des préoccupations de développement personnel et professionnel de l'enseignant.

Le schéma de la page suivante montre la relation entre les valeurs, les paradigmes et la pratique enseignante: ainsi, les valeurs et les paradigmes s'interpénètrent et s'influencent mutuellement. Les paradigmes sont des ensembles qui constituent des modèles, des cadres de référence qui conditionnent l'action de l'individu. Évidemment ces modèles sont élaborés à partir des valeurs personnelles des individus qui sont à la base des paradigmes. Comme il est ici question d'enseignement, nous limitons notre réflexion sur les valeurs et les paradigmes à ce qui apparaît dans le cadre de l'enseignement du management à l'ENAP. Nous pouvons ainsi revenir aux questions spécifiques et nous demander successivement:

Quelles sont les valeurs des professeurs de management de l'ENAP, en particulier quelles sont leurs valeurs personnelles au sens large, leurs valeurs dans l'enseignement de la gestion, leurs valeurs personnelles liées à la gestion, valeurs qu'ils prêtent à la société ou à leur institution, à quels paradigmes socioculturels dominants ces professeurs se rattachent, puis à quels paradigmes socioculturels non-dominants ils se rattachent, et en conséquence à quels paradigmes éducationnels dominants, et puis non-dominants ils réfèrent, et comment toutes ces valeurs et paradigmes se traduisent dans la réalité de leur pratique enseignante?

Et de façon plus précise, comment cela se manifeste-t-il dans leur discours, leurs méthodes d'enseignement, leur comportement d'enseignant en classe, les exemples qu'ils proposent, les cas qu'ils choisissent, le type d'évaluation qu'ils proposent ou qu'ils font?

Éléments méthodologiques

Lors de la cueillette des données par entrevues, chaque sujet propose son choix de valeurs, qu'il présente dans un contexte qui lui est personnel, permettant de situer la question des valeurs de façon globale. Ceci fait référence à ce que Patton (1980) et Van Maanen (1983) décrivent comme la dimension holistique de la recherche qualitative. C'est la vision globale du phénomène des valeurs du professeur de management tel qu'il est vécu qui est visé par la recherche.

Nous avons utilisé une approche herméneutique reconnaissant qu'un phénomène humain est, comme un mot, l'expression d'un sens, d'une signification et peut être compris à partir de plusieurs points de vue. Plus spécifiquement il s'agissait d'une herméneutique phénoménologique, pour étudier ces personnes dans toute leur

complexité. Nous avons besoin pour notre recherche d'une méthode nous permettant de bien lire et comprendre l'expérience vécue pour mieux la décrire par la suite. C'est dans ce sens que le voit Van Manen (1990) quand il propose que la pédagogie a besoin à la fois de sensibilité phénoménologique et d'habileté herméneutique.

Les enseignants visés sont des enseignants permanents de l'ENAP², oeuvrant dans les champs identifiés, de management et gestion des ressources humaines et couvrant la dimension perfectionnement et la dimension études créditées. La cueillette des données s'est faite à l'aide de deux outils différents, soit les entrevues et les observations de la pratique enseignante. Chacun de ces outils donne, pour chaque enseignant, un éclairage particulier sur l'objet de notre recherche, les valeurs des enseignants de l'ENAP, le deuxième agissant comme complément pour l'analyse du premier.

L'analyse des entrevues s'est effectuée en quatre temps dont les trois premiers se déroulèrent de façon itérative suivant en cela la structure proposée par Arriola-Socol (1986). I- Tout d'abord, après l'entrevue, nous avons procédé à l'analyse générale et globale du texte de l'entrevue, au moyen d'une lecture flottante. II- Ensuite, nous avons analysé le texte de chaque entrevue de façon détaillée. III- Ensuite, nous avons procédé à une analyse horizontale de plusieurs textes après qu'ils aient été analysés individuellement de façon détaillée. IV- Enfin, nous avons procédé à une deuxième analyse horizontale, faite à partir des renseignements colligés lors de l'observation de la pratique enseignante, c'est-à-dire de l'observation de ces mêmes professeurs pendant leurs cours, dans le but de compléter les observations faites durant la première partie. Cette étape est en fait le complément des précédentes. Elle est la seule où le choix des termes est entièrement laissé à l'observateur.

Analyse des données

Nous présentons ici essentiellement le résultat des moments 3 et 4, soit l'analyse horizontale complétée par l'observation de la pratique enseignante.

Les valeurs générales des professeurs

Nous avons d'abord retenu l'honnêteté et l'intégrité, parce qu'elles revenaient partout et que leur caractère est particulièrement général. Ensuite, nous avons regroupé les valeurs spécifiquement humanistes, que nous avons regroupées en deux séries, d'abord les valeurs relatives à soi, puis celles relatives aux autres. Enfin, nous avons mis ensemble des valeurs qui n'étaient pas aussi généralisées, mais qui nous paraissaient implicites à l'ensemble des entrevues, en ce sens que sans qu'elles

² À l'ENAP les membres permanents du personnel d'enseignement et de recherche sont composés de professeurs et de conseillers en administration publique. Historiquement, les premiers se consacraient plutôt aux études créditées (maîtrise et diplôme) et les derniers se consacraient plutôt aux sessions de perfectionnement, mais cette distinction est devenue moins claire aujourd'hui, les tâches étant diversifiées. Comme les personnes visées par cette recherche faisaient partie des deux corps d'emploi, nous avons utilisé le mot enseignant, parce que professeur réfère à une catégorie spécifique d'employés et que l'expression «membre du corps d'enseignement et de recherche» aurait démesurément alourdi le texte.

soient toujours mentionnées nous pouvions souvent les déduire d'autres valeurs et de comportements observés.

De façon générale, les professeurs ont présenté des valeurs largement influencées par le paradigme humaniste. Nous verrons ces principales valeurs par la suite, mais nous pourrions constater que le paradigme technologique est latent dans beaucoup de cas. Certains professeurs considèrent que le paradigme technologique ou rationnel doit dominer, mais qu'il reste une place pour le contreparadigme qu'ils mettent de l'avant, c'est-à-dire le paradigme humaniste qui n'est pas celui de la majorité, et se considèrent un peu comme des marginaux. C'est un peu comme si l'Institution était là pour enseigner les valeurs de la société industrielle, telle l'efficacité organisationnelle, et qu'eux jouaient plutôt un rôle par rapport à la dimension humaine sans remettre en cause l'ensemble des éléments du paradigme.

Les valeurs générales des professeurs: tableau schématique

Les plus générales

Honnêteté	Intégrité
-----------	-----------

Valeurs spécifiquement humanistes

Valeurs relatives à soi:

Connaissance de soi, ouverture, prise de conscience, ce qui en découle: adaptation aux situations, ajustement aux difficultés
--

Valeurs relatives aux autres:

Considération des autres, des personnes Respect des autres Aimer les autres (amour du prochain) Chaque individu veut se développer Authenticité et simplicité Le coeur plutôt que l'intellectualisme Parler le vrai langage des gens
--

Valeurs en opposition

axées sur l'individu	axées sur l'organisation
Liberté Autonomie: «capacité de mener sa vie comme on a envie de la mener et non comme les autres le disent». Il y a ici un lien direct avec la connaissance de soi. Bien-être personnel Service aux étudiants	Performance organisationnelle Croire aux ressources humaines Cohérence Service à l'institution,

Valeurs implicites

Engagement social Amour du travail (éthique) Développement intellectuel

Certains professeurs ont un comportement et un enseignement particulièrement homogène par rapport aux valeurs qu'ils mettent de l'avant. Ce sont ceux dont les valeurs humanistes ou technologiques sont aussi les plus affirmées, ils appliquent leur vision à leur enseignement directement, enseignant des sujets liés aux relations humaines par échange et discussion, par le développement des étudiants à l'aide d'un cas, ou par définition préalable de ce dont les organisations ont besoin et application au cadre du cours qu'ils donnent. À ce sujet, l'observation de la pratique

enseignante nous a semblé fort enrichissante, dans la mesure où de façon générale son analyse a supporté et renforcé ce que nous avons trouvé suite à l'analyse des entrevues. Les professeurs les plus marqués au niveau des valeurs humanistes ont laissé voir un enseignement clairement centré sur les besoins individuels des étudiants, en leur laissant une liberté pour organiser leur travail en classe, en se préoccupant beaucoup de leurs intérêts, en appliquant leur enseignement à leurs besoins individuels, avec des contradictions limitées par rapport à ces valeurs. De même nous a-t-il semblé que ceux qui étaient les plus portés vers le paradigme industriel et technologique ont agi de façon compatible avec leurs valeurs, définissant eux-mêmes les besoins des étudiants, vérifiant moins leur attention, avec des enseignements plus tournés vers l'acquisition de connaissances prédéterminées que l'adaptation de ce qu'ils faisaient aux particularités de leur groupe.

Les professeurs sont préoccupés par l'honnêteté et l'intégrité. C'est ce qui est mentionné en premier par plusieurs intervenants, c'est latent chez ceux qui ne le mentionnent pas: *«La première (valeur) qui me viendrait serait l'intégrité, l'honnêteté»; «est-ce que l'honnêteté est une valeur professionnelle, il faut intégrer ses valeurs professionnelles et personnelles»*. Un autre parlera de l'*«honnêteté et l'intégrité telles qu'associées à la famille»*, et c'est une valeur importante. Il s'agit cependant d'une valeur très générale, que tous pourraient invoquer tout en se situant dans des paradigmes tout à fait opposés. En même temps, le fait de souligner cette valeur illustre que la question de l'honnêteté et de l'intégrité (pratiquement toujours associées dans les textes) se pose de façon significative.

Valeurs spécifiquement humanistes

Nous avons séparé ces valeurs en deux types, tout en étant conscients que ces deux types s'interpénètrent et s'influencent: les valeurs relatives à soi et celles relatives aux autres.

Une valeur significative est la connaissance de soi. Elle conditionne l'enseignant dans son activité professionnelle comme l'étudiant dans ses objectifs d'apprentissage. Un enseignant dit: *«Je dirais que c'est la connaissance de soi qui est ma valeur fondamentale»*. *«En gestion, le premier point d'appui, une bonne connaissance de soi, de ce que l'on est, c'est important»*.

Cette valeur de la connaissance de soi présentée dès le départ dans un texte et de façon importante dans les autres est une valeur profondément humaniste. Pour Bertrand et Valois, à l'intérieur du paradigme humaniste, *«la personne humaine se caractérise donc par une prise de conscience de sa relation et de l'interaction d'elle-même et de son environnement»* (1982;230). Cette valeur est supportée par l'enseignement de la gestion des ressources humaines dans la mesure où cet enseignement permet à l'enseignant d'orienter son cours vers des exercices ou des discussions favorisant la prise de conscience des étudiants.

Une autre valeur significative est la considération des autres: *«Considération des autres, c'est ... au départ devant des gens, je les considère tous sur le même pied, pas un plus important que l'autre, peu importe le poste, statut ou la situation dans laquelle ils*

sont...». Nous avons aussi entendu: *«j'aime échanger avec quelqu'un dans la mesure où la personne avec qui je parle, je lui aurai donné au moins autant le temps de s'exprimer que celui que j'ai eu»*. Une autre personne ajoutée qu'elle aime se sentir égale avec tous les gens, qu'ils fassent le ménage ou occupent de hauts postes, garder une attitude de respect et de simplicité avec chacun.

Nous voyons ici apparaître clairement dans les textes cette valeur de considération des autres, à laquelle nous pouvons adjoindre aussi le respect des autres, le respect étant selon Robert (1992) une «considération admirative». Mais le respect ne se donne qu'à condition de dépasser la rationalité pour passer aux émotions, *«si on oublie nos émotions, on devient très impersonnel, on pontifie, on s'imagine que l'on a la vérité, que l'on est bien fin»*, ce qui laisse on l'aura deviné bien peu de place pour le respect ainsi valorisé.

La dernière des valeurs liées à considération et respect est que *«chaque individu veut se développer»*. C'est une espèce d'application concrète dans un monde d'enseignement de la valeur de considération et de respect. La valeur humaniste par excellence dans ce contexte consiste à ce que tous soient à la recherche de leur propre développement, ce qui fait que nous n'avons qu'à interpréter ce qui nous entoure à partir de ce principe.

Une deuxième série de valeurs relatives aux autres serait l'authenticité et la simplicité: *«Quelque chose de très important pour moi, c'est l'authenticité, par opposition aux faiseurs, aux beaux parleurs, aux cours sur les techniques de bla-bla... avec le corollaire que je suis authentique»*. Ces valeurs de simplicité et d'authenticité, apparaissent aussi de façon claire lors de l'observation de la pratique enseignante, même si elles ne sont pas mentionnées explicitement.

Cette dimension est visible par le contact avec les gens, les attitudes de l'enseignant: le ton de la voix est chaleureux, le professeur se tient souvent au milieu de ses étudiants qui sont assis dans une salle où les chaises sont disposées en demi-cercle, il se laisse interrompre pour répondre à des questions ou écouter des commentaires, qu'il suscite ouvertement d'ailleurs. En ce sens, cette valeur est directement reliée aussi en partie à l'ouverture qui a été analysée plus haut. L'un demande constamment aux gens leur opinion personnelle, part de ce qui est exprimé pour construire son enseignement, c'est la simplicité comme résultante du respect des autres.

Les deux dernières valeurs de cette série, celle des valeurs relatives aux autres, seraient liées à la reconnaissance de ses émotions: ce sont *«le coeur plutôt que l'intellectualisme»* et *«parler le vrai langage des gens»*. L'un des professeurs dit carrément: *«moi, je ne me fie pas beaucoup à la rationalité»*. Ces valeurs font suite à la fois à l'ouverture et la prise de conscience d'un côté et à l'authenticité de l'autre.

Ces valeurs humanistes apparaissent dans la plupart des observations de la pratique enseignante que nous avons faites. Les éléments qui ont été notés le plus souvent avaient trait à l'adaptation des méthodes et du matériel aux besoins des étudiants, de même qu'au fait de tenir compte des intérêts des étudiants. De façon générale, la question de garder l'attention des étudiants et le contrôle du groupe n'a

été un problème dans aucun cas, illustrant autant la maturité des étudiants que la bonne relation qu'ils avaient avec leur enseignant. Ces relations harmonieuses avec les étudiants que nous avons observées ne sont pas la preuve que les professeurs pratiquent le respect d'autrui, la considération pour les personnes, l'authenticité, les valeurs de coeur, mais si à l'opposé, nous n'avions pas trouvé ces comportements, nous aurions pu y voir un écart entre le discours et le comportement d'enseignant. Par ailleurs, ces comportements étaient d'autant plus marqués que les professeurs avaient manifesté un plus grand humanisme dans leurs valeurs personnelles et inversement d'autant plus faibles que le paradigme industriel dominant était plus marquant.

Nous avons donc mis face à face la liberté, l'autonomie et le bien-être personnel, comme valeurs axées sur l'individu, à la performance organisationnelle, à la cohérence, au service à l'institution et aux étudiants, et au fait de croire aux ressources humaines comme valeurs axées sur l'organisation. Nous voyons là aussi apparaître l'opposition entre le paradigme humaniste et le paradigme rationnel-technologique de l'éducation.

La liberté est une valeur soulignée de façon formelle plusieurs fois et sous-entendue d'autres fois, mais omniprésente chez ces enseignants universitaires. *«Liberté, liberté, une de mes grandes valeurs est la liberté, moi je veux que les gens me laissent libre de travailler, c'est pourquoi je suis bien à l'ENAP dans un sens»*, ce qui est l'expression de la liberté comme valeur personnelle. Un autre dit: *«la capacité de mener sa vie comme on a envie de la mener et non pas comme les autres le disent»*. L'autonomie apparaît ici dans un sens proche de celui de la liberté, de façon un peu plus précise, en rapport aussi avec la connaissance de soi. Pour être autonome il faut assumer son rôle par rapport aux autres qui nous entourent, mais de façon mature et active.

Dans ce contexte, nous pourrions ajouter le bien-être personnel, qui s'oppose continuellement au désir de servir le client, ou au service à l'institution: *«j'ai des valeurs malgré tout, très centrées sur mon bien-être, pourtant quand je suis en classe, c'est comme... J'oublie ces valeurs de bien-être individuelles égoïstes, et là je deviens très centré sur mon client, mon client devient, est plus important que moi»*. Dans ce cas, la personne décrit comment les valeurs de bien-être sont présentes pour elles, mais en opposition avec d'autres valeurs externes, liées à la raison d'être de son activité professionnelle. C'est le cas le plus flagrant, où l'opposition est exprimée de façon ouverte.

Valeurs personnelles axées sur l'organisation

La première de ces valeurs personnelles est la performance. La performance organisationnelle s'associe naturellement aux valeurs liées à la gestion ou à son enseignement. Cependant, c'est en questionnant les professeurs sur leurs valeurs personnelles qu'ils ont fait ressortir la performance comme une valeur dominante, ce qui fait que cette valeur joue un rôle par rapport à l'élucidation des valeurs personnelles. Ici, la performance peut être envisagée au sens large, comme chez ce professeur qui dit: *«Une valeur importante pour moi c'est la performance dans la vie»*.

L'opposition entre ces deux valeurs -humanisme et performance- et leur omniprésence, le mot performance revient avec une grande régularité dans la plupart des textes, nous fait voir l'importance de la contradiction entre ces deux valeurs. Chacun doit réconcilier ses valeurs personnelles malgré leur opposition et en ce sens l'observation de la pratique enseignante ne nous a pas permis de trancher.

L'autre valeur qui ressort est celle du service, que ce soit le service à l'institution ou le service aux étudiants. Malgré la contradiction avec la liberté, avec le bien-être personnel, cette valeur revient continuellement en contrepoint, comme si le bien-être ou la liberté ne se définissaient pas sans les limites données par la valeur de servir.

Valeurs implicites, ou exprimées de façon moins formelles par le groupe

Certaines valeurs nous sont apparues de façon beaucoup moins claires, parce que peu de gens les ont exprimées formellement, mais une fois exprimées par un individu nous sentons qu'elles s'appliquent bien aux autres. Ce sont l'amour du travail et le développement intellectuel.

Les valeurs dans l'enseignement de la gestion

La deuxième catégorie que nous avons identifiée est celles des valeurs des professeurs dans l'enseignement de la gestion. Évidemment, il s'agit là encore de leurs valeurs personnelles, mais regroupées par rapport à une de leurs activités professionnelles majeures.

Les valeurs relatives à l'enseignement ont été regroupées en quatre catégories identifiées de 1 à 4, la première comprenant trois sous-catégories.

- 1a- Un enseignement utile, utilisable et pertinent pour l'étudiant.
 - centration sur l'étudiant, le client plus important que moi
 - aider les étudiants
 - leur faire aimer la gestion et ses contraintes
 - ne pas les déprimer par négativisme ou cynisme
 - traiter les gens en fonction de leur niveau de maturité
 - simplicité des exemples et images
- 1b- Un enseignement professionnel et pratique
 - améliorer la personne comme gestionnaire
 - intégration par l'étudiant dans son travail
 - mise en pratique des concepts; savoir faire des nouvelles choses et ne pas leur donner ce dont ils n'ont pas besoin
 - les étudiants doivent apprendre quelque chose, leur faire apprendre la réalité; apprendre des comportements pour être efficaces en plus du contenu; appropriation des apprentissages
 - découvrir la complexité de la réalité administrative
 - impact sur l'organisation, transfert dans l'action
- 1c- Un enseignement qui change l'organisation
 - changer l'organisation à partir de l'enseignement reçu
 - rendre tout le monde sensible à la qualité
 - rendre l'étudiants conscient de ce qu'il peut et ne peut pas faire dans le système

- 2- Un enseignement conforme aux valeurs personnelles
 - enseigner par son comportement; influencer par l'authenticité
 - être en communauté par rapport aux étudiants
 - croire à ce que l'on dit; défendre des théories auxquelles on croit
 - dépasser la performance technique
 - cohérence des valeurs sauf celles dont n'ont pas besoin
 - sincérité, pas une comédie
 - être congruent avec ce que je suis
- 3- Un enseignement qui dépasse le niveau cognitif
 - Dépasser le niveau cognitif
 - former au niveau spirituel
 - enseignement axé sur l'affectif plutôt que sur l'intellect
 - apprendre en termes de connaissances, habiletés et savoir être
 - enseignement des émotions par comportements appropriés
- 4- Un enseignement où les étudiants travaillent
 - Les faire travailler beaucoup
 - les faire travailler fort
 - laisser une marque

Il faut que l'enseignement soit utile, utilisable par l'étudiant et pertinent à ses besoins. Là-dessus, les professeurs sont unanimes. Nous avons cependant vu jusqu'ici que le point de départ de tous n'est pas nécessairement le même, le paradigme technologique donnant une conception des besoins de l'étudiant différente du paradigme humaniste, dans la mesure où les critères qui président à cette définition sont fournis par les étudiants ou les enseignants ou les institutions selon les points de vue adoptés. Au-delà de ces différences il y a, sur ce point, beaucoup d'éléments communs dans le fait que les professeurs valorisent l'étudiant en lui donnant un rôle central.

Un enseignement professionnel et pratique

La deuxième valeur importante liée à l'enseignement est liée à ce que l'enseignement soit professionnel et pratique. Cette valeur fait suite à ce qui avait été écrit précédemment sur l'enseignement centré sur l'étudiant. Dans ce contexte, l'enseignement est orienté vers une optique professionnelle définie à partir des besoins présumés des étudiants et des organisations.

Un enseignement qui change l'organisation

La troisième valeur dans cet enseignement professionnel est liée à l'effet recherché sur l'organisation. Un professeur souligne comment son enseignement affecte ou affectera l'organisation où oeuvreront ses étudiants: *«Je leur fournis des outils qui vont les aider à vivre des transformations qu'ils auront à faire dans un système d'une façon plus efficace».*

Un enseignement conforme aux valeurs personnelles

C'est la réponse directe que les professeurs ont donnée à la question spécifique qui leur était posée, mais ils ont aussi senti le besoin d'aller plus loin dans ce domaine.

Pour l'un, il faut enseigner par «*nos comportements*», nous ne pouvons pas directement «*enseigner de comprendre les autres ou de les écouter*».

Un enseignement qui dépasse le niveau cognitif

De façon assez variée les professeurs veulent que leur enseignement dépasse le simple niveau cognitif. Pour l'un, l'enseignement doit être axé sur l'affectif plutôt que l'intellect. Un autre professeur traitera carrément de «*former au niveau spirituel*», démontrant qu'il enseigne à tous les niveaux psychologiques. Tous les professeurs à ce sujet ont traité du fait que les étudiants doivent apprendre en termes de connaissances, d'habiletés et de savoir-être, illustrant leur préoccupation pour cet enseignement dépasse les connaissances.

Un enseignement où les étudiants travaillent

Il est intéressant de noter que pour certains professeurs, la charge de travail de l'étudiant est un facteur clé: «*Je pourrais conter des histoires pendant 45 heures puis on aurait bien du plaisir, mais ce ne serait pas un bon service à vous rendre*».

Les qualités d'un professeur de l'ENAP

Demander aux professeurs quelles sont les qualités que devraient avoir leurs semblables nous paraissait une façon indirecte et riche de les faire parler sur les caractéristiques qu'ils valorisaient, fournissant ainsi un éclairage supplémentaire sur leurs valeurs et leurs paradigmes socioculturels et éducationnels. Nous avons regroupé les qualités relevées par les professeurs en trois catégories, parce qu'ils ont valorisé des dimensions assez différentes de ce qui est attendu des professeurs de l'École. Tout d'abord ils ont valorisé sa façon d'être, ce qui revient d'une certaine façon à son honnêteté intellectuelle. Ensuite, ils ont valorisé sa relation à sa classe, la relation interpersonnelle, ou humaine, avec les étudiants. Enfin, ils ont valorisé un certain savoir et savoir-faire, le contenu et la transmission de celui-ci.

Limites, retombées et conclusion

L'analyse a démontré que seuls deux des paradigmes socioculturels décrits par Bertrand et Valois, l'industriel et l'existential étaient utilisés comme références par ces professeurs.

Les limites

Nous avons choisi de faire cette étude à partir de six entrevues et de l'observation de la pratique enseignante des six professeurs rencontrés dans les entrevues. De plus, tous ces enseignants oeuvrent dans le même champ de préoccupations celui de la gestion des ressources humaines. Ceci pourrait avoir pour effet de choisir des gens qui ont des valeurs particulières, dont la dimension humaniste est plus développée, à cause de leur type de préoccupations professionnelles autant qu'à cause des situations professionnelles auxquelles ils sont régulièrement confrontés. Ceci est une limite à la généralisation des résultats de l'étude. Cependant, le fait de limiter autant le nombre de personnes rencontrées nous a permis d'aller à un niveau

d'analyse qui nous a ouvert sur des liens profonds entre les paradigmes et les valeurs présentées et peut être considéré comme un facteur de succès de la recherche.

Cette connaissance de personnes impliquées a pu influencer celles-ci dans la description qu'elles ont fait de leurs valeurs et des paradigmes qui y sont associés. Il peut éventuellement être plus gênant de s'exprimer librement devant un collègue, et quoique nous n'ayons pas personnellement et en aucun temps ressenti cette limite, il est possible qu'elle ait existé.

Enfin, nous reconnaissons dans l'analyse l'existence d'un paradigme dominant au niveau de l'École, c'est-à-dire que les gens prêtent naturellement à leur institution une référence au paradigme socioculturel industriel, puis au paradigme rationnel et technologique au niveau éducatif. Dans ce cas, le fait de traiter de leurs valeurs face à un collègue a-t-il pu renforcer l'inquiétude et modifier les comportement des professeurs au point que certains aient ressenti le besoin de se justifier dès qu'ils sentaient que leurs valeurs personnelles et leur paradigme de référence n'étaient pas conformes au modèle?

Au plan de la recherche, peu de recherches ont été réalisées jusqu'ici sur les valeurs des professeurs au niveau universitaire, particulièrement avec une méthodologie qualitative qui cherche à aller en profondeur dans ces valeurs. De plus, une des contributions importantes est liée au fait que nous avons fait un lien entre ces valeurs qui ont été exprimées et les paradigmes socioculturels et éducationnels de Bertrand et Valois (1992), ce qui a donné un éclairage nouveau et intéressant à la question des valeurs individuelles.

Par ailleurs, l'essai de la méthode herméneutique avec la question des valeurs s'est avérée intéressante. Nous avons pu faire face ainsi au problèmes des valeurs différentes apparaissant sous un même vocable, puisque la méthode nous a permis de séparer les sens multiples. Ce point pourra inciter des chercheurs sur les valeurs à réutiliser cette approche.

Une autre contribution est liée au fait de supporter les entrevues sur les valeurs par une observation de la pratique enseignante. Cette observation dans le contexte où nous l'avons fait peut être le point de départ d'une recherche plus large sur les valeurs d'autres types d'enseignants, ou de personnes qui enseignent d'autres matières que le management, nous espérons que ce travail puisse stimuler un mouvement en ce sens. Par exemple, il serait intéressant de voir la compatibilité entre les valeurs personnelles et la pratique enseignante, d'autant plus que plusieurs professeurs on qualifié ce lien de très important.

Au plan de l'enseignement du management, cette recherche souligne combien la question des paradigmes et des valeurs personnelles est importante. Elle nous fait voir que cet enseignement est directement lié aux paradigmes de chaque enseignant, que toute sa conception de sa pratique enseignante en découle, nous fournissant une clé nouvelle pour mieux le comprendre.

Conclusions

La question des valeurs des professeurs nous apparaît un phénomène complexe et étroitement lié aux paradigmes. Les deux ensemble nous aident à mieux comprendre le phénomène de l'enseignement en général, et celui du management ou de la gestion des ressources humaines en particulier. Le phénomène des valeurs est un phénomène personnel et individuel. Cependant, il est directement rattaché au phénomène des paradigmes de référence, qui lui est nettement plus social et collectif. Ce principe est d'autant plus ressorti que nous n'avons trouvé que deux paradigmes socioculturels de référence vraiment utilisés par les sujets.

Nous avons ainsi pu constater un effet important sur l'enseignement de l'appartenance à un paradigme donné. Les professeurs ont eu une démarche très étroitement liée à leur paradigme de référence, qui se trouve à conditionner la façon dont ils définissent leur relation à la matière enseignée, leur relation aux étudiants et en conséquence leur relation au monde du travail qui est celui de l'application de leur enseignement. Autrement dit, les professeurs sont entièrement libres de choisir le paradigme dominant ou le paradigme émergent, mais une fois qu'ils ont fait ce choix, ils sont influencés par celui-ci, formulant des valeurs personnelles conformes et cohérentes par rapport à lui.

Nous voulons souligner enfin que les tenants de l'un et l'autre paradigme ont été aussi nombreux les uns que les autres. Cependant, les observations ont été faites à l'intérieur de cours réguliers de l'École menant à l'obtention de diplômes (la formation universitaire traditionnelle) dans quatre des cas, et à l'intérieur de sessions de perfectionnement dans les deux autres cas. Il est intéressant de souligner que les enseignants, dans un contexte de perfectionnement, épousaient plus volontiers le paradigme industriel. Ces activités de formation sont isolées dans le temps, les groupes ne sont rencontrés que dans le contexte du cours intensif particulier qu'ils suivent, l'enseignant a une connaissance très limitée des personnes qui se trouvent devant lui.

Le fait que les mêmes termes ne regroupent pas les mêmes valeurs et qui fait que des gens peuvent croire partager les mêmes valeurs tout en valorisant des comportements presque contradictoires à partir de celles-ci entraîne selon nous des impacts aussi bien sur la recherche en éducation, en management et sur les valeurs.

Ceci ouvre en fait deux avenues pour la recherche. La première est qu'il serait intéressant de connaître les valeurs et les paradigmes de références des autres professeurs de l'ENAP. En effet, nous nous sommes limités aux professeurs qui enseignent le management et la gestion des ressources humaines, ce qui fait un groupe relativement homogène a priori, et malgré cette relative homogénéité nous avons observé des écarts significatifs au niveau des paradigmes. Alors, nous croyons qu'il serait intéressant de voir ce qu'il en est d'enseignants aux horizons variés, qui correspondent à l'ensemble des valeurs représentées dans l'Institution. Ces valeurs seraient intéressantes pour que ceux-ci puissent éclairer leur réflexion sur leur enseignement et éclaireraient un peu quoique incomplètement l'enseignement donné par l'ENAP.

La deuxième avenue consisterait à étendre ce type de recherche à d'autres enseignants d'autres niveaux et d'autres milieux. Il est une chose de préciser les valeurs d'un groupe d'individus, il en est une autre de cadrer ces valeurs spécifiées dans un contexte plus large, ce que fait l'utilisation de paradigmes, pour mieux comprendre le sens qui est effectivement donné à ces valeurs.

Au plan de la pratique enseignante, nous voulons préciser que nous pensons que dans le milieu universitaire la pratique enseignante est du ressort individuel et privé du professeur et que nous ne croyons pas que l'on puisse tirer des normes ou des façons de faire pour ceux-ci, ou encore pire pour améliorer l'enseignement de façon externe. Toutefois, cette recherche permet de fournir à chaque professeur qui le désire des outils de réflexion personnelle assez fondamentaux par rapport à sa pratique enseignante.

Références bibliographiques

- Allaire, B. G. (1985). *Une étude du positionnement comparé des cadres de la grande entreprise et de la fonction publique québécoise*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- Arriola-Socol, M. (1991). Pratique éducative: réflexion, action et activation du sens, in N. Lapointe et M. Thivierge (Eds.), *Apprendre à l'Université, "Tête bien faite, tête bien pleine"* (pp. 21-27). Actes du Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Québec. Sainte-Foy: Université Laval, Service des ressources pédagogiques.
- Arriola-Socol, M. (1986a). Pensée interprétative et démarches d'analyse, in J. M. Van der Maren (Ed.), *L'interprétation des données dans la recherche qualitative* (p.59-91). Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative, Trois-Rivières. Montréal: Université de Montréal.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval: Éditions Agence d'Arc.
- Bertrand, Y. et Valois, P. P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'Éducation.
- Blais, A. et Dion, S. (1987). Les employés du secteur public sont-ils différents? *Revue française de science politique*, 37, 76-97.
- Chagnon, Y. (1987). Les contenus de la culture organisationnelle, in A. Larocque, Y. Bordeleau, R. Boulard, B. Fabi, V. Larouche et A. Rondeau (Eds.), *Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail* (pp. 726-731). Actes du Quatrième Congrès International de Psychologie du Travail de Langue Française, Montréal. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Chanlat, A., Bolduc, A. et Larouche, D. (1984). *Gestion et culture d'entreprise, le cheminement d'Hydro-Québec*. Montréal: Québec-Amérique.
- Cook, N.W. (1973). *A study of the relationship between teacher-student value congruency and the effects upon the grades which students received*. Thèse de doctorat. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Deal, T. E. et Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Desbiens, D. (1978). *Étude intraculturelle des valeurs connotatives de cadres francophones du Québec*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- Eisner E.W. (1991); *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the enhancement of Educational Practice*. Toronto: Collier-Macmillan
- England, G.W. (1967). Personal value systems of American managers. *Academy of Management Journal*, 10 (1), 53-68.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.

- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification, in E. Parsons et E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp.388-434). New York: Harper and Row.
- Kuhn, T. S. (1972). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Latouche, D. (1983). La culture organisationnelle du gouvernement: mythes, symboles et rites dans un contexte québécois. *Revue internationale des sciences sociales*, 35, 285-309.
- Lopez Quintas, A. (1989). *The knowledge of values: A methodological introduction*. New-York: University Press of America.
- Nesterenko, A.A. (Ed.) (1979). *Values in science: A study of operant subjectivity*. Iowa City, IA: University of Iowa.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Robert, P. (1992). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Société du nouveau Littre.
- Rossman, G.B., Corbett, H.D. et Firestone, W.A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. New-York: State University of New-York Press.
- Sales, A. 1983. Intervention de l'état et positions idéologiques des dirigeants des bureaucraties publiques et privées. *Sociologie et sociétés*, 15, 13-42.
- Schein, E. H. (1990a). *Careers anchors, discovering your real values*. San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Schein, E. H. (1990b). *Careers anchors: Trainer's manual*. San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schuetz, A. (1963). Common Sense and Scientific Interpretation of Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14 (1), 1-38.
- Schuetz, A. (1962-66). *Collected Papers. vol. 1: The problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Stengers, I. et Schlanger, J. (1989). *Les concepts scientifiques, invention et pouvoir*. Paris: La Découverte.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of the pedagogical thoughtfulness*, Albany: State university of New-York Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experiences: human science for active sensitive pedagogy*, London Ont.: Althouse Press.